UNIVERSITE DE NANTES
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

ECOLE DOCTORALE : LETTRES ET LANGAGES

Année 2012 N° attribué par la bibliothèque

Imaginaire des professeurs des écoles et apprenance

TOME 2 : RESULTATS DE L'ANALYSE

THESE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences de l'Education

Présentée
et soutenue publiquement par

Marie-Cécile CHARRIER

Le 27 Novembre 2012, devant le jury ci-dessous

Jury

Rapporteur : M. Gaston PINEAU, Professeur émérite à l'Université François Rabelais de Tours
Rapporteur : M. Dominique VIOLET, Maître de conférences HDR, IUFM Aquitaine
Examinateur : M. Bertrand BERGIER, Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest
Examinateur : M. Michel FABRE, Professeur à l'Université de Nantes

Directeur de thèse : M. Bertrand BERGIER
Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest
Co-directeur de thèse : M. Michel FABRE
Professeur à l'Université de Nantes

Sommaire

Sommaire ….....2

QUATRIEME PARTIE.

Résultats de l'analyse

Introduction.....5

Chapitre 9 – ROBERT ….....6

I. L'AT.9 ….....6

1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire.....6

2. Morphologie, fonction, symbolisme des archétypes.....9

3. Texte synthèse de l'analyse.....19

4. La restitution-réception.....25

II. L'entretien : le symbolisme des termes.....30

1. Le parcours professionnel.....30

2. Les relations du métier.....32

3. Apprentissage et formation.....38

4. Quelques traits de personnalité.....49

5. Retour aux thématiques imaginaires.....51

III. Mise en lien des différents résultats ….....62

1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et « AT.9 ».....62

2. Mise en lien « Synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance ».....76

Chapitre 10 - Marielle ….....87

I. L'AT.9.....87

1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire.....87

2. Morphologie, fonction, symbolisme des archétypes.....90

3. Texte synthèse de l'analyse.....97

4. La restitution-réception.....102

II. L'entretien : le symbolisme des termes.....106

1. Imaginaire de la construction du discours.....106

2. Le parcours professionnel.....109

3. Apprentissage et formation.....114

4. Les compétences professionnelles.....121

5. Les relations du métier.....135
6. Marielle, héroïne victorieuse.....136
7. La relation à l'espace et au temps.....139
8. Retour aux thématiques imaginaires ….....141
III. Mise en lien des différents résultats ….....148
1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et « AT.9 » ….....148
2. Mise en lien « Synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance » …..170

Chapitre 11 – Marie ….....182
I. L'AT.9 ….....182
1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire.....182
2. Morphologie, fonction, symbolisme des archétypes.....185
3. Texte synthèse de l'analyse.....194
4. La restitution-réception.....198
II. L'entretien : le symbolisme des termes ….....202
1. Imaginaire de la construction du discours.....202
2. Le parcours professionnel.....203
3. Conception du travail en école et compétences professionnelles.....209
4. Les compétences professionnelles..….....214
5. Apprentissage et formation ….....219
6. La relation à l'espace et au temps.....231
7. Retour aux thématiques imaginaires ….....234
III. Mise en lien des différents résultats ….....239
1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et « AT.9 » ….....239
2. Mise en lien « Synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance » …..261

Chapitre 12 – Maurice ….....269
I. L'AT.9 ….....269
1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire.....269
2. Morphologie, fonction, symbolisme des archétypes.....273
3. Texte synthèse de l'analyse.....285
4. La restitution-réception. ….....294
II. L'entretien : le symbolisme des termes ….....299
1. Imaginaire de la construction du discours.....299

2. Le parcours professionnel.....300
3. La relation au métier.....303
4. Apprentissage et formation ….....308
5. Les compétences professionnelles : avoir et être imparfait ….....315
6. Les relations du métier.....324
7. La relation à l'espace et au temps.....325
8. Retour aux thématiques imaginaires ….....328
III. Mise en lien des différents résultats.....336
1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et « AT.9 » ….....336
2. Mise en lien « Synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance » …..348

Chapitre 13 – Claire ….....367
I. L'AT.9 ….....367
1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire.....367
2. Morphologie, fonction, symbolisme des archétypes.....370
3. Texte synthèse de l'analyse.....377
4. La restitution-réception.....380
II. L'entretien : le symbolisme des termes ….....384
1. Imaginaire de la construction du discours.....384
2. Le parcours professionnel.....386
3. Apprentissage et formation.....389
4. Les compétences professionnelles.....401
5. La relation à l'espace et au temps.....412
6. Retour aux thématiques imaginaires ….....417
III. Mise en lien des différents résultats ….....428
1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et « AT.9 » ….....428
2. Mise en lien « Synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance » …..441

Conclusion ….....453

Eléments de bibliographie ….....459

Table des sigles ….....465

Introduction

La démarche méthodologique se déroule en trois étapes, qui respectent les trois temps proposés par J.-Y.Levesque[1] : « *prendre* », avec l'entretien semi-directif et l'Archétype-Test à 9 éléments ; « *comprendre* », en scrutant l'entretien à travers le symbolisme de ses termes, en considérant la morphologie, la fonction et le symbolisme de chaque archétype proposé par l'AT.9, en observant comment ces deux analyses résonnent entre elles ; tout cela pour « *apprendre* », en reconstituant le scénario « imaginaire » de héros soumis à ce que nous regardons comme un mythe contemporain : l'apprenance.

Cette quatrième partie est constituée de 5 chapitres :

- Chapitre 9 : **« Robert »**
- Chapitre 10 : **« Marielle »**
- Chapitre 11 : **« Marie »**
- Chapitre 12 : **« Maurice »**
- Chapitre 13 : « **Claire »**

Chacun est consacré à la totalité des données relatives à un Sujet, et se compose de trois parties - « l'AT.9 », « L'entretien : le symbolisme des termes », « Mise en lien des différents résultats ». La réponse à notre question de savoir comment les professeurs des écoles composent avec l'apprenance envisagée comme mythe prendra la forme de portraits individuels concluant chaque chapitre.

C'est avec la conclusion de la thèse, que la synthèse de ces résultats sera donnée.

[1] LEVESQUE, J.-Y., *Les méthodes qualitatives en recherche*, cours de Master 2 Recherche en Sciences de l'Education, Université Catholique de l'Ouest, Angers, 2006.

CHAP 9 ROBERT

I. **L'AT.9 : Robert**, 48 ans, enseignant

1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire

La production de Robert est retranscrite sans retouches.

a. **<u>Le dessin</u> :** voir page suivante

b. <u>Le récit</u>

« Cette histoire se passe il y a bien longtemps (l'âge de fer sans doute)
Un couple a trouvé un abri dans le rocher sous une chute d'eau. Il y entretient son feu et passera quelques mois dans ce refuge, bien placé pour trouver les ressources nécessaires à leur vie de tous les jours. Pour l'instant ils sont seuls, mais souhaitent avoir des enfants. De l'eau, des poissons, du gibier dans la forêt proche. Leur vie se déroule normalement et ils vivent en harmonie avec les hommes des hauts plateaux. Jusqu'au jour ou ce monstre apparemment dévorant entre dans leur vie. En effet tous les jours il apparaît à la même heure, à la lisière du bois. Il est de plus en plus menaçant mais le couple ne comprend toujours pas ce qu'il réclame.
Vont-ils lui échapper ? Vont-ils le comprendre ?

En quelques lignes, invente la suite de cette histoire.
* Il n'y a pas de mauvaise réponse. »

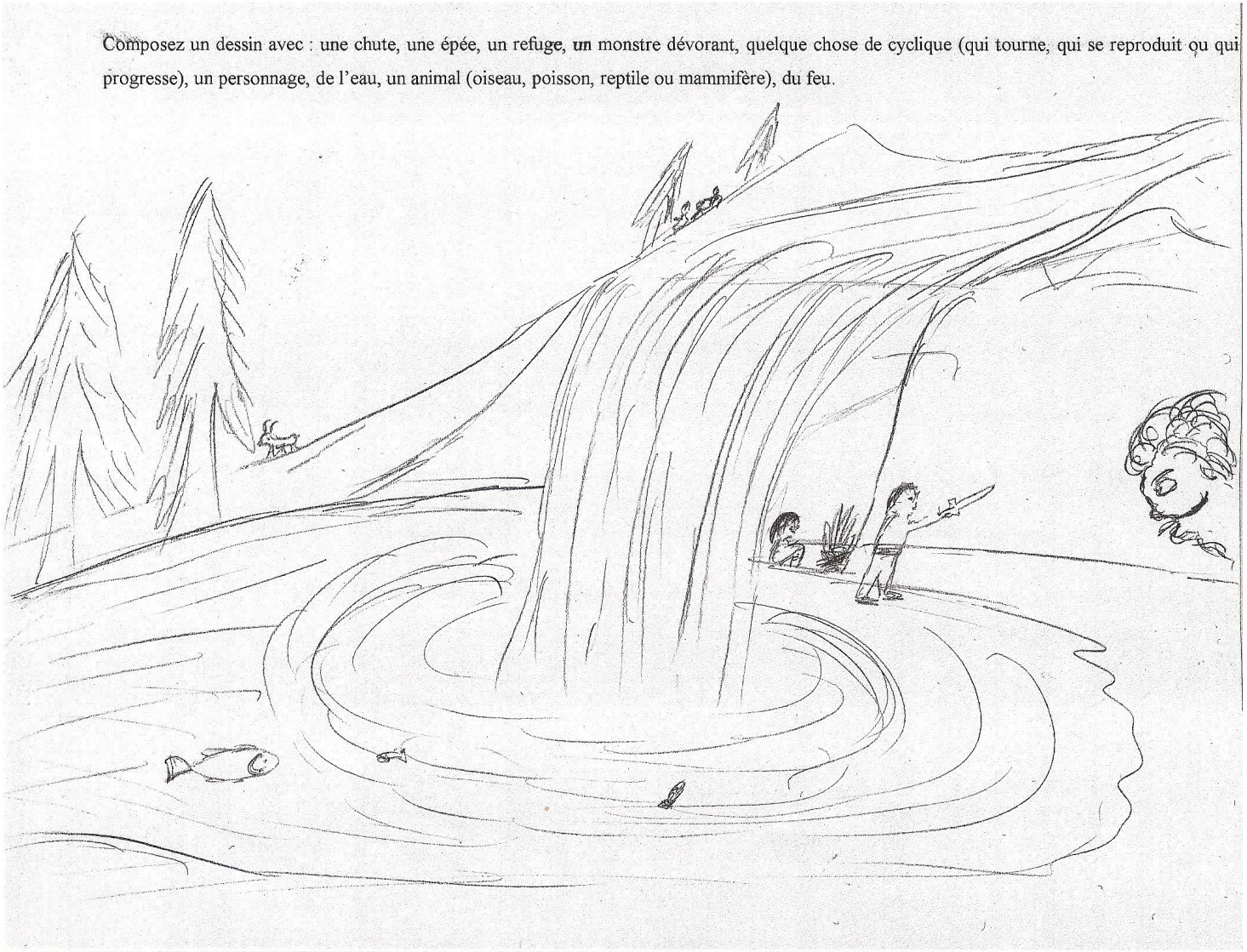
c. <u>Le questionnaire</u>

***Répondez avec précision aux questions suivantes* :**

a. Autour de quelle idée centrale avez-vous construit votre composition ? Avez-vous hésité entre deux ou plusieurs solutions ? Si oui, lesquelles ?

J'ai voulu représenter une scène de vie. J'ai eu une toute petite hésitation sur la période, mais très vite la préhistoire s'est imposée.

Composez un dessin avec : une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu.



b. Par quoi (lecture, film, etc.) avez-vous été éventuellement inspiré ?

En ce moment je travaille sur la préhistoire et les mots proposés collaient bien à la situation.

c. Indiquez parmi les 9 éléments de votre composition :

- ***c1) Les éléments essentiels autour desquels vous avez bâti votre construction ;***

L'eau, le personnage, le poisson

(le couple)

- ***c2 Les éléments que vous auriez éliminés. Pourquoi ?***

Le monstre parce que je n'en ai jamais rencontré et l'épée (déplacée par rapport à l'époque) / je n'ai pas besoin de moyen de défense.

d. Comment se termine la scène que vous avez imaginée ?

Le monstre disparaît à jamais.

e. Si vous deviez, vous, participer à la scène que vous avez composée, où seriez-vous ? Que feriez-vous ?

L'homme qui défend sa petite femme. A-t-il besoin de la défendre ? Le monstre est-il si dangereux ?

Elément	A Représenté par	B Rôle	C Symbolisant
CHUTE	eau	Vie et protection	Vie
EPEE	épée	Défense	force
MONSTRE DEVORANT	Je ne sais pas quoi en dire, pour moi ce n'est pas réel, ça n'existe pas.	Danger ou rencontre ?	L'élément perturbateur. Danger ?
REFUGE	Un abri dans le rocher ~~Un toit~~	Protection./le bien être Un toît.	
QUELQUE CHOSE DE CYCLIQUE	L'eau Le monstre	Vivre	- cycle de l'eau. - ce qui revient en bien ou en mal.
PERSONNAGE le couple	En premier ~~femme~~ et l'homme	➔ ➔ défendre	- la force protectrice pour l'homme. - Le couple : la vie des hommes. (le cycle de la vie)
EAU	Rivière	Pour Vivre (nécessaire à la vie)	Vie plaisir
ANIMAL	Poisson. Chevreuil	Gibier / plaisir. Nourrir.	plaisir
FEU	Un foyer	Se chauffer Se nourrir / ~~le bien être~~	Le bien être.

2. Morphologie, fonction et symbolisme des archétypes

Les éléments entre guillemets écrits en italiques sont des citations de Y.Durand[2]. En caractères droits, ils rapportent les écrits AT.9 de Robert.

a. **Une chute.** De l'eau

Morphologie.

La chute d'eau constitue le stéréotype de l'image de la chute, dans les univers héroïques (75%), mystiques (75%) et à un moindre degré dans l'univers synthétique symbolique

[2] DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p.

(52%). (Y.D. p.147).

Fonction.

La chute d'eau revêt ici un rôle utilitaire, de protection du couple - « Un couple a trouvé un abri dans le rocher sous une chute d'eau » -, et de vie – à l'image de la rivière que, plus loin, Robert déclare « nécessaire à la vie ».

Symbolisme.

L'eau qui représente la chute protège et symbolise la « vie ». En ce sens, Robert illustre parfaitement les résultats des travaux de Y.D.(p.197) dans ce domaine spécifique : « *Le symbolisme de la chute est [donc] perçu préférentiellement […] à travers la vie paisible et l'utilité par les sujets masculins* ».

b. **Une épée.** Véritable épée

Morphologie.

Il s'agit d'une épée réelle, tenue à la main par un élément du personnage-couple, probablement l'homme, pour un geste réel de combat. Image qui se retrouve à 88% dans les univers héroïques et dans 90% des double-univers existentiels. Pour l'analyse, nous aurons recours à la fonction.

Fonction.

« *L'épée 'réelle' tenue par le personnage se rencontre dans toutes les structures : la distinction va se faire au niveau de la fonction* » (Y.D. p.149). Ici, l'épée, « pour combattre », est utilisée dans le cadre d'une défense contre le monstre. Cette défense reste potentielle puisque le personnage-homme n'est encore passé à l'action ni dans la représentation graphique, ni dans le récit, ni dans la suite indiquée en réponse au questionnaire. L'épée est un élément discordant pour le sujet, qui le mentionne parmi ceux qu'il aurait éliminés : « l'épée est déplacée par rapport à l'époque. Je n'ai pas besoin de moyen de défense. » Cette fonction de l'épée concerne prioritairement l'ensemble des

protocoles héroïques et des double-univers existentiels. « *Plus précisément encore la fonction* défensive *est de loin la plus importante : cela provient des double-univers existentiels où le héros doit se défendre contre une agression alors qu'attaque et défense sont en proportion équilibrée chez les héroïques.* » (YD p.176). L'utilisation de l'épée qui est donnée au personnage-homme situe Robert dans un imaginaire de type héroïque et existentiel.

Symbolisme.

L'épée - dont le rôle est de défendre - symbolise la « force » du personnage qui la brandit à la face du monstre. Ce personnage-homme n'ayant jamais eu à passer à l'action, cette force représente-elle un temps positif de vie (« *victoire* » Y.D.p.198) ou un temps négatif de mort qui traduirait l' « *échec face à une puissance agressive* » (Y.D.p.198)? Selon Y.D. (p.199), la force et la défense - deux termes employés par le sujet - sont plutôt des symbolismes de vie.

c. **Un refuge.** Un abri dans un rocher sous une chute d'eau

Morphologie.

L'abri dans le rocher, délimité par la chute d'eau, est un habitat « *naturel* » de type plutôt héroïque.

Fonction.

Le tableau du questionnaire indique que « l'abri dans le rocher » revêt plusieurs fonctions. Il s'agit d'un « toit », qui, à la fois sert de « protection » et assure « le bien-être » du couple-personnage.

La première partie du récit – « Un couple a trouvé un abri dans un rocher » - incite à considérer ce refuge comme un toit qui permet de vivre sereinement (fonction de « bien-être », dit le tableau du questionnaire) dans une nature nourricière, plutôt que comme une protection contre un danger. Il s'agit à la fois d'un « *abri simple* » et d'un « *habitat permanent* » (Y.D. p.178) dans la mesure où il constitue l'habitat principal du couple. Cette

fonction se retrouve à 26% chez les héroïques, 51% chez les mystiques, 34% chez les double-univers existentiels et à 0% chez les double-univers symboliques. Pourtant, « *Les refuges naturels (grottes, cavernes) sont rarement des lieux où l'on vit paisiblement et très souvent des 'refuges-protection-contre'* ». (YD p.178)
Comme une confirmation de ce résultat des travaux de Y.D., le dessin montre que le refuge offre une possibilité de retrait. Ce qui illustre l'idée de « protection » donnée par le tableau du questionnaire. En structure mystique, cela correspond aux *« thèmes négatifs (protection contre un danger extérieur)* », ici le monstre dévorant. (YD p.178)

Remarque : les termes portés par le sujet dans la colonne « fonction », relativement au refuge, ne relèvent-ils pas plutôt du symbolisant (colonne C) ? A ce propos, Y.D. écrit (p.178) « *Quant aux fonctions* traitées symboliquement – *c'est-à-dire à propos desquelles un symbole (la sécurité, l'inconnu, le terrement par exemple) est mentionné à la place du rôle – elles caractérisent uniquement les univers synthétiques symboliques ainsi qu'une partie des structures défectueuses.* »

Symbolisme.

Le sujet n'a pas indiqué de symbolisme dans la colonne C du questionnaire pour l'élément refuge. Si l'on considère que le symbolisme tient dans la fonction de « bien-être » indiquée en colonne B, on se trouve alors en présence d'un symbolisme de vie porté par les schèmes directeurs : « *symboles de protection* » - plus particulièrement « *abri* », « *protection* » - , et « *symboles de vie paisible (aspect matériel et existentiel dominant)* » - plus particulièrement « *bien-être* » (Y.D.p.200).

d. **Un monstre dévorant** : Une tête qui ressemble à celle d'un homme, sans corps

Morphologie.

Ce type de représentation du monstre fait partie de la classe d'images appelée « *anthropomorphe – fantastique* » : « Je ne sais pas quoi en dire, pour moi ça n'est pas réel, ça n'existe pas » (dixit Robert). Les caractéristiques ici sont la tête d'allure humaine et la gigantisation. (Y.D. p.156). Pour l'analyser, on aura plutôt recours à sa signification symbolique. (Y.D. p.159). « *Le caractère anthropomorphe de la représentation du monstre*

revêt un intérêt particulier à cause de sa fréquence chez l'enfant et de sa signification 'projective' chez l'adulte… » (Y.D. p.159). Ce type d'images est présent à 4% en structure synthétique symbolique, à 15% en structure mystique, à 8% en structure héroïque. Les figurations anthropomorphes représentent 15% des séries féminines et 6% des séries masculines. La tête d'homme relèverait donc plutôt des univers de type mystique chez des personnages féminins.

Fonction.

Le monstre est un des éléments que le sujet a eu de la difficulté à intégrer dans sa composition ; il y a incertitude sur sa fonction. Le récit indique d'abord nettement qu'il est menaçant, même « de plus en plus menaçant ». En cela, il appartient à la catégorie « *menace réelle* et *directe* » (Y.D.p.181). D'autre part, le couple n'est pas certain de la réalité de cette menace, constituée par un monstre « apparemment » dévorant. Ce qui est certain, c'est qu'il trouble la paix : « Leur vie se déroule normalement […] ils vivent en harmonie avec les hommes des hauts-plateaux. Jusqu'au jour où … ». Il marque une rupture dans le cours de la vie paisible menée depuis l'installation dans ce lieu : est-ce un danger ou une rencontre, se demande le sujet dans le questionnaire. On notera que la formulation même qui oppose le terme « rencontre » à celui de « danger » connote positivement le premier.

Symbolisme.

Pour le sujet, le monstre dévorant représente « l'élément perturbateur », dont il se demande s'il constitue un réel « danger ». Nous le classerons cependant dans les symboles de mort en tant qu'il perturbe la paisibilité de la vie du couple.

e. **Quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse).** L'eau - Le monstre

Morphologie.

Ici, le mouvement de l'eau est cyclique, enchaînant indéfiniment la chute et le passage dans l'étendue-rivière qui la reçoit. Il s'agit d'un « *phénomène naturel* » dont le

mouvement peut être qualifié de « *cyclique phasique* » (Y.D. p161) comme celui de la lune ou du soleil. Deux phases en effet s'alternent : celle de la chute et celle de la rivière. Le plus souvent pourtant, la chute d'eau condense une évolution linéaire souvent inquiétante car moins formelle que la progression évolutive des images de fructification. (Y.D. p.162). L'eau est le premier nommé des trois éléments essentiels autour desquels le sujet a bâti sa construction.

Le caractère cyclique du monstre tient dans son mouvement d'apparition/disparition quotidien, avec une idée de progression dans l'intensité de la menace. Cette situation combinerait deux mouvements : un mouvement *cyclique phasique* dans ce jeu de caché/coucou et un *mouvement progressif* comme celui de l'orage qui approche et dont l'intensité augmente.

Fonction.

Robert n'attribue de fonction qu'à l'élément cyclique « eau », qui constitue l'un des éléments essentiels autour desquels il a bâti sa construction. L'eau - considérée par les personnages comme faisant partie des « éléments nécessaires à leur vie de tous les jours » (récit) - permet de « vivre » (tableau du questionnaire). Elle revêt une fonction « utilitaire » (existentielle) » de « subsistance » (Y.D. p.182). C'est l'un des cas dans lesquels « *l'élément cyclique s'intègre par redondance à des structures qu'il n'ordonne pas. A la limite, il est superflu pour certains sujets évoluant dans l'imaginaire existentiel des univers héroïque et mystique* ». (Y.D. p.183).

Symbolisme.

L'eau symbolise « le cycle de l'eau », qui relève des symboles de vie appelés « *vie* » et « *nature* » ; le terme « vivre » étant explicitement utilisé par le sujet pour définir le rôle de l'eau.
Le monstre en tant qu'il représente « ce qui revient en bien et en mal » revêt à la fois un symbolisme de vie et un symbolisme de mort.

f. **Un personnage.** Un couple, une femme, un homme

Morphologie.

Le couple est un des trois éléments essentiels autour desquels le sujet a bâti sa construction.

L'homme. Il s'agit de ce que Y.D. appelle un « *homme simple* », c'est-à-dire qu'il n'est ni guerrier, ni chevalier, ni homme préhistorique. La simplicité de sa vêture est « *destinée à exalter sa force musculaire* » (Y.D. p.164). Le sujet situe pourtant son récit à « l'âge de fer ». Cependant, comme c'est le cas ici, « *Un sommaire schématisme de la posture héroïque suffit à signifier l'image*. » (Y.D. p.164). La représentation du personnage-homme est de redondance héroïque.

La femme. Elle incarne le versant mystique de l'univers : elle est assise, près d'un feu de bois, à l'abri sous le rocher et la cascade. Rien n'indique qu'elle se sente en danger.
« *En structure mystique, la morphologie du personnage se répartit sur un grand nombre de figurations différenciées, représentatives d'un type d'activité spécifique ou sur des personnages constituant une famille ou un groupe [..]Aussi, la redondance graphique caractéristique de la vêture héroïque tend-elle à faire place à une redondance figurative (personnages multiples) pour exprimer la vie et la 'kinesthésie' verticale du personnage héroïque s'infléchit en posture 'assise'.* » (Y.D. p.164) Nous sommes ainsi tentée de considérer ce personnage, à la fois couple/homme/femme, comme la synthèse de tendances mystiques et héroïques.

C'est peut-être avec la catégorie « *2 personnages* » (Y.D. p.165) que nous résoudrons notre difficulté à définir la tendance imaginaire que porte l'archétype « personnage ». Cette catégorie, dit l'auteur, est « *en pourcentage notable ici – correspondant aux double-univers existentiels synchroniques dans lesquels deux personnages sont en effet indispensables pour figurer simultanément une polarité héroïque et une polarité mystique. Ces ' 2 personnages' forment un* couple *(deux hommes ou un homme et une femme) dans les double-univers existentiels synchroniques à forme* dédoublée *; dans la forme* redoublée *il s'agit d'un duplicata du personnage.* » La représentation du personnage invite à envisager la définition d'un double-univers existentiel synchronique à forme dédoublée.

Pourtant le récit ne décrit-il pas une forme de diachronie ?

Remarque : Le couple et la femme sont très peu souvent choisis pour illustrer l'archétype personnage dans les résultats des travaux de Y.D (voir p.163). L'homme, en revanche, en représente le plus fort pourcentage, tant chez les sujets masculins que chez les sujets féminins.

Fonction.

Robert n'attribue de fonction qu'à l'homme qui constitue le couple de personnages homme-femme. Il s'agit, pour ce personnage, de « défendre » « sa petite femme ». C'est le rôle que le sujet se voit endosser dans la scène qu'il a organisée. La thématique est alors « héroïque », de « combat différé ».

Le dessin montre le second personnage - la femme - dans une thématique plus « *mystique* », « *de vie paisible* » (Y.D.p.184) ; le sujet se demandant si l'homme a réellement « besoin de la défendre ».

On se trouve en présence d'une fonction du couple de type « *double-univers existentiel* », de « *combat et de vie paisible (simultanément)* » (Y.D.,p184) ?
D'autre part, au regard des trois temps du récit – vie insouciante, menace, et expectative – le couple remplit une fonction de type « *double-univers existentiel* » de « *vie paisible et combat (successivement)* » ? (Y.D.p.184)

Symbolisme.

De quelque manière qu'on le considère - homme ou couple-, le personnage est de symbolisme positif. En effet, l'homme représente « la force protectrice » et le couple, « la vie des hommes (le cycle de la vie) ».
Selon Y.D. (p.204), en matière d'archétype personnage, « *26% de symboles relatifs à la vie paisible se répartissent en structure mystique (contre 0% d'héroïques)* ».

g. **De l'eau**. Déclarée : une rivière – non déclarée : une cascade (associée à la chute).

Morphologie.

Il s'agit d'une eau en mouvement, au « *flux dynamique* » (YD p.167), représentation qui se retrouve plus nettement dans les structures héroïques, mais également dans toutes les autres, avec une moindre fréquence pour les univers symboliques.
Pourtant, cet écoulement n'est pas totalement libre puisqu'il s'agit d'un cycle : chute d'eau dans la rivière et retour à la chute d'eau : ce qu'a exprimé Robert en commentant son dessin. Considérée sous son aspect circonscrit, l'eau concerne dans sa plus grande fréquence les double-univers existentiels. (Y.D. p.167).

Fonction.

L'eau de la rivière est « nécessaire à la vie » explique Robert dans la partie questionnaire. De ce fait, elle appartient à la catégorie « *Utilité pour le personnage ; boisson-besoin en eau* » définie par Y.D. p.185. Le récit indique qu'elle assume également la fonction de nourriture en offrant des poissons - « … les ressources nécessaires à leur vie de tous les jours, de l'eau, des poissons .. ».
« *L'eau joue un rôle plus nettement utilitaire chez les mystiques (masculins surtout)* » Elle est « *du côté de l'utilité de subsistance pour un pourcentage non négligeable de mystiques. En un mot, l'eau est une « matière » quasi orale pour le mystique, en particulier pour le mystique masculin*. » (Y.D.p.186).

Symbolisme.

Qu'elle soit rivière ou chute, l'eau est symbole de « vie ». En tant que rivière, elle représente aussi le « plaisir », notion étrangère aux catégories repérées par Y.D. (p.205), mais qui, probablement, se réfère à la paisibilité de la vie qui trouve sa substance. Il y a redondance avec le caractère positif de la vie.

h. **Un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère)**. Des poissons – des chevreuils.

Morphologie.

« *On trouve dans toutes les structures des figurations correspondant aux diverses catégories d'animaux. Une tendance se dégage cependant avec d'une part, la représentation d'oiseaux et de reptiles en structure héroïque et, d'autre part la figuration de poissons et de mammifères en structure mystique* ». (YD p.168). Les animaux représentés par Robert servent une thématique de type mystique.

Fonction.

« Poisson » et « chevreuil » revêtent une fonction utilitaire de type alimentaire, dont Robert utilise explicitement les deux termes « *gibier* » et « *nourriture* » (Y.D.188). Il n'utilise cependant pas le terme « *victime* » que Y.D. associe à « *gibier* ».
Les deux animaux ont pour seconde fonction, le « plaisir ». Ils dépassent ainsi la simple fonction utilitaire, sans que l'on sache cependant de quelle manière ni en quoi. Le plaisir est une notion que le sujet inscrit également dans la colonne C « symbolisant ».

Symbolisme.

Ici, l'animal - chevreuil et poisson - est un archétype de vie, car il symbolise le « plaisir ». Tout comme pour l'eau, le plaisir n'est pas répertorié explicitement dans les catégories de symboles de l'animal. Il est cohérent avec la vie paisible, dans laquelle le personnage-couple ne s'inquiète pas de sa nourriture.

i. **Du feu**. Un foyer

Morphologie.

« *Les mystiques recourent plus nettement encore [que les héroïques] à l'image du feu de bois extérieur* ». et « *Dans les double-univers existentiels, nous trouvons un mélange des diverses catégories énumérées pour les héroïques et les mystiques : feu craché par le*

monstre (22,3%), feu de bois extérieur (38%), feu intérieur visible (7%), feu signalé par la fumée (9%), ainsi que des images disséminées de volcan, soleil, torche, etc. » (Y.D. p.170). La représentation de l'archétype feu se montre ici cohérente avec, soit une structure de type mystique, soit une structure de type double-univers existentiel.

Fonction.

Le couple « entretient son feu » dans le refuge. Pour Robert, le feu permet de se « chauffer » et de « se nourrir ». On peut supposer que cette dernière fonction s'associe au gibier et au poisson qui participent à la subsistance. Il s'agit d'une fonction utilitaire de redondance plutôt mystique

Symbolisme.

Le feu est ici un symbole de vie, celui du « bien-être » comme l'indique le sujet en colonne C.

3. Texte synthèse de l'analyse

Où il s'agit, par la mise en résonance des divers aspects de l'analyse, d'identifier les tendances imaginaires du sujet, jusqu'à la proposition d'un micro-univers.

a. Le dessin

Des lignes, des espaces, des orientations, des dimensions

Dans un premier regard, le dessin partage la feuille de deux manières : il organise une partie haute et une partie basse d'une part ; un espace à gauche et un espace à droite d'autre part. Depuis le bord droit/haut de la feuille, une ligne dessine un plateau qui – à partir du tiers droit de cette feuille – amorce une descente en pente douce. Une voie d'eau calme accompagne cette ligne depuis ses hauteurs, pour tomber, presque verticalement en fin de course, dans une vaste étendue d'eau.

Des éléments, des personnages rassemblés

En surplomb, à l'endroit où la montagne commence sa pente douce, trois personnages sont marqués graphiquement, bien que seulement esquissés - on ne perçoit ni leurs jambes, ni les détails de leurs corps. En contrebas, de l'autre côté de la chute d'eau – à mi-hauteur de la partie droite du dessin - un couple encadre un feu. De plus grande taille car plus proche de l'observateur, il est aussi plus nettement dessiné et orienté vers la droite. Un couple de poissons positionnés horizontalement, l'un plus gros que l'autre, se fait face dans la partie basse/gauche du dessin et de l'étendue d'eau. Des arbres - probablement des sapins – constituent deux autres couples : les deux plus grands occupent la partie gauche de la feuille à mi-hauteur sur la ligne d'horizon, les deux plus petits, légèrement penchés vers la droite, encadrent le trio de petits personnages. Les dimensions donnent des indications sur l'éloignement par rapport au spectateur de la scène. Sur le flanc de la montagne en pente douce, un animal à cornes – peut-être une chèvre – est représenté au pied des deux grands sapins. Il est orienté vers la gauche. A mi-hauteur de la feuille, mais située en sa bordure droite, une tête sans corps est également orientée vers la gauche.

Des éléments graphiques mis en évidence

D'une façon générale, le côté droit de la feuille est plus marqué graphiquement que le côté gauche. Concernant le couple installé autour du feu, il s'agit notamment de la chevelure du personnage qui semble représenter une femme, ainsi que du bois qui engendre la flamme. On remarque également une ligne qui part du coin droit en haut de la feuille et vient descendre sur ce couple. Elle distingue un espace femme/feu à sa gauche, d'un espace homme/monstre à sa droite. Le deuxième personnage de ce couple semble être un homme, en raison de son vêtement – pantalon retenu par une ceinture. Deux autres couples sont ainsi mis en évidence. A gauche de cette ligne, du même côté que le couple femme/feu, on remarque également un groupe de trois personnages entre les deux petits sapins. Le crayon met enfin en évidence un petit poisson semblant émerger de l'eau – puisque dessiné en position semi-verticale. Son orientation suit celle des deux petits sapins et de la ligne qui descend vers le couple.

Des indicateurs d'ambiance

La partie inférieure du dessin – depuis le côté gauche jusqu'aux 2/3 environ – figure l'étendue d'eau paisible, qui reçoit les eaux de la chute. Là où le couple « gros et petit poissons » est représenté, les cercles concentriques qui marquent la rencontre de ces deux eaux sont réguliers. En revanche, dans le tiers droit du dessin, ces cercles deviennent légèrement plus marqués et oscillants à la proximité de la tête sans corps.

Cette tête ressemble à celle d'un homme. Elle figure probablement celle du monstre dévorant car l'homme lui fait face - épée brandie - tournant ainsi le dos au couple femme/feu. La bouche est fermée et bien marquée graphiquement, l'œil est humain, surmonté d'un sourcil. Le dessus de la tête semble porter une chevelure bouclée. On pourrait presque lui deviner une cigarette à la bouche. Il est remarquable par sa taille supposée – la tête est aussi grande que le corps entier de l'homme – et par la force du trait qui le dessine. Au premier regard, ce monstre n'est pourtant pas très menaçant. Tout juste donne-t-il l'impression de froncer les sourcils.

La femme est assise près d'un feu de bois. Rien n'indique qu'elle se sente menacée.

Conclusion: dessin de l'AT.9

Ce dessin présente une scène relativement paisible dont certains éléments sont organisés en couples. Le monstre peine à être menaçant. A son abord, l'eau n'est que légèrement vacillante. Le personnage qui l'affronte est un homme – pantalon et ceinture – que Y.Durand appelle « *homme simple* » car il ne porte pas d'armure. Bien que tendu vers le monstre, ce personnage ne paraît pas impliqué dans une bataille acharnée. Il semble protéger le calme de la scène de type mystique rassemblant une femme autour d'un feu « réchauffant », à l'abri sous la cascade. Si la posture est héroïque, le danger ne paraît pas si important. Le récit confirmera-t-il cette tendance au mysticisme que renforcent le choix du poisson et celui du mammifère comme représentations animales ? Un mysticisme qui probablement est de symbolisme positif car aucun des personnages n'est représenté vaincu.

b. Le récit

Robert se met d'emblée en distance avec le contenu de son récit en le positionnant comme une fiction - « une histoire » - et en le situant dans un temps on ne peut plus éloigné de lui, « il y a bien longtemps (l'âge de fer sans doute) ». Pourtant, le vêtement de l'homme paraît contemporain. C'est ainsi peut-être que le récit fictif de Robert « trahit » son lien avec son Imaginaire. Dès la deuxième phrase du récit – « Un couple a trouvé .. » - l'intuition de la notion de personnage-couple née à la lecture du dessin se trouve renforcée. Cependant, Robert distingue les individualités à l'intérieur de cette entité par l'emploi alterné du nom « couple » et du pronom « ils » : « un couple a trouvé » et « ils sont seuls ». Cette alternance est réitérée jusqu'à la fin du récit.

L'écrit de Robert se déroule en trois parties qui correspondent à trois moments de la vie du couple-personnage ; le dernier temps ayant la particularité de résider dans une expectative.

Premier temps : un univers mystique positif

L'univers de type mystique s'installe avec l'évocation de l' « abri dans le rocher », du feu, du « refuge, bien placé, pour trouver les ressources nécessaires à leur vie de tous les jours. De l'eau, des poissons, du gibier dans la forêt proche ». Le Refuge et la Nature sont ici « *vécus paisiblement en l'absence de toute perturbation existentielle (manifestation d'angoisse)* [3]». Le personnage-couple vit en harmonie – « leur vie se déroule normalement » - avec une nature nourricière selon le récit, et bucolique selon la représentation graphique. Le refuge – ici le rocher – ne constitue pas une protection contre un danger mais plutôt un « *espace clos* » de vie, combiné à « *l'espace ouvert qu'il trouve dans la nature* [4]» ; ouverture qui conduit le couple à entretenir des relations placées sous le signe de l' « harmonie », avec « les hommes des hauts plateaux », représentés par 3 silhouettes.

---

[3] DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p. p.92.

[4] DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p. p.79.

Deuxième temps : un univers de type héroïque ?

L'expression temporelle « Jusqu'au jour où.. » introduit la deuxième phase du récit. Son caractère héroïque tient dans les mots employés par Robert : il y a intrusion du « monstre », qui « entre dans » la vie du couple et se fait « de plus en plus menaçant ». Cette présence est une suite d'*apparitions,* manifestations de type diurne en effet, tout comme l'exigence impérieuse portée par le fait qu'« il réclame ». Ces apparitions régulièrement répétées – « tous les jours », « à la même heure » - illustrent l'archétype cyclique. Elles portent une idée de progression dans l'augmentation de la menace, avec le temps.

Pourtant, le récit peine à se révéler strictement héroïque. Le couple ignore si le danger est réel, face à un monstre dévorant … en apparence, et qui ne pénètre pas réellement l'espace de repos puisqu'il se tient toujours à « la lisière du bois ». Le fait-il de façon délibérée ou sous l'action guerrière de l'homme? La forêt étant un des lieux nourriciers du couple, on pourrait craindre pour la survie de celui-ci. Mais le dessin adoucit ce danger potentiel en offrant une alternative : celle d'un gibier représenté sur la pente montagneuse située à l'opposé du monstre. L'accroissement même de la menace - jour après jour le monstre « est de plus en plus menaçant » - est relativisé par ce « mais » qui trahit l'incompréhension du couple. La formulation « Il est de plus en plus menaçant mais le couple ne comprend toujours pas ce qu'il réclame » laisse la possibilité d'une solution pour échapper au danger, ne serait-ce qu'en satisfaisant à la réclamation, une fois celle-ci révélée. Ici la couleur négative du symbolisme tient davantage à l'incompréhension du couple, à l'idée d'une menace éventuelle qu'à une réelle défaite. Le personnage brandissant l'épée – que le récit ne nomme pas - nous paraît plus défensif qu'offensif. Il n'est pas encore passé à l'action. L'épée est d'ailleurs l'un des éléments que le sujet aurait éliminés car, dit-il, elle est « déplacée par rapport à l'époque » et « je n'ai pas besoin de moyen de défense ». Il n'y a pas danger, confirme cette déclaration. Le monstre lui-même n'attaque pas, qui ne fait qu'apparaître et se montrer « de plus en plus menaçant » … en fronçant les sourcils.

Cela signifie-t-il que ce deuxième temps du récit est lui aussi de nature mystique ? « *L'épée « réelle » tenue par le personnage se rencontre dans toutes les structures : la distinction va se faire au niveau de la fonction. Certes dans la majorité des cas une telle épée accompagne le geste héroïque, mais ce geste peut être* réel *(combat),* symbolique

(dans les univers synthétiques symboliques), anodin *(personnage se servant par exemple de l'épée pour gratter le feu ou comme canne). Dans ce dernier cas, on a affaire à une épée réelle accompagnant un thème mystique.* » écrit Y.D. (p.149). Ainsi, le fait que le personnage-homme utilise l'épée comme une arme réelle nous invite à inscrire ce deuxième temps du récit dans une tendance héroïque, malgré les réticences du sujet.

Troisième temps : une ouverture

Ce troisième temps se résume, d'une part, à deux questions en forme d'hypothèse sur l'avenir du couple, et d'autre part, à une invitation pour le chercheur à inventer « une suite à cette histoire ». Cette suite n'est nullement déterminée puisqu' « il n'y a pas de mauvaise réponse » indique le sujet, comme une information complémentaire marquée d'un astérisque. Cette dernière indication est un clin d'œil à la présentation de l'exercice que nous avons faite à Robert. Tout est possible, et pourtant pas n'importe quoi. En effet, les deux questions posées par le sujet - « vont-ils lui échapper ?», « Vont-ils comprendre ? » - portent le symbolisme positif des verbes qui les organisent : « échapper », « comprendre » ; la réalisation du premier constituant la réponse positive à l'éventuel échec du second.

c. La question spécifique de l'espace et de la temporalité

Le premier temps du récit nous renseigne sur le mouvement du couple. Ce couple n'est pas sédentaire. Il ne vivait pas dans ce lieu avant l'épisode qui nous est conté : « Un couple a trouvé un abri dans un rocher ». Il n'y restera pas : « il y entretient son feu et passera quelques mois dans ce refuge ». Cela semble un mode de vie : partir, s'installer, partir à nouveau, dans une forme de nomadisme. Outre ses projets de déplacement, ce couple forme des projets de famille : « Pour l'instant ils sont seuls, mais souhaitent avoir des enfants. » Les trois poissons n'illustrent-t-ils pas ce projet dans la manière même dont ils sont regroupés : un couple et un éléments isolé.

Dans cette composition, ni le temps, ni la situation ne sont figés : il y a un passé supposé, un présent, un futur envisagé – dont on ne sait de quoi il sera fait, mais qui sera, et cela probablement de manière positive.

Conclusion : analyse de l'AT.9

Un double-univers existentiel positif

Rien n'est « unique », ni figé, dans l'univers du sujet. L'archétype « personnage » est une entité couple composée de deux individualités. L'une - la femme - alimente une thématique mystique de par sa posture de tranquillité assise et sa position près d'un feu qui chauffe et nourrit à l'intérieur d'un abri. La seconde individualité - l'homme, qui brandit l'épée - actualise la part héroïque de l'archétype-personnage, et cela dans le même temps. La thématique imaginaire ainsi révélée est plutôt de tendance double-univers existentiel dont le double personnage est une caractéristique. La simultanéité des tendances mystique et héroïque portées par cet archétype nous invite à qualifier ce double-univers de « synchronique ». La question temporelle reste cependant ambiguë pour le chercheur. En effet, si les thématiques mystique et héroïque sont synchroniques avec le personnage dédoublé, elles sont également diachroniques pour ce qui concerne le déroulement de sa vie : paisibilité de type mystique dans un premier temps, suivie d'une perturbation de type héroïque, à laquelle succédera une suite sur le mode de la fuite ou de la compréhension. Quoiqu'il en soit, le sujet affirme que « le monstre disparaît à jamais », dans un probable retour à une thématique mystique.

4. La restitution-réception

Robert avoue son incrédulité vis-à-vis des informations produites par le test : « *j'ai du mal à croire que je l'ai fait* (tel élément du dessin) *pour ça* (élément d'analyse). Alors qu'il garde le souvenir de l'entretien sur son parcours professionnel, il a non seulement oublié la teneur de son AT.9, mais tout simplement avoir réalisé l'exercice lui-même - « *C'était complètement sorti de mon idée* ». Malgré cela, après avoir sollicité quelques éclaircissements, revisitant des thématiques de l'entretien, il confirmera globalement les éléments de l'analyse du test, y découvrant en outre des rêves enfouis.

a. Une demande d'éclaircissement …. pour approbation finale

Robert commence par « *poser deux trois questions parce qu'il y a des choses qu'[il] comprend[s] pas forcément* ».

Un terme de l'imaginaire : « mystique »

Il s'agit d'un élément de l'analyse du dessin : « Le récit confirmera-t-il cette tendance au mysticisme que renforcent le choix du poisson et celui du mammifère comme représentations animales ». Avant de valider l'interprétation que nous proposons, Robert veut se faire confirmer sa compréhension du terme « mystique », défini préalablement au cours de la phase « précautions oratoires » de la restitution. Il cherche également à comprendre sur quoi se fonde la remarque sur le poisson et le mammifère. Un retour à l'auteur et son ouvrage constituent notre réponse.

Une thématique de vie : le nomadisme « ça m'a interrogé »

La question spécifique de l'espace et de la temporalité fait l'objet d'une seconde demande, notamment pour le passage : « Cela semble un mode de vie : partir, s'installer, partir à nouveau, dans une forme de nomadisme ». « *Ca me concerne moi, ça ?* » demande-t-il. Dans un premier mouvement, Robert ne se sent pas concerné : « *C'est pour le dessin, c'est pas forcément ma façon de voir les choses* ». Pourtant, en réponse à la question « Est-ce que ça te parle d'une façon ou d'une autre ? », il concède sans hésiter : « *Comment dire, j'aurais des idées comme ça, mais je passe pas à l'action … je suis passé peut-être deux fois dans ma vie en venant en Vendée voilà mais évidemment j'aurais j'aurais plein d'autres idées d'aller d'aller finir notre carrière je sais pas où dans les îles tu vois.... mais en même temps tout ce qu'il y a là ben non je peux pas ça me retient quoi même si ça on appelle ça une ambiguïté c'est a hein ?*».

Le nomadisme est une thématique qui, tout bien considéré, ne lui est pas totalement étrangère, comme un rêve irréalisable dans un premier temps : « *C'est vrai que ça serait des envies, des choses comme ça … mais en même temps je suis très sédentaire quoi […] ça me turlupine* ». Puis, dans un second temps, comme une expérience réalisée dans des changements de lieux d'exercices et de statuts (adjoint et directeur). Enfin, comme une révélation de son parcours professionnel global, qui l'a vu investir deux métiers – pâtissier et comptable – avant celui « *d'enseignant d'élèves du primaire à 30 et quelques années* ».

b. Des approbations ouvertes

Le double-univers existentiel

C'est en s'appuyant sur les termes de la conclusion que Robert confirme son approbation et en développe les thématiques. Il est en effet un personnage héroïque, quelqu'un de « *battant* ». « *Il faut s'indigner […] par rapport au métier à la politique au social au racisme des trucs comme ça* », c'est le « *côté qui bouille* ». Mais ne le fait « *pas assez* », estime-t-il, car « *il faut quelque chose pour le pousser il faut un tac un petit truc* ».

Le côté mystique par le bien-être, « *c'est évident que j'adore ça* ». Le monstre mis à part, « *tout fait partie de [son] univers c'est la nature [..] la montagne* ».

Avec l'acquiescement à la proposition d'un micro-univers de type double-univers existentiel, Robert valide les deux facettes de sa personnalité : « *Je suis complètement d'accord avec toi parce que les deux côtés me turlupinent* ». La posture se résume ainsi : « *Quelquefois on est bien mais qu'est-ce qui nous attend ?* […] *une petite peur du vide quelquefois* ». La notion de couple est validée, ainsi que celle du personnage dédoublé : « *C'est sûrement moi* »

c. Des confirmations implicites

Un sujet relié

« *Un personnage est pas souvent tout seul* »

Les freins aux rêves de mouvement constituent des confirmations implicites de quelques éléments d'analyse. Il s'agit, d'une part, de la notion de couple quand Robert envisage sa fin de carrière avec celle de sa femme « *d'aller finir notre carrière je sais pas où dans les îles* ». Il s'agit, d'autre part, d'une conception de la vie en lien avec d'autres personnes : ce qui l'a toujours retenu de partir, ce sont notamment, ses enfants, sa mère.

Robert déclare également s'inquiéter lorsqu'il n'a pas de nouvelles de certaines relations et ne pas comprendre que des collègues refusent l'idée d'une action « portes ouvertes » pour les parents d'élèves. Il « *préfère qu'on travaille ensemble* » plutôt que vivre des conflits,

« *c'est bien plus vivant j'allais dire plus drôle plus enrichissant […] être à plusieurs ça m'aide c'est sûr* ».

Concernant le dessin, si c'était à refaire, il aurait « *certainement mis plus de gens y en a quelques-uns pas beaucoup* ».

Une prédominance mystique

« *j'ai du mal à vivre en conflit* » et « *ça pourrait être un petit garçon* (le personnage) … *le feu est beau par contre t'as vu j'ai de belles flammes* ».

Robert confirme l'ambiance générale paisible du dessin dont le monstre peine à être menaçant : « *Le monstre j'y crois pas, pour moi ça n'existe pas […] je l'ai fait parce que tu me l'as demandé j'aurais jamais mis ça sur un dessin libre* ». Il existe pourtant : « *un danger c'est que ça se passe mal dans la classe, mes collègues ça fait partie de mon bien-être que je travaille correctement avec mes collègues et que je sois en bonne entente avec mes parents d'élèves* ». Et c'est seulement sous son impulsion – les objets de l'indignation - que Robert quitte sa tranquillité : « *il me faut un petit truc pour m'aider à* (claquement de doigts) *à y aller tu vois à franchir le pas* ».

Une temporalité longue

Si l'indignation lui est prompte et familière - « *y a plein de choses […] c'est pas possible faut prendre là* » -, le passage à l'action demande à Robert un temps de maturation : « *Il faut du temps [..] c'est pas systématique pour moi c'est pas ma façon de vivre* ».

d. Un sujet d'amusement

Robert n'ayant pas en tête les détails de sa production écrite - qui précise que les personnages « *vivent en harmonie avec les hommes des hauts-plateaux* » - , il déclare : « *J'ai trouvé ça rigolo ton truc de rapprochement avec les peuples d'en haut* ». Cependant, « *j'aime bien les gens c'est vrai* », concède-t-il.

e. Si c'était à refaire

Robert exprime une difficulté à intégrer les archétypes qui embrayent les univers héroïques. Il engagerait un processus d'euphémisation. Le monstre deviendrait portion congrue : « *tu l'aurais pas eu le reste t'aurais tout eu à peu près [...] je le planquerais un peu plus parce qu'il est pas important pour moi* » *»* dit-il. Les indices mystiques seraient renforcés, par le biais de la proximité d'une part - *t'aurais eu des chênes à la place des sapins ... c'est les sapins en montagne mais j'aime les chênes et les arbres de chez nous* », et de la nourriture d'autre part - « *j'aurais pas pris l'épée mais ça veut pas dire qu'on n'a pas besoin de moyens de se défendre […] je la prendrais pour découper le gigot* ».

Conclusion : restitution-réception de l'AT.9

Malgré les réticences de Robert - « *J'ai du mal à croire ce genre de choses ça c'est un crayon point* » -, l'ensemble de l'analyse est validé - « *Je crois que tu t'es pas beaucoup trompée* ». Au fil de l'entretien, il réalise lui-même des ponts entre sa production et sa conception du métier. Les aspects héroïques sont effectivement présents mais nécessitent une impulsion externe ; les aspects mystiques sont prédominants ; enfin, le héros est parfois déstabilisé – « *c'est pas si simple que ça* » - mais se dit vainqueur - « *On a un beau métier malgré tout […] je m'y retrouve ….*».

II. L'entretien : le symbolisme des termes

La restitution de l'analyse obéit aux subdivisions suivantes : les puces de type 1. et a. indiquent les thématiques existentielles considérées ; les titres sans puces, reproduits en caractères gras italiques, font directement référence à des comportements « imaginaires » observés.

1. Le parcours professionnel

Une orientation impulsée par un tiers pour des motivations relationnelles

Robert était un élève timide, non rebelle, qui ne se distinguait pas - « *j'étais pas un élève extraordinaire* (R6) ». Il sur-valorisait le métier d'enseignant au point de ne pas envisager se présenter au concours de professeur des écoles en dépit de ses aspirations - « *l'enseignement ça avait toujours été quelque chose dont j'avais envie mais qui pour moi était irréalisable* (R7). Avec la formule couperet de sa professeure de Français - « *tu seras bien bon pour la pâtisserie* (R7) » -, le temps d'un futur désiré s'arrête. Oser envisager être enseignant, c'est oser un imaginaire d'avenir qui - dans un geste héroïque - romprait avec la prédiction enfermante. C'est oser la rupture avec l'autorité surplombante. L'argument qui, finalement, décide Robert à opter pour l'enseignement en école primaire, se révèle être plus sensoriel qu'intellectuel, de nature Mystique (*Einfühlung ou Empathie*) - « *J'aime assez les enfants* (R8) ». Ce faisant, Robert ne considère qu'un aspect du métier - la relation aux « *enfants* » -, et occulte les questions d'apprentissages, qui en sont le fondement. La suggestion de cette orientation, qui fait passer Robert des métiers relatifs à la nourriture à l'enseignement du premier degré, est formulée par un tiers - « *Quelqu'un m'a dit pourquoi tu ferais pas instit ?* (R7) ». Le tiers qui bouscule, et par effet la question du couple, reviendra régulièrement dans les propos de Robert : qu'il s'agisse de N son collègue de CFP « *très calé au niveau études* (R53) », ou d'enseignants qui animent son univers ordinaire. Il y a, par exemple, cette enseignante plus experte, avec qui il décloisonne en histoire-géo au début de sa carrière, ces deux autres, plus jeunes dans son école actuelle, avec lesquelles il monte des projets et réalise des échanges de service.

Une alternance de choix et d'événements subis : symbolisme positif/symbolisme négatif

Le parcours de Robert est tour à tour subi – lorsqu'on le fait entrer en pâtisserie, lorsqu'il doit quitter une école qu'il apprécie parce qu'un poste ferme – et choisi lorsqu'il quitte la Maison Familiale, le poste de direction d'une école. Alternativement, la relation au milieu est « positivement » diurne – lorsqu'il choisit - et « négativement » diurne lorsqu'il est livré aux aléas du milieu (poste qui ferme), ou aux « *contraintes du soir* (R15) » de la Maison Familiale. Maison Familiale et fonction de direction sont, en partie, associées à des ambiances terrifiantes, à la noirceur des symboles nyctomorphes. Mais les choix de Robert ont parfois des motivations de type « sensoriel » : il devient enseignant parce qu'il aime les enfants (R8). Cette occurrence à la sensorialité des choses est relativement fréquente dans l'entretien. Ce goût certain pour la substance, la nourriture relative au Régime Nocturne Mystique, se manifeste dans son vocabulaire : « *j'étais bien bon* (R6) », « *c'est au goût du jour* (R73) ».

Les postures héroïques – euphémisées - de conquérant et de chef

Ce parcours présente deux moments qui relèvent de l'imaginaire diurne : la fonction de chargé de Mission pour une Maison Familiale et celle de directeur.

Dans la première situation, Robert élabore et propose des projets de formation. Il explore à la fois l'espace - « *j'ai prospecté toutes les boulangeries pâtisseries des Deux-Sèvres* (R11) » - et envisage le temps linéaire - « *on avait monté un plan de formation* (R14) ». Cependant, Robert ne vit pas les formations qu'il propose - comme des objets - à d'autres personnes. D'une part, il n'y engage pas son temps personnel et, d'autre part, le plaisir de la rencontre qu'il y éprouve euphémise le caractère diurne de ce travail en ambiance mystique. La couleur mystique est renforcée par la spécialité de la Maison Familiale : la pâtisserie.

Au sortir du CFP, Robert investit la fonction de directeur d'école pendant une dizaine d'années - « *on m'a nommé directeur à SM sur mon premier poste en CM2 avec heu une école avec 7 classes … ça a duré 10 ans (rires)* (R1) ». Cependant, il euphémise la posture de surplomb inhérente à ce statut en exprimant de cette période, essentiellement son travail d'enseignant qui collabore avec une collègue pour l'histoire-géo. L'euphémisation du statut

se poursuit aujourd'hui : Robert vient d'accepter le titre de directeur – adjoint – et cela dans un « petit » changement de ses fonctions. Il exerce « *cette petite cette petite prise de direction avec AF* (R26) », notamment en écoutant le directeur - « *il vient surtout me voir quand il a envie de parler* (R29) » - dans un processus de *redoublement* de type Mystique qui voit celui-ci se mettre en position d'égalité vis-à - vis de son adjoint. Où l'on pressent que la posture surplombante ou diaïrétique est difficile à tenir pour Robert.

Conclusion : symbolisme du parcours. Le parcours de Robert se déroule sous le signe de l'alternance de phases au symbolisme de vie (moments de choix) et de mort (événements subis). La tendance générale est à l'imaginaire nocturne de la substance (la pâtisserie), de la proximité (motivations relationnelles) et de l'euphémisation des postures héroïques de conquérant et de chef.

2. Les relations du métier

En termes de pratique du métier, Robert valorise l'ouverture - « *La porte était pas fermée hein elle était bien fermée mais tu vois* (R111) », « *Je suis pour tout ça heu décloisonner heu échanger les services aller dans la classe des autres voir les élèves connaître les élèves des autres* (R74) » - et la relation horizontale, qui toutes deux relèvent du Régime Nocturne. L'aspect relationnel de la profession constitue la première réponse à la question des compétences nécessaires à son exercice - « *Le relationnel on va parler de ça quand même .. avec les élèves heu .. avec les parents* (R73) » - : avec les collègues - « *ma formation c'est de travailler en équipe* (R77) » -, avec les parents - « *quand tu discutes un peu avec les parents quand t'as des relations avec eux t'as pas souvent de soucis* (R102*)* » -, avec les élèves également - « *respecter les élèves* (R90) » « *voir les élèves connaître les élèves des autres* (R74) ».

Chacune de ces formes de relation est plus ou moins vécue sous le signe de l'alternance.

a. Concernant la relation aux parents.

La proximité et la distance

« *On a un peu peur parfois de .. des des intervenants extérieurs des des parents aussi […]*

il faut pas toujours avoir peur (R101) ». S'exprime ici la crainte d'une perturbation agressive - comme le serait l'intervention militaire -, susceptible de troubler la mystique de l'univers familier de l'école et de l'équipe de pairs. L'ouverture de l'espace-école n'est pas sans danger, qui permet jusqu'à l'ingérence : « *Qu'il faut savoir leur dire des choses heu mm … ne faites pas la division comme vous l'avez apprise* (R101) ».

C'est dans la délimitation de territoires – geste héroïque de séparation - que la peur de la déstabilisation par des intervenants extérieurs est maîtrisée : à l'enseignant les méthodes, aux parents d'« *autres domaines »* dans lesquels « *ils peuvent très bien les aider .. y a pas trente-six façons de savoir ce que c'est qu'un mètre hein* (R101)».

La place des parents à l'école est envisagée dans une sorte de paradoxe, qu'on nommera harmonisation synthétique pour rester dans le champ de l'imaginaire, et que Robert synthétise lui-même ici : « *Pas avoir peur de dire ce qu'on fait enfin il me semble hein .. les parents ils ont le droit d'être au courant heu .. on parlait d'école ouverte parfois ben je crois qu'on sait pas toujours le faire hein on aime bien fermer les portes mais c'est parfois dommage .. plus ils viennent heu .. ils vont pas être là tout le temps il faut pas qu'ils se mêlent de tout c'est pas ce que je veux dire c'est pas toujours facile mais je crois qu'il faut qu'ils soient partie prenante* (R103) ».

Quand les apprentissages s'inscrivent clairement dans la vie quotidienne (les kms par exemple), les parents sont associés au travail de l'enseignant – avec qui ils forment alors une sorte de couple : *« Heu évidemment tu ouvres la porte tu sors dehors oui mais oui enfin bon tu vas pas un km non plus par exemple hein tu peux faire les mètres c'est vrai mais bon … tu vois des petites choses comme ça je trouve qu'on a on a besoin de s'appuyer sur les parents* (R102) ». La proximité de type mystique est également privilégiée pour éviter les ruptures. Séparer peut être dangereux : « *quand tu discutes un peu avec les parents quand t'as des relations avec eux t'as pas souvent de soucis. […]quand tu les mets de côté comme ça c'est là où ça chicane un petit peu puis qu'on te fait des reproches sur toujours plein de trucs y compris sur ta façon de faire* (R102) ».

Cependant, il convient de se protéger d'une collaboration qui serait fusion - « *Il faut qu'ils soient partie prenante* (R102) », « *D'autre part, il faut pas qu'ils se mêlent* (R102) ». Les parents d'élèves sont ainsi parfois mis à distance, notamment quand les apprentissages

nécessitent ce que Robert considère comme relevant d'une action spécifique de l'enseignant, d'une méthode (la division par exemple).

Conclusion : relation aux parents d'élèves. Robert conçoit sa relation aux parents d'élèves – comme à tout intervenant extérieur à l'école - dans un mouvement d'alternance qui harmonise proximité et distance. Dans ce couple, le parent enseigne le concret du quotidien, tandis que l'enseignant suit des méthodes d'apprentissage. L'imaginaire est ici Nocturne Synthétique.

b. Concernant les collègues

La contiguïté et l'horizontalité de l'équipe

« *Je travaille avec un réseau de collègues* (R47) ».

Viscosité et adhésivité structurent l'imaginaire quand l'exercice du métier se conçoit dans la communauté des pairs - « *On travaille tous les trois ensemble on mélange les enfants* (R83) ». « *Ma façon de travailler c'est heu.. travailler avec d'autres. on travaille ensemble on travaille beaucoup ensemble* (R44) », « *C'est une équipe qui vit quoi oui ça c'est des choses qui me plaisent* (R83) ». Lorsque, dans un geste héroïque de séparation, Robert quitte l'un de ces « girons », c'est pour en retrouver un autre - « *Changer d'équipe ça fait du bien* (R44) ». La *rupture* consiste à changer d'espace clos - de *demeure*. « *[..] je trouve rencontrer des nouvelles personnes* (R44) ». Le repli Mystique vers les pairs enseignants jugule l'angoisse de situations professionnelles au symbolisme négatif, comme la relation à certains élèves - « *Au bout d'un moment j'ai dit c'est pas possible j'm'y prends j'm'y prends mal quoi [...] quand tu vois qu'avec l'autre collègue ça se passe pas non plus forcément bien ben tu te dis bon ouf .. y a pas que moi [...] Ca m'a permis de de déculpabiliser parce que je croyais que ça venait de moi* (R85) ». En faisant corps avec les pairs, Robert réunifie une personnalité que la culpabilité – comme son nom l'indique – menace de morceler.

L'expérience du CFP révèle cette même tendance imaginaire qui privilégie le rapprochement : par l'amitié - « *On s'entendait bien c'était un groupe de copains tu vois..* (R53) »-, par les affinités - « *Je m'entends bien on quelques points communs* (R49) » -, par le genre - « *Tous les deux je crois qu'on s'est entendus d'abord parce qu'on était dans le*

même groupe deux mecs (R53) ». La connivence constitue une condition indispensable à la collaboration : « *Y en a avec qui avec qui je travaillerais jamais parce qu'on a pas du tout la même façon de voir les choses* (R53) ». La couleur mystique est renforcée par le refus d'utiliser un vocabulaire relatif à l'héroïcité de la connaissance. Ces « copains », que Robert nomme également des « gens » - « *Des gens qu'on on se revoit régulièrement* (R48) » -, sont en effet, dans ce contexte particulier, des étudiants. La difficulté à abandonner le vocabulaire de la sphère privée invite à envisager une réticence à naître au monde professionnel.

Proximité et distance : les collègues qui bousculent

« *Tu peux pas refuser ça parce que quand tu bosses avec ces gens-là .. ff c'est intéressant en même temps mais parfois aussi ff faut savoir relâcher les choses* (R114) ».

Robert synthétise ici la relation qu'il entretient avec certains collègues, ceux qui bousculent la mysticité de son quotidien scolaire. Il s'agit de l'harmonisation, par l'alternance, d'une phase d'accueil de la perturbation - « *tu peux pas refuser* » -, suivie d'une phase de mise à distance - « *faut savoir relâcher les chose*s ».

L'accueil fonctionne sur la base de la connivence déjà mentionnée - « *On a beaucoup discuté avec MR je crois qu'on est à peu près sur la même longueur d'onde aussi tu vois [..] je te citerai pas ceux avec qui je suis pas sur la même longueur d'onde..* (R117) ». Mais la mise à distance est vitale. A terme, la relation se révèle catamorphe. Robert tient difficilement la posture d'engagement, qu'il vit avec ces collègues dont la personnalité revêt des aspects héroïques. Ils sont sans nuance - « *En même temps ils sont entiers hein ça peut être ffff .. tu vois c'est complètement entre nous c'est une copine MG mais ça m'a fait aussi du bien qu'on arrête tu vois parce que au bout d'un moment ..* (R113) », submergeants - « *Quand on fait des projets ensemble elle t'inonde de documents [..]* (R114) » -, rapides - « *elle travaille trois fois plus vite que moi [..]* (R114) ». A la fois attirants et dangereux. Robert s'en éloigne spatialement – il change d'école -, et temporellement - « *j'irai pas à ton rythme moi j'ai autre chose à faire j'ai pas que ça* (R114) ».

Conclusion : relation aux collègues. D'une manière générale, Robert vit l'école dans l'ouverture des portes et le lien avec les collègues. La notion d'équipe est importante. Cette tendance relève d'un imaginaire Nocturne/Mystique. Cependant, il oscille entre la satisfaction de deux besoins : la tranquillité mystique d'une part et l'attrait pour l'engagement, d'autre part. Cela le conduit à s'associer avec certains collègues, avec lesquels il forme alors un couple de travail. Cette relation est basée sur l'alternance. Des périodes d'engagement du temps dans des projets qui bousculent la mystique du quotidien succèdent à des périodes de retrait, car la vie est aussi ailleurs. L'harmonisation de ces différentes phases, ainsi que la notion de couple de travail, inscrivent la relation de Robert à ses collègues dans un imaginaire synthétique.

c. Concernant les élèves

L'ambiance prévaut, mais l'autorité est exercée

Robert emploie rarement le terme professionnel « élève ». Il le fait pour la première fois au tiers de l'entretien - « *Quand j'ai eu des élèves* (R62) ». Les autres appellations restent du domaine de la sphère privée : les enfants, les gamins.

« *On a de la discipline à faire mais moi je m'en moque hein de la discipline de les faire taire ça ne me gêne pas je préfère les faire taire.* (R119) » Quand Robert « se moque » de la « discipline », c'est qu'exercer l'autorité pour la faire régner ne lui pose pas problème. Il accepte le surplomb de ce rôle de l'enseignant pour cette finalité. Cependant, fidèle à son penchant pour l'ambiance - « *J'ai envie d'y aller avec le sourire* (R119) ». « *[…] j'aime bien voir les enfants qui ont le sourire* (R119) ». -, il assume cette fonction à regrets : « *C'est pas toujours facile de sévir je trouve .. j'aimerais mieux ne pas avoir à le faire (rire) c'est tellement plus agréable quand tout se passe bien […] cette année je suis content* (R119) ».

Le respect « du gamin » est une valeur forte - « *T'as pas le droit de dire qu'un gamin est nul enfin je sais pas moi moi c'est des choses qui … qui me tiennent à cœur* (R169) » -, dont on comprendra au cours de l'entretien qu'elle est la conséquence de la propre souffrance de Robert-élève condamné par la parole-couperet d'une professeure de Français - « *ça m'a marqué quand ma prof de français m'a dit « tu seras bien bon pour la*

pâtisserie » (soupir) ben ça me traînera toute ma vie (R164) ».

Certaines situations sont difficiles à vivre.

Le cas particulier de la gestion d'un élève difficile.

« *Au bout d'un moment j'ai dit c'est pas possible j'm'y prends j'm'y prends mal quoi* (R85) ». Quand la difficulté est trop grande, c'est dans le repli vers les pairs que Robert trouve la force de poursuivre.

Ce mouvement nocturne mystique le conduit, dans un premier temps, à rechercher qui lui ressemble, qui éprouve la même difficulté que lui - « *Quand tu vois qu'avec l'autre collègue ça se passe pas non plus forcément bien ben tu te dis bon ouf .. y a pas que moi* (R85) ». A ce prix, le sentiment d'incompétence s'éloigne. Le symbolisme de vie triomphe.

Dans un deuxième temps, Robert cherche de l'aide, il s'associe pour tenir, afin d'éviter la rupture avec le milieu scolaire : « *Si j'avais été tout seul dans ma classe heu .. je crois qu'au bout d'un moment je me serais mis en arrêt de travail* (R85) ». Sans la possibilité du recours aux collègues, pour endiguer l'aspect mortifère de la situation Robert se serait vu contraint d'arrêter le temps.

Robert doit gérer la fatigue.

« *Mais faut aussi être en forme … (rire) il me semble parce que ils nous ils nous ils nous pompent quand même un petit peu d'énergie hein ? faut encore être là* (R92) ». Avec le temps, la relation enseignant-élèves peut s'avérer mortifère, l'un prend et l'autre perd. Les élèves « *nous pompent quand même un petit peu d'énergie hein* (R92) », déclare Robert, pas complètement vaincu, mais affaibli.

Conclusion : relation aux élèves. La relation de Robert aux élèves est placée sous le signe du respect, et du bonheur de l'un comme des autres. Cependant, la réalité ménage des difficultés, qui invitent Robert à rechercher la communauté des pairs.

Conclusion générale sur les relations du métier. Les relations vécues par Robert dans le milieu professionnel alternent des symbolismes de vie et de mort. La vie c'est le plaisir d'être à l'école, la mort c'est la « fatigue » engendrée, et le remède, c'est le retour mystique au repos, hors école ; la vie c'est voir les élèves heureux, la mort c'est qu'ils nous « pompent », le remède c'est le retour mystique à la communauté de collègues ; la vie c'est travailler avec des collègues engagés, la mort c'est qu'ils nous « inondent », le remède c'est la séparation, le départ. Ainsi, certaines occasions de ruptures s'euphémisent dans le repli - Nocturne/Mystique - vers la communauté des pairs et vers la sphère privée.

3. Apprentissage et formation

En matière d'apprentissage et de formation le discours de Robert conjugue des questions de théorie imposée, de vécu, de pratique et de savoir montré.

a. Les contenus d'enseignement

Les programmes scolaires : une obligation euphémisée en « objets »

C'est avec réticence, voire sous la contrainte - « *Faire le programme évidemment ça fait partie du rôle du prof des des écoles quand même…. on n'a pas le choix on a un contrat avec l'Etat hein bon on doit on doit le faire* (R86) » -, et dans un rapport de force - « *Se confronter enfin à des progressions un programme* (R68) » - que Robert engage le temps linéaire des contenus d'enseignement et de leur organisation, le tout imposé par l'autorité surplombante de l'état. Dans ce rapport de type diurne, Robert est un personnage vaincu, comme il l'était dans son rapport aux théories enseignées au CFP.

Il parvient cependant à retrouver la maîtrise des contenus, et à juguler l'angoisse qu'ils génèrent, dans un procédé de *gullivérisation* **q**ui relève du régime Nocturne/Mystique des images. Pour exemple : le temps scolaire est contenu dans le présent du jour et l'espace limité au cahier dans - « *On va finir son cahier du jour* (R86) ». Les contenus d'enseignement sont miniaturisés en petits éléments concrets, observables - « *tu vois des petites choses* (les kms) *comme ça je trouve qu'on a on a besoin de s'appuyer sur les*

parents (R102) » -, dont certains sont insérés dans de petits espaces - « *on commence à avoir des petites photocopies dans le casier du collègue ouais y a des choses comme ça qui s'échangent* .. (R77) » -, ou circonscrits dans l'espace clos du livre pendant un stage de FI par exemple - « *Prendre un bouquin c'était vachement bien parce que en gros t'étais rassuré. j'aime bien qu'on me dise ce que j'ai à faire quand même en gros* (R57) ».

Conclusion : ***Les programmes scolaires.*** Les contenus d'enseignement imposés dans un rapport diurne par la hiérarchie de l'enseignant, sont ici découpés en petites unités, dans un processus de gulliverisation (régime Nocturne/Mystique de l'imaginaire) qui permet de les maîtriser : des petites tâches sont réalisées dans des petits moments. Ainsi, les contenus d'enseignement, comme le temps et l'espace, sont miniaturisés pour être maîtrisés.

La formation théorique du CFP : le surplomb

Robert ne s'engage pas dans la temporalité des savoirs, cela malgré leur intérêt communément reconnu - « *Ce qui me sert le moins moi je ha des connaissances sans doute intéressantes c'est toutes ces histoires de Sciences de l'Education* (R43) », « *J'avais jamais passé de temps je te dis à étudier des pédagogues* (R54) ».

D'une manière générale, le temps consacré aux aspects théoriques de la formation initiale est subi - « *Avoir des gens en face de moi qu'il fallait que j'écoute qu'il fallait que je croie en plus la plupart du temps* (R34) » et encore « *d'autres qui me parlaient beaucoup de théorie où là bon j'avais un peu plus de mal* (R36) ». Ce que Robert explique par un fonctionnement plus « sensoriel » que rationnel en matière d'apprentissage - « *moi j'étais plus dans le vécu des trucs* (R53) »,

La situation relève de la dominante posturale du Régime diurne de l'imaginaire. La théorie est surplombante, comme les formateurs qui la dispensent quand ils imposent une foi aveugle. Leur verbe sépare, ils mobilisent la sensation à distance de l'audiophonation. Ainsi vécue, la situation se révèle catamorphe. Pour euphémiser la chute, Robert ramène sa relation aux formateurs à un plan horizontal, celui de la communauté des « *gens* » à laquelle lui-même appartient ; il ne leur donne pas le titre de leur fonction.

Pourtant, si le rapport à la théorie est difficile pour Robert, sans doute comprend-il qu'elle

constitue un aspect incontournable, à la fois en FI et dans l'exercice du métier. Ainsi, pour compenser sa propre déficience en la matière, s'associe-t-il avec des pairs dont, en revanche, c'est l'apanage : au CFP, il s'agit de N - « *J'avais un autre vécu que lui [..] j'avais un peu plus d'expérience […] il avait toutes les connaissances […] très très calé au niveau études [..]*(R53) » ; dans les écoles cela concerne, notamment, AF - « *Un mec qui .. qui a beaucoup de théorie tu vois .. chose que moi j'ai pas beaucoup* (R111) ».

Conclusion : *La formation théorique du CFP* . Robert livre une approche dichotomique du paysage professionnel. Il y aurait d'un côté la théorie - surplombante et catamorphe - servie par les professionnels des livres dont il ne fait pas partie, et de l'autre la pratique, servie par des professionnels d'expérience comme lui. Exercer le métier exige d'en rassembler les deux facettes dans un couple d'enseignants : « *ça ça se complétait* (R53) », dit-il à propos de sa collaboration avec N (« *très très calé au niveau études [..]*(R53) »).

La formation pratique du CFP : entre désir de guidage et besoin de faire

Quand Robert évoque une expérience de stage en termes non professionnels - « *J'avais fait quelques activités* (R64) » -, il installe son rapport d'étudiant au métier dans la sphère privée. Il s'intéresse à l'action de l'enseignant en occultant celle de l'élève, et parle davantage d'une occupation que d'une séance d'apprentissage. La tâche de l'enseignant est découpée en petits éléments (miniaturisation d'un tout) – les activités – qui ne sont pas explicitement mis en lien avec la notion d'enseignement. La même impression traverse les prises de paroles suivantes : « *Elle* (l'enseignante titulaire) *m'avait donné la classe quelque temps* (R64) », « *J'avais pris la classe* (R67) ».

Certaines situations - bien que relevant du terrain et, partant, susceptibles de convenir à la forme d'esprit de Robert qui affectionne le vécu -, évoquent la peur de la chute - « *Le stage terminal je m'en souviens très bien .. c'était sur deux mois alors je suis tombé avec heu JPB à T 4 cours un gars qu'était super organisé .. ça ça m'avait épaté.* (R62) ». S'agit-il de l'angoisse de la validation – le stage est « terminal » ? S'agit-il de la complexité de cette classe à 4 cours ? S'agit-il encore de l'écrasement de ce titulaire qui épate parce qu'il fait preuve d'une compétence – l'organisation - que Robert dit ne pas avoir acquise - « *je suis quelqu'un de pas très bien organisé …et heu du fait d'être pas très bien organisé je suis souvent obligé de reconstruire mes affaires* (R123) ».

Ce type de situations révèle les conceptions de Robert en matière d'apprentissage. Souhaitant être éclairé et guidé par l'enseignant expert - « *Elle était là pour m'expliquer bon* (R67) », « *J'ai commencé à voir des choses .. JP m'a dit ben voilà ce sera ça ça ça et ça à faire tu vois ah bon (rire) c'est plus tout à fait de la théorie là c'est c'est faut d'abord faire ça comment tu te débrouilles* (R68) » -, il rappelle cet aspect des théories de Gilbert Durand sur l'imaginaire - « *L'ascension est imaginée contre la chute et la lumière contre les ténèbres*[5] ». Dans le même temps, Robert se révèle frustré par un excès d'étayage qui l'empêche de satisfaire son besoin de « sensorialité » pour apprendre - « *J'aurais aimé en faire plus* (R67) ».

Conclusion : *La formation pratique du CFP* . Les stages sont des lieux dans lesquels le discours de Robert investit peu le vocabulaire professionnel. Il y parle de classe et d'activités, pas d'élèves ni d'apprentissage/enseignement. La peur de la chute inhérente à ces situations est susceptible de se résoudre dans l'harmonisation du guidage et du laisser-faire du maître titulaire. *Voir, entendre et faire*, sont les trois verbes qui résument les souhaits de Robert en matière d'apprentissage sur le terrain. Les deux premiers relèvent de la passivité d'un savoir donné – ils ne revêtent pas la notion d'engagement actif des verbes *regarder* et *écouter* -. En revanche le verbe *faire* engage la volonté de l'individu dans la conquête du savoir professionnel.

b. Conceptions de l'apprentissage

Le guidage de l'enseignant à partir du vécu de « l'enfant »

Concernant l'apprentissage des élèves, « *On part du vécu du gamin* (R40) », « *du concret du voilà du réel du de ce qu'on sait f de ce que les enfants savent déjà faire* (R42) », déclare Robert, comme une illustration de sa propre expérience de construction d'une cabane.

La conception globale relève de l'imaginaire mystique. Cette conviction professionnelle suppose en effet un mouvement de rapprochement de l'enseignant vers l'apprenant. D'autre

[5] DURAND, G., *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.178.

part, l'élève est un « gamin », appellation qui renvoie à l'archétype substantif « Enfant ». Enfin, le « vécu », n'est-ce pas la sensorialité, le charnel, l'intime ?

L'environnement scolaire se compose de deux espaces clos - « *Partir du gamin de ce qu'on vit dans la classe de heu de … pas tout ce qu'il y a dans les livres je m'en détache de plus en plus* (R41) ». Le premier - la classe - est valorisé parce qu'il est plein de vie. A ce titre, il s'apparente au ventre maternel de l'imaginaire Mystique. La tendance est si forte, qu'elle conduit Robert à déléguer certains apprentissages – ex. « *savoir ce que c'est qu'un mètre* (R101) » - à un autre « ventre », celui de la sphère familiale - « *On peut faire confiance aux parents pour ça … on est pas heu on va pas leur demander une méthode de d'apprentissage hein mais (R tape sur la table et rit de son geste à cause du micro) donner des images donner des images aux enfants tu vois qu'ils qu'ils aient des représentations je crois qu'ils peuvent les aider là-dedans ..* (R99) ». Le second espace scolaire – le livre – est mis à distance. La vie n'y est pas et les mots (le Verbe) qui séparent invitent à quitter l'univers de la matière que Robert affectionne.

Comme dans son propre cas d'apprenant, Robert enseignant prône une méthode d'enseignement basée sur le surplomb du modèle fourni par l'expert qui met en lumière. Le symbolisme spectaculaire est cependant euphémisé dans un détour par la matière : les savoirs à acquérir sont « concrétisés », pour être rendus visibles aux yeux du novice. Ainsi placés dans un présent qui se voit, les élèves ne sont cependant pas inscrits dans la temporalité d'un apprentissage qui se construit. L'impression se confirme quand Robert énonce le début du processus d'apprentissage – on part de - sans en décrire ni le chemin ni l'aboutissement. La notion d'évolution ou de progression de l'élève n'est pas franche dans une formule qui pourtant parle d'avancée - « *Ca nous a aussi permis de trouver 2 3 petites solutions tu vois d'amorcer une avancée pour ce gamin-là* (R85) ».

Conclusion : *Le guidage de l'enseignant à partir du vécu de « l'enfant ».* Enseigner, … sans le support du Verbe séparateur des livres, ou le moins possible,….. en partant du vécu,.... dans la vie hors école dès que cela est possible, … dans le rapport surplombant au modèle que l'expert met au jour après avoir effectué un mouvement de rapprochement vers le novice, pour tenir compte de lui. Le thème des apprentissages se cantonne souvent à l'ancrage d'une situation de départ plus qu'il n'évoque le progrès de l'apprenant.

La formation continue formelle : une question d'ambiance

Les formations formelles qui ont jalonné le parcours professionnel de Robert traduisent son besoin de proximité, d'adhésivité, son plaisir à vivre l'ambiance des collègues - « *On fait une formation sur trois mercredis matins .. toute l'équipe est conviée normalement .. nous nous on se réunit avec les trois autres des H les deux autres des H du moins déjà c'est l'occasion de se voir là encore […] on parle de vie d'équipe [..] fallait débattre on avait notre opinion dessus quoi ..... et ça comme ça j'ai trouvé ça très intéressant quoi ..* (R151) » - et le souci de l'ambiance avec les élèves - « *L'an dernier c'était c'était moi qui étais interrogé aussi avec mon Valentin qu'avait mon élève avec beaucoup de soucis là et .. .. il était dans le trouble du comportement là d'après les points que MR et JPG donnaient on est dedans* (R151) ».

Des objectifs d'apprentissage sont rarement précisés - *« cette année je sais plus y a un thème mais je sais plus on a pas commencé* (R151) ». Lorsque le terme « apprendre » est employé, il est assorti d'une interjection dévalorisante (« bof ») et concerne le corps et le cœur – pas une activité rationnelle de type purement intellectuel – *mais avant avant qu'est-ce que j'avais fait bof ... G. C. c'était ça heu ..... « apprendre par » « par cœur et par corps » hein* (R151) »

Conclusion : ***La formation continue formelle***. La couleur générale de la formation formelle continue est mystique. Sont privilégiées les approches par la proximité des collègues et dont le sujet relève également l'ambiance. Les objectifs ne sont pas clairement identifiables.

La formation continue informelle : couple professionnel et découpage des savoirs

Hors les murs, Robert apprend dans la relation avec un copain de son fils, ou avec d'anciens collègues étudiants.

« *On a fait une cabane de jardin avec un copain de C […] j'étais dans la situation d'apprenant là j'ai adoré ça* (R122) ». C'est dans cette expérience vécue hors cadre scolaire que, pour la première fois au cours de l'entretien, Robert use d'un terme - « apprenant » - dont la racine est « apprendre ». Ici, la connivence est garantie : l'expert est

un copain de son fils. Dans un processus mystique de persévération et de redoublement, voire d'emboîtement, l'enseignant est enseigné et l'âge apprend de la jeunesse. D'autre part, le savoir y est clairement identifié, concrètement repérable - « *Savoir comment mettre les parpaings les planches les portes et tous les angles* (R122) ». Robert relate ici ce qui semble représenter une de ses plus belles expériences de plaisir et d'enthousiasme à apprendre.

Les rencontres périodiques d'anciens collègues étudiants constituent d'autres occurrences de formation vécues hors du cadre formel de l'école ou du CFP, basées sur le concret du « faire » - « *tu vois souvent d'autres façons de faire* (R51) ».

Intra muros, Robert est susceptible de se former grâce aux collègues, aux revues, aux livres et à internet. Cependant, tous ces moyens n'ont pas la même efficacité en la matière.

Les collègues. Robert dit avoir acquis les compétences de professeur des écoles « *Sûrement avec d'autres rencontres avec d'autres enseignants* (R109) », et plus particulièrement avec « *Un mec* (A.F.) *qui .. qui a beaucoup de théorie tu vois .. chose que moi j'ai pas beaucoup* (R111) ». Mais si, comme il semble le penser, la théorie est un don, c'est dans la complémentarité du couple (cf. Imaginaire Nocturne Synthétique), plus que dans l'acquisition réelle de certains savoirs que Robert investit la profession.

Complémentarité, qui transparaît également dans leur rapport à la notion de projet. Quand Robert dit en posséder - « *on a des projets* (R83) » -, ce collègue les inscrit dans la temporalité de leur déroulement - « *Quand il mène un projet il va au bout* (R111) ». La posture est plus active, plus conquérante. D'autre part, cet enseignant est rassurant par ses « contours » - « *C'est c'est quelqu'un de carré* (R111) » - quand Robert regrette le flou de sa propre organisation - « *je suis quelqu'un de pas très bien organisé* …(R123) ».

La relation de complémentarité n'est pas fusion. Robert ajoute à cette distance celle qui protège de ce qu'il considère comme les excès des qualités de son partenaire - « *Heu quand on discute des fois il est un peu borné* (R111) ».

D'autre part, Robert valorise la capacité de cet enseignant à vivre - sans angoisse apparente - le temps qui s'écoule : « *Tu lui demandes un conseil y a aucun problème il prend du*

temps (R111) ». N'est-ce pas, en partie, pour ce rapport apaisé au temps que Robert a besoin de cet enseignant comme deuxième élément d'un couple professionnel ?

Conclusion : *couple professionnel.* Robert dit apprendre en lien avec des collègues qui manifestent des compétences que lui ne possède pas. La question reste posée de savoir si, cette association – qui tient cependant les partenaires à distance - lui permet réellement de réaliser des apprentissages, ou si elle lui permet avant tout de composer avec la demande du milieu professionnel en termes de savoirs et savoirs-faire héroïques - comme l'organisation (dont celle des projets), les connaissances théoriques - ou en termes d'actions qui engagent la durée – comme, une fois encore, les projets. L'imaginaire est plutôt synthétique.

Les revues. Robert entretient avec les revues un rapport de type mystique dans la mesure où il en associe la lecture à un moment de détente autour d'un café - « *j'aime toujours lire les « La Classe » (revue pour les enseignants) et c'est trucs-là je les feuillette toujours quand même en prenant mon café (rire)* (R126) ».

La démarche ne relève pas de l'investigation héroïque, du projet de recherche – pas de quête de contenu, ni de lecture systématique de la première à la dernière page. Espace et temps ne sont pas engagés quand Robert glane les informations au gré du feuilletage :- « *Je vais feuilleter ça peut être une fiche qui m'intéresse tu vois .. ah tiens c'est pas mal ça … mais ça peut être aussi un article* (R130) ».

D'une part, l'angoisse liée à l'infinitude des contenus est maîtrisée par leur découpage en petits éléments – les fiches, les articles.

D'autre part, la phase héroïque de la recherche, et l'angoisse du temps illimité qui s'y rattache, se trouvent maîtrisés dans le découpage en petites unités temporelles - « *J'aime beaucoup chercher 5 minutes* (R129) », « *Tu vois dans des moments heu (toux) quand t'as 5minutes à perdre 5' 10' heu et ben j'aime j'aime bien être dans la salle des maîtres à voir les « JDI » les « La classe » les trucs comme ça* (R130).

Conclusion : *les revues.* Espace, temps et contenus sont découpés – selon le processus de gulliverisation mystique – pour leur maîtrise. Telle est la condition de la formation par les

revues - « *Je l'aurais certainement jamais lu autrement* (R129) ».

Les livres. L'imaginaire relatif aux savoirs est diurne et ressenti comme catamorphe - « *On était un petit peu loin de la grammaire qu'il fallait faire en CM à l'époque par exemple hein … alors .. dans les contenus je .. on avait beaucoup de mal à la à savoir ce qu'il fallait faire* (R56) ». « *Cette partie orthographe [..] c'était très loin* (R57) ».

Ici, la mort s'euphémise dans le schème du blottissement et s'inverse dans les images de contenants que sont les livres - « *Prendre un bouquin c'était vachement bien parce que en gros t'étais rassuré. j'aime bien qu'on me dise ce que j'ai à faire quand même en gros* (R57) ». Les savoirs deviennent des contenus, circonscrits dans des espaces repérables et repères – des *parties*, des niveaux (CM), *loin* -, délimités en « objets » concrets comme ces photos que les élèves découpent dans les livres d'histoire - « *C'est bien en plus … on est allé chercher des vieux livres d'histoire dans dans un truc là …. pour pour découper [..] on est en train de chercher des photos* (R134) ». Cet exemple est une illustration d'une difficulté du rapport au temps linéaire, qui s'inverse dans le retour à la sensorialité mystique par un processus de gulliverisation, de miniaturisation.

Robert pense que ce « bornage » des savoirs - d'histoire notamment – ne peut constituer la seule approche en matière d'apprentissage - « *Bon ça a ses limites …* (R134) ». S'engage-t-il pour autant dans d'autres approches ? Cela n'est pas dit. Mais la réflexion rappelle d'autres nuances, comme celle des relations avec certains collègues, ou avec les intervenants extérieurs. En effet, Robert se montre rarement catégorique.

Conclusion : *les livres*. Transformant les savoirs en contenus, - sortes d'objets spatialement délimités -, les livres permettent de renverser l'angoisse liée à leur rationalité. Le processus relève de l'imaginaire Mystique.

Internet. Le rapport de Robert à l'outil internet oscille entre deux positions : l'attirance - - « *Oui j'avoue que j'aime bien j'ai découvert internet y a peu de temps quand même* (R126) » -, et la méfiance - « *Tout n'est pas bon* (R133) ».

Robert y satisfait son besoin de découper la globalité des contenus scolaires en objets concrets, identifiables - « *mais c'est vrai quand on est dessus on voit on voit des gens qui*

font des trucs super quoi tu tu chopes des idées tu heu……. Enfin tu tu vois plein d'exemples plein de choses [..] y a des choses quand même intéressantes là-dedans… (R126) ».

Par ailleurs, c'est principalement l'angoisse du temps qui incite Robert à nuancer l'outil, car celui-ci révèle son infinitude - *« ..mais heu ah .. ça prend du temps ça aussi (rire) [...] heu aussi faut savoir trier parce que on s'arrête plus si on veut mais heu bon .. …* (R126) ».

Même s'il tente d'harmoniser le travail par internet et l'utilisation des revues pédagogiques, Robert montre une inclination pour ces dernières - « *Un article je serais jamais allé le chercher là-dessus (internet).. des réflexions on y passe un peu moins de temps quand même hein* (sur Internet) (R130) ». Le caractère cyclique de l'abonnement est plus sécurisant que l'immensité du net et du temps qu'on peut consacrer à son exploration - « *C'est bien beau mais heu on va être toujours avec internet [..] ça évite tu les vois sans arrêt dès qu'elles ont 5 minutes ça branche internet et puis ça va tchater et puis (soupir)* (R127) ». Le véritable plaisir d'internet est surtout pour les autres : « *Mais on voit bien on voit bien heu c'qu'est intéressant pour les gens tu vois en début d'année on a rediscuté des abonnements et tu verrais que l'équipe heu ben y a quelques jeunes bof on n'a plus besoin des revues pédagogiques* (R127) ».

Dans le cadre de l'accès des élèves à l'outil informatique, Robert entretient une relation de subordination légèrement critique - il « *suit le B2I … (rire)* (R148) » -, de même nature que sa relation aux programmes scolaires dont il dit - « *évidemment enfin on va finir son cahier du jour etc. oui ben oui faire le programme évidemment ça fait partie du rôle du prof des des écoles quand même … on n'a pas le choix on a un contrat avec l'état hein bon on doit on doit le faire* (R86) ». Robert en fait une utilisation rassurante dans le cadre bien délimité du traitement de texte et en appui sur des connaissance de base. Le temps d'Internet n'y est pas investi.

Conclusion : *internet*. A la fois attractive par les ressources pratiques qu'elle offre, mais surtout angoissante par l'immensité des propositions et l'ampleur du temps à y consacrer, la source internet est modérément investie par Robert pour sa formation et strictement dans les limites du programme pour ses élèves. Trier – action héroïque - est la seule garantie de s'en sortir.

La question particulière du modèle dans l'apprentissage :
modèle concret valorisé, modèle théorique dévalorisé

La question du modèle concret est primordiale dans la conception de l'apprentissage selon Robert. De ce point du vue, le CFP s'est montré décevant - « *On partageait hein alors pour avoir des réponses concrètes heu .. c'était pas facile* (R57) ». « *Faut s'auto-former d'accord .. moi je trouvais qu'on était aussi là pour ça* (R59) ». Alors que les situations de stages - « *Il m'avait montré comment [..]ce qu'il m'avait dit* (R62) », « *Elle était là pour m'expliquer bon* (R67) », « *J'ai commencé à voir des choses .. JP m'a dit ben voilà ce sera ça ça ça et ça à faire tu vois ah bon (rire) c'est plus tout à fait de la théorie là c'est c'est faut d'abord faire ça comment tu te débrouilles* (R68). - et la formation en MFR - « *J'ai toujours apprécié.. un professionnel en pâtisserie vienne dans une salle de c dans un laboratoire donner un cours ..là on s'appuie sur quelque chose de vrai* (R98) » -, ont répondu à ce type d'attente.

Le savoir professionnel est un don de celui qui sait à celui qui ne sait pas, dans un rapport *vertical* de type diurne. La *vérité* est dans le faire, montré par l'expert et, pour autant, agi (reproduit) par l'apprenant « *j'aurais aimé en faire plus* (R67) ».

La question du modèle n'est pourtant pas sans ambiguïté. Le surplomb admis, voire souhaité lorsque l'apprenant peut reproduire, est banni lorsque le modèle relève du domaine de la théorie – au CFP, par exemple « *Des gens qui qui imposaient un peu des heu comment dire … des méthodes bon c'était comme ça c'était pas autrement bon j'avais du mal à croire ça* (R36) » . -, et lorsqu'un minimum d'intimité n'est pas ménagé dans la relation enseignant-enseigné - « *Au fond on me demandait pas vraiment mon avis* (R36) ». Apprendre ne se conçoit pas sans l'accord de l'apprenant. Au CFP, l'angoisse inhérente à ce genre de situation est résolue dans le rapprochement par l'appellation : Robert n'investit pas les formateurs de leur titre ; pour lui, ce sont des « gens ».

Conclusion : ***La question particulière du modèle dans l'apprentissage***. Robert demande que l'on parte du vécu de l'élève, mais c'est en voyant l'adulte détenteur du savoir que celui-ci apprend. Lui même apprend, ou souhaite apprendre, du formateur ou de l'enseignant qui lui montre le concret du métier, sa sensorialité. Le surplomb des connaissances théoriques est dévalorisé, quand celui des savoirs pratiques est valorisé, à la

condition cependant d'une proximité minimum ménagée entre enseignant et apprenant. La verticalité surplombante des savoirs est à la fois dénigrée et souhaitée.

4. Quelques traits de personnalité

a. Une relation douloureuse à l'écrit : « *se planquer* »

« Condamné » à la pâtisserie par une professeure de français du lycée, Robert vit toujours douloureusement le rapport à l'écrit - « *ça m'a marqué quand ma prof de français m'a dit « tu seras bien bon pour la pâtisserie » (soupir) ben ça me traînera toute ma vie* (R164) ». En formation initiale, la difficulté se réveille dans l'exercice de prise de notes - « *j'ai d'abord j'ai eu beaucoup de mal… dans ce qu'on peut appeler la prise de notes [..]j'ai jamais fait ça de ma vie moi* (R34) ». Dans l'exercice de la profession, c'est la relation aux autres adultes qui le met parfois à mal – qu'il soit alors enseignant ou directeur - « *Ecrire devant heu pff devant des adultes et ben pour moi c'est vachement dur* (R157) », « *Tu vois mon rôle de directeur … je me suis toujours arrangé … j'écrivais rarement au tableau* (R158) »

Pour se protéger du monstre dévorant de l'écrit, Robert se « *planque* (R159) », à l'instar de certains de ses élèves - « *Ca aide à comprendre les fonctionnements d'enfants qui heu qui se retranchent derrière des choses* (R159) ». L'imaginaire est mystique, au symbolisme négatif, en tant qu'il consiste en un repli sur soi, en « protection contre » .

Pour conclure : Une relation douloureuse à l'écrit. Compte tenu du profil général imaginaire de Robert - tendance Mystique par la recherche des liens, de la tranquillité du jardin, par la difficulté à préciser (termes non-professionnels, objectifs peu définis), voici une interprétation possible de la difficulté du rapport à l'écrit. L'écrit est un code, un cadre, imposé par une loi surplombante. L'écrit impose ses règles*, sépare* les idées, *dévoile* la pensée et, de fait, l'intimité Nocturne. Il est symbole du temps irréversible et de l'espace infini : sur une page blanche sans limite, le geste court de gauche à droite et de haut en bas sans fin. Sans doute Robert a-t-il ce rapport diurne à l'écrit, quand celui-ci pourrait être à la fois la kinestésie et la sensorialité du poids d'une mine spécifique sur un support lui même caractérisé, le moyen de rejoindre sa propre intimité, voire de s'y complaire dans un imaginaire Nocturne.

b. Espace et temps catamorphes, soumis au « découpage »

De nombreuses occurrences déjà citées ont évoqué les relations de Robert à l'espace et au temps. D'une manière générale, il apparaît qu'il faille d'une part ouvrir (les classes) pour vivre les liens de la communauté des collègues, d'autre part maintenir les contenus (larges) de formation dans les espaces plus restreints que sont les revues, les livres et les activités scolaires.

G.Durand associe les symboles catamorphes au temps. Ne peut-on envisager qu'ils s'associent également à des notions d'espace. Pour Robert, gérer seul sa classe est de l'ordre de l'insupportable, puisque cela pourrait aller jusqu'à arrêter le temps du travail - « *Si j'avais été tout seul dans ma classe heu .. je crois qu'au bout d'un moment je me serais mis en arrêt de travail* (R85) ».

L'angoisse de l'espace illimité et du temps irréversible est particulièrement lisible dans la relation de Robert à l'outil Internet.

Outre la gestion de l'internet, c'est avec la notion de projet que la question du temps illimité apparaît le plus clairement. Pour engager ce temps, Robert a besoin de la sécurité du groupe - « *Les préparations de projet ensemble […]*(R83) ». Dans un processus d'euphémisation, l'idée de possession - « *on a des projets en commun donc on sait quoi se dire [...] on a des projets* (R83) » - élude celle du mouvement de la construction et de l'évolution inhérent à cette forme de travail. Possédé, le projet devient une forme figée, plus maîtrisable.

Enfin, la temporalité c'est aussi le parcours global de l'enseignant, dont la durée est angoissante, tout du moins envisagée douloureusement - « *C'est prenant le métier d'enseignant quand même … ça me fait beaucoup de bien d'aller dehors* (R120) ». Pour Robert, le salut se trouve hors les murs de l'école, là où il peut « *Se reposer pour être en forme le lendemain (rire) très important .. être en forme au boulot* (R90) ».

Conclusion : Espace et temps catamorphes, soumis au « découpage ». L'infini est catamorphe, qu'il concerne l'espace ou le temps. C'est dans le découpage en petites unités et en objets que l'on peut posséder, c'est aussi dans l'alternance du combat *in situ* et du

ressourcement hors les murs, que la vie scolaire perdure. Imaginaires héroïque et mystique se succèdent dans un mouvement cyclique synthétique.

5. Retour aux thématiques imaginaires

Une tendance imaginaire plutôt Nocturne, mystique par de nombreux aspects, mais synthétique sur la durée.

Un symbolisme de vie positif sur la durée, malgré un rapport difficile à certains aspects de la profession.

a. Imaginaire mystique

Le vocabulaire de la substance

Robert s'exprime parfois en termes relatifs à sa première formation initiale, en pâtisserie - « *j'étais bien bon* (R6) », « *Tout n'est pas bon* (R133) », « *c'est au goût du jour* (R73) ».

La primauté de l'ambiance

Impressionné par le métier d'enseignant, au point de ne pas même l'envisager sans l'impulsion d'un tiers, Robert s'y engage pourtant pour un motif d'ordre affectif - « *J'aime assez les enfants* (R8) » - « *J'ai envie d'y aller avec le sourire* (R119) ». « *[…] j'aime bien voir les enfants qui ont le sourire* (R119) », « *C'est pas toujours facile de sévir je trouve .. j'aimerais mieux ne pas avoir à le faire (rire) c'est tellement plus agréable quand tout se passe bien […] cette année je suis content* (R119) » - plus que relatif aux questions d'apprentissage.

La tendance se confirme par la première compétence professionnelle énoncée - « *Le relationnel on va parler de ça quand même .. avec les élèves heu .. avec les parents* (R73) ».

La chaleur de l'ambiance relationnelle est relayée par celle, plus physique, de la pause-café - « *j'aime toujours lire les « La Classe » (revue pour les enseignants) et c'est trucs-là je les feuillette toujours quand même en prenant mon café (rire)* (R126) » - et du repos hors

école - « *C'est prenant le métier d'enseignant quand même … ça me fait beaucoup de bien d'aller dehors* (R120) », « *Se reposer pour être en forme le lendemain (rire) très important .. être en forme au boulot* (R90) ».

La proximité recherchée - Le danger de la rupture relationnelle

La viscosité et l'adhésivité du travail en lien sont privilégiées - « *ma formation c'est de travailler en équipe* (R77) », « *Je travaille avec un réseau de collègues* (R47) » - entraînant l'ouverture quasi physique des classes dans les échanges de service - « *La porte était pas fermée hein elle était bien fermée mais tu vois* (R111) », « *Je suis pour tout ça heu décloisonner heu échanger les services aller dans la classe des autres voir les élèves connaître les élèves des autres* (R74) ». Cette connivence nécessaire à Robert s'appuie sur l'amitié - « *On s'entendait bien c'était un groupe de copains tu vois..* (R53) »-, sur les affinités - « *Je m'entends bien on quelques points communs* (R49) » -, ou sur le genre - « *Tous les deux je crois qu'on s'est entendus d'abord parce qu'on était dans le même groupe deux mecs* (R53) ».

Le repli vers la communauté. Certaines situations professionnelles au symbolisme négatif trouvent leur résolution dans le repli vers la communauté des pairs, qu'il s'agisse de la gestion d'un élève difficile : « *Si j'avais été tout seul dans ma classe heu .. je crois qu'au bout d'un moment je me serais mis en arrêt de travail* (R85) » -, ou de l'engagement du temps long d'un projet - « *Les préparations de projet ensemble […] on a des projets en commun donc on sait quoi se dire [...] on a des projets* (R83) ».

Difficulté avec la rupture. La posture héroïque de la rupture peut s'avérer dangereuse, notamment dans les relations avec les parents - « *quand tu discutes un peu avec les parents quand t'as des relations avec eux t'as pas souvent de soucis. […]quand tu les mets de côté comme ça c'est là où ça chicane un petit peu puis qu'on te fait des reproches sur toujours plein de trucs y compris sur ta façon de faire* (R102) » -, ou inenvisageable dans le cas de collègues aux compétences particulières (relevant de la rationalité de l'imaginaire diurne) que Robert pense ne pas avoir acquises - « *Tu peux pas refuser ça parce que quand tu bosses avec ces gens-là .. ff c'est intéressant en même temps* (R114) ».

Le mouvement de rapprochement enseignant-élève sous-tend cette conception de l'enseignement qui s'appuie sur l'apprenant - « *On part du vécu du gamin* (R40) » -, et dont Robert a regretté l'absence en Formation Initiale théorique - « *Au fond on me demandait pas vraiment mon avis* (R36) ».

La hiérarchie « horizontalisée »

De la fonction de directeur, exercée pendant 10 ans, Robert ne dit presque rien - « *on m'a nommé directeur à SM sur mon premier poste en CM2 avec heu une école avec 7 classes ... ça a duré 10 ans (rires)* (R1) ». De cette époque, il relate des anecdotes relatives à sa collaboration – relation horizontale – avec une collègue - « *avec MG on a commencé à décloisonner quand même en histoire-géo tu vois .. puis on n'avait pas les mêmes cours donc c'est vrai que ... bon on a beaucoup discuté* (R80) ». Le même mouvement s'amorce lorsque Robert minimise sa prise de fonction d'adjoint de direction dans l'école où il exerce actuellement - « *cette petite cette petite prise de direction avec AF* (R26) », « *il vient surtout me voir quand il a envie de parler* (R29) ».

De la même façon, la position surplombante de l'expert sur le novice s'euphémise dans le refus de donner au premier son titre de formateur - « *Avoir des gens en face de moi qu'il fallait que j'écoute qu'il fallait que je croie en plus la plupart du temps* (R34) ».

Le recours au procédé de gulliverisation – miniaturisation

Le temps scolaire – celui de l'année, de son programme et de la préparation de classe - est découpé en petites unités - « *tu vois des petites choses* (les kms) *comme ça je trouve qu'on a on a besoin de s'appuyer sur les parents* (R102) » -, qui correspondent à autant de petits espaces : un cahier - - « *On va finir son cahier du jour* (R86) » -, une photocopie - « *on commence à avoir des petites photocopies dans le casier du collègue ouais y a des choses comme ça qui s'échangent ..* (R77) » -, un casier...., une classe - « *Elle* (l'enseignante titulaire) *m'avait donné la classe quelque temps* (R64) », « *J'avais pris la classe* (R67) » -, une activité - « *J'avais fait quelques activités* (R64) » -, une revue - « *Tu vois dans des moments heu (toux) quand t'as 5minutes à perdre 5' 10' heu et ben j'aime j'aime bien être dans la salle des maîtres à voir les « JDI » les « La classe » les trucs comme ça* (R130) » -, un article, une fiche dans une revue feuilletée - « *Je vais feuilleter ça peut être une fiche*

qui m'intéresse tu vois .. ah tiens c'est pas mal ça … mais ça peut être aussi un article (R130) » -, un livre (manuel scolaire probablement) - « *Prendre un bouquin c'était vachement bien parce que en gros t'étais rassuré. j'aime bien qu'on me dise ce que j'ai à faire quand même en gros* (R57) » -, des photos découpées dans un livre d'histoire - « *C'est bien en plus … on est allé chercher des vieux livres d'histoire dans dans un truc là …. pour pour découper [..] on est en train de chercher des photos* (R134) » -, des exemples glanés sur Internet - « *tu tu chopes des idées tu heu……. Enfin tu tu vois plein d'exemples plein de choses [..] y a des choses quand même intéressantes là-dedans…* (R126) ».

La sensorialité des choses

Le nécessaire découpage du temps répond à la difficulté de Robert à engager celui des apprentissages rationnels et théoriques - « *Ce qui me sert le moins moi je ha des connaissances sans doute intéressantes c'est toutes ces histoires de Sciences de l'Education* (R43) », « *J'avais jamais passé de temps je te dis à étudier des pédagogues* (R54) », et encore « *d'autres qui me parlaient beaucoup de théorie où là bon j'avais un peu plus de mal* (R36) ».

Robert est plus à l'aise dans la sensorialité du concret expérimenté – en FI : « *moi j'étais plus dans le vécu des trucs* (R53) », en stage de FI : « *J'aurais aimé en faire plus* (R67) », « *tant que t'es pas dedans hein tant que t'as pas tant que t'as pas l'instit qui s'en va et puis qui te laisse ta classe* (R61) » -, concernant l'enseignement : « *On part du vécu du gamin* (R40) », « *Partir du gamin de ce qu'on vit dans la classe de heu de … pas tout ce qu'il y a dans les livres je m'en détache de plus en plus* (R41) », « *du concret du voilà du réel du de ce qu'on sait f de ce que les enfants savent déjà faire* (R42) »,

Contrairement aux savoirs purement théoriques, ceux qui relèvent de la pratique sont valorisés : hors institution avec un copain de son fils - « *On a fait une cabane de jardin avec un copain de C […] j'étais dans la situation d'apprenant là j'ai adoré ça* (R122) » -, avec d'autres enseignants hors du cadre scolaire - « *tu vois souvent d'autres façons de faire* (R51) ». Ils sont, parfois, clairement identifiés - « *Savoir comment mettre les parpaings les planches les portes et tous les angles* (R122) ».

C'est dans le détour par le faire du novice – en situation de stage en FI : « *J'aurais aimé en faire plus* (R67) » -, que le surplomb du modèle donné par l'expert est euphémisé - « *Il m'avait montré comment [..]ce qu'il m'avait dit* (R62) ».

La difficulté à préciser

Le vocabulaire professionnel. Robert utilise avec parcimonie les termes professionnels. Les élèves sont le plus souvent des « enfants » - « *J'aime assez les enfants* (R8) » -, et des « gamins » - « *Partir du gamin de ce qu'on vit dans la classe* (R41) ». Les « gens » désignent aussi bien des formateurs du CFP - « *Avoir des gens en face de moi qu'il fallait que j'écoute* (R34) » - que des collègues - « *je trouve que les gens partagent beaucoup plus* (R77) ». En situation de stage, une séance d'apprentissage est désignée comme une activité - « *J'avais fait quelques activités* (R64) ».

Les savoirs purement théoriques. Les objectifs de formation (théorique) sont relativement imprécis - *« cette année je sais plus y a un thème mais je sais plus on a pas commencé […] mais avant avant qu'est-ce que j'avais fait bof … G. C. c'était ça heu ….. « apprendre par » « par cœur et par corps » hein* (R151) », alors que les apprentissages concrets sont identifiés - « *Savoir comment mettre les parpaings les planches les portes et tous les angles* (R122) ».

La difficulté à écrire. Comme un aspect ou une conséquence de la difficulté à préciser et/ou à organiser, Robert ressent un malaise avec l'écriture - « *j'ai d'abord j'ai eu beaucoup de mal… dans ce qu'on peut appeler la prise de notes [..]j'ai jamais fait ça de ma vie moi* (R34) » -. Dans le quotidien scolaire, il compose en rusant - « *Ecrire devant heu pff devant des adultes et ben pour moi c'est vachement dur* (157) », « *Tu vois mon rôle de directeur … je me suis toujours arrangé … j'écrivais rarement au tableau* (R158) ». Parfois, il « *se planque* (159) », à l'instar des élèves qui éprouvent la même difficulté, desquels il se sent proche - « *Ca aide à comprendre les fonctionnements d'enfants qui heu qui se retranchent derrière des choses* (R159) ». Le symbolisme du repli sur soi, de la « protection contre », est négatif.

La difficulté à organiser, un facteur de répétition-reproduction ?

La difficulté à organiser a des incidences sur la gestion du temps professionnel - « *je suis quelqu'un de pas très bien organisé ...et heu du fait d'être pas très bien organisé je suis souvent obligé de reconstruire mes affaires* (R123) ». L'objet reconstruit n'est pas explicitement amélioré.

Conclusion : Imaginaire mystique. La couleur mystique de l'imaginaire global de Robert résulte de l'emploi d'un vocabulaire culinaire, de l'expression d'un besoin de proximité (viscosité et adhésivité) – avec les parents, les élèves, les collègues -, d'une difficulté à utiliser les termes professionnels, à préciser les savoirs théoriques, et à investir le rapport vertical à certaines formes de hiérarchie. Enfin, il utilise fréquemment certains processus d'euphémisation comme la miniaturisation pour gérer les angoisses liées à la notion d'infini (temps et espace).

b. Imaginaire héroïque

Les ambiances catamorphes

Relatives à la durée d'une forme de relation

Avec certains enseignants, c'est la noyade - *ils sont entiers hein ça peut être ffff* ..(R113) », par le volume de la production « *Quand on fait des projets ensemble elle t'inonde de documents [..]* (R114) » -, par la vitesse de production - « *elle travaille trois fois plus vite que moi [..]* (R114) ».

Avec les élèves, c'est l'épuisement - « *Mais faut aussi être en forme ... (rire) il me semble parce que ils nous ils nous ils nous pompent quand même un petit peu d'énergie hein ? faut encore être là* (R92) ».

Avec certains formateurs, c'est l'écrasement dans une relation pédagogique qui ne sollicite pas l'avis de l'apprenant - « *Des gens qui qui imposaient un peu des heu comment dire ... des méthodes bon c'était comme ça c'était pas autrement bon j'avais du mal à croire ça* (R36) ».

Avec le métier, c'est l'engagement intensif - « *C'est prenant le métier d'enseignant quand même ...* (R120) ».

Relatives à la durée et à la théorie des programmes

La durée incarnée par les programmes est vécue avec réticence, sous la contrainte - « *Faire le programme évidemment ça fait partie du rôle du prof des des écoles quand même…. on n'a pas le choix on a un contrat avec l'état hein bon on doit on doit le faire* (R86) » -, et dans un rapport de force avec l'autorité surplombante de l'institution - « *Se confronter enfin à des progressions un programme* (R68) ».

Relatives aux aspects théoriques de la formation

Bien qu'il admette l'utilité des apports théoriques de formation, Robert peine à s'y intéresser et à se les approprier - « *Ce qui me sert le moins moi je ha des connaissances sans doute intéressantes c'est toutes ces histoires de Sciences de l'Education* (R43) », « *J'avais jamais passé de temps je te dis à étudier des pédagogues* (R54) », et encore « *d'autres* (formateurs) *qui me parlaient beaucoup de théorie où là bon j'avais un peu plus de mal* (R36) ».

Relatives à l'infini spatial et temporel

L'utilisation de l'outil internet condense les angoisses relatives au temps et à l'espace illimité - « *Tout n'est pas bon* (R133) ». *« ..mais heu ah .. ça prend du temps ça aussi (rire) [...] heu aussi faut savoir trier parce que on s'arrête plus si on veut mais heu bon .. ...* (R126) ». « *C'est bien beau mais heu on va être toujours avec internet [..] ça évite tu les vois sans arrêt dès qu'elles ont 5 minutes ça branche internet et puis ça va tchater et puis (soupir)* (R127) ».

Les fonctions professionnelles héroïques : la conquête, le pouvoir

Par deux fois au cours de sa carrière, Robert investit des postes susceptibles de le mettre en marche – spatialement et/ou temporellement – à travers les responsabilités qu'ils impliquent.

La fonction de Chargé de Mission pour une Maison Familiale l'a conduit à explorer l'espace d'un département - « *j'ai prospecté toutes les boulangeries pâtisseries des Deux-Sèvres* (R11) » - et à engager le temps de la construction d'un plan de formation - « *on avait monté un plan de formation* (R14) ».

Pendant 10 ans, Robert a également assuré la direction d'une école - « *on m'a nommé directeur à SM sur mon premier poste en CM2 avec heu une école avec 7 classes ... ça a duré 10 ans (rires)* (R1) ». La posture de chef n'a pas été choisie, mais elle a été tenue relativement longtemps pour lui ..... comme le rire qui ponctue la phrase le laisse supposer.

La distance

Bien qu'attaché à la connivence du partenariat, Robert exprime la nécessité d'une distance minimum. A terme, sous une certaine forme, la relation peut s'avérer catamorphe.

Des territoires sont ainsi délimités entre lui et les parents d'élèves : à l'enseignant reviennent les apprentissages relevant de méthodes spécifiques - « *il faut savoir leur dire des choses heu mm ... ne faites pas la division comme vous l'avez apprise* (R101) », aux parents certaines notions facilement repérables dans la vie courante - « *ils peuvent très bien les aider .. y a pas trente-six façons de savoir ce que c'est qu'un mètre hein* (R101)».

Des « protections contre » certains collègues, en termes de rythme de travail, sont affirmées - « *j'irai pas à ton rythme moi j'ai autre chose à faire j'ai pas que ça* (R114) ».

La vie d'équipe a ses limites - « *Changer d'équipe ça fait du bien [..] je trouve rencontrer des nouvelles personnes* (R44) », *ça m'a fait aussi du bien qu'on arrête tu vois parce que au bout d'un moment ..* (R113) ». Robert préconise ainsi de passer d'un « giron » à un autre, ou de distendre les liens de collaboration avec certains collègues pourtant professionnellement appréciés pour leurs compétences complémentaires (ou supplémentaire) des siennes - « *parfois aussi ff faut savoir relâcher les choses* (R114) ».

Avec les élèves, Robert ne craint pas de mettre la distance nécessaire à l'exercice de l'autorité - « *On a de la discipline à faire mais moi je m'en moque hein de la discipline de les faire taire ça ne me gêne pas je préfère les faire taire* ».

Avec les indications des livres afin de « *Partir du gamin de ce qu'on vit dans la classe de heu de ... pas tout ce qu'il y a dans les livres je m'en détache de plus en plus* (R41) ».

Plus généralement avec le cadre scolaire, car, déclare Robert, « *ça me fait beaucoup de bien d'aller dehors* (R120) ». En rupture avec la sphère professionnelle, le passage à la sphère privée – pour « s*e reposer pour être en forme le lendemain (rire) très important .. être en forme au boulot* (R90) », - est indispensable.

Le besoin de guidage : le savoir montré et expliqué

Le savoir professionnel est un don de l'expert vers le novice, qui doit être montré et expliqué.

Les apports théoriques ne sont pas suffisamment éclairants pour la pratique. Sur les lieux de stage, Robert apprécie de voir et d'être guidé par l'enseignant expert d'une part - « *Il m'avait montré comment [..]ce qu'il m'avait dit* (R62) », « *Elle était là pour m'expliquer bon* (R67) », « *J'ai commencé à voir des choses .. JP m'a dit ben voilà ce sera ça ça ça et ça à faire tu vois ah bon (rire) c'est plus tout à fait de la théorie là c'est c'est faut d'abord faire ça comment tu te débrouilles* (R68) – et par les livres (les manuels probablement) qui précisent et organisent le programme d'autre part - « *On était un petit peu loin de la grammaire qu'il fallait faire en CM à l'époque par exemple hein ... alors .. dans les contenus je .. on avait beaucoup de mal à la à savoir ce qu'il fallait faire* (R56) ». « *Cette partie orthographe [..] c'était très loin* (R57) ».

La nécessité de trier : internet

Trier est une activité intellectuelle de clarification, jugée indispensable au bon usage de l'outil internet. C'est peut-être ce qui incite Robert à l'investir modérément, à lui préférer la formation par les revues pédagogiques - *« ..mais heu ah .. ça prend du temps ça aussi (rire) [...] heu aussi faut savoir trier parce que on s'arrête plus si on veut mais heu bon .. ...* (R126) ».

Conclusion : Imaginaire héroïque. Dans un premier regard, les images constellent selon les structures mystiques de l'imaginaire. Pourtant, s'il apprécie le rapprochement dans les relations professionnelles, Robert sait également mettre la distance qui lui paraît salutaire, voire provoquer la rupture. Il vit la formation de manière dichotomique : il y a, d'une part, la théorie surplombante et angoissante et, d'autre part, la pratique formatrice.

c. Imaginaire synthétique

Les structures synthétiques de l'imaginaire résultent ici de la mise en lien des aspects héroïques et mystique. En effet, la recherche des indicateurs de ces deux tendances de l'imaginaire de Robert révèle une propension du Sujet à nuancer chacune des postures, par l'utilisation de l'alternance.

La globalité de l'exercice du métier est vécue selon un processus d'harmonisation, dont certaines expressions font se côtoyer les contraires.

Collaboration et distance avec les parents d'élèves - « *Il faut qu'ils soient partie prenante* (R103) », « *D'autre part, il faut pas qu'ils se mêlent* (R103) ».

Collaboration avec certains collègues : le couple et la distance. Avec certains collègues différents de lui, à la fois attirants et dangereux, Robert met en place des échanges de service - « *Tu peux pas refuser ça parce que quand tu bosses avec ces gens-là .. ff c'est intéressant en même temps mais parfois aussi ff faut savoir relâcher les choses* (R114) », « *En même temps ils sont entiers hein ça peut être ffff* .. (R113) ». Le couple qu'il forme avec chacun d'eux rassemble les deux facettes du métier que sont la théorie et la pratique - « *ça ça se complétait* (R53) ».

La relation aux élèves est à la fois source de plaisir - « *J'aime assez les enfants* (R8) » et de fatigue - « *ils nous pompent quand même un petit peu d'énergie hein ? faut encore être là* (R92) ».

Besoin de guidage et de laisser-faire. D'une part Robert attend des indications précises d'un maître de stage - « *Elle était là pour m'expliquer bon* (R67) » -, et, d'autre part, il souhaite pouvoir suffisamment expérimenter - « *J'aurais aimé en faire plus* (R67) ».

L'outil internet synthétise l'attirance - « *Oui j'avoue que j'aime bien j'ai découvert internet y a peu de temps quand même* (R126) » - et la méfiance - « *Tout n'est pas bon* (R133) ».

Symbolisme de vie et symbolisme de mort. La fatigue alterne avec le plaisir d'être à l'école, avec le désir de voir les élèves heureux, avec la richesse de la collaboration dans une

équipe.

Le parcours de Robert est jalonné de décisions et d'événements subis. A la fois, il favorise le rapprochement - avec les parents, les collègues, les élèves - et met une distance salvatrice. S'il valorise l'apprentissage par observation du modèle, il préconise l'activité de l'apprenant. Enfin, pour prendre en compte ce qui, dans l'exercice de la profession, lui est difficile, il s'associe à un collègue qui fait pour lui, dans le cadre d'échanges de services.

Robert apprend-il dans une collaboration qui consiste à échanger des services ? La question du progrès – autre aspect de l'imaginaire synthétique - est rarement abordée, que ce soit pour les élèves ou pour lui-même – à une exception près, lorsqu'il apprend à construire une cabane dans son jardin sous la responsabilité d'un copain de son fils.

Conclusion : Imaginaire synthétique. L'harmonisation, par l'alternance, de phases mystiques et héroïques, de symbolisme de vie et de mort, ainsi que la notion de couple de travail, donnent à l'imaginaire de Robert une couleur globale synthétique.

Conclusion : Retour aux thématiques imaginaires

Robert est un personnage peu conquérant, qui apprécie la mysticité des relations et de la sensorialité du concret, dont le symbolisme de vie est – sur la durée – positif grâce à sa capacité à euphémiser les situations ressenties comme catamorphes, à alterner les phases de rapprochement et de mise à distance, les phases d'investissement professionnel et de repos, et à s'associer à des collègues différents de lui.

III. Mise en lien des différents résultats

1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

Les propos de Robert sont retranscrits entre guillemets, en caractère droit lorsqu'ils proviennent de l'AT.9, et en italique pour l'entretien.

a. La couleur mystique du personnage

a.1. Le vocabulaire de la substance et de la communauté

La nourriture

Le discours de Robert emprunte souvent à la sensorialité de son ancien métier de pâtissier : « *j'étais bien bon* (R6) », « *c'est au goût du jour* (R73) », « *C'était pas au goût du jour* (R79) », « *j'adore cuisiner* (R173) »**.**

Nourriture et substance font également partie de l'univers des personnages du test, qui vivent dans un refuge « bien placé pour trouver les ressources nécessaires à leur vie de tous les jours. [..]. De l'eau, des poissons, du gibier dans la forêt proche ». Le feu y est entretenu pour « se chauffer, se nourrir ».

L'expérience sensorielle

« *« apprendre par cœur et par corps* (R151) »*,* c'est le titre d'une des rares formations dont Robert se souvienne. Elle illustre la manière privilégiée dont il se forme, plus sensorielle qu'« intellectuelle », dans le sens où il ressent de la difficulté avec les approches purement théoriques. Cette tendance s'exprime aussi dans : « *Je sais pas si j'ai raison mais c'est ma façon de faire* (R36) ».

Robert valorise les approches concrètes de l'apprentissage. A l'école, cela suppose de partir « *du concret du voilà du réel du de ce qu'on sait f de ce que les enfants savent déjà faire* (R42) » plutôt que des manuels - « *... tout ce qu'il y a dans les livres je m'en détache de plus en plus* (R41) ».

C'est également sur ce mode que Robert apprend le mieux : « *On a fait une cabane de*

jardin avec un copain de C [...] j'étais dans la situation d'apprenant là j'ai adoré ça (R122) ». En formation initiale, lorsque, dans une approche diurne basée sur l'audiophonie et la vision, les enseignants experts lui montraient et lui expliquaient leur pratique - « *Il m'avait montré comment [..]ce qu'il m'avait dit* (R62) », « *Elle était là pour m'expliquer bon* (R67) » -, Robert apprécie parce qu'il y trouve une illustration et un guidage. Cependant, il aurait « *aimé en faire plus* (R67) ». De la même façon, les apports théoriques ne lui paraissent pas pertinents pour lui - « *d'autres* [des formateurs] *qui me parlaient beaucoup de théorie où là bon j'avais un peu plus de mal* (R36) ».

Les relations

« *J'aime assez les enfants* (R8) », tel est l'argument relationnel, plus sensoriel qu'intellectuel, qui décide Robert à choisir la profession d'enseignant. En effet, l'argument relève de l'Empathie Mystique plus que de l'imaginaire héroïque des apprentissages – pourtant objectifs majeurs du métier. A propos des compétences professionnelles, il met ainsi en avant « *Le relationnel on va parler de ça quand même ... avec les élèves heu .... Avec les parents* (R73) ». Des formations formelles continues, Robert a particulièrement apprécié « *ce système du mercredi .. tu vois c'est .. (toux) parce qu'on parle de on parle de vie d'équipe [..]* (R151) ».

Par ailleurs, dans l'AT.9, Robert est également « l'homme qui défend sa petite femme ». Tous deux « vivent en harmonie avec les hommes des hauts plateaux ».

Conclusion : *Le vocabulaire de la substance et de la communauté*. L'imaginaire de Robert est plutôt mystique. Son univers évoque le ventre chaud des relations amicales, de la nourriture et de la substance. Ainsi, son engagement professionnel, comme celui du personnage combattant de l'AT.9, s'effectue par « tendresse » plus que par « raison ». La perspective relationnelle est valorisée au point que l'affectation d'un rôle au monstre dévorant ne va pas de soi : Robert hésite entre « danger » et « rencontre ». L'activité concrète est valorisée au détriment de l'approche théorique.

a.2. La difficulté à endosser le costume professionnel

S'il ne possédait une épée, s'il ne la brandissait en direction du monstre, rien n'identifierait le personnage masculin de l'AT.9 comme un combattant.

Robert non plus, ne se sentait pas pleinement capable d'endosser le costume d'enseignant. Il sur-valorisait la profession, au point de ne pas même imaginer se présenter au concours : « *l'enseignement ça avait toujours été quelque chose dont j'avais envie mais qui pour moi était irréalisable* (R7) ».

Il emploie avec parcimonie les termes purement professionnels. Les élèves - « *voir les élèves connaître les élèves des autres* (R74) » - sont le plus souvent des « enfants - « *J'aime assez les enfants* (R8) », « *… ce qu'on sait f de ce que les enfants savent déjà faire* (R42) » - ou des gamins - « *On part du vécu du gamin* (R40) » -, les formateurs du CFP, des « gens » - « **«** *J'ai retenu [..] des gens avec qui je m'y retrouvais parce que ils parlaient beaucoup d'expérience heu beaucoup de terrain beaucoup de choses comme ça* (R36) » -, comme les collègues de formation initiale - « *Des gens qu'on on se revoit régulièrement* (R48) ». La question des apprentissages est rarement abordée : si les enseignants ont des compétences dans un domaine ou un autre d'enseignement, les élèves eux sont « *contents* » : « *on fait un échange de services on a des compétences elle* (une collègue de Robert) *est très douée en anglais et ils* (les élèves) *sont contents de l'avoir quand elle vient et … je crois que les siens sont contents de me voir* (R82) ». A propos d'un stage, Robert s'exprime en termes d'occupation plus que de séances d'apprentissage : « *J'avais fait quelques activités* ». Il peine à nommer des objectifs précis de formation continue : quel était l'objet de « *« apprendre par » « par cœur et par corps* (R151) », des échanges où « *on parle de vie d'équipe [..]*(R151) ») ? Les thèmes de certaines formations lui échappent - « *je sais plus autrement j'ai pas dû en faire d'autres …….. oh je partais tous les deux trois ans tu vois* ..(R151) ».

En termes de formation et d'exercice du métier, les questions d'ambiance mystique prennent le pas sur l'imaginaire héroïque de la rationalité des savoirs : « *J'aime bien ce système du mercredi .. tu vois c'est .. (toux) parce qu'on parle de on parle de vie d'équipe [..]* (R151) », « *Ce qui me sert le moins moi je ha des connaissances sans doute intéressantes c'est toutes ces histoires de Sciences de l'Education* (R43) ». L'engagement

temporel inhérent à la recherche est euphémisé par un découpage en petites unités : « *J'aime beaucoup chercher 5 minutes* (R129) ».

Conclusion : *La difficulté à endosser le costume professionnel* . A l'instar du personnage de l'AT.9 – extrait contre son gré à sa vie paisible et acculé au combat par la venue périodique du monstre -, Robert préfère la mystique de l'ambiance à l'héroïcité de certains aspects de la profession, à savoir les connaissances théoriques et la recherche.

a.3 L'euphémisation …. pour la Vie

A propos de l'Autre

La perturbation prend parfois l'habit de collègues « étrangers » à Robert, dans la mesure où leur profil d'enseignant est différent du sien - « *ils sont entiers ...* (R113) » -, ou d'élèves qui « *pompent quand même un petit peu d'énergie hein ?* (R92) » -, ou encore des parents, personnes « étrangères » au milieu d'exercice - *« On a un peu peur parfois de .. des des intervenants extérieurs des des parents aussi […]* (R101) ».

Mais, « *il faut pas toujours avoir peur* (R110) », ajoute Robert. En effet, faut-il réellement craindre un monstre dont la férocité n'est peut-être qu'une façade - « Le monstre apparemment dévorant » -, qui ne dépasse pas la lisière du bois et qui présente figure humaine ? Robert pose lui-même la question dans le questionnaire de son AT.9 : le personnage « A-t-il besoin de la (sa petite femme) défendre ? Le monstre est-il si dangereux ? ».
Robert exprime ici l'espoir dans ce symbolisme de Vie, révélé par la dernière phrase du récit - « Vont-ils lui échapper ? Vont-ils le comprendre ? » -, ainsi que par la fin qu'il imagine pour cette scène - « Le monstre disparaît à jamais ».

A propos du surplomb des statuts

Robert atténue son récent statut de directeur adjoint - « *cette petite prise en charge de direction…* (R26) » - comme il « horizontalise » la posture supposée surplombante des formateurs du CFP en ne leur donnant pas leur titre - « *Avoir des gens en face de moi qu'il fallait que j'écoute qu'il fallait que je croie en plus la plupart du temps* (R34) ».

Le couple de l'AT.9 ne vit-il pas, lui aussi, « en harmonie avec les hommes des hauts-plateaux » ?

A propos du surplomb des apports théoriques

« *j'ai trouvé ça heu .. enrichissant ... mais* (R36) »**.** Les apports de la formation initiale sont nuancés par ce « *mais* » qui en rappelle les aspects « catamorphes ». Il s'agit principalement de la formation théorique : « *d'autres* [des formateurs] *qui me parlaient beaucoup de théorie où là bon j'avais un peu plus de mal* (R36) ».

A propos du surplomb de l'institution de tutelle et du temps long des programmes

Comme une parfaite métaphore du morcellement pour la maîtrise du temps, Robert découpe dans les livres d'histoire : « *C'est bien en plus ... on est allé chercher des vieux livres d'histoire dans dans un truc là .... pour pour découper* (R134) ».

« *Faire le programme évidemment ça fait partie du rôle du prof des des écoles quand même…. on n'a pas le choix on a un contrat avec l'état hein bon on doit on doit le faire* (R86) ». Où l'on comprend que tenir compte des contenus d'enseignement – raison d'être de l'institution école – ne va pas de soi pour Robert, qui vit leur mise en œuvre dans un rapport de subordination. De la même façon, le personnage de l'AT.9 se trouve quotidiennement confronté à un monstre - apparemment dévorant -, à l'intervention duquel il ne trouve pas de sens : « le couple ne comprend toujours pas ce qu'il (*le monstre*) réclame ».

Afin de pallier le symbolisme de mort véhiculé par cette situation, Robert engage un processus de type mystique, par lequel il découpe le temps long inhérent à la notion de programmes scolaires en petits éléments temporels et concrets : « *On va finir son cahier du jour* (R86) », « *on commence à avoir des petites photocopies dans le* ***casier*** *du collègue ouais y a des choses comme ça qui s'échangent ..* (R77) », « *trouver 2 3 petites solutions tu vois d'amorcer une avancée pour ce gamin-là* (R85) ».

La maîtrise des savoirs professionnels passe elle aussi par le découpage. Robert préfère à l'outil internet, les sujets traités dans les revues pédagogiques qu'il consulte en prenant son

café à la pause - « *Tu vois dans des moments heu (toux) quand t'as 5minutes à perdre 5' 10' heu et ben j'aime j'aime bien être dans la salle des maîtres à voir les « JDI » les « La classe » les trucs comme ça* (R130) », « *Je vais feuilleter ça peut être une fiche qui m'intéresse tu vois .. ah tiens c'est pas mal ça ... mais ça peut être aussi un article* (R130) », « *Je l'aurais certainement jamais lu autrement* (R129) ».

De la même façon, le vécu d'un stage devient plus maîtrisable quand l'enseignant titulaire de la classe morcelle tâche et temps de ses injonctions : « *J'ai commencé à voir des choses .. JP m'a dit ben voilà ce sera ça ça ça et ça à faire tu vois ah bon (rire) c'est plus tout à fait de la théorie là c'est c'est faut d'abord faire ça comment tu te débrouilles* (R68 »).

Conclusion : *L'euphémisation …. pour la Vie* . Robert euphémise les différents dangers potentiels qui jalonnent sa vie d'enseignant : il minimise, il « horizontalise », il nuance. Si la Victoire n'est pas consommée, la survie semble assurée.
Elle peut résulter de la fuite, qui permet d'« échapper » au monstre. Robert a besoin de « s*e reposer pour être en forme le lendemain (rire) très important .. être en forme au boulot* (R90) ».
Elle peut résulter de l'entente, qui permet de « comprendre » le monstre. Ainsi Robert délègue aux parents la responsabilité d'apprentissages relevant du quotidien - *dans d'autres domaines ils peuvent très bien les aider .. y a pas trente-six façons de savoir ce que c'est qu'un mètre hein* (R101) ». D'autre part, il s'associe à des collègues plus « théoriques » qui réalisent certains attendus de la profession que lui-même assume difficilement.
Elle peut enfin émerger du geste qui découpe la tâche et le temps en petits éléments concrets et finis.

b. La couleur synthétique du personnage

b.1. Le mouvement d'alternance

« Tous les jours (le monstre apparemment dévorant) apparaît à la même heure, à la lisière du bois ». Ainsi, l'univers passe-t-il régulièrement du symbolisme positif relatif à la vie paisible, au symbolisme négatif que porte la menace du monstre.

Pour Robert, d'une manière générale, les relations du milieu professionnel alternent, elles

aussi, les symbolismes de vie et de mort.

Empathie et cadre

A propos des élèves

Robert dit d'une part, - « *[…] j'aime bien voir les enfants qui ont le sourire* » - et d'autre part, « *Ils nous pompent quand même un petit peu d'énergie hein* (R92) ».

Le remède réside dans le recours à la distance à travers la règle : « *On a de la discipline à faire mais moi je m'en moque hein de la discipline de les faire taire ça ne me gêne pas je préfère les faire taire.* », et dans le repli mystique à la communauté de collègues : « *Quand tu vois qu'avec l'autre collègue ça se passe pas non plus forcément bien ben tu te dis bon ouf .. y a pas que moi* (R85) » et « *Si j'avais été tout seul dans ma classe heu .. je crois qu'au bout d'un moment je me serais mis en arrêt de travail* (R85) ».

Proximité et séparation

A propos des collègues.

L'alternance nécessaire à la relation aux collègues qui le bousculent est synthétisée dans la prise de parole suivante : « *Tu peux pas refuser ça parce que quand tu bosses avec ces gens-là .. ff c'est intéressant en même temps mais parfois aussi ff faut savoir relâcher les choses* (R114) ». Si le travail avec ces enseignants lui paraît utile, il peut également s'avérer catamorphe - « *Quand on fait des projets ensemble elle t'inonde de documents [..] elle travaille trois fois plus vite que moi* (R114) ». Pour Robert, l'engagement total - « *ils sont entiers* » -, et la cadence - « *[..] j'irai pas à ton rythme moi* (R114) » –, dessinent une posture professionnelle qui n'est pas tenable dans la durée.

Le remède consiste en un geste de séparation. Ainsi, à propos d'une collègue qui bouscule, Robert déclare : « *En même temps ils sont entiers hein ça peut être ffff .. tu vois c'est complètement entre nous c'est une copine MG mais ça m'a fait aussi du bien qu'on arrête tu vois parce que au bout d'un moment ..* (R113) ».

Ouverture et fermeture

A propos des parents

Face, à la fois, à la nécessité d'entretenir des relations avec les parents d'élèves - « *on a besoin de s'appuyer sur les parents* (R102) » - et à la peur que cela provoque chez l'enseignant - *« On a un peu peur parfois de .. des des intervenants extérieurs des des parents aussi […] il faut pas toujours avoir peur* (R101) » -, Robert propose un mouvement d'alternance entre ouverture - *« quand tu discutes un peu avec les parents quand t'as des relations avec eux t'as pas souvent de soucis. […]* (R102) » - et fermeture - « *D'autre part, il faut pas qu'ils se mêlent* (R102) ». Ce mouvement se régule selon les compétences respectives des partenaires. Ainsi, certains apprentissages concrets (les kms) reviennent-ils aux parents - « *Mais par contre dans d'autres domaines ils peuvent très bien les aider .. y a pas trente-six façons de savoir ce que c'est qu'un mètre hein* ». Tandis que les apprentissages soumis à une méthode spécifique (la division) reviennent à l'enseignant.

Dépendance et autonomie, entre passivité et action

A propos des experts (enseignants et formateurs)

En termes de formation initiale, Robert oscille entre posture de dépendance et aspiration à l'implication personnelle.

Il est en attente de conseils pratiques, qu'il n'obtient pas toujours des formateurs du CFP - « *On partageait hein alors pour avoir des réponses concrètes heu .. c'était pas facile* (R57) », « *Faut s'auto-former d'accord .. moi je trouvais qu'on était aussi là pour ça* (R59) » -, mais que certains maîtres de stage lui prodiguent sur le terrain - « *Il m'avait montré comment [..]ce qu'il m'avait dit* (R62) », « *Elle était là pour m'expliquer bon* (R67) » -, ou que certains livres lui procurent - « *Prendre un bouquin c'était vachement bien parce que en gros t'étais rassuré. j'aime bien qu'on me dise ce que j'ai à faire quand même en gros* (R57) ».

D'autre part, Robert exprime son regret de vivre dans une certaine soumission aux experts - « *Des gens qui qui imposaient un peu des heu comment dire … des méthodes* (R36) » -, au mépris de ses propres aspirations - « *Au fond on me demandait pas vraiment mon avis*

(R36) » - et de son besoin d'agir - « *j'aurais aimé en faire plus* (R67) ».

Attirance et sentiment d'insécurité

Le cas d'Internet

Le discours de Robert sur l'utilisation de l'internet oscille entre conscience des intérêts que l'outil présente - « *Oui j'avoue que j'aime bien j'ai découvert internet y a peu de temps quand même […] mais c'est vrai quand on est dessus on voit on voit des gens qui font des trucs super quoi tu tu chopes des idées tu heu……. [...] Enfin tu tu vois plein d'exemples plein de choses […] y a des choses quand même intéressantes là-dedans* » -, et crainte de se faire happer dans un espace fourre-tout parce qu'illimité, et un temps sans bornes - « *..mais heu ah .. ça prend du temps ça aussi (rire)* », « *heu aussi faut savoir trier parce que on s'arrête plus si on veut mais heu bon ..* (R126) ».

Incontestablement, Robert est plus sécurisé par les espaces circonscrits des revues qu'il survole, dans la chaleur mystique de la pause café - « *mais… j'aime toujours lire les « La Classe »* (revue pour les enseignants) *et c'est trucs-là je les feuillette toujours quand même en prenant mon café (rire)* (R126) ».

Trier, fermer, dit Robert. La parade à l'angoisse de l'infinitude du temps et de l'espace relève de l'imaginaire diurne.

Quand la durée de l'alternance construit la permanence du danger

La Structure Historienne du Régime Synthétique de l'Imaginaire

Le monstre se fait chaque jour plus menaçant, sans que le couple parvienne à donner un sens à cette perturbation de sa vie bucolique : « Le couple ne comprend toujours pas ce qu'il (*le monstre*) réclame ». En se superposant au retour cyclique du quotidien, le retour cyclique du danger croissant construit une linéarité temporelle angoissante. De la même façon, le quotidien avec l'Autre est parfois mortifère : les collègues vous « inondent », les élèves vous « pompent », les parents peuvent devenir envahissants.

Conclusion : ***Le mouvement d'alternance***. Le personnage, acculé au combat chaque jour à la même heure, pourrait probablement faire sienne cette constatation de Robert face aux réalités de sa vie professionnelle qui se déroule, elle aussi, dans des alternances : « *Se reposer pour être en forme le lendemain (rire) très important .. être en forme au boulot* (R90) ». Et « *j'ai autre chose à faire j'ai pas que ça* (R114) » déclare encore Robert qui exprime ici la nécessaire alternance vie professionnelle et vie privée. D'une manière générale, Robert alterne les postures de rapprochement et de mise à distance dans ses relations aux partenaires du métier - collègues, parents, élèves -, ainsi que dans sa relation au métier même. Dans le même esprit, Robert déplace le curseur entre guidance et autonomie, passivité (voir et entendre l'autre agir) et activité. Lien et distance caractérisent aussi certaines relations de la scène AT.9. Le couple vit séparé des hommes des hauts-plateaux par la rivière, mais le récit dit aussi que tous vivent en harmonie. Reliés par l'environnement, ils constituent ensemble la scène, comme Robert, ses élèves, les parents et ses collègues font partie de la scène scolaire tout en étant séparés. Quand il ne s'appuie pas sur certains collègues ou sur les parents, les mises à distance effectuées par Robert peuvent se faire ruptures ; les plus radicales étant le changement d'école et, plus généralement, l'échappée dans la nature : « *C'est prenant le métier d'enseignant quand même ... ça me fait beaucoup de bien d'aller dehors* (R120) ».

b.2. A propos du mouvement de progression

Dans l'univers de Robert, le mouvement de progression réside de manière flagrante dans la menace cyclique du monstre de son AT.9.

Le mouvement de progression relatif à la question de l'apprentissage, pour lui-même, est essentiellement révélé par la seule expression qui s'appuie sur le terme « apprendre » : « *On a fait une cabane de jardin avec un copain de C […] j'étais dans la situation d'apprenant là j'ai adoré ça [..]* « *Savoir comment mettre les parpaings les planches les portes et tous les angles […] J'étais en apprenant là tu vois .. bon on apprend tout le temps en tant que prof d'école aussi* .... (R122) ». Dans un processus d'emboîtement, l'enseignant est enseigné, dans son jardin, par un jeune homme copain de son fils.

Qu'en est-il du mouvement des élèves ? Un déplacement est envisagé, puisqu'un point de départ est repéré : « *Partir du gamin de ce qu'on vit dans la classe de heu de ... pas tout ce*

qu'il y a dans les livres je m'en détache de plus en plus (R41) », « *du concret du voilà du réel du de ce qu'on sait f de ce que les enfants savent déjà faire* (R42) ».

Conclusion : *A propos du mouvement de progression*. La notion de progrès n'est pas flagrante dans l'univers professionnel de Robert, qu'il s'agisse de ses élèves ou de lui-même. Il peut, en revanche, nommer une expérience d'apprentissage réalisée dans son jardin.

b.3. S'associer au tiers, semblable et différent, pour tenir

Robert déclare développer les compétences professionnelles « s*ûrement avec d'autres rencontres avec d'autres enseignants* (R109) »

Le profil « diurne » du tiers qui bouscule

A l'image du personnage de l'AT.9 extrait de son milieu paisible par l'apparition d'un monstre, dans son parcours d'enseignant Robert se laisse régulièrement bousculer par des collègues différents de lui, car très engagés - « *En même temps ils sont entiers hein ça peut être ffff* ... (R113) », très déterminés - *« Quand il mène un projet il va au bout […] Heu quand on discute des fois il est un peu borné* (R111) » -, très organisés - « *C'est c'est quelqu'un de carré* (R111) » -, et plus à l'aise que lui avec ce qu'il appelle les théories (aspect héroïque du métier) - « *Ce qui me sert le moins moi je ha des connaissances sans doute intéressantes c'est toutes ces histoires de Sciences de l'Education* (R43) », « *j'avais un peu plus d'expérience […]* (R53) » que N en FI, « *il avait toutes les connaissances […] très très calé au niveau études [..]*(R53) », « *Un mec (A.F.) qui .. qui a beaucoup de théorie tu vois .. chose que moi j'ai pas beaucoup* (R111) ».

Où l'on constate que le profil des professionnels qui bousculent l'univers de Robert relève plutôt de l'imaginaire diurne.

La proximité « mystique » du tiers

« *Je m'entends bien on a quelques points communs* (R49) ».

Cependant, Robert ne se laisse perturber que par les rencontres avec lesquelles il se sent dans une certaine proximité**,** qu'il s'agisse d'un point de vue partagé ... - « *Y en a avec qui*

avec qui je travaillerais jamais parce qu'on a pas du tout la même façon de voir les choses (R53) » -, ou d'une attention - « *Tu lui demandes un conseil y a aucun problème il prend du temps* (R111) ».

Le monstre lui-même n'a-t-il pas figure humaine ? Les personnages des hauts-plateaux - avec lesquels le couple vit « en harmonie » - à la fois sont physiquement semblables au personnage masculin de l'AT.9 et habitent une posture de surplomb cohérente avec les structures diurnes de l'imaginaire. Avec leurs capacités à acquérir des connaissances théoriques, les tiers professionnels de Robert occupent le même type de place.

L'association « synthétique » avec le tiers

« *Ma façon de travailler c'est heu.. travailler avec d'autres. on travaille ensemble on travaille beaucoup ensemble* (R44) ».

« *C'était plus complémentaire qu'autre chose* (R53) », dit Robert de sa relation à N au CFP. « *Tu peux pas refuser ça parce que quand tu bosses avec ces gens-là .. ff c'est intéressant [...]* (R114) », dit-il encore de collègues enseignants. Ainsi l'entretien montre-t-il que Robert s'associe avec ces tiers, différents de lui, mais avec lesquels il se sent des affinités : « *Avec MG on a commencé à décloisonner quand même en histoire-géo* (R80) », « *Voilà ben on voit bien aujourd'hui qu'on doit partager on peut pas on peut pas tout maîtriser moi je trouve honnêtement moi l'anglais ... heu[...]* (R82) ».

Sans cette association avec l'autre qui fait pour lui, sous forme d' « *échange de services décloisonnement* (R82) », Robert déclare qu'il ne remplirait pas son contrat d'enseignant : « *s'il fallait que je fasse l'anglais à mes enfants je préfèrerais ne pas en faire bon j'échange avec une collègue qui qui n'aime pas l'informatique qui aime pas chanter et qui n'aime pas le sport voilà on fait un échange de services on a des compétences elle est très douée en anglais* (R82) ».

Dans le cadre des échanges de services, Robert est lui aussi ressource pour les autres, et notamment pour le directeur de son école avec qui il forme un couple en le secondant : « *Cette petite cette petite prise de direction avec AF (R26). j'étais bien content qu'il* (son collègue) *accepte* (la fonction de direction) *donc j'ai accepté de l'aider* (R28). De cette façon, Robert approche – de nouveau – la fonction « surplombante » de direction, mais

plus seul comme il l'a fait pendant plusieurs années jusqu'à la lassitude, jusqu'à « *l'envie de ne plus avoir de direction* (R20) ».

De son côté, le personnage n'est pas seul. Il vit paisiblement avec sa compagne. Dans l'avenir, tous deux noueront d'autres liens privilégiés car, « Pour l'instant ils sont seuls, mais souhaitent avoir des enfants ». Dans le présent, ils vivent « en harmonie avec les hommes des hauts-plateaux ». La paix du paysage global de la scène, hors présence du « monstre apparemment dévorant », résulte de l'association de tous les personnages qui l'habitent. A l'intérieur de l'école, c'est autour de projets que l'unité se fait entre collègues : « *Et puis on a des projets en commun donc on sait quoi se dire* (R83) ».

Cependant, c'est seul que le personnage affronte le monstre. L'association de Robert et des collègues n'est pas une fusion pour construire un même objet professionnel. En effet, chacun réalise sa part de travail, celle qui lui convient le mieux, dans le cadre d'un échange de services. A travers cette collaboration, c'est l'ensemble « vie professionnelle » qui se construit, plutôt qu'une même tâche.

Conclusion : ***S'associer au tiers, semblable et différent, pour tenir.*** **Ne pas être seul.** Les personnages de l'AT.9 sont représentés en couple ou en triade. L'homme armé de l'épée vit avec la femme assise près du foyer. Ils forment un véritable couple, au sens commun du terme, car, « Pour l'instant ils sont seuls, mais souhaitent avoir des enfants ». Sur les hauts-plateaux vivent ensemble trois personnes, et dans l'eau, trois poissons. Même les sapins vont par deux. « *Voilà ben on voit bien aujourd'hui qu'on doit partager on peut pas on peut pas tout maîtriser* (R82) ». Pour tenir dans le milieu professionnel, Robert s'associe à des collègues qui à la fois lui ressemblent – ils partagent une même vision des choses (mais lesquelles, cela n'est pas dit) -, et sont différents – lui aime ce qui est pratique, eux sont à l'aise avec les théories du métier. Leur relation serait l'harmonisation (Structures Synthétiques de l'imaginaire) de deux profils d'enseignants, voire des deux facettes du métier, l'un se substituant à l'autre quand cela est nécessaire.

Conclusion : Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

« *Quand je te dis que ça m'a marqué quand ma prof de français m'a dit « tu seras bien bon pour la pâtisserie » (soupir) ben ça me traînera toute ma vie* (R159) ».

Comme le personnage de son AT.9, Robert apprécie principalement les ambiances mystiques. Il privilégie l'aspect relationnel du métier et de la formation à la rationalité des savoirs. Il a des difficultés avec la théorie, qu'elle provienne des pédagogues ou qu'elle traite des contenus d'enseignement. Il apprécie la sensorialité du faire. Il exprime un véritable projet d'apprentissage et un véritable plaisir d'apprendre dans une expérience concrète, hors école, de construction de cabane de jardin dans laquelle d'enseignant il devient explicitement apprenant.

Robert n'est pas un conquérant **:** « *Quelqu'un m'a dit pourquoi tu ferais pas instit ?* (R16) ». Il applique (regarde ce qu'on lui montre et écoute ce qu'on lui explique) ou laisse aux autres ce qu'il ne sait pas faire. En retour, il fait pour eux ce qu'il maîtrise. Cependant, acculé par divers éléments de la vie, comme l'homme à l'épée il est contraint de livrer combat de manière périodique. Son arme principale réside dans sa capacité à euphémiser. Il « minimalise » par un vocabulaire approprié (petit …) ; il « horizontalise » les rapports verticaux - qu'il se situe en position haute dans la fonction d'adjoint de direction ou en position basse dans sa relation aux formateurs détenteurs de savoirs ; il découpe les espaces et les temps illimités en éléments bornés.

Les élèves de Robert ne sont pas des conquérants. Ils reçoivent les savoirs plus qu'ils ne les conquièrent. Dans une relation pédagogique où l'enseignant fait un cours - « *s'il fallait que je fasse l'anglais à mes enfants* (R82) », ils ne sont pas véritablement mis en mouvement. D'autre part, ils sont souvent maintenus dans la sphère de l'intimité quand Robert les nomme les « enfants ».

Conscient de ses « manques », Robert recherche la complémentarité pour investir la durée professionnelle. Pour cela, il forme couple avec des personnes suffisamment proches de lui et cependant différentes. Ensemble ils préparent des projets et échangent des services. Le personnage de l'AT.9 fait de même, associé à une femme qui l'accompagne dans sa vie ordinaire et qui continue d'alimenter le feu pendant qu'il livre combat. Avec elle, il forme le projet de devenir parents. Dans la vie professionnelle, ces associations basées sur la

complémentarité des partenaires se révèlent cependant catamorphes sur la durée. C'est alors que Robert engage un mouvement d'éloignement.

L'alternance caractérise le fonctionnement de Robert, qui oscille entre ouverture et fermeture, proximité et distance.

2. Mise en lien « Synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance »

Où il s'agit de mettre en résonance le profil du sujet – que les approches méthodologiques précédemment utilisées ont dessiné-, avec les éléments dramatiques constitutifs de l'apprenance envisagée comme mythe.

a. **Un actant-objet négatif** : le danger

L'AT.9

Le danger est représenté par un monstre « apparemment dévorant ». Il s'agit d'un éventuel danger, qui est pourtant de plus en plus probable car la menace augmente chaque jour.

L'entretien

Diaïrétisme, fermeture, absence de nuances et surplomb de l'imaginaire héroïque – vécus et portés par les relations - sont dangereux.

La rupture est parfois dangereuse. Concernant la relation aux parents, Robert dit ainsi : « *quand tu les mets de côté comme ça c'est là où ça chicane un petit peu* (R102) ».

La fusion est dangereuse – la fatigue guette. Les parents doivent être partie prenante, mais « *d'autre part, il faut pas qu'ils se mêlent* (R102) ». Les collaborations avec les collègues ont leurs limites. Avec le temps, la relation aux élèves peut s'avérer mortifère, qui « *nous pompent quand même un petit peu d'énergie hein* (R92) ».

La posture surplombante de chef d'établissement est difficile à tenir pour Robert dont l'imaginaire relève plutôt de la substance (la pâtisserie), de la proximité (motivations

relationnelles). Celle de l'enseignant-expert également, qui n'autorise pas suffisamment la pratique du stagiaire.

Le manque de nuance de certains collègues, leur implication jugée excessive dans le métier, sont catamorphes : « *ils sont entiers hein ça peut être ffff ..* (R113) », « *Quand on fait des projets ensemble elle t'inonde de documents [..]* (R114) », « *elle travaille trois fois plus vite que moi [..]* (R114) ».

Les intervenants extérieurs : un danger apparent. … comme le dragon de l'AT.9. « *On a un peu peur parfois de .. des des intervenants extérieurs des des parents aussi […] il faut pas toujours avoir peur* (R101) ». On constate en effet, que Robert possède les moyens, les armes, pour gérer ces situations potentiellement déstabilisantes.

Les aspects théoriques de la profession sont vécus difficilement, qu'il s'agisse des contenus d'enseignement ou des courants pédagogiques. Ils sont en rupture avec son approche qui est plus sensorielle - « *moi j'étais plus dans le vécu des trucs* (R53) ». Robert envisage ainsi les programmes comme une injonction de l'autorité surplombante et sous le signe de la confrontation : « *on n'a pas le choix on a un contrat avec l'état hein bon on doit on doit le faire* (R86) », « *Se confronter enfin à des progressions un programme* (R68) ». Institution, théorie et formateurs sont ressentis comme surplombants. La théorie et les contenus de formation confrontent Robert à l'infinitude spatiale et temporelle.

L'écrit est un monstre dévorant qui hante l'univers de Robert - « *j'ai d'abord j'ai eu beaucoup de mal… dans ce qu'on peut appeler la prise de notes [..]*(R34) », « *Ecrire devant heu pff devant des adultes et ben pour moi c'est vachement dur* (157) ».

Le temps long de l'engagement professionnel est catamorphe - « *C'est prenant le métier d'enseignant quand même* ...(R120) ».

b. Une chute

L'AT.9.

Il n'y a pas de chute physique explicitement décrite.

L'entretien

La première chute avérée sur le parcours de Robert s'objective dans la formule-couperet, prédiction enfermante, d'une professeure de Français : « *ça m'a marqué quand ma prof de français m'a dit « tu seras bien bon pour la pâtisserie » (soupir) ben ça me traînera toute ma vie* (R164) ».

Ensuite, sont ressenties comme catamorphes les situations qui convoquent des données théoriques, coupées de toute expérience « sensorielle » - « *Des gens qui qui imposaient un peu des heu comment dire ... des méthodes bon c'était comme ça c'était pas autrement bon j'avais du mal à croire ça* (R36) », « *Au fond on me demandait pas vraiment mon avis* (R36) ».

c. Un passage

L'AT.9

C'est l'intrusion du monstre « apparemment dévorant » qui constitue le passage d'un environnement paisible à une ambiance supposée menaçante.

L'entretien

Robert a jugulé la prédiction de sa professeure de Français à partir du moment qu'il relate ici : « *Quelqu'un m'a dit pourquoi tu ferais pas instit ?* (R7) ».

d. L'inattendu

L'AT.9

Reste en suspens la résolution de la rencontre couple-monstre apparemment dévorant : lui échapper ou le comprendre.

L'entretien

Robert s'émerveille de la situation d'apprentissage – construire une cabane - qu'il vit en dehors de l'école, dans son jardin, guidé par un copain de son fils, autrefois élève en difficulté comme lui. N'est-ce pas pour lui la condition idéale d'un apprentissage en profondeur …. et un retournement de situation inattendu vers un symbolisme de vie ?

e. Un commanditaire

L'AT.9

Il n'y a pas de commanditaire. C'est acculé par les événements – l'apparition du monstre - que Robert rencontre le danger apparent, en brandissant son épée à distance.

L'entretien

Les institutions Education Nationale et Direction de l'Enseignement Catholique sont les commanditaires de Robert.

f. Un caractère merveilleux

L'AT.9

La vie du couple se déroule « normalement ». Le récit ne présente pas de caractère particulièrement merveilleux, si ce n'est la présence d'un monstre.

L'entretien.

Ne montre pas particulièrement de situation merveilleuse, si ce n'est la découverte du plaisir d'apprendre à réaliser une cabane, grâce à un jeune, anciennement en difficulté scolaire.

g. Un actant-objet positif : les aides ou les armes

L'AT.9

Harmoniser. Le couple – personnage principal habitant près de la rivière – compose avec l'Autre, différent de soi : « ils vivent en harmonie avec les hommes des hauts plateaux ». Sont ainsi harmonisées les notions de distance et de lien (signe d'une forme de rapprochement).

L'entretien

Harmonisation.

Robert est aidé par des tiers, mais également par sa propre capacité à harmoniser rapprochement et mise à distance avec ses partenaires. Ce qu'il exprime dans la même prise de parole : « *Tu peux pas refuser ça parce que quand tu bosses avec ces gens-là .. ff c'est intéressant en même temps mais parfois aussi ff faut savoir relâcher les choses* (R114) ».

- La notion de couple – et le retour mystique à la communauté des pairs **:**

« *on est à peu près sur la même longueur d'onde* (R117) » dit Robert des collègues avec qui il aime collaborer et qui l'aident parfois à tenir, lui évitant la rupture d'avec le milieu scolaire : « *Si j'avais été tout seul dans ma classe heu .. je crois qu'au bout d'un moment je me serais mis en arrêt de travail* (R85) ».

Le tiers qui bouscule. C'est sous l'impulsion d'un tiers que Robert lève le premier obstacle – la prédiction enfermante d'une professeure de Français : « *Quelqu'un m'a dit pourquoi tu ferais pas instit ?* (R7) ».

Le tiers qui « complémente ». D'autres partenaires enseignants réalisent les aspects, le plus souvent héroïques, de la formation initiale et du métier qui présentent quelques difficultés à Robert : les éléments théoriques (R53, R111), l'élaboration de projets. Avec des collègues plus organisés que lui (R111, R123). D'autre part, Robert dévolue aux parents d'élèves des aspects plus pragmatiques des contenus d'enseignement (les kms par exemples).

Le tiers qui rassure. Quand une situation est particulièrement difficile à vivre, constater la même difficulté chez un collègue la relativise. Le sentiment d'incompétence diminue, le symbolisme de vie triomphe.

Le tiers qui guide. Il s'agit de l'enseignant expert rencontré en stage ou en début de carrière. Il aime voir, entendre … mais également agir. « *j'aime bien qu'on me dise ce que j'ai à faire quand même en gros* (R57) », que ce soit de vive voix ou par le biais d'un livre.

- La mise à distance, voire la rupture sont parfois bénéfiques.

Avec les collègues. Robert éprouve parfois le besoin de changer d'équipe - « *Changer d'équipe ça fait du bien* (R44) » - quand la collaboration devient trop exigeante en termes de rythme de travail : « *ça m'a fait aussi du bien qu'on arrête tu vois parce que au bout d'un moment ..* (R113) ».

Avec les élèves, Robert ne craint pas de mettre la distance nécessaire à l'exercice de l'autorité.

Avec l'école en général. Robert met de la distance avec l'école - « *j'ai autre chose à faire j'ai pas que ça* (R114) ».

Euphémisation

Le recours à la gulliverisation mystique vise la gestion du temps et de l'espace illimités. Robert fait face à l'injonction des programmes en miniaturisant les contenus d'enseignement en petits éléments concrets comme le cahier du jour, des casiers, des « *petites photocopies* (R77) », des « *bouquin(s)* (R57) ». Il délimite ainsi des espaces. Le temps sans bornes de la recherche est lui-même découpé en petites unités - « *J'aime beaucoup chercher 5 minutes* (R129) ».

Robert euphémise les rapports hiérarchiques en resituant les relations sur le plan horizontal : les formateurs sont des « *gens* (R34) ».

Le flou de la déspécialisation. D'une manière générale, Robert **euphémise la spécifité** du métier en employant peu les termes professionnels. Les formateurs sont des gens, les élèves des enfants ou des gamins.

Recours à la substance. Robert s'engage dans le métier parce qu'il « *aime les enfants* (R8) ». Il apprend par le biais de la matière et du faire, notamment dans son jardin.

Séparation des espaces pour trouver le repos. C'est hors les murs scolaires que Robert compense l'angoisse de la durée professionnelle - « *... ça me fait beaucoup de bien d'aller*

dehors (R120) », « *Se reposer pour être en forme le lendemain (rire) très important .. être en forme au boulot* (R90) ».

Repli sur soi, protection contre. Lorsque Robert doit écrire, ce qui constitue pour lui un danger, il « *se planque* (R159) », comme le font ses élèves en difficulté - « *Tu vois mon rôle de directeur je me suis toujours arrangé ... j'écrivais rarement au tableau* (R158) ».

h. Une quête

L'AT.9. Le récit ne présente pas de quête.
La restitution-réception révèle cependant une sorte de rêve, dans la formulation du projet d'enseigner, un jour, dans les îles.

L'entretien
L'entretien décrit le projet même d'enseigner comme une sorte de rêve inaccessible : « *l'enseignement ça avait toujours été quelque chose dont j'avais envie mais qui pour moi était irréalisable* (R7). Attiré par la profession, mais la sur-valorisant, c'est sous l'impulsion d'un tiers que Robert s'y engage. La quête consiste peut-être à démonter l'affirmation condamnante de la professeure de Français.

i. Des valeurs

L'AT.9
Le récit ne présente pas de valeurs explicitement exprimées. Cependant les faits montrent une capacité à vivre en harmonie qui fait également partie des modes de résolutions envisagés par le narrateur.

L'entretien

Robert défend des valeurs de type Nocturne, à savoir les relations, avec les élèves, avec les parents, et avec les collègues pour un travail en équipe. Le respect des élèves est un aspect de ces valeurs relationnelles (R90) qui lui « *tiennent à cœur* (R169) ». Il aime que chacun soit heureux, enseignant et élèves (R119).

Lui-même apprenant du concret et de la sensorialité, il favorise le rapprochement afin d'ancrer son action pédagogique dans le « *vécu du gamin* (R40) », « *du concret du voilà du réel du de ce qu'on sait f de ce que les enfants savent déjà faire* (R42) ».

j. Le symbolisme : Le sort du monstre / le sort du personnage

L'AT.9

Deux pistes de résolution sont envisagées. Le symbolisme de l'une est négatif : fuir devant le monstre. Le symbolisme de l'autre est positif : comprendre la demande du monstre. Ainsi, l'avenir est incertain mais la vie des personnages, même vaincus, est sauve.

L'entretien

Les relations vécues dans le milieu scolaire alternent symbolisme de vie et symbolisme de mort. Robert est heureux de voir le bonheur de ses élèves, mais ceux-ci parfois « pompent » son énergie. Robert aime travailler en équipe, avec des collègues engagés, mais à termes, ceux-ci lui imposent un rythme qu'il ne peut soutenir.
En somme, Robert est un enseignant heureux, que la pratique, régulièrement, fatigue.

k. Phases de combat/phases de repos

L'AT.9

Sur le long terme. Le couple a d'abord vécu une période de paix, jusqu'à ce que le monstre se manifeste. On ne sait pas encore quand la paix sera retrouvée, mais elle le sera soit par la fuite des personnages, soit par leur capacité à comprendre la demande du monstre et donc à la satisfaire.

Au cours de l'épisode présence du monstre. Les phases de combat et de repos alternent quotidiennement avec l'apparition régulière du monstre, « tous les jours à la même heure ». Il ne s'agit pas d'un véritable affrontement mais d'une menace de plus en plus grande.

L'entretien

Le parcours professionnel est jalonné de situations subies (mutations pour cause de fermetures de postes, contraintes du soir en Maison Familiale) et d'événements choisis.

D'une manière générale, sur la durée, Robert s'engage jusqu'à sentir la limite de sa résistance. Il se met alors au repos, en ménageant une distance relationnel *intra muros*, voire *extra muros* en intégrant la sphère privée de son jardin.

l. Temps et espace

L'AT.9

Durée, instantanéité et notion de cycle cohabitent. La temporalité, à la fois se déroule (la vie des personnages se déroule, écrit Robert), est située et se répète. Le récit relate une « histoire » qui « se passe », située dans un passé lointain - « il y a bien longtemps » -, mais circonscrite à une époque - « l'âge de fer sans doute ». C'est dans la durée - la notion de mois est évoquée -, que se trouvent les « ressources nécessaires » à la vie qui se répète « tous les jours », comme l'apparition du monstre. La notion de moment est traduite par « la même heure », « le jour où ».

Espaces délimités et distance, mais préservation d'une forme de lien. Le couple et les personnages qui lui sont étrangers vivent sur des territoires éloignés : le premier en bordure de rivière, les seconds sur les hauts plateaux. Cependant, vivant en harmonie, ils ne sont pas totalement séparés. Certains espaces sont délimités, qui n'interdisent pas aux êtres d'entrer en relation : la séparation entre les hauts plateaux et la rivière ne compromet pas l'entente cordiale, la lisière qui sépare la rivière du bois – lieu de vie du monstre – n'empêche pas celui-ci de se montrer.

Mouvement. Le couple bouge peu. Tant que la subsistance est assurée, il reste sur place. Le mouvement vient de l'extérieur, apporté par le monstre qui « entre dans leur vie » chaque jour. Avant d'envisager de s'enfuir, le couple cherchera à comprendre la demande du monstre. Le mouvement n'est pas sa priorité.

L'entretien

Les espaces scolaires sont ouverts (R111) pour permettre le travail avec les collègues - les décloisonnements (R74), les échanges de services (R74) – et pour « *connaître les élèves des autres* (R74) ».

Les contenus d'enseignements sont circonscrits dans de petits espaces : cahiers du jour, bouquins, casiers, petites photocopies...

La relation horizontale et la contiguïté qui facilitent le travail d'équipe (avec les enseignants et avec les parents) sont alternés avec la mise à distance notamment des collègues qui bousculent et des parents qui peuvent « envahir ».

Le temps illimité est appréhendé, notamment celui d'internet et de la recherche. Robert le découpe en petites unités.

Robert sépare vie scolaire et vie personnelle, pour alterner phases de travail et phases de repos.

Robert entre en mouvement, parfois par obligation (un poste ferme) ou pour mettre fin à une situation ressentie comme catamorphe. Cependant, il apprécie la vie paisible dans son jardin. Il se met en mouvement dans des projets, accompagné par les collègues qui les ont organisés.

Comment Robert compose avec l'apprenance envisagée comme mythe

Robert est un héros dont l'engagement dans la profession d'enseignant signe le relèvement d'une chute – la condamnation à la substance de la pâtisserie par une professeure de lycée. Sa rêverie imaginaire plutôt Nocturne en garde des traces. Elle est en effet mystique dans son approche sensorielle du métier et de l'apprentissage en général, ainsi que par l'importance qu'il accorde au bonheur de ses élèves et au sien propre. La notion de surplomb difficile à tenir – qu'il soit chef ou subordonné -, la rationalité des savoirs et l'organisation redoutées sont euphémisées dans un processus de dé-spécialisation du métier.

Robert n'est pas un conquérant. Il manifeste peu le désir de croissance, de développement, d'apprentissage professionnel. Il satisfait volontiers aux exigences de formation que l'apprenance impose quand celles-ci sont cohérentes avec ses priorités professionnelles de relation et de bonheur (gestion des comportements difficiles). Par le recours à l'archétype synthétique du couple, il contourne celles qui concernent les aspects plus rationnels du métier : dans le cadre d'échanges de service, son partenaire réalise ce qu'il ne maîtrise pas ou redoute de faire. Robert est autonome, dans la mesure où il gère consciemment une grande partie de son quotidien professionnel entre satisfaction des exigences de l'institution (par des voies détournées parfois) et préservation de son besoin de repos (dans la sphère privée et le jardin notamment). Pour cela, il utilise sa capacité à harmoniser certains contraires comme la proximité et la distance relationnelles avec les élèves, avec les parents et avec les collègues entreprenants. Robert ne peut tenir, sur la durée, l'engagement, l'implication ni le rythme que ces derniers imposent. D'une manière générale, espaces et temps illimités – notamment ceux de l'internet et de la formation « autonome » - sont angoissants. Robert s'y engage avec parcimonie, en les découpant en petites unités.

Fort de sa capacité à euphémiser et à contourner certains aspects du rapport au savoir de type « apprenance », Robert parvient à donner, sur le long terme, un symbolisme de vie à son parcours professionnel.

CHAP 10 MARIELLE

I. **L'AT.9 :** Marielle, 42 ans, professeur des écoles

1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire

La production de Marielle est retranscrite sans retouches.

a. **<u>Le dessin</u> :** voir page suivante

b. <u>Le récit</u>

« Sarah doit combattre le monstre dévorant. A l'aide de l'épée que lui a transmis sa grand-mère, elle combat mais en vain. Le monstre l'entraîne dans le tourbillon infernal qui la précipite dans la rivière glaçante. Elle y disparaît petit à petit quand soudain elle est sauvée par le serpent, symbole de sa famille.
Il la conduit jusqu'à un refuge où elle se réchauffe auprès du feu sacré. Le serpent lui confie un secret : si elle prend un peu de ce feu, elle pourra tuer le monstre à condition qu'elle ne dévoile son exploit à personne, laissant croire que le monstre vit toujours et peut donc être menaçant.
Sarah choisit de s'emparer du feu et de garder secret son intervention.
Le monstre fond devant la flamme magique. Sarah rentre chez elle mais n'avoue rien. Les membres de sa famille regrette son échec mais salue sa bravoure. Le serpent apparaît alors et dévoile la vérité. Sarah est portée en triomphe mais garde son humilité ».

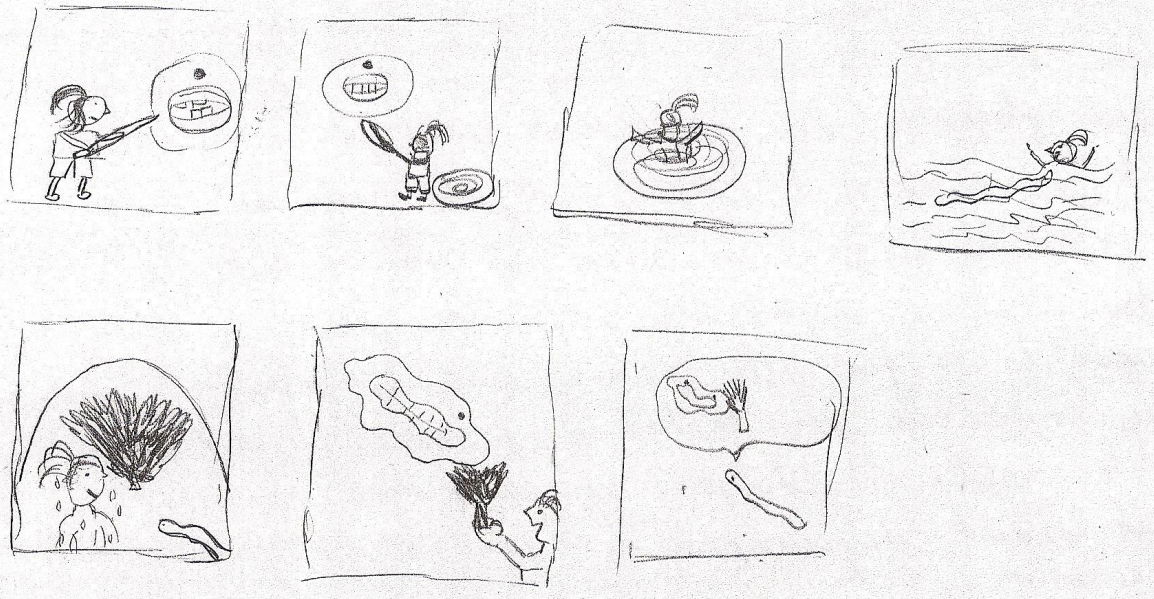
c. <u>Le questionnaire</u>

***Répondez avec précision aux questions suivantes* :**

a. Autour de quelle idée centrale avez-vous construit votre composition ? Avez-vous hésité entre deux ou plusieurs solutions ? Si oui, lesquelles ?

Du personnage féminin et des épreuves [épée – eau – feu]
Je n'ai pas hésité.

Composez un dessin avec : une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu.



b. Par quoi (lecture, film, etc.) avez-vous été éventuellement inspiré ?

Lecture. Harry Potter (raconté par mes garçons).

c. Indiquez parmi les 9 éléments de votre composition :

- ***c1) Les éléments essentiels autour desquels vous avez bâti votre construction ;***

  - personnage – monstre – feu - serpent

    (le couple)

- ***c2 Les éléments que vous auriez éliminés. Pourquoi ?***

  - refuge
  - Mon personnage n'en avait pas besoin : elle aurait pu rencontrer le feu à un autre endroit.

d. Comment se termine la scène que vous avez imaginée ?

- Elle se termine bien, avec une petite leçon d'humilité : ne pas forcément dire qu'on a réussi … apprendre sur soi à travers les épreuves.

e. Si vous deviez, vous, participer à la scène que vous avez composée, où seriez-vous ? Que feriez-vous ?

Je serai la grand-mère qui a donné l'épée et qui envoie sa petite fille apprendre la vie !

Elément	A Représenté par	B Rôle	C Symbolisant
CHUTE	Chute du personnage	Passage dans un autre univers	➔ Passage
EPEE	Une épée transmise. Objet	- Pour combattre	➔ inefficacité ➔ épreuve échouée
MONSTRE DEVORANT	un cercle avec une grande bouche et des dents	(Le mal). Il combat Sarah	➔ Le mal ➔ Une menace
REFUGE	une grotte	protège - Il a~~port~~e la solution : le feu.	➔ Espace ➔ (Temps) de réflexion
QUELQUE CHOSE DE CYCLIQUE	Un trou tourbillonnant	Il sauve Sarah du monstre mais l'entraîne vers la rivière menaçante (un autre danger)	➔ Passage
PERSONNAGE le couple	Une jeune fille	Combattre le monstre	- Le bien
EAU	une rivière glaçante	Menace Sarah	- une autre épreuve
ANIMAL	serpent	aider Sarah : sauver de la rivière et la conseiller	- un guide
FEU	Feu de bois	- réchauffer Sarah et tuer le monstre	- la solution.

2. Morphologie, fonction et symbolisme des archétypes

Les éléments entre guillemets écrits en italiques sont des citations de Y.Durand[6]. En caractères droits, ils rapportent les écrits AT.9 de Marielle.

a. **Une chute.** Du personnage

Morphologie.

La chute du personnage caractérise différents univers sous leur forme négative.

[6] DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p.

Fonction.

La chute du personnage permet à ce dernier un « passage dans un autre univers ». Il s'agit pourtant, en premier lieu, d'un danger réel, qui donne l'avantage au monstre. Mais, la chute est également traitée symboliquement puisqu'elle figure le « passage » (voir colonne C du questionnaire).

Symbolisme.

Dans un premier temps, la faiblesse du personnage confronté à la force de la Nature se réalise dans la chute. Celle-ci représentant un danger pour l'héroïne, le chercheur est tenté d'y associer la mort.
Mais ce n'est pas ce symbolisme que retient le Sujet. En effet, Marielle s'attarde sur la chute symbole de vie puisque permettant le « passage » vers un autre univers plus clément, qui fournit, de surcroît, la solution pour vaincre le monstre.

b. **Une épée.** Véritable épée, transmise par la grand-mère

Morphologie.

Il s'agit d'une épée réelle, tenue à la main par le personnage, pour un geste réel de combat. Image qui se retrouve « *dans 88% des héroïques et dans 90% des double-univers existentiels* » (Y.D. p.149).

Fonction.

L'épée, « pour combattre », est utilisée dans le cadre d'un combat réel, attaque envers le monstre. Cette fonction concerne prioritairement l'ensemble des protocoles héroïques et des double-univers existentiels (Y.D. p.176) ; et plus particulièrement héroïques quand il s'agit, comme c'est le cas ici, d'attaque ou de défense.

Symbolisme.

L'épée n'ayant pas permis de vaincre le monstre, le sujet l'associe à « l'inefficacité » et à « l'épreuve échouée ». Elle se classe dans les symboles de mort.

c. **Un refuge.** Une grotte

Morphologie. La grotte est un habitat « naturel » de type plutôt héroïque.

Fonction.

Ce que dit le tableau du questionnaire. La grotte « protège la solution, le feu ». En cela elle revêt une « *fonction protectrice renforcée : caractéristique surtout des héroïques* ou, en structure mystique *dans les thèmes négatifs (protection contre un danger extérieur)* » (Y.D. p.178)
Ce que dit le récit. Cette grotte est un lieu de bien-être puisque le personnage « s'y réchauffe » après avoir chuté dans l'eau « glaçante ». Mais « *Les refuges naturels (grottes, cavernes) sont rarement des lieux où l'on vit paisiblement et très souvent des 'refuges-protection-contre'* ». (Y.D. p.178)
Ce que dit le questionnaire. Marielle y minimise la fonction du refuge : « Mon personnage n'en avait pas besoin, elle aurait pu rencontrer le feu à un autre endroit. »

Symbolisme.

« Espace (temps) de réflexion », la grotte est associée à des symboles de vie ayant trait à la fois à la retraite, au recueillement et à l'intelligence…

d. **Un monstre dévorant.** Un cercle avec une grande bouche et des dents

Morphologie.

Ce type de représentation du monstre fait partie de la classe d'images appelée « abstraction – réduction figurative ». Pour l'analyser, on aura plutôt recours à sa signification symbolique. (Y.D. p.159)

Fonction.

Le monstre dévorant, c'est « le mal. Il combat Sarah. » Il s'agit d'une attaque actuelle, directe.

Symbolisme.

Pour le Sujet, le monstre dévorant est source d'angoisse. Il représente « le mal, une menace », symbolisme appartenant à l'ordre de la mort.

e. **Quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse).** Un trou tourbillonnant

Morphologie.

« Le monstre entraîne » le personnage « dans le tourbillon infernal qui la précipite dans la rivière glaçante ». Il s'agit d'un mouvement de progression plutôt inquiétant.

Fonction.

Ce que dit le tableau du questionnaire. Ce trou tourbillonnant a deux fonctions, nous dit Marielle. « Il sauve Sarah du monstre », mais, ce faisant, l'entraîne « vers un autre danger » : « la rivière menaçante ». Il s'agit là d'une fonction dite « *dangereuse* », car elle est utile au monstre en attaquant le personnage.
Ce que dit le récit. Le récit attribue le rôle de sauveur au serpent, qui se trouve dans la rivière vers laquelle le tourbillon a entraîné le personnage.
Peut-on contredire le questionnaire de Marielle et s'en tenir à son récit pour dire qu'il n'y a qu'une fonction à l'élément cyclique : celle de danger pour le personnage ?

Symbolisme.

Le trou tourbillonnant est un « passage ». En premier lieu, il conduit vers le danger (la rivière glaçante). En ce sens il est symbole de mort. Puis ce passage devient symbole de vie

puisqu'il conduit vers le salut - le personnage est sauvé - grâce au serpent qui se trouve dans cette rivière menaçante.

f. **Un personnage.** Une jeune fille

Morphologie.

Il s'agit de ce que Y.D. appelle un « homme simple », c'est-à-dire qui n'est ni guerrier, ni chevalier, ni homme préhistorique. « *Un sommaire schématisme de la posture héroïque suffit à signifier l'image*. » (Y.D. p.164)
Il y a duplicata du personnage (« personnage redoublé » Y.D. p.104)) : ici le personnage est répété dans 6 des 7 vignettes (style bande dessinée), pour figurer les différentes étapes de son aventure. Il est absent de la dernière. La disposition des vignettes est de type linéaire, respectant le sens de la lecture. La forme approche celle du « double-univers existentiel synchronique » (Y.D. p.312). Pourtant les actions sont représentées « diachroniquement ».

Fonction.

La petite fille doit « combattre le monstre ». Ce qu'elle fait par deux fois : dans un premier temps sans succès avec l'épée, dans un second temps avec succès (le monstre fond) à l'aide du « feu sacré », de la « flamme magique ». L'imaginaire est héroïque.
Le récit indique que le personnage vit un troisième temps : celui du retour parmi les siens L'imaginaire est mystique. Ce temps se divise lui-même en deux moments successifs : les membres de sa famille sont déçus car ils croient que Sarah n'a pas vaincu le monstre, qui continue de représenter une menace potentielle ; le personnage est porté en triomphe car le serpent a révélé le succès de son entreprise contre le monstre. Elévation et le triomphe sont de redondance héroïque.

La forme de la structure est plutôt de type « double-univers existentiel », avec la catégorie fonctionnelle « combat et vie paisible ». (YD p.184).

Symbolisme.

La petite fille est un symbole de vie. Elle représente une valeur : « le bien ». « *Le symbolisme relatif aux valeurs véhiculées par le personnage et sa conceptualisation concerne l'ensemble des structures* ». (YD p.204). Par le récit, nous savons également que le personnage fait preuve d'humilité.

g. **De l'eau**. Une rivière glaçante

Morphologie.

Il s'agit d'une eau en mouvement, au « *flux dynamique* » (Y.D. p.167). Ce type de représentation se retrouve plus nettement dans les structures héroïques.

Fonction.

La rivière glaçante a pour fonction de « menacer Sarah », pour qui elle représente un danger. Il s'agit « *d'une fonction négative de l'eau jouant le rôle de barrière placée entre le monstre et le personnage* ». « *Pourtant, d'une façon générale, la fonction attribuée à l'eau est rarement au service de l'angoisse*. » (YD p.186-187)

Symbolisme.

L'eau « glaçante », image de la Nature néfaste, porte un symbolisme de mort puisqu'elle représente une épreuve supplémentaire infligée au personnage, de laquelle il ne se sortira qu'aidé de l'animal.

h. **Un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère)**. Serpent

Morphologie.

« *On notera que 5% de reptiles appartiennent à la structure héroïque (contre 1% pour la structure mystique) et surtout que les deux tiers d'images de reptiles (62%) se répartissent dans les structures négatives (contre 1% pour les structures positives). »* (Y.D. p.168)

Ici pourtant, le serpent sauve le personnage.

Fonction.

Le serpent a une fonction utilitaire : « d'aider Sarah, de la sauver de la rivière et de la conseiller. »

Symbolisme.

Symbole de vie, le serpent est un « guide » pour le personnage : dans le combat contre le monstre (il propose le feu sacré comme arme), ainsi que dans les valeurs d'humilité qu'il lui fait percevoir.

i. **Du feu**. Un feu de bois

Morphologie.

Le feu est d'abord figuré à l'intérieur du refuge. Il est visible sur la 5ème vignette et sert à réchauffer. Sous cette forme, il est de type mystique.

Dans un autre temps, il est l'arme qui anéantit le monstre en le faisant fondre. Il est alors magique. La forme est héroïque.

Fonction.

Le feu de bois a pu « réchauffer Sarah et tuer le monstre. » C'est une fonction doublement utilitaire : dans un premier temps pour la subsistance (chauffage) (redondance mystique), dans un second temps pour le combat (redondance héroïque)

Symbolisme.

Le feu est ici un symbole de vie, « solution » proposée par le serpent pour vaincre le monstre. C'est une arme défensive.

3. Texte synthèse de l'analyse

Où il s'agit, par la mise en résonance des divers aspects de l'analyse, d'identifier les tendances imaginaires du sujet, jusqu'à la proposition d'un micro-univers.

a. Le dessin

Une bande dessinée

Le dessin est réalisé à la manière d'une bande dessinée en 7 vignettes, sans texte, présentées sur deux lignes dans le sens de la lecture. Le personnage principal est dupliqué, il figure sur chaque vignette, exception faite de la dernière. Il porte des cheveux longs, ramassés sur le dessus de la tête. On peut supposer qu'il s'agit d'une fille. Ce type de personnage - ni guerrier, ni chevalier, ni homme préhistorique - est qualifié d' « *homme simple* » par Y.D. (p.164).

Des éléments graphiques mis en évidence

Certains éléments graphiques ressortent de cette production. Dans les cases 1 et 2, on remarque particulièrement l'épée et ce qui pourrait être l'œil du monstre figuré par une bouche dentée surmontée d'un point, le tout rassemblé à l'intérieur d'un cercle. En case 4 sont soigneusement dessinés - voire stylisés - les contours d'un reptile et le visage du personnage, tandis que l'eau, dans laquelle ce dernier semble se noyer, est seulement suggérée par quelques vagues. Mais, d'une manière générale, le regard est d'emblée attiré par la représentation très appuyée du feu dans les cases 5 et 6.

Deux ambiances et un espace charnière

Ce dessin se présente en deux parties, développées de part et d'autre d'une case charnière – la quatrième – laquelle est décalée vers la droite.

<u>Le combat</u>.
La première partie, composée des trois premières cases, déroule les différentes étapes du combat entre le personnage et un monstre. La posture est héroïque – épée tenue à la main

et brandie en direction de celui-ci – touchant même le cercle sur les deux premières vignettes. Dans le cas des personnages qui ne sont pas des guerriers, comme c'est le cas ici, « *Un sommaire schématisme de la posture héroïque suffit à signifier l'image.* » (p.164). Apparaissent alors, au pied du personnage, des cercles concentriques, vers lesquels le monstre semble le pousser (vignette 3), le précipitant en effet dans une étendue d'eau en vignette 4. Avec le monstre vainqueur et le personnage victime d'une chute, cette première partie décrit un univers de type héroïque négatif.

Une intervention extérieure.

La 4ème vignette met en scène un nouvel élément, l'archétype animal, sous les traits d'un reptile, probablement un serpent. Rien dans le dessin ne permet d'en définir le rôle d'un point de vue dramatique. Tout est encore envisageable car, écrit Y.D. (p.187), « *S'il s'identifie parfois (par redondance) au rôle négatif (néfaste) du monstre, l'animal comporte le plus souvent des rôles diversifiés : spectateur, aide, victime, compagnon, sauveur, messager, etc.* » On notera en outre, que « *5% des reptiles appartiennent à la structure héroïque (contre 1% pour la structure mystique) et surtout que les deux tiers d'images de reptiles (62%) se répartissent dans les structures négatives (contre 31% dans les structures positives)* » (Y.D. p.168). La tendance « héroïque négative » du thème est-elle en train de se renforcer ?

La résolution

Le retour à la sécurité. Pourtant, avec la 5ème vignette, le thème entre dans une phase de chaleur avec un feu de bois qui sèche le personnage (voir les gouttes d'eau représentées très visiblement), dans un lieu de refuge figuré par la grotte. Un univers de type mystique apparaît, dans lequel le sentiment de sécurité et de bien-être se lit sur le visage souriant du personnage. Pourtant, si l'on considère que « *les refuges naturels (grottes, cavernes) sont rarement des lieux où l'on vit paisiblement et très souvent des refuges-protection – contre.* » (YD p.178), le doute s'installe : l'univers ici est-il vraiment mystique ? Mystique-négatif ? D'autre part, que dire du rôle joué par le reptile ? Contre toute attente, le sourire du personnage laisse supposer que l'animal ne présente pas de danger pour lui. Faut-il envisager un renversement vers une thématique positive ? Quoi qu'il en soit, la seule représentation graphique ne nous permet pas de définir de quel micro-univers il s'agit.

Une nouvelle rencontre entre le personnage et le monstre s'ensuit sur la vignette 6, dessinant un épisode héroïque. On n'y sent pas d'affrontement réellement douloureux pour le personnage qui sourit tandis que les contours et la bouche du monstre se délitent, figurant son anéantissement. Le thème est positif. Le feu a ici une valeur héroïque de destruction. L'univers mythique entrerait-il dans une phase de type héroïque positif ?

Enfin, en dernière vignette, la production graphique met en scène le reptile qui « relate » cette dernière phase de combat dans une bulle.

Le dessin laisse des doutes quant à la définition du micro-univers représenté par Marielle. Voyons si – et comment - la confrontation au récit et au questionnaire peut nous aider à les lever.

b. Le récit

La construction du récit

La construction du récit confirme l'intuition d'un univers non figé dans une seule image. Des verbes de déplacement – « entraîne », « conduit », « rentre » - associés à des mots de conjonction – « soudain », « alors » – dessinent une chronologie effective, correspondant aux différentes vignettes – ou regroupements de vignettes - de la représentation graphique. Le récit se structure en deux tendances principales, l'une négative et l'autre positive, séparées par un événement charnière - la chute du personnage dans l'eau et l'arrivée d'un serpent - correspondant à l'image décalée sur la droite (vignette 4).

1er temps : un univers négatif .

Le personnage, une jeune fille prénommée Sarah, s'engage dans une lutte contre « un monstre dévorant », afin de remplir la mission qui lui a été confiée : représentant « le bien », elle « doit combattre », avec une arme « transmise » par sa grand-mère. L'épée, comme l'affrontement, dessine un univers de type héroïque, renforcé par le choix de la rivière - eau en mouvement et « *flux dynamique* » (Y.D., p.167) - comme archétype de l'eau.

Le monstre entraîne la jeune fille « dans le tourbillon infernal qui la précipite dans la rivière glaçante ». Ici, l'eau « *jouant le rôle de barrière placée entre le monstre et le personnage* » a une fonction négative, situation peu commune selon les travaux réalisés par Y.D. qui montrent que « *la fonction attribuée à l'eau est rarement au service de l'angoisse* » (Y.D. p.186-187). La force des adjectifs « infernal » et « glaçante » contribue à la négativité du thème, quand le verbe « précipite » rend compte de l'inéluctabilité de la chute. Sarah « disparaît petit à petit ». Il semble que tout soit perdu.

2ème temps : un univers positif qui se décline en plusieurs phases :

Un moment charnière.

Il s'agit du moment où, contre toute attente, tout bascule. Marielle introduit le changement par deux termes qui expriment la brièveté : « quand soudain ». Quand soudain, en effet, les mots du récit modifient sa tonalité. La chute de Sarah réalise le « passage dans un autre univers ». Le symbolisme glisse de fait du négatif au positif, aidé en cela par un serpent, symbole de sa famille. La fonction de l'animal s'avère, comme dans nombre de cas (36% Y.D. p.187), de type « utilitaire ». En tant qu'élément salvateur du personnage, il alimente l'univers héroïque déjà dessiné en lui donnant une connotation positive.

Régime Nocturne.

S'exprime alors un univers plus intime, plus calme et rassurant que le précédent, en concordance avec la représentation graphique. Il y est question de « famille », de « refuge », de chaleur par le « feu sacré » qui « réchauffe » le personnage, de « secret » que le serpent « confie » à ce dernier. La grotte est un « espace de réflexion », de retour sur soi donc, précise Marielle dans le tableau du questionnaire. Autant d'éléments qui dessinent une thématique plutôt mystique, dans laquelle l'influence positive du serpent détonne quelque peu (seulement 1% des cas, comme précisé plus haut).

Régime Diurne.

Une thématique héroïque apparaît de nouveau avec les verbes « choisir », « s'emparer », « garder » qui décrivent les actions nouvelles de Sarah. Celle-ci s'engage dans un autre combat, armée cette fois du feu dont la fonction n'est plus de réchauffer mais d'anéantir, de faire fondre le monstre. L'imaginaire entre dans une phase héroïque au symbolisme toujours positif puisque le monstre est vaincu.

Dernière phase.

Le dernier temps du récit oscille entre thématique diurne et thématique nocturne au gré des termes choisis. Héroïcité du thème, d'une part, avec des termes comme « bravoure », « apparaît », « dévoile », « portée en triomphe » ; mysticité du thème, d'autre part, avec le retour à la maison et la notion d'humilité.

c. La question spécifique de l'espace et de la temporalité

L'organisation spatiale du dessin illustre la linéarité de l'écoulement du temps. Le temps qui passe ne ménage pas de retour. Il porte avec lui l'évolution et le progrès, qui se construisent via les difficultés et l'expérience de l'échec. La mort n'est parfois pas loin (chute de l'héroïne dans l'eau glaçante). Mais le personnage en sort grandi, symboliquement puisque « porté en triomphe », mais aussi sur le plan des valeurs quand il fait le choix de « l'humilité ». Une forme de retour existe cependant : vers la famille.

Conclusion : analyse de l'AT.9

Un double-univers existentiel positif

Pour réaliser une forme de synthèse nous nous aiderons de la colonne C (symbolisant) du tableau de l'AT.9 de Marielle. Deux combats – l'un à l'épée, l'autre au feu magique - dessinent une thématique héroïque qu'alimentent également le triomphe, la dichotomie « bien » (la jeune fille) et « mal » (le monstre dévorant), et la notion de « vérité » portée à la lumière car « dévoilée ». Le symbolisme est, dans un premier temps, négatif avec la chute du personnage (« inefficacité, épreuve échouée »), et, dans un second temps, positif avec la fonte du monstre et le triomphe du personnage (« la solution »). Entre ces deux tendances, existe un passage, que la colonne C du tableau associe à la chute et à l'élément cyclique. Le thème mystique est alimenté par des intimités diverses : d'une part celle du refuge comme espace-temps de réflexion ; d'autre part celle de la famille avec la grand-mère qui transmet, le retour du personnage parmi les siens après avoir vaincu le monstre, et enfin le serpent comme symbole de la communauté.

Plusieurs interprétations se présentent, qui combinent les aspects héroïques/mystiques

d'une part et vie/mort d'autre part de ce système mythique. C'est finalement avec la forme double-univers existentiel que la représentation multiple du personnage, celle d'une diachronie, ainsi que l'idée forte d'un passage trouvent leur cohérence. Les résultats s'appuient sur cet extrait d'Y.Durand (p.103-104) : « *Dans les constructions appartenant à ce groupe, le personnage vit deux épisodes existentiels* successifs *: vie paisible et combat victorieux contre un monstre agressif et / ou retour à la vie après un combat victorieux* ». […] Les séquences de ces double-univers existentiels donnés en exemple par YD illustrent « *la coexistence des deux polarités héroïque et mystique dans l'imaginaire et la diachronie de leur formulation au niveau expressif. […] On remarque la succession des univers mythiques vécus par le personnage. Il ne s'agit pas d'un thème héroïque-impur car le personnage participe par étapes aux deux polarités héroïque et mystique.* »

4. La restitution-réception

Avant de livrer ses réactions à l'analyse de son AT.9, Marielle sollicite des éclaircissements sur ce qu'on entend par « diachronie », ainsi que par « Régimes Diurne et Nocturne ». Elle donne ensuite à cet entretien, la forme d'un long développement de son acquiescement aux remarques et propositions de conclusions – tant vers la sphère professionnelle que vers la sphère privée.

a. Approbation

D'une manière générale, pour Marielle, l'ensemble de l'analyse « *C'est assez vrai ». « C'est en accord avec ce que j'avais envie d'écrire ... quand j'ai écrit l'histoire* » dit-elle. Cela rend compte de ce qui, éventuellement, était implicite : « *Il y avait des intentions derrière, il y a toujours une intention, même si elle n'est pas… mais c'est proche, c'est bien commenté* ».

L'approbation paraissant relative – à travers les termes « proche » et « assez » - nous nous attendions à ce qu'un propos ou un autre, au fil de l'entretien, apporte des compléments ou des réajustements. Il n'en sera rien. Marielle continuera de cautionner par des « *c'est assez probant tout ça* » et « *c'est assez fidèle* ». Elle semble apprécier l'effort d'objectivité du chercheur : « *Y a pas de jugement, y a des constats. Tu disais y a pas de jugement ...tu*

disais ben voilà on peut dire que, y a des points d'interrogation, y a des possibilités ».

La notion de dualité

Dans un premier temps, il ne s'agit pas – comme on pourrait s'y attendre – de l'alternance des thématiques diurne et nocturne, mais du fait que dans le test de Marielle, certains éléments portent les deux types de symbolisme : la vie et la mort. Ce qui lui a paru intéressant, « *c'était, c'est toujours, la dualité des éléments, l'eau qui peut être à la fois positive ou négative, ça revient souvent ça, le serpent qui est proposé souvent comme un symbole, un élément plutôt négatif, qui est plutôt positif et puis le feu qui est positif et négatif* ».

Les archétypes – eau, serpent, feu, épée - revêtent pour elle davantage d'importance que le personnage de l'action lui-même, en ce qu'ils sont les vecteurs d'un sens caché : « *C'est toujours un outil le personnage [..]il est dans l'action et les objets sont plus symboliques. [..] Quand on est dans l'action, on fait et puis après y a plein de petites choses qu'on laisse dans ce qu'on a dit, dans l'attitude qu'on a eue dans le regard qu'on a porté à l'autre. C'est tout ça ces petits symboles, ces éléments, c'est l'épée, c'est le feu, c'est tout ça.[...] C'est peut-être là le plus important, c'est pas tant l'action. [...]c'est pas tant le résultat c'est plutôt l'attitude qu'on a... qui construit les gens enfin qui fait nos relations avec les autres* ». Marielle se reconnaît.

Cela entre en cohérence avec ses propres convictions : « *Les gens ne sont pas complètement ceci ou complètement cela. On peut être, là j'extrapole par rapport à l'existence, je crois qu'on peut être tous ou l'un ou l'autre* [….]

Actuellement enseignante dans deux établissements, Marielle vit elle-même cette dualité : « *c'est vraiment ce que je ressens en ce moment dans ma vie professionnelle en plus* […] *En fonction des gens avec qui je travaille, en fonction de la culture de l'école, je peux être différente* ».

Elle mesure son évolution dans le travail à travers cette question de la complexité : « *Je ne sais pas si j'aurais écrit ça au début de ma carrière. Pour moi les choses étaient très linéaires, enfin très 'il faut faire comme ça' pour réussir ou pour arriver au but qu'on s'est*

fixé. Il n'y a qu'un chemin ». Elle décrit ainsi une enseignante débutante dont l'imaginaire est plutôt héroïque et qui, aujourd'hui, tente d'envisager et de composer avec les contraires : « *Et finalement il n'y en a pas qu'un, il n'y en a pas qu'un* ».

La notion de progrès

C'est alors, que les propos de Marielle nous invitent à entrer dans un imaginaire où la notion de dualité porte celle de progrès – rejoignant en cela nos conclusions d'un univers synthétique de « fructification » : « *Dans un cas on va développer telle attitude et dans un autre une autre attitude. Mais, c'est se permettre ça, et accepter ça chez soi, qui va te permettre aussi d'avancer. [...] Le héros là il avance. Il y a de l'humilité dans tout ça, parce que accepter ça de soi c'est être humble aussi, c'est accepter que la vérité à un moment donné, elle ne l'est plus à un autre moment. C'est peut-être comme ça qu'on avance* ».
Au bout du compte, Sarah « *a perdu des choses à côté, mais elle a gagné des choses. Elle a pas tout eu, mais on ne peut pas tout avoir* ».

b. **Ce qui étonne :** imaginaire, pensée et vocabulaire

Ce qui étonne, c'est comment l'imaginaire et les pensées profondes se révèlent dans des termes qui sont utilisés sans intention de cet ordre. Marielle l'exprime ainsi : « *Je suis même étonnée des termes que j'ai employés : bravoure, dévoile, s'empare, garde. Finalement des choses que tu ... ces verbes quand tu dis ... avec les verbes : choisir, s'emparer, garder… qui décrivent des actions nouvelles. Ben j'y ai pas pensé moi qu'il fallait mettre ces mots-là pour montrer … c'est ça qui est intéressant* ». Elle en conclut que « *Y a pas de hasard dans les choix qu'on fait finalement* ».
Ce constat, formulé ainsi, confirmerait s'il en était besoin la pertinence des critères qui ont prévalu à la construction de l'AT.9.

c. Pour aller plus loin

Ne remettant pas en cause les éléments de l'analyse, Marielle nous renseigne sur ce qu'elle en tire pour elle-même : « *Pour moi ça a pris du sens. La lecture ça me permet de ... ça a vraiment pris du sens* ».

Le double-univers

Ce qui a plus particulièrement fait sens pour elle, c'est la question du double-univers : « *Ce double-univers dont tu parles …les successions, y a beaucoup de successions quand même, par les dessins … et par ces univers qui se succèdent quoi. C'est assez vrai* ». Elle ne se voit pas comme « *quelqu'un qui dit 'un jour ce sera comme ça et pas autrement'* », bien qu'elle pense l'avoir été – rappelant ainsi sa réflexion sur la dualité des éléments. C'est, semble-t-il, une question de croyance qui évolue au gré des expériences : « *Tu fais pas les choses au hasard, tu crois en quelque chose ... C'est cette croyance-là qui te fait avancer et cette croyance, elle bouge, elle change […] Elle s'alimente de tout ce que je vis* ». Ne sommes-nous pas dans l'expression même d'un imaginaire qui, s'alimentant du vécu, conjugue les contraires dans une dynamique de progrès ? Et dont la conséquence, en termes d'éducation, s'exprime ainsi pour Marielle : « *Je crois toujours à l'enfant* » ; confiance et conviction qu'il n'y a pas qu'une seule voie pour tous' : « *Maintenant je sais qu'il y a autant de bonheurs que d'individus. Et dans ma classe il y a autant d'enfants qui ont leur propre réussite, mais leur prouver que, ou leur montrer, ou les amener à dire 'moi aussi je peux réussir'* ».

La question de l'échec

Marielle met en lien les aléas de l'histoire de Sarah – l'héroïne de son récit – et la vie de ses élèves : « *On peut avoir des échecs, des enfants qui ont des échecs qui vont reculer, mais ce sera sûrement pour les aider à mieux avancer. …* ». La question de l'échec porte celle de l'espace. Celui-ci n'est pas sclérosé : on recule pour mieux avancer. Dans cet exercice, Marielle prend conscience que, sans l'aide d'un serpent – sans la perche tendue par un enseignant pour l'élève, sans une perche tendue dans la vie en général – il est difficile de faire en sorte que le monstre devienne « *un mal pour un bien* ». En effet, Sarah « *n'a pas réussi tout de suite à combattre le monstre mais [elle] a persévéré et […] a trouvé une aide un moment et finalement cette aide lui a permis de combattre et elle revient* ... Encore une fois, le mouvement dans l'espace est évoqué.

d. Et si c'était à refaire

Les modifications seraient d'ordre graphique à visée esthétique d'une part – « *Je ferais mieux mes dessins »* -, explicative d'autre part, Marielle estimant sa dernière vignette légèrement ambiguë : *« La dernière image, pourquoi est-ce que je mets le serpent à la fin, il raconte quelque chose et je me souviens plus. C'est le même lieu. C'est ça que je changerais. Je mettrais peut-être d'autres personnes autour je mettrais plus ... parce que là y a deux personnages, mais là il est seul. Il raconte, mais à qui ?* ». Pour tout le reste elle affirme : « *Non, je changerais pas* ».

Conclusion : restitution-réception de l'AT.9

A la lecture de l'analyse de son AT.9, Marielle nous dit : « *C'est marrant ça répond à ce que je suis aujourd'hui* ». Elle valide la notion de dualité symbolique – vie et mort - des archétypes qui constituent l'univers de son héroïne. Elle acquiesce également à l'hypothèse de double-univers, nous montrant comment, dans sa vie professionnelle comme dans sa vie privée, la gestion des obstacles l'entraîne dans « *un mouvement comme ça* - elle montre une spirale ascendante - *Vers le haut* ».

II. L'entretien : le symbolisme des termes

La restitution de l'analyse obéit aux subdivisions suivantes : les puces de type 1. et a. indiquent les thématiques existentielles considérées ; les titres sans puces, reproduits en caractères gras italiques, font directement référence à des comportements « imaginaires » observés. Des éléments d'analyse sont repris plusieurs fois lorsqu'ils servent plusieurs thématiques.

1. Imaginaire de la construction du discours

Les propos de Marielle donnent à son entretien une couleur dominante héroïque, dans laquelle on peut lire, notamment, le combat, la distinction, la précision, le refus de l'alternative comme du compromis.

Le vocabulaire du spectaculaire.

Il y a d'abord la façon d'exprimer son organisation : « *y avait sûrement des priorités .. que je mettais en avant* (J32) ». Il y a aussi la relation de Marielle à d'autres enseignants : « *je suis quelqu'un qui aime bien être admirative* (rires) (J99) ». La posture d'admiration installe Marielle dans une relation verticale avec cette enseignante, qui, de fait, la surplombe. L'ambiance est au symbolisme spectaculaire, l'enseignante est en quelque sorte « auréolée ». D'autre part, les actions des enseignants qui « *marquent* » Marielle sont décrites en termes relevant du symbolisme « spectaculaire » : « *ils me montraient* (J25) », « *et puis après ils disaient* (J25) ». Selon G.Durand, parole et lumière sont isomorphes[7].

Le vocabulaire du combat

Le vocabulaire du combat décrit la vie en Formation Initiale - « *je pouvais pas mettre mon énergie partout* (J32) », « *quand on nous a dit voilà maintenant il faut aussi avoir un DEUG mais universitaire on s'est révolté nous évidemment on était étudiants donc on est parti en avant* (J17) » et « *elle a été de notre combat* (J18) » -, en suppléances - « *si tu es responsable ben tu prends des décisions hein je crois que oui c'est c'est c'est parce que là l'enfant est en danger je crois que face à un enfant en danger tu ben y faut y aller y faut réagir* (J44) », « *.. je crois que j'ai pris des risques parfois* (J42) ».

Le discours sur les moyens d'acquérir les compétences professionnelles est en partie construit avec des termes familiers de l'imaginaire diurne, dont « *la volonté* (J95) » conquérante. Le vocabulaire du combat exprime également les besoins en formation de Marielle : « *je crois oui je crois je crois que j'avais besoin de gens qui me bousculaient un peu quoi* (J27 bis)».

Le rapprochement que Marielle opère vers les collègues qui l'intéressent s'exprime en termes agressifs, elle se dit « *mante religieuse* (J37) ».

[7] DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.173.

Le vocabulaire de la distinction

Les termes distinguent. Ils séparent la formation en « *parties* (J18) » ; ils cherchent à sortir de la confusion mystique avec des « *pourquoi pourquoi* (J18) » ; ils expriment une opposition à l'institution par le refus - « *pas accepter forcément* », « *on ne voulait pas* » (J18) - de ce qu'elle propose. Ils expriment également la capacité de Marielle à faire des choix, à amener des éléments dans la lumière : « *y avait sûrement des priorités .. que je mettais en avant* (J32) ».

Les collègues qui retiennent son attention sont ceux qui se distinguent de l'ordinaire : « *qui m'étonnaient .. qui m'étonnaient un peu* (J27 bis) ».

Pour apprendre de collègues différents, Marielle entre en relation avec l'autre dans un geste de distinction, celui de comprendre par le questionnement : « *aujourd'hui je suis plus dans le questionnement de l'autre* (J37) ».

Les termes précisent.

Marielle se positionne très clairement comme étudiante, lorsqu'elle mentionne une « *prof* (J53)» du CFP, et comme professionnelle, lorsqu'elle utilise les termes du métier : « *enseignante* », « *élèves* ». Au cours de ses expériences, « *y a eu des moments où (je) me suis vraiment sentie enseignante.. où heu ..où c'était (ma) classe mes élèves* (J47) ».

Des expressions catégoriques

Qui ne supportent pas l'alternative. A propos de la formation universitaire DEUG qui a été imposée en FI parallèlement à la formation pédagogique, Marielle déclare : « *je n'avais pas du tout l'intention de faire une FAC quand je suis sortie du BAC hein …… du tout du tout* (J82) ». A propos des moyens d'acquisition des compétences professionnelles, elle dit aussi : « *on a ... ou pas* (J95) » la volonté.

Qui affirment des valeurs, quand Marielle énonce l'objectif du travail de l'enseignant : « *savoir pourquoi cet enfant là a va pas quoi qu'est-ce qui fait qu'à un moment l'apprentissage fonctionne plus c'est ça qui m'intéresse moi …… et c'est ce qui*

devrait tous nous intéresser (J85) ».

Enfin, le vocabulaire refuse la mystique des contenus : « *je peux pas parler de contenu [….] Un contenu non* (J9) », même s'il s'agit ici du souvenir qu'elle en a.

2. Le parcours professionnel

a. Le choix du métier

S'inscrire contre

En amont du parcours professionnel de Marielle, intéressons-nous à ce qui a présidé au choix du métier : « *en fait je voulais être prof de Français moi au départ .. et j'ai eu une prof de français alors en première quand j'ai choisi la .. lettre qui m'a m'a dégoûtée parce qu'elle était vraiment pas professionnelle* (J105) ». C'est d'abord en « s'inscrivant contre » que Marielle choisit la voie de l'école primaire : « *jamais je voudrais être comme ça …… et donc l'enseignement me plaisait quand même hein …….Et puis donc le concours au CFP… les suppléances ben ça a conforté mon envie d'être enseignante…..* (J105) ». C'est donc à partir d'une rupture qu'elle oriente sa carrière professionnelle.

Un choix distancié

Marielle dit n'avoir pas eu de relation idéalisée au métier d'enseignant lorsqu'elle était petite fille - « *je rêvais pas d'être maîtresse* (106) ». Elle n'a pas choisi cette profession pour la relation aux enfants, même si elle appréciait leur compagnie : « *ça me plaisait bien le contact avec les enfants … mais je pense pas que c'est ça qui a fait que …. Heu heu le contact avec les enfants je l'avais déjà donc heu … c'est pas ce que j'ai recherché comme enseignante* (J106) ». Son approche du métier ne relève ni de l'intimité, ni de la confusion mystiques. Marielle est très claire : « *c'est un métier passionnant c'est pas une vocation c'est un métier* …(J124) ». Son imaginaire est plutôt héroïque.

L'individuation appréciée

L'expérience des suppléances a confirmé l'orientation professionnelle, parce que Marielle a pu s'y « individuer » (principe d'identité du régime héroïque). D'une part, elle a pu « (*me) sentir responsable de quelque chose de me res et puis être reconnue comme responsable* (J107) ». D'autre part, elle a pu y exercer une pratique différente de celle de ses parents enseignants - « *c'était plus simplement heu .... l'école de mes parents c'était mon école ma classe c'était mes élèves* ...(J108) » - et des maîtres de stage : « *à la limite faire un stage chez Machin d'accord mais bon c'est pas pareil* (J108) ».

Le besoin de maîtriser le temps par la division circulaire (cf. le Denier, G. Durand).

En suppléances, Marielle a vécu le cycle complet d'une année scolaire, la notion de retour étant évoquée par un « *au revoir* » : pendant l'année de suppléances, elle a pu « *aller au bout des choses parce que j'ai eu la chance de terminer en CM .. encore en CM heu ... et d'aller jusqu'à la kermesse jusqu'à la fête de l'école etc d'avoir un au revoir de mes élèves heu des parents qui viennent te dire heu on a passé une bonne année en votre compagnie …[...] j'ai été au bout des choses je crois dans cette année de suppléances ……. Au bout des choses* ... (J108) ». L'imaginaire est synthétique.

Conclusion : Le choix du métier. Le thème de l'orientation professionnelle confirme la tendance imaginaire héroïque de Marielle dans le mouvement de rupture qu'elle opère avec le modèle parental. Ce thème alimente d'autre part la notion de refus de l'imaginaire mystique. Enfin, il fait entrevoir les tendances à l'imaginaire synthétique de Marielle quand celle-ci confirme son choix professionnel, notamment parce qu'elle a vécu le temps d'un cycle scolaire.

b. La gestion du parcours

« *Alors heu plus tôt quand je suis sortie j'ai fait une classe de maternelle petite section j'ai eu du mal (rires), et après je me suis je me suis retrouvée en classe de CE1 CE2 CM1 CM2 j'ai changé de département je suis venue en Vendée parce que j'étais en Deux Sèvres avant et là j'ai eu une classe pareille CE1 CE2 CM1 CM2 et puis ben j'ai été transportée après ailleurs je me suis retrouvée dans une classe de CM1 CM2 puis après dans une autre*

classe où j'aurais pu rester mais j'étais pas bien dans cette école donc j'ai changé .. à nouveau j'ai demandé de partir et je suis arrivée ici en classe de CM1 CM2 donc plutôt des CM une petite expérience en maternelle avec des bébés sections on appelait ça des bébés sections des tout petits petits .. et c'est vrai que moi je sortais du CFP avec l'envie de j'étais quand même plus attirée par le cycle 3 mais bon .. c'était une année intéressante aussi ... voilà (J1) ».

Une alternance de phases de choix et d'événement subis

Alternance de phases de choix (« *j'ai changé de département* », « *j'ai demandé de partir* » (J1)) et de phases de passivité (« *je me suis retrouvée »,* « *j'ai été transportée* » (J1) »), le parcours professionnel de Marielle illustre les symboles du Régime synthétique qui ont pour but de domestiquer le devenir, de maîtriser le temps, le plus souvent dans des récits mythiques dramatiques dans la mesure où ils alternent des phases à connotation positive et des phases à connotation négative (ex. l'année de suppléances : « *c'était parce que je n'avais pas eu le concours* (J40) »).

Des ruptures et du mouvement

Le discours offre en outre de nombreuses occurrences de liens temporels - « *après, puis après, plus tôt quand, avant, et puis* » – et d'enchaînements événementiels - « *mais ... donc, alors, et, parce que, et puis »* qui relèvent de ce même régime de l'imaginaire.

Des ruptures (imaginaire héroïque apparent) jalonnent le début du parcours. Les nombreux changements sont exprimés par une accumulation de termes de mouvement en J1 : « *transportée », « changé », « sortie », « arrivée », « partir », « attirée », « venue* ». Selon G.Durand, la fuite est un réflexe postural prédominant face aux frayeurs de la prise de conscience du temps. (Cf prise de parole complète en J1).

Les raisons des changements

<u>Le désaccord « pédagogique »</u>

Pour Marielle ce n'est pas l'ambiance de type mystique qui compte dans une école mais les

idées et choix pédagogiques véhiculés par la parole (héroïque, car associée à la lumière selon G.Durand). Quand le discours ne lui convient pas, elle fait une rupture : « *ben je pense aussi à des gens qui m'ont qui m'ont heu qui m'ont pas plu quand j'étais dans cette école où j'aurais pu rester quand je suis arrivée en Vendée on m'a dit mais ce poste là vous pouvez le garder je suis partie parce que je n'étais pas bien je n'étais pas bien mais physiquement je n'étais pas bien dans cette école parce que ce n'était pas ce n'était pas le discours que .. je m'y retrouvais pas quoi* (J33) ». La relation à l'autre est vécue comme une agression physique, il faut fuir pour ne pas mourir : « *soit je dépensais beaucoup d'énergie pour convaincre ou soit je m'en allais et j'ai préféré m'en aller parce que j'avais l'impression que l'énergie déployée ne servirait à rien* (J34) ». L'imaginaire est héroïque.

La quête de la nouveauté

On pourrait se demander si Marielle n'est pas, finalement, à la recherche du même, qui est nouveau au regard des valeurs véhiculées par ses parents enseignants. L'occurrence J35 tend à montrer le contraire. Marielle y décrit sa surprise d'apprendre d'une enseignante dont elle se sent différente : « *on n'était pas du tout pareilles on était très très différentes .... [...] je me disais non je travaillerai pas comme elle ... [...] en même temps elle m'a appris des choses ..... j'ai appris avec elle j'ai sûrement appris à être plus rigoureuse ... ... plus réfléchie plus posée* (J35) ». Là encore, l'imaginaire est héroïque.

Le besoin de progresser

S'ensuit une longue phase de 17 années sur un même poste (imaginaire mystique apparent) - « *j'enseigne depuis heu 17 ans et j'ai 40 ans* (J) » - à laquelle Marielle vient juste – volontairement - de mettre fin : « *j'enseigne en CM2 dans 2 écoles c'est un choix que j'ai fait cette année* (J) » dans l'objectif de progresser professionnellement (imaginaire synthétique) - « *faire évoluer oui c'est pour ça que j'ai un peu demandé ce changement ....* (J115) ».

La crainte de l'emprisonnement par la répétition du même

« *les enfants heu ..... je veux les rendre responsables d'eux-mêmes autonomes etc finalement ils calquent vraiment leur attitude sur ce qu'ils attendent enfin ils savent ce que*

j'attends d'eux quoi .. ça fait longtemps que je suis là donc tu sais après t'as la réputation enfin ah tu vas chez Marielle tu vas voir ta ta ta les enfants viennent pas neutres et ça me gêne ça … j'ai pas envie qu'ils soient attachés à .. avec Marielle ça se passe comme ça quoi ça ça me gêne beaucoup …. Parce que c'est très confortable en fait c'est confortable (J116) ». Avec la répétition du terme « longtemps » et le regret qu'elle lui associe - « *je trouve ça dangereux* (J117) » - Marielle exprime sa frayeur du temps. Elle y réagit par le réflexe postural de fuite concrétisé dans le changement : « *je suis partie* (J118) ». L'imaginaire est héroïque. Le temps n'est pas ici ressenti comme moyen de creusement mystique mais comme frein à l'apprentissage, par la répétition du même qui attache selon la conception héroïque du lien. Dans l'imaginaire de Marielle, il semble qu'il s'agisse d'un symbolisme purement négatif qui considère le lien comme « *la puissance magique et néfaste de l'araignée, de la pieuvre et aussi de la femme femme fatale et magicienne* SAI p.118 ». Le confort mystique est pour elle emprisonnement, il représente même un danger : « *pour tout le monde pour les enfants pour moi …. je trouve ça dangereux* ..(J118) ».

L'investissement dans une autre facette du métier : se regarder travailler

Il y a environ 6 ans, Marielle a entrepris une formation de Maître-Accompagnateur, fonction qu'elle assume depuis lors : « *heu là un an deux ans un deux trois quatre cinq ans cinq six ans ……. Je me suis dit ben tiens je pourrais autre chose finalement .. je pourrais travailler ailleurs ……. Parce que y a maîtres accompagnateurs c'était nouveau ça venait de se mettre en place pour quoi on avait une formation formation à l'entretien etc je me disais tiens ben finalement y a ça aussi dans le métier* …(J113) ». Elle s'investit notamment dans la formation, l'accompagnement des « *jeunes qui font des décharges* (J118) ». Cela la touche professionnellement dans le sens où « *c'est aussi un moyen de se de se regarder faire aussi hein .. c'est toujours un miroir ..[..] un retour sur soi après et se dire ben et moi comment je fonctionne …* (J119) ». On pourrait penser à un retour au ventre digestif, cependant, le regard reste en surface, « *retour sur soi* » dit-elle et non pas « en soi ». Se regarder c'est aussi voir sa propre image de surface. La démarche n'est pas mystique mais plutôt héroïque de mise en lumière. Le terme « *évident* » - « *ça me paraît tellement évident se regarder faire* ….(J120) » - semble accompagner ce mouvement de « sortie de soi » pour se regarder faire. Plus loin, Marielle confirme que « *c'est un métier où il faut se regarder* (J123) ».

<u>Conclusion</u> : La gestion du parcours. Le parcours professionnel de Marielle est composé de trois grandes phases. La première, de tendance imaginaire héroïque, est caractérisée par une succession de ruptures – parfois choisies, parfois subies. Les ruptures choisies, qui constituent autant de fuites, le sont pour des idées, ou pour les ambiances que les divergences pédagogiques entraînent. De la seconde phase de ce parcours - relativement longue puisque d'une durée de 17 années – Marielle ne dit rien. Fut-elle vécue dans la tranquillité de l'imaginaire mystique ou dans une ambiance plus héroïque de décisions, d'oppositions, de combats à mener? La fin de cette période a probablement revêtu un symbolisme de mort. Pour Marielle, ce long temps passé dans un même lieu ne semble pas en effet avoir servi le creusement mystique caractéristique de l'apprentissage. Il la menaçait plutôt d'emprisonnement. Elle effectue donc une nouvelle rupture, pour avancer, progresser. En cela, la troisième phase relève plutôt de l'imaginaire synthétique.

3. Apprentissage et formation

Pour apprendre, Marielle emprunte des voies diverses : la formation formelle initiale, la formation par l'expérience, dans laquelle nous avons inclus la courte évocation d'une expérience de formation continue.

a. La formation formelle initiale

Une ambiance de peur, vaincue

Au début, la FI est vécue comme une ambiance terrifiante, dans laquelle le temps ne pourra pas être maîtrisé (cf. Symboles nyctomorphes du Régime Diurne). Face aux frayeurs de la prise de conscience du temps - qui selon Marielle ne suffira pas pour investir les deux types de formation proposés (universitaire et professionnelle) - prédomine le réflexe postural de redressement : « *quand on nous a dit voilà maintenant il faut aussi avoir un DEUG mais universitaire on s'est révolté nous évidemment on était étudiants donc on est parti en avant* (J17) ». Et Marielle s'en va-t-en guerre ....

Il y a défaite : « *même si on a fini par le faire* (J19) ». Pourtant, la noirceur de celle-ci est

transformée en symbolisme de vie. Est-ce par le pouvoir de la parole qui distingue - car elle a été entendue - Marielle ne reste pas dans le marasme : « *d'avoir été entendu écouté et accompagné aussi je crois* (J20) »? Ou par l'attitude empathique de la directrice (régime mystique)? L'ambiance terrifiante se résout-elle dans l'association, le couplage, avec l'autre, différent en termes de statuts, d'attitude et d'expertise?

Une étudiante plutôt « héroïque »

Les termes employés pour décrire Marielle en FI sont explicitement ceux du combat livré contre l'ennemi-institution : « *elle* (note : la directrice MTB) *a été de notre combat* (J18) ». On imagine sans peine le héros pourfendeur de dragon : « *quand on nous a dit voilà maintenant il faut aussi avoir un DEUG mais universitaire on s'est révolté nous évidemment on était étudiants donc on est parti en avant* (J17) » et « *évidemment par dans le groupe en avant j'en faisais partie* (J17) ». Les termes sont également ceux de la non négociation : « *...on disait ça y est on est rentré pour trois années pédagogiques au CFP formation professionnelle on peut pas faire les deux c'est pas possible* (J17) ». Il y a refus de composer avec les deux formations imposées dans le CFP, la part universitaire et la part formation professionnelle. Marielle tente de résoudre l'angoisse de la gestion du temps par la distinction. Son imaginaire et celui de ses pairs scinde la formation en deux « parties » étanches : « *dans cette partie de de ben justement de pas accepter forcément ce qu'on nous disait comme ça et dire pourquoi pourquoi on ne voulait pas de cette formation universitaire* (J18) ».

A propos de la formation théorique en FI

<u>Le goût pour la rationalité des savoirs</u>

D'emblée, la formation initiale est parlée en termes de « *formation pédagogique* ». La désignation exacte témoigne d'un souci de précision, de distinction, en phase avec la rationalité d'un imaginaire diurne. L'impression est renforcée par la référence à la pureté : « *la première année je l'ai faite en formation .. pédagogique hein pure* (J2) ». Par ailleurs, le verbe « *enseigner* » évoque le surplomb de la transmission. Les savoirs sont clairement identifiés et acceptés par Marielle : « *Ben tu vois la la linguistique je pensais tiens si j'enseigne la grammaire j'enseignerai comme elle en parle* (J31) ». Reste, le regret de

n'avoir pas continué la formation universitaire : « *je me suis dit ah j'ai quitté la FAC trop tôt ……* (J110) ». Elle ne dit pas pourquoi, mais cela est cohérent avec son penchant pour la rationalité des savoirs.

Une apprenante active

Marielle ne peut nommer de connaissances qu'elle aurait ingérées en FI dans un mouvement mystique. Elle ne se fait pas réceptacle de contenus, elle n'est pas contenant. En revanche, elle a acquis des moyens d'action intellectuels en formation universitaire - « *je crois dans ma façon de bosser si dans ma réflexion .. [..] la formation universitaire heu sûrement m'a aidée à préciser ma pensée plus en littérature en lettres heu à écrire heu sûrement* (J82) – et des moyens d'action physiques par les rencontres - « *ce qu'on m'a qu'on m'a donné à voir de ce qu'est le formateur .... C'est l'attitude encore je retiens plus des attitudes que des contenus …*(J84) ».

L'harmonisation de la théorie et de la pratique

Le discours qui refuse la mystique du contenu - « *je peux pas parler de contenu [....] Un contenu non* (J9) » - parle plutôt d'harmonisation de la théorie et de la pratique dans une complémentarité « synthétique » : « *je dirais de rencontres autant universitaires d'ailleurs ... que de formation professionnelle .. je crois que les deux ont été très complémentaires* ....(J9) ».

L'attirance pour ce qui est nouveau

Rencontrer l'autre différent de soi

Pour Marielle, la Formation Initiale, ce sont avant tout des rencontres : « *les g les gens les rencontres je crois .. pas tant le contenu je dirais ce sont les rencontres .. je peux pas parler de contenus vraiment .....[...] je dirais de rencontres autant universitaires d'ailleurs ... que de formation professionnelle .. je crois que les deux ont été très complémentaires ...* (J9) ». Le verbe « rencontrer » se compose du terme latin *encontra* (« au-devant de », « vers ») et du préfixe *re* (« encore »). La rencontre, vécue dans un contexte où Marielle cherche l'autre différent de soi - « *c'était nouveau c'était une nouvelle façon de voir les*

choses (J10), « *j'avais pas forcément envie d'entendre la même chose en formation .. professionnelle ..... et j'avais besoin d'entendre des choses un peu différentes* (J12) » - revêt d'une part un aspect diurne dans la mesure où, en l'acceptant, Marielle quitte son univers familier, et d'autre part un aspect synthétique parce qu'elle la relie à d'autres, dans un mouvement en avant pour le progrès.

La quête de l'inédit pour progresser

Le désir d'apprendre de Marielle – de faire du nouveau - est en effet très lisible dans son discours. Elle n'est pas à la recherche du même, analogique-mystique. Mais plutôt de l'autre différent. Elle cherche deux formes de rupture, l'une familiale et l'autre professionnelle : « *c'était pas un discours que je connaissais ce discours là* (note : celui d'une formatrice du CFP).. *j'avais un discours moi déjà à la maison .. sur l'école sur heu la transmission du savoir etc et pas forcément ce qu'on entendait* (note : au CFP) *enfin j'avais pas forcément envie d'entendre la même chose en formation .. professionnelle ..... et j'avais besoin d'entendre des choses un peu différentes* (J12) ». Si Marielle a choisi la continuité en faisant le même métier que ses parents, elle est en quête d'une conception différente de ce métier.

Conclusion : La formation formelle initiale. La formation initiale est un « lieu » dans lequel Marielle a pu acquérir des outils intellectuels, et qui l'a révélée combative, en quête de nouveauté, capable de transformer les situations « catamorphes » en situations positives, et tournée vers l'autre différent.

b. La formation par l'expérience

b.1. Les années de suppléances

L'harmonisation

La description générale du vécu des suppléances prend la forme de l'imaginaire synthétique, par deux fois dans cette expression : « *ah en .. alors généralement de bons moments .. et puis en même temps une vraie expérience je suis tombée dans des classes où il fallait que je me débrouille toute seule et puis dans des écoles où j'ai eu de l'aide et heu*

……mais mais mais vraiment une année enrichissante ….. très riche puis très dangereuse quand même quoi (J41) ».

- avec l'emploi du terme « *en même temps* », Marielle conjugue la mystique de l'ambiance « *de bons moments* » et l'héroïcité des apprentissages qui rendent cette année « *enrichissante* » et en font une « *vraie expérience* ».
- Avec l'emploi du terme « *quand même* », l'année de suppléance est l'occasion d'harmoniser d'autres contraires : le symbolisme de vie et le creusement mystique de l'apprentissage d'une part et le symbolisme de mort héroïque de la dangerosité de certaines situations d'autre part.

Le redressement postural

Dans un premier temps, face à une situation difficile, Marielle adopte la posture Diurne du héros qui part en guerre. Elle agrippe, « *prend en main* » la situation, elle se redresse au point de passer au-dessus de la place de la directrice. « *quand je suis arrivée dans la classe les enfants étaient sur la table etc et heu y avait beaucoup beaucoup de violence et et vraiment j'ai j'ai oh j'ai pris le truc en main (rires) j'ai j'ai récupéré un enfant dans la cour dans la rue qui avait frappé une enfant qui saignait il insultait la directrice mais heu je je je me suis pas posé la question de dire c'est pas ma place de prendre en main tout ça quoi j'ai fait …. Et j'ai pris des risques parce que je me suis permis d'appeler les parents de faire des choses que j'aurais jamais dû faire* (J43)».

Le processus de renversement

Dans un deuxième temps, par un processus d'inversion mystique, la chute que représente l'arrivée dans certaines classes - « *je suis tombée dans des classes* (J41) » - se transforme en creusement pour devenir une « *vraie expérience* ».

b.2. Les années de titulaire

Marielle se fixe des priorités

A propos du premier poste, le discours de Marielle illustre le régime Héroïque de l'imaginaire. Avant d'enseigner comme elle l'a projeté en FI, il lui faut livrer bataille - « *à*

mettre (son) énergie » - contre l'ambiance terrifiante créée par quatre niveaux d'âge : « *parce que j'étais j'étais heu dans la gestion de classe dans dans la gestion de 4 cours et que je pouvais pas mettre mon énergie partout .. et y avait sûrement des priorités .. que je mettais en avant* (J32) ». Selon un processus **héroïque de distinction**, elle limite les espaces d'intervention en pratiquant des choix d'action… elle se sauve. C'est seulement avec la **maturité du temps long** et **mystique** de l'expérience que Marielle pourra mettre en pratique les projets d'enseignement qu'elle a envisagés en FI.

Marielle s'en va-t-en guerre

Elle n'hésite pas à mettre en œuvre ses convictions (ex « *j'avais mes tables par quatre* (J34) »), au risque de se démarquer de l'ensemble de l'école et d'avoir à mener un combat pour cela : « *on m'avait bien fait signe bien fait comprendre que j'étais la seule à l'école et que fallait que je le défende .. devant les parents .. ce que j'ai fait d'ailleurs* (J34) ». L'imaginaire est héroïque.

Marielle anticipe et organise

« *je me souviens d'avoir d'écrire toutes mes préparations* (J73) ». Pour engager le temps, Marielle pose clairement ses idées, ses pensées, sur le papier. Elle distingue dans un imaginaire héroïque.

Marielle apprend de l'autre différent

Il ne s'agit pas d'une pratique rendue possible par l'association avec un autre différent de soi, mais d'apprendre au contact de quelqu'un différent de soi. Marielle est ouverte à l'autre, jusqu'à se laisser surprendre par lui, malgré des *a priori* : « *j'ai remplacé une fille qui était très très très scolaire qui avait peut-être deux ans de plus que moi ou un an de plus que moi qui était sortie juste avant moi de la formation .. et on n'était pas du tout pareilles on était très très différentes elle était très scolaire très heu très ordrée très très enfin vraiment hiérarchie etc et moi je prenais sa suite .. et je je non j'étais non je me disais non je travaillerai pas comme elle .. dans la relation à l'enfant etc et en même temps elle m'a appris des choses ….. j'ai appris avec elle j'ai sûrement appris à être plus rigoureuse … … plus réfléchie plus posée ……. Parce que je l'ai vue faire* (J35) ».

Deux modes d'apprentissage. Cette situation combine deux modes d'apprentissage : un mode plutôt héroïque car lié à la vision (« *je l'ai vue faire* (J35) »), un mode plutôt mystique par rapprochement (« *j'ai appris sûrement à son contact …… je crois que j'ai appris à son contact* J35) ». L'imaginaire global est synthétique.

Deux domaines d'apprentissage. Cette situation montre également deux domaines d'apprentissage : le versant relationnel du métier, et son versant méthodologique. Conformément à sa tendance imaginaire héroïque, Marielle distingue les deux. D'une part, elle exprime son désaccord avec l'enseignante dont il est question pour ce qui concerne les valeurs de relation avec les élèves : « *je me disais non je travaillerai pas comme elle .. dans la relation à l'enfant* (J35) ». Elle semble en désapprouver la couleur héroïque : « *elle était très scolaire très heu très ordrée très très enfin vraiment hiérarchie* (J35) ». D'autre part, elle reconnaît ses qualités de rigueur et de réflexion (imaginaire héroïque) : « *j'ai appris avec elle j'ai sûrement appris à être plus rigoureuse … … plus réfléchie plus posée* (J35) ». Ce mouvement d'apprentissage, répond à un processus d'harmonisation d'éléments contraires, révélé par l'expression « *en même temps* ».

Evolution de la conception du temps professionnel : du temps court au temps long

Avant cette rencontre, Marielle pensait que la qualité du métier se situait dans le changement, le renouvellement relatif à l'imaginaire héroïque (qui semble être sa tendance imaginaire dominante). Avec cette enseignante, elle découvre que le métier peut également s'inscrire dans la durée mystique. « *ces gens là très .. très ordrés très carrés je fais ça depuis longtemps et ça fonctionne ..et tu te dis enfin bon faut quand même se renouveler faut quand même puis finalement tu te dis ben oui c'est vrai que ça fonctionne ce que fait cette personne là* (J36) ». Son parcours professionnel a suivi ce mouvement temporel : un début très découpé par les changements de poste, puis un long temps sur un même poste.

La relation d'apprentissage avec les collègues : entre rapprochement et distance

Marielle ne recherche pas une relation fusionnelle-mystique avec les collègues. Au début de sa carrière, elle vivait dans l'imaginaire héroïque de la séparation quasi physique - « *j'étais dedans j'avais envie de faire quoi donc je faisais je faisais je faisais et je*

regardais pas forcément ce qui se passait à côté (J37) ». La proximité mystique de « *l'à côté* » n'existait pas pour elle. Aujourd'hui, elle harmonise ses convictions (ce qui sépare) et le lien avec l'autre qui se vit sur le mode du partage-échange (et non pas sur celui du partage diaïrétique). Elle entre en relation avec l'autre dans un geste de distinction : comprendre par le questionnement. Le rapprochement qu'elle opère s'exprime en termes agressifs, elle se dit « *mante religieuse* (J37) ».

Découverte d'une autre facette du métier

…. à partir d'une expérience de formation formelle continue, celle de Maître-Accompagnateur : « *heu là un an deux ans un deux trois quatre cinq ans cinq six ans ……. Je me suis dit ben tiens je pourrais autre chose finalement .. je pourrais travailler ailleurs ……. Parce que y a maîtres accompagnateurs c'était nouveau ça venait de se mettre en place pour quoi on avait une formation formation à l'entretien etc je me disais tiens ben finalement y a ça aussi dans le métier …*(J113) ». Marielle s'en saisit pour satisfaire son besoin de vivre du nouveau : « *je découvrais des choses que je pouvais faire autres différemment … même si j'étais très contente de revenir dans ma classe je disais tiens c'est une autre c'est une autre facette de notre métier … [..] dans ce métier là on apprend autre chose que d'être avec les enfants* (J114) ».

Conclusion : La formation par l'expérience . Sur le terrain, l'imaginaire de Marielle est héroïque quand elle combat, anticipe, organise. Imaginaire héroïque également quand elle distingue, dans chaque collègue qu'elle rencontre, ce à quoi elle n'adhère pas de ce qui lui convient professionnellement. Ainsi, dépassant les *a priori*, elle apprend. Son imaginaire est plutôt synthétique lorsqu'elle harmonise les apprentissages relationnels et les apprentissages méthodologiques ; de même lorsque, dans les relations professionnelles, elle combine ses convictions (qui peuvent séparer) et les liens pour partager.

4. Les compétences professionnelles

a. Les compétences proprement dites

Les profils d'enseignants qui marquent Marielle, leurs méthodes d'enseignement et les compétences professionnelles clairement explicitées, nous renseignent sur ses conceptions

du métier.

Héroïcité de la distinction

Marielle est en quête de l'autre différent : « *... je crois je crois que j'avais besoin de gens qui me bousculaient un peu quoi qui m'étonnaient .. qui m'étonnaient un peu* (J27 bis) » et « *ça m'étonnait ça me surprenait on peut faire autrement* (J29) ».

En formation, la recherche de nouveauté est clairement affichée : « *ben des enseignants qui ... je me souviens d'un homme en CM qui était innovant* (J24) » et « … *c'était d'abord les gens qui innovaient je crois ... parce que quand je me souviens de cet enseignant c'était assez heu .. novateur ce qu'il faisait* ...(J25) ». Et encore, à l'université, à propos d'un professeur de linguistique : « *elle parlait de la grammaire d'une manière que moi j' j' j'avais jamais entendue et je me disais on devrait enseigner la grammaire de cette manière là ça passerait beaucoup mieux* (J29) » et à propos d'un professeur de russe : « *moi j'avais j'avais été très impressionnée .. par heu par cette femme ... et on travaillait en plus en université sous forme d'exposés avec elle donc c'était .. assez particulier de travailler comme ça en FAC en première année de lettres .. oui peu .... très peu* (J29) ».

Marielle cherche des enseignants qui se distinguent du tout-venant dans un imaginaire héroïque : ils se démarquent pour la marquer. Ils sortent du lot pour lui imprimer leur empreinte. L'enseignant de CM qu'elle évoque « *travaillait par contrat de travail* (J24) ». Le travail par contrat implique une distinction des deux partenaires, chacun ayant sa part à assumer. Ce n'était « *pas très fréquent* (J25)» comme modalité de travail, tout comme le mode pédagogique des professeurs d'université cités était « *assez particulier* », se faisait « *très peu* » : la rareté comme nouvelle marque de distinction héroïque. Cette quête est renforcée par l'exemple contraire « *d'une enseignante en CP ..... je me souviens pas de ce stage comme quelque chose de .. d'extraordinaire* (J26) ».

Héroïcité de l'innovation.

Ce qui séduit Marielle chez le professeur d'arts plastiques du CFP révèle ses « valeurs » de professionnel enseignant : « *il fallait imaginer donc là tout était donné tout était ouvert tout était possible* (J56) ». Marielle refuse l'enfermement de la production dans le connu.

Elle n'est pas à la recherche du même mystique, qui donnerait des productions conformes et proches d'un modèle : « *fallait surtout pas faire le portrait voilà réel* (J56) ». La démarche est celle de l'innovateur et l'imaginaire est héroïque.

Héroïcité de la liberté (du choix possible)

Marielle a apprécié les enseignants « *qui jamais ne disaient ben c'est comme ça qu'il faut faire regarde moi je fais comme ça toi il faut que tu fasses comme comme moi* (J25) ». Ces professionnels n'imposent pas la reproduction du même de l'imaginaire Nocturne mystique, que Marielle, pour sa part, ne cherche pas : « *ils me montraient et puis après ils disaient tu prends tu prends pas y avait une certaine liberté* (J25) ». Elle peut « raisonner » ce qu'elle voit pour « *prendre* » ce qui lui convient : sa posture est celle de l'imaginaire héroïque de la distinction pour le choix. L'expression « *Tu prends, tu prends pas* » évoque le geste tranchant de l'arme qui sert la victoire. Ainsi Marielle peut se redresser. Ces enseignants sont visibles et audibles : « *ils me montraient et puis après ils disaient* (J25) ». L'apprentissage est vicariant.

Héroïcité de la précision des savoirs

Marielle ne peut pas apprendre dans la relation inversée protecteur/protégé qu'une enseignante malade établit avec les étudiants : « *on avait une prof qu'on aimait bien parce que c'était quelqu'un qui avait une sclérose en plaque … donc qui était très affaiblie et on avait une attention particulière pour elle mais heu le contenu non quoi c'était pas ça du tout* (rires) (J60) ».

Marielle ne peut pas apprendre si les contenus ne sont pas précisés et délimités en savoirs : « *parce que parce que ben ça passait pas quoi ben parce que elle commençait quelque chose ça se terminait pas on avait l'impression de pas avoir de contenu quoi* (J61) ». Le temps éternel, non fermé (« *elle commençait quelque chose ça se terminait pas »*) n'est pas propice à l'apprentissage. La demande de Marielle relève de l'imaginaire héroïque. Pour elle, une bonne relation (imaginaire mystique) ne suffit pas à l'acquisition de savoirs repérés (imaginaire héroïque) : « *on avait une bonne relation humaine mais mais pas forcément un contenu* (J62) » et « *je peux dire j'ai pas j'ai pas appris grand chose ça c'est vraiment une chose que je sais pas ah non .. les courants pédagogiques etc non* (J62) ». La

directrice MTB a su à la fois établir une relation d'empathie (imaginaire mystique) et partager ses connaissances avec les étudiants. D'autre part, dans cette relation, chacun – étudiants et directrice – est resté à sa juste place. Marielle apprend en harmonisant (imaginaire synthétique) les deux formes d'imaginaire : mystique et héroïque.

Mysticité de l'empathie et héroïcité de la rigueur des savoirs

Au fil du récit de ses stages et des rencontres qu'elle y a faites, Marielle nous révèle peu à peu sa conception du métier. Elle a été notamment séduite par le travail d'une enseignante de maternelle, chez qui elle apprécie d'abord le caractère – innovant pour Marielle étudiante – de la pratique : « *c'était une enseignante qui qui avait les quatre heu petites sections moyenne section et grande section c'était assez nouveau pour moi d'avoir trois trois cours comme* (J77) ». Où l'on retrouve Marielle la conquérante.

Les élèves y sont désignés comme « *enfants* (J77-78) », Marielle note combien ils étaient «*épanouis* (J77) » et « *heureux* (J78) ». Son intérêt pour le rapprochement de l'enseignant vers les élèves, sur le mode de l'empathie de type mystique est longuement développé en J78 : …. « *tu vois en CP [note : une expérience d e stage qui ne lui a pas plu] c'est ça j'avais pas trouvé la classe était tu vois je crois que c'était les enfants et en CM j'avais trouvé les enfants hyper heureux … et je crois que oui tiens tu me tu me fais c'est vrai je pense que les enfants étaient heureux …… ils étaient sûrement pas libres ces enfants de maternelle dans la classe .. sûrement pas mais moi je les trouvais heureux ……. Et j'ai fait la mat la classe de petite section en sortant du CFP heu heu l'enseignante que je remplaçais était éducatrice de jeunes enfants à la base donc pareil donc là les enfants avaient de l'espace de l'écoute .. de l'attention à l'enfant . j'ai rencontré beaucoup d'enseignants qui étaient attentifs à l'enfant* ...(J78) ». On retrouve la valorisation du rapprochement entre enseignant et élèves dans la description de cette « *enseignante de CP* (note : de Marielle enfant) *qui était sûrement très très traditionnelle* ...(J96) » - ce qui ne devrait pas séduire la Marielle avide d'innovation - mais qui « *aimait bien ses ses élèves finalement elle nous aimait beaucoup* (J99) ». Autre exemple, avec cette prof de français au collège qui « *était très humaine .. elle était très humaine très ... heu très proche de nous* (J103) ».

Pourtant, l'ambiance de classe ne relève pas entièrement de l'imaginaire mystique. L'épanouissement des élèves (J 77-78) n'est-il pas lui-même apparenté aux symboles spectaculaires du régime diurne? Les élèves sont individués car « *assez autonomes* (J77) » et bénéficiant de « *beaucoup de de liberté dans la classe* (J77) ». Le travail est clairement défini, et temporellement encadré, dans « *un contrat de travail* (J77) ». Chacun – élèves et enseignant – est à sa place. Enfin, le temps découpé et organisé dans un dispositif de « *plan de travail* » peut être vécu sans angoisse. Les lieux, eux-mêmes, sont bien délimités en coins et ateliers : « *les enfants [..] allaient beaucoup dans les coins dans les ateliers* (J77) ».

Cette posture professionnelle combine la mystique de l'épanouissement-bonheur et l'héroïsme de l'apprentissage par les contrats et les plans de travail dans des lieux définis. La posture est synthétique.

Refus de la confusion mystique du non-professionnalisme

Marielle n'apprécie pas les « *gens* » qui ne sont pas professionnels, (le terme qui les désigne ne l'est pas lui-même) - « *ce qui me gêne vraiment .. heu ... ce sont les gens qui se désintéressent des enfants ..* (J85) » -, et « *qui sont toujours en train de se plaindre* (J85) ». Ce faisant, ils montrent leur mauvaise compréhension du métier et des élèves, car, pour Marielle, « *savoir pourquoi cet enfant là a va pas quoi qu'est-ce qui fait qu'à un moment l'apprentissage fonctionne plus c'est ça qui m'intéresse moi ……. et c'est ce qui devrait tous nous intéresser* (J85) ». Par l'analyse des situations, le professionnel tel que le conçoit Marielle, se rapproche des autres – les élèves - dans un mouvement voisin de l'empathie du régime mystique des images. Pourtant la quête relève avant tout de la compréhension pour agir. Il y a une recherche de rationalité, un refus de la confusion mystique, fortement affirmés dans la compétence de professeur des écoles décrite ici : « *être capable de dialoguer avec ses élèves c'est avoir un dialogue pédagogique c'est alors pas dans je te plais tu me plais* (J86) ». Marielle illustre cette compétence avec l'exemple d'une prof de maths en lycée « *très rigide* (J103», « *très exigeante mais ça fonctionnait ... avec des terminales A ..... bon y avait des des des élèves qui détestaient les maths mais elle le savait ..... elle n'était pas dans oui je sais que vous détestez les maths elle ne le disait pas mais elle était présente .. et très professionnelle .. très très professionnelle* …(J104) » et le contre-exemple « *d'un prof que je trouvais absolument heu tout le monde l'aimait bien mais moi je le trouvais heu .... Très démago au possible (rires) ... moi je l'aimais pas*

trop ...(J104) ».

Marielle affirme clairement que l'acte de compréhension des agissements de l'autre «.... *c'est ce qui devrait tous nous intéresser dans une formation le contenu après on met ce qu'on veut* (J85) ». Propos qu'elle illustre par l'exemple de l'attitude de la directrice MTB face à ses étudiants révoltés : « *je pense à MTB quand heu on était révolté d'avoir et bien sûrement qu'elle a eu cette attitude là je m'en souviens pas précisément mais sûrement elle a essayé de comprendre qu'est-ce qui vous révolte qu'est-ce qui qu'est-ce que vous voulez .. comment vous allez vous y prendre au lieu de dire écoutez je me charge de tous les gens qui se chargent de tout pour toi* ». La posture a ceci d'héroïque qu'elle cherche à clarifier et ceci de mystique qu'elle cherche à se rapprocher de l'autre.

Principe de causalité pour l'efficience : imaginaire synthétique

Chacun à sa place

En cohérence avec sa tendance imaginaire héroïque, Marielle défend une idée très précise de la place relative des acteurs de la relation enseignant-élève dans la classe. Elle refuse d'emblée le processus d'inversion (imaginaire mystique) qui amènerait l'enseignant à prendre la place de l'élève, en décidant et agissant pour lui : « *je me charge de tous les gens qui se chargent de tout pour toi hein* ...(J85) ». La posture relève du régime diurne des images car le principe d'identité joue à plein.

Se donner les moyens de comprendre l'élève

« *l'écoute l'écoute et puis l'observation prendre le temps d'observer dans sa classe regarder l'autre regarder l'enfant regarder comment il fonctionne* (J87) ». La posture relève de l'imaginaire diurne, car il ne s'agit pas d'empathie (mystique) mais de clairvoyance.

Elève et enseignants interagissent.

L'enseignant est amené à « *se poser la question qu'est-ce que qu'est-ce que je vais mettre en place pour que cet enfant là dépasse la difficulté qu'est-ce que je vais mettre en place*

pour que cet enfant là continue à apprendre ……(J86) », car il a conscience que ses actions pédagogiques ont des incidences sur l'élève, lequel répond par un comportement « observable » : « *qu'est-ce qu'on développe chez l'enfant quand on fait ça* (J86) ». La notion de « *dialogue pédagogique* (J86) » alimente cette idée d'un va-et-vient entre les deux partenaires. Ici joue le principe de causalité (sous la forme efficiente) qui relève du régime synthétique des images. Le dialogue pédagogique n'est en aucun cas une modalité au service de la fusion mystique enseignant-élève. Marielle se montre très claire à ce sujet : « *être capable de dialoguer avec ses élèves c'est avoir un dialogue pédagogique c'est alors pas dans je te plais tu me plais hein c'est pas ça hein on n'est pas animateurs de colos hein .....*(J86) ».

Aider l'enfant à s'engager dans le temps et dans l'espace

« *toujours dans le souci de faire avancer dans l'apprentissage dans la construction d'un savoir* (J86) ». L'action de l'enseignant vise le progrès de l'élève : « *qu'est-ce que je vais mettre en place pour que cet enfant là continue à apprendre* (J86) ». En organisant l'espace, il permet à l'élève en difficulté de sortir vainqueur - « *qu'est-ce que je vais mettre en place pour que cet enfant là dépasse la difficulté* (J86) » - et de ne pas arrêter le temps - « *pour que cet enfant là continue à apprendre* (J86) ».

A propos de l'activité intellectuelle de l'enseignant

Héroïcité de la pensée claire

« des qualités qui pourraient être intellectuelles ...[..] ... la capacité de la capacité de mettre en mots heu de réfléchir (J92) ». Ne retrouve-t-on pas ici le symbolisme diaïrétique par lequel s'exprime la victoire du héros sur la noirceur du monde confus des pensées – découpées et objectivées en mots.

La répétition du « geste » de réflexion pour le changement

« *.. se poser des questions heu se poser des questions ..le être curieux heu .. se mettre en cause heu* (J91) » et « *ouverture* (J92) » sont des compétences indispensables à l'exercice du métier de professeur des écoles. La représentation imaginaire relève fortement du régime diurne : elle ne sert pas l'analogie mystique. Marielle décrit un professionnel qui

cherche à mieux voir en ouvrant, se questionnant et se montrant curieux. Marielle aime ce qui est différent (elle est marquée par les enseignants qui innovent, ceux qui sont ne lui ressemblent pas). D'autre part, « *se mettre en cause* » c'est se penser relié au monde (êtres et choses). Cela évoque le principe de causalité efficiente synthétique.

Concernant le quotidien scolaire, les images constellent selon le principe diurne du combat et de l'identité : « *rien n'est jamais gagné quoi rien n'est jamais gagné et chaque année est différente parce que chaque élève est différent parce que ta classe sera jamais comme celle de l'année dernière même si ça fait 20 ans que tu fais du CM2* (J86) ». La durée ne produit pas du même, elle invite l'enseignant à inventer, créer... En conséquence, l'élève lui aussi, devant la difficulté, est invité par l'enseignant à faire autrement : « *pourquoi cet enfant là ça tilte pas ... allez on reprend ailleurs on reprend autrement …..... et pas lui dire attend on va faire un autre exercice ça ira mieux quoi* (J86) ». Il y a déplacement et changement de modalité. La recherche du même est exclue. L'imaginaire est plutôt héroïque.

Dans cette conception de l'école où tout bouge, seule la réflexion sur le métier - geste héroïque de clarification - se réitère, au service du progrès de l'élève, et selon le principe de causalité efficiente du régime synthétique de l'imaginaire : « *C'est la réflexion sur notre métier sur comment on fait et qu'est-ce qu'on veut aussi quelle attitude on veut chez ces enfants* (J86) ».

<u>L'acquisition de connaissances éclairantes.... pas l'accumulation</u>

Concernant la question des savoirs professionnels, Marielle ne parle pas de contenus. Elle n'est par ailleurs pas convaincue de l'utilité de les emmagasiner (mystique) : « *je sais pas si c'est une quantité de savoirs* […] *c'est important de savoir aussi c'est important qu'il y ait quand même un minimum de connaissances* …. (J92) ». Leur accumulation (mystique) est nuancée par le « *mais* » de l'expression : « *y a des gestes mathématiques à connaître à savoir ... heu mais je crois pas que ce soit heu je sais et heu .. 1 je sais 2 je fais* (J93) ».

Les acquis ont vocation à servir : à être (attitude), à faire (action) ou à répondre à un questionnement : « *je sais pas si c'est une quantité de savoirs …… c'est vrai je suis plus dans le savoir être ou dans le savoir faire heu en même temps c'est important de savoir* (J92) ». Dans l'optique du questionnement, ils sont mis en lien avec le sujet dans un

mouvement plutôt synthétique pour progresser. Un savoir ne s'accumule pas comme un objet dans un contenant, il faut se redresser pour aller le chercher, afin qu'il éclaire (héroïque) en apportant réponse : « *si tu es en questionnement eh bien tu vas aller chercher un savoir* (J93) ». D'autre part, leur utilisation ne peut revêtir l'héroïcité de la destination unique (exclusion d'autres possibilités) : « *tu peux avoir vraiment beaucoup beaucoup de savoir heu j'ai en tête un suppléant comme ça qui a énormément de savoir et qui est incapable de se poser des questions il se pose pas de question … situation A je réponds réponse A situation B réponse B… ben non situation A parfois réponse B …*». Ils sont voués à être mis en lien, en résonance, avec la réalité du terrain.

Enfin, les savoirs héroïques viennent au secours de la mystique du ressenti (Imaginaire synthétique) : « *on peut pas non plus faire heu l'économie de ces savoirs y a un moment tu as besoin d'eux tu as besoin de ça … tu as besoin tu sens des choses tu as des intuitions et puis ben tu peux pas tout trouver ..* (J94) ».

Conclusion : Les compétences proprement dites.

Pour certaines compétences professionnelles, les images constellent selon les structures de l'imaginaire diurne : qu'il s'agisse de la notion de professionnalisme, de la rationalité et de la précision des savoirs, d'outils intellectuels, de l'innovation, de la clairvoyance (même si celle-ci est possible grâce à l'écoute empathique de l'élève), de la distinction des places et des statuts (notamment à travers les contrats) et de la distinction qui permet le choix. Il y a refus catégorique de la confusion mystique. Marielle apprend beaucoup des autres, différents, en rupture avec les normes parentales et enseignantes de son enfance. L'ambiance imaginaire est majoritairement héroïque, mais également synthétique par la notion d'association à l'autre différent pour apprendre (et non pas comme élément complémentaire pour conduire une action). Le progrès est sans cesse recherché.

Pour d'autres compétences professionnelles, les images constellent plutôt selon la structure synthétique. C'est le cas de l'idée du va-et-vient des interactions entre enseignant et élèves, pour faire avancer ces derniers. Ici joue le principe de causalité efficiente de ce type de structure. Imaginaire synthétique aussi, en FI, lorsque Marielle harmonise formation universitaire et formation pédagogique – qu'elle a opposées dans un premier temps – pour se former.

b. Les modalités d'acquisition des compétences professionnelles

Marielle utilise plusieurs voies d'accès à l'apprentissage. Elle se forme professionnellement en situations formelles et fermées avec le formateur au CFP, en formation continue pour être Maître Accompagnateur. Le terrain offre d'autres possibilités, moins encadrées, avec des enseignants en stage, des collègues. Enfin, Marielle se nourrit de ses propres lectures.

La volonté et l'autonomie du sujet apprenant

Pour Marielle, l'acquisition des compétences professionnelles relève avant tout de la volonté du sujet-héroïque-conquérant - « *je ne sais pas si je crois que c'est une volonté que je devais avoir .. oui oui j'ai l'impression qu'on a cette volonté là ou pas ……. Et c'est pas forcément heu ……. Mais je crois que je l'ai toujours heu* (J95) » - jusqu'à volontairement quitter les univers qui s'avéreraient trop confortables - « *j'ai pris un risque* (J99) *»* -, car Marielle sait bien qu'elle est quelqu'un qui « *a besoin que les gens (m)'étonnent un peu et (me) déstabilisent aussi sûrement* (J99) ». En effet, sa conception du métier la porte vers l'avant dans un mouvement qui relève de l'imaginaire synthétique : « *si j'avais voulu rester aux L. je serais restée aux L. on me l'a dit j'aurais pas avancé j'étais confortable j'avais une classe de CM1 .. ad eternam et on m'a dit mais madame vous êtes pas intégrée vous allez vous retrouver à Pétaouchnoc avec quatre niveaux j'ai pris un risque quand je disais voilà prendre des risques qui sont des risques quand même mesurés y a des risques plus graves plus importants que ça c'est qu'à un moment on dit moi je me dis ben non faut faut faut y aller* (J99) ».

Cette volonté s'exerce sur des propositions d'experts : les parents qui éduquent et les enseignants rencontrés - « *je crois en fait dans l'éducation qu'on a dans les rencontres qu'on fait heu loi* (J95) ». L'autonomie du sujet en matière d'apprentissage est illustrée par Marielle et certains de ses pairs-étudiants : « *j'ai fait les mêmes les mêmes rencontres que certains de mes collègues et j'en ai tiré un bénéfice que eux n'ont pas tiré …*(J95) ». Le discours est construit avec des termes familiers de l'imaginaire diurne : « *la volonté* » conquérante et l'absence de nuance de « *on a ... ou pas* » (J95).

En FI, Marielle fait des choix.. Elle dit retenir de sa formation initiale « *plus des attitudes que des contenus* (J84) ». Elle apprend en triant, séparant, distinguant ce qu'elle voit des

enseignants et formateurs rencontrés : « *c'est heu.. oui vraiment ça que je retiens et dans les personnes que j'ai rencontrées aussi … dans des attitudes que je n'ai pas envie et dans des attitudes que qui qui je me dis ben oui si là ben je comprends pourquoi …*(J84) ». Le procédé relève de l'imaginaire héroïque.

Apprendre « contre » et au-delà de l'éducation

Concernant l'éducation, le mouvement d'apprentissage se réalise d'abord « contre » : « *ou le fait quand je disais que j'avais des parents enseignants de pas faire comme eux quoi…… c'est pas une critique quand je dis ça c'est pas de faire comme eux j'avais pas du tout envie de faire comme maman dans sa classe comme papa dans sa classe quoi* (J95) ». L'imaginaire est héroïque. Mais Marielle ne s'en tient pas à la séparation-distinction d'avec les parents, elle souhaite les dépasser, explorer l'espace au-delà de celui qu'ils ont délimité par l'éducation. Elle va en avant. Le régime de l'imaginaire est synthétique.

Le lien et la distance nécessaires des experts

Le lien « distancié » de la confiance des experts vers le novice aide celui-ci à « se dresser » dans la responsabilité : « *ben tu sais c'est ce que je disais c'était un peu heu me sentir responsable de quelque chose de me res et puis être reconnue comme responsable aussi hein on t'appelle le matin on te dit allez Marielle tu t'en vas en en en classe de CP-CE1-CE2 heu …. On te fait confiance quand même … cette confiance qu'on m'a faite* (J107) ». Il s'agit d'être relié sans fusionner.

l'individuation et l'autonomie.

Pour apprendre, Marielle a besoin d'être séparée, en investissant « sa » classe avec « ses » élèves : « *y a des moments heu riches parce que enfin y a eu des moments où je me suis vraiment sentie enseignante.. où heu ..où c'était ma classe mes élèves enfin* (J47) ». Cependant, pour avancer, elle a besoin d'un lien avec les collègues : « *c'était la la confiance entre collègues* (48) ». Marielle s'épanouit professionnellement dans une séparation qui ne relève ni de la rupture héroïque, ni de la fusion mystique. L'imaginaire est plutôt synthétique.

La vicariance.

Les parents

Marielle a acquis les compétences de responsabilité en observant ses parents – dans la cellule familiale comme dans la classe puisqu'elle a été leur élève. « *j'ai vu mes parents enseigner … je les ai vus parce que je les ai eus et heu j'ai vécu à l'école presque donc heu il y a des gestes que heu quand on est enfant on les a vu faire donc on les fait* (J45) ». C'est également en observant – une collègue cette fois-ci - qu'elle apprend la rigueur du métier : « *j'ai appris avec elle j'ai sûrement appris à être plus rigoureuse … … plus réfléchie plus posée ……. Parce que je l'ai vue faire* (J35) ».

Les enseignants différents

En FI, Marielle apprend des autres différents : la directrice à l'intérieur du CFP, les enseignants sur les lieux de stage – elle a été « *marquée* (J21) » -, les professeurs d'université (« *oui et pas forcément dans le milieu professionnel dans le milieu universitaire* ... J29 »). L'autre qui apporte est quelqu'un avec qui Marielle ne fusionne pas. Une empreinte se dessine, qui distingue (cf. Imaginaire héroïque). L'autre laisse une marque qui va la transformer.

En FI, l'autre différent, c'est notamment « ... *la directrice qui était MTB qui était quelqu'un heu quelqu'un qui avait quand même des choses à partager aussi enfin je trouve intéressantes* ...(J9) ». Dans une forme imaginaire diurne, - au symbolisme de vie, puisque Marielle tire un bénéfice de cette relation - Marielle accepte la hiérarchie relative aux statuts et la hiérarchie relative à l'expérience ou à la connaissance (expert/novice). Le verbe « *partager* » est proche du verbe « trancher » qui renvoie aux symboles diaïrétiques de l'imaginaire. Ces « *choses à partager* » prennent ainsi une couleur de savoirs rationnels. Cependant, le mouvement est également celui de la communication et du lien de l'expert vers le novice, pour l'apprentissage de celui-ci : « *j'ai trouvé quelqu'un qui était à l'écoute . puis en même temps qui nous faisait avancer* ».

En FI, l'autre différent, c'est aussi ce prof d'arts plastiques qui pratiquait « *une autre façon de faire qui n'était pas ce qu'on avait appris en en primaire et au collège* (J54) ». Dans sa

rupture avec son passé d'élève, peu douée pour les arts plastiques, Marielle rejette la posture du jugement héroïque et apprécie le fait qu'avec cette prof du CFP, « *on n'était pas tellement dans ce jugement là en formation pédagogique hein on n'était pas dans ce qu'est bien ce qu'est pas bien* (J54) ». En autorisant la répétition (imaginaire synthétique) cette enseignante permet à Marielle-étudiante de maîtriser la peur de la chute - « *mais heu mais heu a me permettait de réessayer de refaire de ..*(J54) » - et de transformer une expérience *a priori* négative en expérience positive : « *et là je prenais du plaisir* (J54) ».

Dans ces rencontres, Marielle est à la fois réceptacle et fruit (redoublement).

De sa relation avec MTB (directrice du CFP), elle dit : « *son attitude sa façon d'être avec nous ... heu a engendré sûrement des attitudes chez moi ..dans ma façon d'être avec les élèves* (J21) ».
A propos des enseignants, elle déclare : « *j'ai été très marquée par les rencontres en stage j'ai été très marquée par les rencontres .... D'enseignants ... dans leur façon d'être avec moi faisait que je je ça engendrait des attitudes que j'avais avec les élèves* (J21) ».
Avec l'utilisation du verbe « *engendrer* », Marielle nous renvoie à l'imaginaire synthétique de la reproduction ... Elle est, en quelque sorte, fécondée – car « *marquée* » - par les rencontres de gens différents d'elles. Elle est à la fois la mère qui porte le nouveau (nouveau-né?) et le produit-même de cette fécondation : le « nouveau-né » lui-même, la nouvelle Marielle, celle qui se démarque – au moins professionnellement - de ses parents enseignants. Marielle étudiante est à la fois réceptacle et fruit. L'imaginaire est Nocturne-synthétique.

Marielle enseignée-enseignante (redoublement)

En FI, Marielle est impressionnée par l'attitude et les méthodes pédagogiques de quelques professeurs d'université et formateurs du CFP, qui lui permettent de se projeter dans un futur d'enseignante : « *Ben tu vois la la linguistique je pensais tiens si j'enseigne la grammaire j'enseignerai comme elle en parle* (J31) ».
Le temps est engagé, l'avenir ne fait pas peur, car résolu dans un processus de rupture héroïque avec ce qu'elle connaît (et que ses parents ont enseigné), mais également dans un processus de viscosité et d'adhésivité mystique par rapport à l'enseignement qu'elle même a reçu.. Où l'on perçoit également le redoublement mystique du mouvement de l'enseigné qui

devient enseignant. L'apprentissage est vicariant.
Le geste d'apprentissage du métier est héroïque (rupture avec les parents), le processus est mystique (redoublement enseignée-enseignant).

La reproduction-conditionnement.

Certaines compétences s'acquièrent par vicariance. Il s'agit d'une reproduction, qui ne cherche pas cependant consciemment à faire du même. Elle s'apparente plutôt à un conditionnement : « *il y a des gestes que heu quand on est enfant on les a vu faire donc on les fait* (J45) ». C'est un cas de figure dans lequel Marielle ne choisit pas : « *et on se pose pas la question… c'est plus même du domaine professionnel c'est du domaine de l'éducation* .. (J46) ». Il s'agit d'un don des parents à l'enfant : « *je pense que j'ai eu cette éducation là* (J46) ».

La durée et la répétition de l'expérience.

A propos des notions de responsabilité et de réactivité face à l'urgence, Marielle déclare : « *c'est dans moi hein (rires) mais tu sais j'ai fait des colos de préados (J44)* ». Si, dans un premier mouvement, elle considère la compétence de responsabilité comme une composante d'elle-même – elle serait innée – dans un deuxième mouvement, elle laisse entendre que son véritable mode d'appropriation consiste en une « ingestion » liée à l'expérience. Creusement mystique et répétition synthétique apprennent à faire face à l'urgence. L'imaginaire est Nocturne synthétique car la maîtrise des peurs premières se fait dans la durée et la répétition - probablement les deux facteurs principaux sous-jacents.

Conclusion : Les modalités d'acquisition des compétences professionnelles. Marielle apprend à la fois dans le lien et la distance avec les experts. La posture revêt d'emblée l'apparence de l'imaginaire synthétique. La fusion n'est pas de mise, car c'est avant tout grâce à sa volonté et sous l'effet de décisions autonomes que le sujet avance professionnellement. Marielle apprend de ce qu'elle voit et entend des experts, elle ne prend que ce qui lui convient, que ce qui est en accord avec ses valeurs. Celles-ci ont été construites contre celles de l'éducation parentale et cherchent à les dépasser. Marielle se met en position de recevoir et d'être transformée. Ce faisant, elle enseigne en fonction de la manière dont elle a été enseignée – en opposition ou en conformité. La durée et la

répétition servent l'acquisition profonde des compétences professionnelles ainsi « visées ». Le profil du sujet apprenant Marielle est héroïque pour l'approche de ces compétences, synthétique dans la relation à certains experts et dans le processus d'intégration de ces compétences.

5. Les relations du métier

Marielle ne parle pas explicitement de ses relations dans le métier. C'est au travers d'autres thèmes que nous les débusquons. Ceci explique pourquoi cette question est abordée en fin de texte, alors que d'autres analyses d'entretiens la présentent longuement sitôt l'évocation du parcours.

a. En FI, la relation aux personnels : formateurs ou institutionnels

La position hiérarchique est reconnue et euphémisée

Marielle utilise sans ambiguïté le terme de « *directrice* » : « *y avait la directrice qui était MTB* (J9) ». Elle conteste les décisions de la hiérarchie-institution qui veut imposer une formation universitaire et une formation professionnelle dans le même temps : « *justement de pas accepter forcément ce qu'on nous disait comme ça et dire pourquoi pourquoi on ne voulait pas de cette formation universitaire* (J18) ». Mais n'est-ce pas reconnaître la hiérarchie que de la questionner? D'autre part, dans cette lutte, Marielle euphémise la fonction même de direction en accompagnement. La directrice est « *de notre combat* (J18) » dit-elle, en l'incorporant au groupe d'étudiants. Elle la fait descendre de sa position surplombante – et la fait cheminer à leurs côtés - dans un processus mystique de persévération et de redoublement qui rapproche et atténue les différences. Bien que cheminant près de l'accompagné, l'accompagnateur conserve une certaine préséance sur lui, celle de l'expertise. La nuance de cette position, comparativement à une position de type héroïque, tient probablement dans le fait que la préséance n'est pas mise au service d'un abus de pouvoir.

b. Sur le terrain, la relation aux collègues

Se rapprocher pour apprendre

Sur le terrain, Marielle conçoit les relations avec les collègues sur le mode du « partage ». La différence n'est pas une difficulté quand « *on peut échanger* J39) » : « *ce qui m'a gênée chez certaines personnes c'est les gens qui qui qui .. qui qui ont pas envie de partager en fait* (J37) ». Il ne s'agit pas d'un partage de séparation. Dans la mesure où il y a égalité des statuts et des fonctions, il ne s'agit pas d'un enseignement surplombant d'un professionnel vers un autre. La relation est horizontale et de proximité. Marielle recherche activement cette forme de rapprochement : « *je me suis retrouvée avec quelqu'un comme ça qui n'avait pas envie de partager et tu t'avais beau aller vers elle heu heu ben y avait rien en retour bon ben là ça m'intéresse pas .. quand c'est comme ça ça m'intéresse plus en fait* (J37) ». Le rapprochement n'est pas celui de l'imaginaire mystique, qui conduirait vers la recherche du même. Il s'agit d'une mise en lien pour apprendre. L'imaginaire est synthétique.

c. Sur le terrain, la relation aux élèves

La bonne distance pour la liberté

Marielle a une grande conscience de son impact sur les élèves : « *il faut se rendre compte de ça en tant qu'enseignant on a un pouvoir énorme ..... sur les enfants qu'on a en face de nous [...] un pouvoir sur peut-être ce qu'ils seront un peu plus tard* (J122) ». Elle cherche la bonne distance, celle qui met chacun à sa place, enseignant et élève, afin de ne pas les formater et de respecter leur liberté : « *c'est avant tout des êtres libres quand même hein ……. Et eux on on on peut on peut en primaire on peut encore les formater énormément ...* (J123) ».

6. Marielle, héroïne victorieuse

Souvent, Marielle sort triomphante de situations qu'elle a, *a priori,* jugées catamorphes. Elle tire profit de ces retournements, en matière d'apprentissage, de plaisir, de réussite et de relation.

L'apprentissage gagné

Au début de la FI, pensant ne pas pouvoir tout mener de front, Marielle s'engage contre la formation proposée qui cumule un volet universitaire et un volet formation professionnelle : « *quand on nous a dit voilà maintenant il faut aussi avoir un DEUG mais universitaire on s'est révolté nous évidemment* (J17)». Finalement, elle apprendra dans les deux domaines : « *oui et pas forcément dans le milieu professionnel dans le milieu universitaire …* J29 ». Ce qu'elle confirme avec : « *je n'avais pas du tout l'intention de faire une FAC quand je suis sortie du BAC hein …… du tout du tout la formation universitaire heu sûrement m'a aidée à préciser ma pensée plus en littérature en lettres heu à écrire heu sûrement* (J82) ».

Autre exemple. Sur le terrain, Marielle prend la suite d'une enseignante différente d'elle : *« on n'était pas du tout pareilles on était très très différentes elle était très scolaire très heu très ordrée très très enfin vraiment hiérarchie etc et moi je prenais sa suite .. et je je non j'étais non je me disais non je travaillerai pas comme elle (J35) ».* Finalement, Elle a tiré de cette situation un profit en termes d'apprentissage professionnel : *« en même temps elle m'a appris des choses ….. j'ai appris avec elle j'ai sûrement appris à être plus rigoureuse … ... plus réfléchie plus posée (J35) ».*

Le plaisir gagné

En cours de FI, Marielle, qui durant sa scolarité a mal vécu le jugement porté sur les productions en arts plastiques, apprécie l'approche du professeur du CFP : « *.. sauf en arts plastiques parce que j'étais pas très douée dans ces domaines là et .. et je me souviens bien de la prof* (J53) ». Car avec lui, « *on n'était pas tellement dans ce jugement là en formation pédagogique hein on n'était pas dans ce qu'est bien ce qu'est pas bien* (J53) ». En lui permettant « *de réessayer de refaire* (J53) », en lui proposant « *quelque chose de nouveau quelque chose enfin de ... oui de refaire quelque chose que je n'avais jamais aimé* (J53) », il a favorisé une sorte de réparation, provoqué un mouvement de réversion, qui fait dire à Marielle : « *et là je prenais du plaisir* (J53) ». Le plaisir est gagné, dans le refus de la posture héroïque de jugement du professeur, combinée à un mouvement plus synthétique de répétition de l'action.

La réussite gagnée

En FI, à l'occasion d'un travail à partir de marionnettes, Marielle exerce sa capacité à transformer la chute potentielle en victoire : « *où j'aimais pas forcément ça* (J57) » dit elle. Elle surmonte la difficulté en s'appuyant sur ce qu'elle maîtrise : « *... c'était peut-être que l'expression écrite c'était des choses où j'étais plutôt à l'aise et en fait je me servais de ce que j'étais à l'aise pour faire des marionnettes où j'aimais pas forcément ça mais c'était plutôt sympa d'associer les deux .. ça me permettait de faire peut-être plus facilement les marionnettes ..* Cela lui permettait « *d'être en réussite être en réussite* (J57) ».

La relation gagnée

Marielle évoque une enseignante qu'elle a rencontrée au cours de sa scolarité : « *l'enseignante de CP qui était sûrement très très traditionnelle ……*(J96) , « *une vieille fille très carrée très .. très carrée* …(J102) ». Le symbolisme est a priori négatif, quand l'on sait combien Marielle apprécie ce qui est nouveau, combien elle a « *besoin que les gens (m)'étonnent un peu et (me) déstabilisent* (J99) ». Elle dit pourtant avoir été « *très admirative d'elle* (J99)». En effet, si cette enseignante ne satisfaisait son besoin « diurne » de nouveauté, elle répondait à celui plus « mystique » de bienveillance vis-à-vis des élèves. L'expérience se répète avec une une prof de maths du lycée « *très rigide* (J103) », à qui une blague d'élèves « *avait fait plaisir* (J103) ».

Les processus en jeu, au service du retournement

Marielle utilise principalement deux moyens pour transformer le symbolisme négatif de certaines situations en symbolisme positif : le mouvement d'harmonisation et le mouvement d'ouverture-rapprochement ; le second précédant probablement le premier.

Le mouvement d'harmonisation. Dans ses rencontres marquantes, Marielle satisfait l'un ou l'autre (ou les deux) des versants de son imaginaire synthétique qui allie héroïsme de l'innovation et mysticisme du rapprochement élève-enseignant. Elle harmonise (imaginaire synthétique) un aspect de la personne avec lequel elle est en accord, avec un autre aspect qui, *a priori*, ne lui convient pas.

Le mouvement d'ouverture-rapprochement. Marielle transforme certaines ambiances *a priori* négatives pour elle en ambiance au symbolisme positif, en « ouvrant » pour le rapprochement dans un mouvement de viscosité et d'adhésivité mystique. C'est le cas avec cette prof de maths « *très rigide* (J103) » du lycée « … *et c'était marrant parce que c'était quelqu'un de très froid .. très très froid et quand on laissait quand on ouvrait un petit peu* (J103) ».

7. La relation à l'espace et au temps.

a. L'espace

Marielle gère la question de l'espace, conformément à celle d'autres thèmes évoqués dans cet entretien, à savoir dans un processus synthétique d'harmonisation des contraires : espaces ouverts, espaces fermés.

Espaces ouverts.

Le plus souvent, l'espace de Marielle est ouvert pour servir son esprit conquérant. A propos de la méthode pédagogique d'un professeur d'arts plastiques du CFP qui l'a favorablement marquée, elle déclare : « *je me souviens qu'on avait un portrait à faire d'un copain ou d'une copine et heu fallait surtout pas faire le portrait voilà réel il fallait imaginer donc là tout était donné tout était ouvert tout était possible* (J56) ». Elle considère d'ailleurs l'« *ouverture* (J92) » comme une des compétences indispensables à l'exercice du métier de professeur des écoles. Ouvrir pour voir – et non pour former communauté mystique – relève de l'imaginaire Diurne.

Espaces balisés

Les grands espaces ne sont pourtant pas sans danger. Nous vivons dans une « *société qui s'élargit* (J122) ». L'enfant peut s'y perdre si l'enseignant ne le balise pas pour lui : « *On est encore un de ses repères* (J122) ».

Espaces délimités.

Au début de sa carrière, Marielle a « découpé » l'espace en changeant très souvent de lieu d'exercice. Cela alimente sa tendance imaginaire héroïque. Elle respecte les places relatives liées aux statuts : elle accepte la hiérarchie de la direction, tout en appréciant la capacité à l'empathie de la directrice MTB. Elle dit ne pas apprendre dans une situation où une formatrice du CFP entretient avec les étudiants une relation « inversée », dans laquelle ils la protègent en raison de sa maladie (cf.J60-61-62). Enfin, la juste place de l'enseignant est celle qui respecte les élèves dans leur état d' « *êtres libres* (J123) ».
Voir la limite, l'éprouver, cela participe de l'équilibre de Marielle : « *je crois oui et puis d'aller au bout des choses parce que j'ai eu la chance de terminer en CM .. encore en CM heu ... et d'aller jusqu'à la kermesse jusqu'à la fête de l'école etc d'avoir un au revoir de mes élèves* (J108) ».

Limites dépassées.

Dépasser la limite peut conduire au progrès. En effet, non seulement Marielle se construit professionnellement contre ses parents - « *c'est pas de faire comme eux j'avais pas du tout envie de faire comme maman dans sa classe comme papa dans sa classe quoi .... d'être différente d'aller encore plus loin qu'eux* (J95) » - mais souhaite explorer l'espace au-delà de celui qu'ils ont délimité par l'éducation.

b. Le temps

Durée mortifère et productrice

Le début du parcours professionnel de Marielle est une accumulation de changements de postes. La logorrhée donne alors une impression de précipitation, de temps courts qui se succèdent. Le temps qui dure est souvent décrit comme un danger d'emprisonnement, dans le sens où il conduit à reproduire les mêmes choses. D'autre part, la durée conduit les élèves à une forme « d'attachement » néfaste vers Marielle : « *j'ai pas envie qu'ils soient attachés à .. avec Marielle ça se passe comme ça quoi ça ça me gêne beaucoup* ...(J116) ». Le temps est ici vécu comme frein à l'apprentissage dans une conception héroïque du lien. Englué dans le temps, incorporé au temps - « *t'es quand même dans le temps temps réel hein on est dans le temps avec eux* (J123) » -, l'enseignant court le risque d'aliéner ses

élèves : « *les enfants se construisent en fonction d'une personne ils ont pas à se construire en fonction de toi ... ils ont à se construire en fonction des des personnes qu'ils rencontrent [..] on est dans le temps avec eux .... Mais c'est avant tout des êtres libres quand même hein ...*(J123) ». Cette conception du lien relève de l'imaginaire héroïque. Marielle n'envisage pas le temps au service de la fusion mystique – il s'agirait d'un temps pour rendre conforme -, mais au service de la distance.

Marielle reconnaît cependant, dans certaines situations, la possibilité de creusement qu'offre le temps qui dure. C'est dans la durée que la maturité professionnelle s'élabore, laquelle rassure Marielle pour mettre en œuvre des pratiques innovantes qu'elle a découvertes en FI. C'est également la durée qui permet la répétition « productive », celle qui entraîne certains comportements utiles tels que faire face aux situations d'urgence.

c. La relation espace/temps

« *qu'est-ce que je vais mettre en place pour que cet enfant là dépasse la difficulté qu'est-ce que je vais mettre en place pour que cet enfant là continue à apprendre* (J86) ». Marielle énonce ici une des compétences professionnelles qu'elle considère comme majeure. Il s'agit d'organiser l'espace, pour faire de l'élève un héros vainqueur, et lui permettre de poursuivre le temps.

8. Retour aux thématiques imaginaires

Une tendance imaginaire aux couleurs héroïques et synthétiques plus que mystiques.
Un symbolisme de vie positif.

a. Imaginaire héroïque

Le discours

La forme du discours de Marielle relève principalement de l'imaginaire héroïque. Bien que ménageant des plages de silence pour la réflexion, la parole présente peu d'hésitation dans les tournures. Le fil de la pensée – émaillé de connecteurs de logique et de temps - est plutôt facile à suivre. Par moment, le rythme se fait rapide, particulièrement au début de

l'entretien lorsque Marielle évoque son parcours professionnel. Le discours est jalonné de termes au symbolisme spectaculaire, de distinction (les statuts sont reconnus, respectés, vécus parfois dans des contrats), de précision (les termes du métier sont utilisés), qui expriment le combat et le refus de l'alternative comme du compromis.

Combat et rationalité

La tendance héroïque de l'imaginaire de Marielle traverse sa conception du métier, sa vie d'étudiante combative et sa vie de professionnelle - combative également, quand elle met de « *l'énergie* », doit « *y aller* » face au « *danger* » (J44), prend des « *risques* ») - et rationnelle, quand elle voit loin, anticipe son travail, clarifie ses pensées en les mettant par écrit. C'est la formation universitaire qui lui a apporté tout cela : « *la formation universitaire heu sûrement m'a aidée à préciser ma pensée plus en littérature en lettres heu à écrire heu sûrement* (J82) ». Elle conçoit son métier d'une façon très « objective » et professionnelle, dans laquelle il n'y a pas de place pour la confusion mystique : « *c'est un métier passionnant c'est pas une vocation c'est un métier ……*(J124) ». Elle aborde la théorie comme un ensemble de savoirs, qu'elle identifie et qu'elle utilise comme des outils pour l'action plus qu'elle ne les engrange. Elle distingue, chez l'autre différent, ce qui lui est bénéfique de ce qui ne l'est pas... ce qui ne signifie pas qu'elle recherche du même. Il s'agit plutôt de clairvoyance pour agir.

Ruptures et individuation

Au fil de son parcours, Marielle a souvent cherché la rupture. Elle a choisi le même métier que ses parents, mais en réaction « contre » leur manière de le pratiquer et pour les dépasser. La première phase de sa carrière professionnelle est caractérisée par une succession de ruptures – parfois choisies, parfois subies. Les ruptures choisies, qui constituent autant de fuites, le sont pour des idées, pas pour des ambiances. Face à la peur de l'emprisonnement ressenti dans une expérience longue de 17 années, Marielle vient de réaliser un nouveau changement radical (changement d'école, autre niveau d'âge, multiplicité des lieux d'exercice). Enfin, la principale rupture réside peut-être dans le désir de Marielle de faire du nouveau, ce qui la conduit effectivement à changer d'école, mais qui, également, la pousse vers des enseignants innovants pour elle. Marielle ne cherche pas le rapprochement mystique. Elle cherche la bonne distance, celle qui met chacun à sa

place, enseignant, élève, collègues. Elle vise l'autonomie, tant pour elle que pour ses élèves. C'est au service de cela qu'elle se montre empathique dans les relations professionnelles : écouter pour comprendre et agir, de sorte que l'autre se réalise.

L'héroïne victorieuse

Sur l'ensemble de l'entretien, il n'est pas de situation délicate, en Formation Initiale ou sur le terrain, dont Marielle ne se soit sortie. Face au danger ressenti, elle réagit parfois selon un imaginaire plutôt héroïque. C'est le cas lorsqu'elle se redresse pour le combat, ou fuit dans la rupture.

b. Imaginaire synthétique

Le mouvement de vie de Marielle est globalement héroïque. Elle s'engage et « s'individue ». Cependant, la posture de combat ou de rupture est utilisée pour apprendre et progresser. Son désir, non seulement de faire rupture avec le modèle parental-enseignant mais de le dépasser, en est la plus belle illustration.

L'harmonisation des contraires

Le plus souvent, Marielle harmonise les contraires, et cela, dans des domaines variés. En Formation initiale, elle dit avoir tiré profit des formations universitaire et pédagogique, qu'au départ elle opposait pourtant (J9). Elle harmonise les apprentissages relationnels et méthodologiques. De même, dans les relations professionnelles, combine-t-elle ses convictions (qui peuvent séparer) et les liens pour partager. Lorsqu'elle se trouve en situation délicate d'apprentissage (ex. expérience des marionnettes en J57), elle combine ce qu'elle sait faire (écrire) à ce qu'elle ne maîtrise pas (utilisation des marionnettes).

Sa conception du métier relève globalement de cet imaginaire. Elle considère en effet, qu'une bonne relation ne suffit pas à l'acquisition de savoirs repérés. Il s'agit d'harmoniser un aspect plutôt mystique du métier avec un aspect plutôt héroïque. C'est une posture que Marielle vise et apprécie également chez les autres, à l'instar de la directrice du CFP qui a adopté vis-à-vis des étudiants une attitude empathique d' « *écoute* (J17) » (mystique) « *puis en même temps qui (nous) faisait avancer* (J17) ». La relation enseignant-élève, formateur-

étudiant, enseignant expert – enseignant novice, doit également harmoniser le lien (pour l'empathie) et la distance (pour l'individuation).

Le progrès

La question du progrès, caractéristique de l'imaginaire synthétique, est lisible dans le désir prégnant d'apprendre, qui d'une part permet d'apprécier les gens innovants et qui, d'autre part, conduit souvent Marielle à réaliser des ruptures (tout comme très récemment après 17 années passées dans une même école et une même classe. cf. J116 – 117 – 118). Si la conception des savoirs est héroïque dans le sens où ils représentent des idées clairement identifiées, la conception de leur utilité (sortir du flou des intuitions) et de leur utilisation (mise en lien avec le terrain) relève plutôt de l'imaginaire synthétique. La durée (mystique) et la répétition (synthétique) servent l'acquisition profonde de certaines compétences professionnelles – faire face à l'urgence par exemple - et, en même temps, portent le risque de l'emprisonnement. Ainsi, la conception de l'intégration des compétences professionnelles semble plutôt relever de l'imaginaire synthétique, dans la mesure où elle nécessite de composer avec ces deux aspects. Imaginaire synthétique également, lorsque Marielle apprend des autres différents, puisque cet apprentissage combine un mode plutôt héroïque car lié à la vision (« *je l'ai vue faire* (J35) ») et un mode plutôt mystique par rapprochement (« *j'ai appris sûrement à son contact …… je crois que j'ai appris à son contact* J35) ».

Le cycle

La question du cycle est évoquée de deux manières. On la rencontre explicitement dans le fait que Marielle apprécie de vivre une année de suppléance dans sa totalité, avec pour effet de la conforter dans le choix du métier de professeur des écoles (J108). De manière moins évidente, cette notion s'exprime dans la manière dont Marielle apprend des autres différents. Elle s'y fait réceptacle et fruit, elle est fécondée et naît différente : « *j'ai été très marquée par les rencontres en stage [...]…. D'enseignants … dans leur façon d'être avec moi faisait que je je ça engendrait des attitudes que j'avais avec les élèves* (J21) ».

La répétition

La question de la répétition apparaît dans un geste professionnel, dont Marielle a bénéficié en Formation Initiale. Ce geste, qui autorise « *de réessayer de refaire* (J53) », refuse le caractère héroïque du jugement des performances : « *on n'était pas tellement dans ce jugement là en formation pédagogique hein on n'était pas dans ce qu'est bien ce qu'est pas bien* (J53) ».

Vie et mort alternées

Autre occurrence de l'imaginaire synthétique, le parcours professionnel de Marielle, alterne ruptures choisies et ruptures subies.

c. Imaginaire mystique

Refus déclaré du symbolisme mystique

Au cours de l'entretien, Marielle a refusé la confusion mystique à plusieurs reprises. L'une des plus fortes occurrences en ce sens s'exprime dans la prise de parole suivante : « *être capable de dialoguer avec ses élèves c'est avoir un dialogue pédagogique c'est alors pas dans je te plais tu me plais* (J86) ». Marielle affirme n'avoir pas choisi ce métier pour les relations. Elle ne recherche pas l'intimité mystique. Marielle, professeur des écoles, harmonise le rapprochement qui favorise l'empathie avec la distance qui permet l'apprentissage. Concernant la relation avec les pairs, si elle aime les rencontres, ce n'est pas pour y retrouver du même, mais du nouveau. Elle ne s'associe pas à l'autre pour agir, elle apprend de lui. Lorsqu'elle quitte une école, ce n'est pas pour des raisons d'ambiance mais de désaccord sur les valeurs professionnelles (J33). Et lorsqu'elle reste longtemps dans une école (17 ans), elle n'y trouve pas le creusement mystique que l'expérience permet pour l'apprentissage. Elle y ressent la peur du même qui, se répétant, emprisonne. Les idées de contenant-contenu sont également refusées - « *je peux pas parler de contenu [….] Un contenu non* (J9) ». Marielle n'engrange pas des connaissances accumulables, elle construit des outils intellectuels pour agir professionnellement.

Occurrences du symbolisme mystique

Le vocabulaire

Le discours de Marielle emploie des termes au symbolisme mystique lorsqu'elle parle de la formation maternelle au CFP. On y trouve le creusement du travail laborieux - « *on a énormément travaillé en maternelle* (J64) » -, la notion d'accumulation liée à la répétition des termes et d'engrangement dans un contenant dossier - « *j'ai constitué des dossiers des dossiers des dossiers* (J64) » -, et la descente vers le cœur, qui n'est pas chute fatale - « *aujourd'hui je me replongerais dans mon travail de maternelle* (J64) ». Cette formation a permis des apprentissages effectifs sur le long terme : « *tout ce qui était en maternelle ça m'a beaucoup beaucoup servi* ...(J64) ». Le symbolisme mystique colore aussi une facette de la relation de Marielle aux élèves, notamment lorsqu'elle affirme son attachement au fait d'être à « *l'écoute* (J78) », d'accorder « *de l'attention* (J78) », de veiller au « *bonheur* (J78) » et à « *l'épanouissement* (J78) » des élèves qu'elle appelle parfois « *enfants* » au cours de l'entretien. Elle « admire » ce profil d'enseignants qu'elle a côtoyés en tant qu'élève : une enseignante de CP « *très carrée* (J102) » qui « *nous aimait beaucoup* (J99) », une prof de français du collège « *très proche de nous* (J103)», une prof de maths du lycée « *très rigide* (J103) » à qui une blague d'élèves « *avait fait plaisir* (J103) ».

La durée

Si la durée porte le risque de l'emprisonnement du même, elle permet pourtant de mettre en pratique certains projets d'enseignement formés au cours de la FI, que Marielle se trouve dans l'impossibilité de vivre au tout début de la carrière. Le temps long et mystique apporte l'assurance de la maturité pour innover. Contre toute attente, Marielle découvre aussi les bénéfices de la durée d'une même expérience sur l'apprentissage des élèves chez « *ces gens là très .. très ordrés très carrés je fais ça depuis longtemps et ça fonctionne ..et tu te dis enfin bon faut quand même se renouveler faut quand même puis finalement tu te dis ben oui c'est vrai que ça fonctionne ce que fait cette personne là* (J36) ». Est-ce cela qu'elle a voulu expérimenter au cours du séjour le plus long de sa carrière dans une même école? Elle ne le dit pas, mais c'est bien de nouveau la peur du temps long et de ses écueils qui provoquera son départ.

Processus de redoublement et de persévération

Les exemples d'euphémisation sont assez rares. Le plus flagrant consiste à associer la directrice du CFP au « *combat* (J18) » des étudiants contre l'institution, transformant ainsi en accompagnement quasi horizontal sa fonction surplombante de chef. « *Elle a été de notre combat* (J18) », dit Marielle en atténuant les différences de statuts. Autre exemple d'euphémisation, la chute que représente l'arrivée dans certaines classes au caractère catamorphe - « *je suis tombée dans des classes* (J41) » - se transforme en creusement pour une « *vraie expérience* ». Le symbolisme négatif de ces situations difficiles se transforme parfois en symbolisme positif par le geste d'ouverture pour rapprochement (cf. viscosité et adhésivité) que Marielle opère vers l'autre : « … *et c'était marrant parce que c'était quelqu'un de très froid .. très très froid et quand on laissait quand on ouvrait un petit peu* (J103) » Enfin, Le redoublement de type avaleur-avalé sous-tend la formation de Marielle, qui projette d'enseigner comme elle l'a été elle-même par certains professeurs (J31).

Conclusion : Retour aux thématiques imaginaires

L'héroïne victorieuse

Pour conclure, nous reprendrons l'un des titres de ce texte « Marielle, héroïne victorieuse ». Ce titre synthétise en effet la tendance héroïque très marquée de cette enseignante, non seulement conquérante mais également capable de transformer une situation *a priori* catamorphe en expérience de progrès professionnel. Elle utilise pour cela le rapprochement vers l'autre (élève, enseignant) – mouvement plutôt mystique – pour une meilleure compréhension ; ce qui satisfait alors son penchant pour la rationalité héroïque. Sur la base de la clairvoyance ainsi acquise, elle harmonise les possibles contraires (mouvement synthétique) et peut accepter l'autre. Elle prend chez lui ce qui lui convient, pour satisfaire, notamment, son besoin d'apprendre et de faire du nouveau.

III. Mise en lien des différents résultats

1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

Les propos de Marielle sont retranscrits entre guillemets, en caractère droit lorsqu'ils proviennent de l'AT.9, et en italique pour l'entretien.

a. Un personnage héroïque

a.1 La clarté du dessin, du récit et du discours

Héroïcité de la forme

La représentation des archétypes sert majoritairement la thématique héroïque : le personnage brandit une épée pour attaquer le monstre dévorant, le refuge-grotte est un habitat naturel, la rivière est une eau au « flux dynamique », le reptile alimente davantage les imaginaires héroïques que mystiques, enfin, quand le feu tue le monstre, l'imaginaire est héroïque.

A l'image du récit déroulé au présent de l'indicatif et du dessin de l'AT.9 réalisé en 7 vignettes, le discours de Marielle est clair, fluide. Les idées s'y enchaînent le plus souvent sans hésitation, avec des connecteurs de logique et de temps - « *après, puis après, plus tôt quand, avant, et puis* », « *mais … donc, alors, et, parce que, et puis »* - comme dans le récit - « soudain », « alors ». En certaines occasions – notamment à propos du parcours professionnel – la parole peut se faire quelque peu précipitée. C'est également l'impression que donne le récit.

Le vocabulaire traduit un caractère énergique, volontaire, peu enclin aux compromis : « *on a … ou pas* (J95) », « *… du tout du tout* (J82) », « *y faut y aller y faut réagir* (J44) », « *y avait sûrement …* (J32) », « *on ne voulait pas* (J18) », « *en fait je voulais* (J105) », « *jamais je voudrais être comme ça* (J105) », « *on peut pas faire les deux c'est pas possible* (J17) ».

Conclusion : *La clarté du dessin, du récit et du discours.* « Je n'ai pas hésité » écrit Marielle dans le questionnaire AT.9 en réponse à la question : Autour de quelle idée centrale avez-vous construit votre composition? Avez-vous hésité entre deux ou plusieurs

solutions ? Les deux productions de Marielle sont cohérentes avec cette expression d'une certaine assurance.

a.2. Préciser - éclairer – démêler - distinguer

Héroïcité du fond

Des qualificatifs

Dans l'AT.9, l'adjonction de qualificatifs permet une représentation affinée de la scène – le tourbillon est « infernal », la rivière « glaçante », le feu « sacré », et la flamme « magique ».

La spécificité du métier

Pour Marielle, la profession d'enseignant exige *« des qualités qui pourraient être intellectuelles ...[..] ... la capacité de la capacité de mettre en mots heu de réfléchir* (J92) ». C'est une qualité professionnelle valorisée - « *je crois dans ma façon de bosser si dans ma réflexion .. [..] la formation universitaire heu sûrement m'a aidée à préciser ma pensée plus en littérature en lettres heu à écrire heu sûrement* (J82). Comme une illustration de cette conviction, le vocabulaire de l'entretien précise les termes professionnels, et partant, distingue et reconnaît les statuts - « *directrice* (J9) », « *proJ* (J53) », « *enseignante* (J47 et autres) », « *élèves* (J47 et autres) », « *travaillait par contrat de travail* (J24) ». La formation initiale est qualifiée - « *la première année je l'ai faite en formation .. pédagogique hein pure* (J2) ». A l'instar de Marielle, Sarah respecte les statuts. Armée de l'épée familiale, elle remplit la mission que sa grand-mère lui confie et, chemin faisant, accepte les conseils du symbole familial qu'est le serpent.

Comprendre

D'une manière générale, Marielle cherche à sortir de la confusion mystique - « *aujourd'hui je suis plus dans le questionnement de l'autre* (J37) », « *pourquoi pourquoi »* (J18) ». « *.. se poser des questions heu se poser des questions ..le être curieux heu .. se mettre en cause heu* (J91) » sont des compétences indispensables à l'exercice du métier de professeur des écoles. Au CFP, elle a cherché à comprendre l'organisation de la formation -

« *justement de pas accepter forcément ce qu'on nous disait comme ça et dire pourquoi pourquoi on ne voulait pas de cette formation universitaire* (J18) ». Elle utilise sa nouvelle fonction de Maître-Accompagnateur pour mieux comprendre sa propre pratique d'enseignante - « *c'est aussi un moyen de se de se regarder faire aussi hein .. c'est toujours un miroir ..[..] un retour sur soi après et se dire ben et moi comment je fonctionne …* (J119) ».

Des savoirs identifiés

Marielle a besoin de préciser les savoirs - « *on peut pas non plus faire heu l'économie de ces savoirs y a un moment tu as besoin d'eux tu as besoin de ça … tu as besoin tu sens des choses tu as des intuitions et puis ben tu peux pas tout trouver ..* (J94) ». Ce qu'elle exprime également dans la description de la relation à une professeur malade - « *on avait une prof qu'on aimait bien parce que c'était quelqu'un qui avait une sclérose en plaque … donc qui était très affaiblie et on avait une attention particulière pour elle mais heu le contenu non quoi c'était pas ça du tout* (rires) *[..] parce que parce que ben ça passait pas quoi ben parce que elle commençait quelque chose ça se terminait pas on avait l'impression de pas avoir de contenu quoi […]* (J61) » et « *on avait une bonne relation humaine mais mais pas forcément un contenu […] je peux dire j'ai pas j'ai pas appris grand chose ça c'est vraiment une chose que je sais pas ah non .. les courants pédagogiques etc non* (J62) ».

D'autre part, comme elle découpe son dessin en vignettes, Marielle sépare la formation initiale en « *parties* (J18).

Se positionner - choisir

Marielle et Sarah sont deux personnages qui se positionnent - « *je n'avais pas du tout l'intention de faire une FAC quand je suis sortie du BAC hein …… du tout du tout* (J82) » - ou, à propos des moyens d'acquisition des compétences professionnelles - « *on a … ou pas* (J95) » la volonté, déclare Marielle. Cela les conduit à effectuer des choix. La première hiérarchise ses activités - « *y avait sûrement des priorités .. que je mettais en avant* (J32) », s'oppose à l'institution de tutelle - « *dans cette partie de de ben justement de pas accepter forcément ce qu'on nous disait comme ça et dire pourquoi pourquoi on ne voulait pas de cette formation universitaire* (J18) », prend des décisions

pour son évolution professionnelle - « *j'enseigne en CM2 dans 2 écoles c'est un choix que j'ai fait cette année* (J) ». La seconde retourne au combat dans le respect des indications du serpent - « Sarah choisit de s'emparer du feu et de garder secrète son intervention ».

L'extra-ordinaire

Cherchant à sortir elle-même de la confusion, Marielle guette ce qui sort de l'ordinaire. Elle est influencée par les collègues qui se distinguent - « *je crois oui je crois je crois que j'avais besoin de gens qui me bousculaient un peu quoi qui m'étonnaient .. qui m'étonnaient un peu* (J27 bis) ».

Conclusion : *Préciser - éclairer – démêler - distinguer.* Marielle s'attache à sortir de la confusion. Pour cela, elle veille à exprimer une pensée claire et précise, qui la conduit dans l'AT.9 à qualifier certains éléments et à présenter une histoire découpée en étapes. Le discours de l'entretien montre sa capacité à préciser les savoirs, à distinguer les statuts, à faire des choix et à rechercher ce qui sort de l'ordinaire en la personne d'enseignants innovants.

a.3 Combattre

Comme en témoigne le vocabulaire qui traverse le récit - « combattre », « épée » « tuer », la situation conduit Sarah à livrer bataille.

Marielle a, elle aussi, ses propres lieux de combat, que ce soit en Formation Initiale - « *elle* (note : la directrice MTB) *a été de notre combat* (J18) », « *je pouvais pas mettre mon énergie partout* (J32) », « *quand on nous a dit voilà maintenant il faut aussi avoir un DEUG mais universitaire on s'est révolté nous évidemment on était étudiants donc on est parti en avant* (J17) », « *elle a été de notre combat* (J18) » -, sur le terrain - « *si tu es responsable ben tu prends des décisions hein je crois que oui c'est c'est c'est parce que là l'enfant est en danger je crois que face à un enfant en danger tu ben y faut y aller y faut réagir* (J44) », « *.. je crois que j'ai pris des risques parfois* (J42) », « *j'avais mes tables par quatre [….] on m'avait bien fait signe bien fait comprendre que j'étais la seule à l'école et que fallait que je le défende .. devant les parents .. ce que j'ai fait d'ailleurs* (J34) » - « *rien n'est jamais gagné quoi rien n'est jamais gagné et chaque année est*

différente parce que chaque élève est différent parce que ta classe sera jamais comme celle de l'année dernière même si ça fait 20 ans que tu fais du CM2 (J86) » -, ou pour se former - « *c'est une volonté que je devais avoir .. oui oui j'ai l'impression qu'on a cette volonté là ou pas ...*(J95) », « *je crois oui je crois je crois que j'avais besoin de gens qui me bousculaient un peu quoi* (J27 bis) ».

Conclusion : *Combattre* . Bien que Sarah, petite fille ordinaire, ne porte pas l'habit des chasseurs de dragon traditionnels (si ce n'est l'épée familiale), elle vit les différentes phases possibles d'un combat – affrontement, chute et victoire. Marielle, fille de parents enseignants, relate sa propre expérience professionnelle dans des termes souvent guerriers.

b. Un métier investi

b.1. Se positionner professionnellement ….. bien que missionné par la famille

L'héroïne de l'AT.9 n'est pas un chevalier, contrairement à de nombreuses représentations de lutte à l'épée contre les monstres dévorants. Elle s 'appelle Sarah, elle porte une « queue de cheval », et c'est une petite fille. Ainsi, il ne plane d'ambiguïté ni sur la nature du personnage, ni sur son statut. En revanche, l'implication familiale de la mission de Sarah rappelle le lien de Marielle avec ses propres parents, eux-mêmes enseignants.

Le positionnement professionnel de Marielle est lui aussi sans ambiguïté, qui s'appuie sur la notion de métier - « *c'est un métier passionnant c'est pas une vocation c'est un métier ……*(J124) », « *y a eu des moments où (je) me suis vraiment sentie enseignante.. où heu ..où c'était (ma) classe mes élèves* (J47) ». Son objectif est identifié - « *savoir pourquoi cet enfant là a va pas quoi qu'est-ce qui fait qu'à un moment l'apprentissage fonctionne plus c'est ça qui m'intéresse moi …… et c'est ce qui devrait tous nous intéresser* (J85) », « *ce qui me gêne vraiment .. heu ... ce sont les gens qui se désintéressent des enfants ..* (J85) et « *qui sont toujours en train de se plaindre* (J85) ».

Lorsqu'elle change d'école, c'est pour des valeurs pédagogiques, pas pour des questions d'ambiance - « *on m'a dit mais ce poste là vous pouvez le garder je suis partie parce que je n'étais pas bien je n'étais pas bien mais physiquement je n'étais pas bien dans cette école parce que ce n'était pas ce n'était pas le discours que .. je m'y retrouvais pas quoi* (J33) ».

b.2. S'engager – engager le temps – se déplacer

Conquérir

Sarah s'engage dans la mission qui lui a été confiée, armée de l'épée, flambeau transmis par sa famille. De la même façon, Marielle s'engage dans l'action, « armée » de l'image d'enseignants que ses parents lui ont donnée. Sur cette seule base, la première action de Sarah et de Marielle est vouée à l'échec. Il leur faudra, en effet, trouver de l'aide pour poursuivre : la première s'associera au serpent et la seconde à certains collègues. L'animal et les professionnels balisent ainsi le parcours engagé des deux héroïnes, comme Marielle enseignante balise celui de ses élèves - « *On est encore un de ses repères* (J122) » dans une « *société qui s'élargit* (J122) ».

Engagement – implication - conquête

L'implication de Marielle dans le métier intègre cette qualité qu'elle pense nécessaire à l'exercice de celui-ci, le fait de « *se mettre en cause heu* (J91) ». Elle dit encore - « *si tu es en questionnement eh bien tu vas aller chercher un savoir* (J93) ». Et enfin, à propos de l'acquisition de compétences professionnelles, la posture de conquête est flagrante - « *je ne sais pas si je crois que c'est une volonté que je devais avoir .. oui oui j'ai l'impression qu'on a cette volonté là ou pas ……. Et c'est pas forcément heu ……. Mais je crois que je l'ai toujours heu* (J95) ».

Envisager l'avenir

C'est parfois en tant qu'apprenante que Marielle, grâce aux enseignants qu'elle rencontre, se projette dans la vie professionnelle - « *Ben tu vois la la linguistique je pensais tiens si j'enseigne la grammaire j'enseignerai comme elle en parle* (J31) ». C'est aussi comme « apprenante » que Sarah, conseillée par le serpent, peut choisir la suite du combat contre le monstre.

Engagement du temps

Marielle-suppléante apprécie cet engagement du temps suffisamment long qui permet l'accomplissement des choses - « *aller au bout des choses parce que j'ai eu la chance de terminer en CM .. encore en CM heu … et d'aller jusqu'à la kermesse jusqu'à la fête de l'école etc d'avoir un au revoir de mes élèves heu des parents qui viennent te dire heu on a passé une bonne année en votre compagnie …[...] j'ai été au bout des choses je crois dans cette année de suppléances ……. Au bout des choses …* (J108) ». Il favorise aussi l'acquisition de certaines compétences professionnelles, comme la capacité à réagir dans l'urgence - « *c'est dans moi hein (rires) mais tu sais j'ai fait des colos de préados* (J44) ».

C'est aussi avec le temps, celui qui permet l'engrangement de l'expérience, que Marielle pourra mettre en œuvre le projet d'enseignement construit en FI - « *Ben tu vois la la linguistique je pensais tiens si j'enseigne la grammaire j'enseignerai comme elle en parle … pas forcément ce que j'ai fait d'ailleurs parce que quand je suis sortie avec quatre niveaux heu .. j'ai pas forcément fait ce qu'elle… maintenant quelque temps après oui j'ai pu j'ai pu le faire j'ai pu faire ça d'une autre façon mais pas en sortant .. pas en sortant* (J31) ».

Le temps s'engage également dans les actions d'anticipation comme la préparation de classe - « *je me souviens d'avoir d'écrire toutes mes préparations* (J73) ».

Engagement de l'espace

Avec le temps, s'engage aussi l'espace. Selon Marielle, l'« *ouverture* (J92) » est une des compétences indispensables à l'exercice du métier de professeur des écoles.

Les deux productions de Marielle rendent compte de son mouvement. Le récit propose : « entraîne », « précipite », « disparaît », « conduit », « rentre ». Dans l'entretien, à propos de son parcours professionnel, Marielle emploie : « *transportée », « changé », « sortie », « arrivée », « partir », « attirée », « venue* » (J1). D'autre part, la difficulté même d'apprentissage de certains élèves invite au déplacement, à se dire « *allez on reprend ailleurs on reprend autrement* (J86) ». Marielle dépasse même certaines limites - « *c'est pas de faire comme eux j'avais pas du tout envie de faire comme maman dans sa classe*

comme papa dans sa classe quoi .... d'être différente d'aller encore plus loin qu'eux (J95) »

b.3. Une action motivée : le projet, les croyances

Marielle présente la mission de Sarah comme un devoir**,** dont on devine par la suite qu'il regarde la famille. En effet, d'une part l'épée lui est transmise par sa grand-mère et, d'autre part, c'est à cette famille qu'elle rend des comptes - « Sarah rentre chez elle mais n'avoue rien. Les membres de sa famille regrettent son échec mais saluent sa bravoure ».
Pour ce qui la concerne Marielle se dit motivée par des croyances fortes - « *Tu fais pas les choses au hasard, tu crois en quelque chose ... C'est cette croyance-là qui te fait avancer et cette croyance, elle bouge, elle change [...] Elle s'alimente de tout ce que je vis* » (cf. « le retour aux intéressés »).

C'est ainsi qu'elle part en guerre, « *prend en main* (J43) » la situation quand celle-ci le lui impose - « *quand je suis arrivée dans la classe les enfants étaient sur la table etc et heu y avait beaucoup beaucoup de violence et et vraiment j'ai j'ai oh j'ai pris le truc en main (rires) j'ai j'ai récupéré un enfant dans la cour dans la rue qui avait frappé une enfant qui saignait il insultait la directrice mais heu je je je me suis pas posé la question de dire c'est pas ma place de prendre en main tout ça quoi j'ai fait .... Et j'ai pris des risques parce que je me suis permis d'appeler les parents de faire des choses que j'aurais jamais dû faire* (J43)»

Lorsque ces valeurs ne sont pas respectées, Marielle peut démissionner, faire rupture - « *soit je dépensais beaucoup d'énergie pour convaincre ou soit je m'en allais et j'ai préféré m'en aller parce que j'avais l'impression que l'énergie déployée ne servirait à rien* (J34) ».

Conclusion : Un métier investi. Bien que plus ou moins « mandatées » par leurs familles respectives, Marielle et Sarah accomplissent leur mission en pleine conscience de ses enjeux. L'une et l'autre sont mues, géographiquement et temporellement, par des valeurs et une volonté qui les portent jusqu'à prendre des risques.

c. Une héroïne victorieuse

c.1. Du symbolisme de mort au symbolisme de vie

L'ambiance catamorphe de la première phase du récit est servie par les verbes et les adjectifs - « Elle (Sarah) combat mais en vain. Le monstre l'entraîne dans le tourbillon infernal qui la précipite dans la rivière glaçante. Elle y disparaît petit à petit [..]. Il y a chute. Pourtant, Sarah parvient à vaincre le monstre qui « fond devant la flamme magique ».

Comme Sarah, Marielle s'avère, globalement, un professionnel vainqueur.

Quand les situations professionnelles se révèlent délicates, dans une redondance de l'imaginaire héroïque, elle se redresse pour combattre - « *met (son) énergie* (J32) », sélectionne ses objectifs d'action - « *y avait sûrement des priorités .. que je mettais en avant* (J32) » -, ou crée la rupture dans la fuite - « *ben je pense aussi à des gens qui m'ont qui m'ont heu qui m'ont pas plu quand j'étais dans cette école où j'aurais pu rester quand je suis arrivée en Vendée on m'a dit mais ce poste là vous pouvez le garder je suis partie parce que je n'étais pas bien je n'étais pas bien mais physiquement je n'étais pas bien dans cette école parce que ce n'était pas ce n'était pas le discours que .. je m'y retrouvais pas quoi* (J33) ».

Marielle parvient à faire en sorte que le monstre devienne « *un mal pour un bien* » (cf le retour aux intéressés », car, dit-elle « *On peut avoir des échecs, des enfants qui ont des échecs qui vont reculer, mais ce sera sûrement pour les aider à mieux avancer. ...* ».
Dans sa vie professionnelle comme dans sa vie privée, la gestion des obstacles l'entraîne dans « *un mouvement comme ça* - elle montre une spirale ascendante - *Vers le haut* ».

Elle vainc également le dragon par le geste synthétique de la répétition, dans la durée ; geste qui autorise « *de réessayer de refaire* (J53) » - sans jugement - « *on n'était pas tellement dans ce jugement là en formation pédagogique hein on n'était pas dans ce qu'est bien ce qu'est pas bien* (J53) ». Ou en s'appuyant sur ses connaissances pour gérer la difficulté - « *en fait je me servais de ce que j'étais à l'aise pour faire des marionnettes où j'aimais pas forcément ça mais c'était plutôt sympa d'associer les deux .. ça me permettait*

de faire peut-être plus facilement les marionnettes ..[...] d'être en réussite être en réussite (J57) ».

Enfin, certaines situations scolaires difficiles dans un premier temps - « *je suis tombée dans des classes* (J41) » - finissent par constituer pour Marielle une « *vraie expérience […] vraiment une année enrichissante ….. très riche puis très dangereuse quand même quoi* (J41) ».

Conclusion : Une héroïne victorieuse. Marielle a une grande confiance dans la vie. Dans l'AT.9, elle aurait éliminé le refuge car, dit-elle, « mon personnage n'en avait pas besoin : elle aurait pu rencontrer le feu à un autre endroit ». « Comment se termine la scène que vous avez imaginée? » : question d. du test. « Elle se termine bien », répond encore Marielle. En effet, Sarah comme Marielle parviennent à transformer des situations *a priori* difficiles en expériences d'apprentissage, de réussite ou de plaisir. Se donner des priorités, réaliser une rupture, accepter un conseil, répéter une situation, telles sont les différentes options qui leur permettent de transformer en symbolisme de vie une expérience négative.

d. Transmission et individuation

d.1. Des personnages reliés

Sarah est reliée à son histoire familiale, qui l'aide dans sa mission à travers l'épée - « A l'aide de l'épée que lui a transmis sa grand-mère, elle combat […] ». Elle est inscrite dans la temporalité d'une lignée, qu'elle continue de faire vivre.

En empruntant la voie de l'enseignement, Marielle s'inscrit, elle aussi, dans la lignée familiale, dont elle utilise quelques « armes » - « *j'ai vu mes parents enseigner … je les ai vus parce que je les ai eus et heu j'ai vécu à l'école presque donc heu il y a des gestes que heu quand on est enfant on les a vu faire donc on les fait* (J45) », « *et on se pose pas la question… c'est plus même du domaine professionnel c'est du domaine de l'éducation ..* (J46) ». Marielle s'inscrit également dans la lignée de la communauté enseignante, dont certains éléments experts lui ont permis d'apprendre le métier - « *j'ai appris avec elle j'ai sûrement appris à être plus rigoureuse … … plus réfléchie plus posée ……. Parce que je l'ai vue faire* (J35) ».

d.2. Des ruptures « vitales »

Dans l'expression « Quand soudain », se réalise une rupture-passage de l'AT.9. De négatif, le symbolisme de l'imaginaire prend alors la couleur de la vie.

Avec une image de professionnels

D'une part, Marielle se différencie de ses parents eux-mêmes enseignants - « *c'était pas un discours que je connaissais ce discours là* (note : celui d'une formatrice du CFP).. *j'avais un discours moi déjà à la maison .. sur l'école sur heu la transmission du savoir etc et pas forcément ce qu'on entendait* (note : au CFP) *enfin j'avais pas forcément envie d'entendre la même chose en formation .. professionnelle ..... et j'avais besoin d'entendre des choses un peu différentes* (J12) », « *ou le fait quand je disais que j'avais des parents enseignants de pas faire comme eux quoi…… c'est pas une critique quand je dis ça c'est pas de faire comme eux j'avais pas du tout envie de faire comme maman dans sa classe comme papa dans sa classe quoi* (J95) » -, de professeurs rencontrés au cours de sa scolarité d'autre part - « *en fait je voulais être prof de Français moi au départ .. et j'ai eu une prof de français alors en première quand j'ai choisi la .. lettre qui m'a m'a dégoûtée parce qu'elle était vraiment pas professionnelle* (J105) », « *jamais je voudrais être comme ça ……. et donc l'enseignement me plaisait quand même hein ……..Et puis donc le concours au CFP… les suppléances ben ça a conforté mon envie d'être enseignante…..* (J105) ».

Avec certains milieux scolaires : habitudes et valeurs

Marielle rompt avec les milieux scolaires quand ils deviennent catamorphes, parce que l'habitude rend l'activité pédagogique improductive - « *ils calquent vraiment leur attitude sur ce qu'ils attendent enfin ils savent ce que j'attends d'eux quoi .. ça fait longtemps que je suis là donc tu sais après t'as la réputation enfin ah tu vas chez Marielle tu vas voir ta ta ta les enfants viennent pas neutres et ça me gêne ça … j'ai pas envie qu'ils soient attachés à .. avec Marielle ça se passe comme ça quoi ça ça me gêne beaucoup …. Parce que c'est très confortable en fait c'est confortable* (J116) », et « *si j'avais voulu rester aux L. je serais restée aux L. on me l'a dit j'aurais pas avancé j'étais confortable j'avais une classe de CM1 .. ad eternam* (J99) » -, ou parce que les valeurs prônées par

l'environnement contredisent les siennes - « *je suis partie parce que je n'étais pas bien je n'étais pas bien mais physiquement je n'étais pas bien dans cette école parce que ce n'était pas ce n'était pas le discours que .. je m'y retrouvais pas quoi* (J33) », « *soit je dépensais beaucoup d'énergie pour convaincre ou soit je m'en allais et j'ai préféré m'en aller parce que j'avais l'impression que l'énergie déployée ne servirait à rien* (J34) ».

d.3. La quête de la nouveauté, de la différence

Marielle exprime un besoin d'extraordinaire – dans le sens littéral du terme – qui fait écho à la tonalité merveilleuse de l'histoire de Sarah : le caractère sacré et magique du feu - « elle se réchauffa auprès du feu sacré », « le monstre fond devant la flamme magique » - et la présence d'un secret - « Le serpent lui confie un secret ».

L'innovation comme qualité professionnelle

Marielle, pour qui l'« *ouverture* (J92) » est une qualité professionnelle, est en quête d'innovation - « *... je crois je crois que j'avais besoin de gens qui me bousculaient un peu quoi qui m'étonnaient .. qui m'étonnaient un peu* (J27 bis) » et « *ça m'étonnait ça me surprenait on peut faire autrement* (J29) », « *ben des enseignants qui ... je me souviens d'un homme en CM qui était innovant* (J24) » et « *… c'était d'abord les gens qui innovaient je crois ... parce que quand je me souviens de cet enseignant c'était assez heu .. novateur ce qu'il faisait ...*(J25) », « *d'une enseignante en CP ..... je me souviens pas de ce stage comme quelque chose de .. d'extraordinaire* (J26) », « *c'était nouveau c'était une nouvelle façon de voir les choses* (J10), « *j'avais pas forcément envie d'entendre la même chose en formation .. professionnelle ..... et j'avais besoin d'entendre des choses un peu différentes* (J12) ».

L'habitude comme danger

L'habitude est mortifère - « *les enfants heu ..... je veux les rendre responsables d'eux-mêmes autonomes etc finalement ils calquent vraiment leur attitude sur ce qu'ils attendent enfin ils savent ce que j'attends d'eux quoi .. ça fait longtemps que je suis là donc tu sais après t'as la réputation enfin ah tu vas chez Marielle tu vas voir ta ta ta les enfants viennent pas neutres et ça me gêne ça ... j'ai pas envie qu'ils soient attachés à .. avec*

Marielle ça se passe comme ça quoi ça ça me gêne beaucoup .... Parce que c'est très confortable en fait c'est confortable (J116) ». Le temps n'est pas ici ressenti comme moyen de creusement mystique mais comme frein à l'apprentissage, par la répétition du même qui attache selon la conception héroïque du lien.- « *je trouve ça dangereux* (J117) », « *pour tout le monde pour les enfants pour moi .... je trouve ça dangereux* ..(J118) ».

Lorsque l'habitude guette, Marielle provoque la rupture - « *je suis partie* (J118) ». En quête d'innovation, elle s'engage dans une formation de Maître-Accompagnateur - « *heu là un an deux ans un deux trois quatre cinq ans cinq six ans ..... Je me suis dit ben tiens je pourrais autre chose finalement .. je pourrais travailler ailleurs ..... Parce que y a maîtres accompagnateurs c'était nouveau ça venait de se mettre en place pour quoi on avait une formation formation à l'entretien etc je me disais tiens ben finalement y a ça aussi dans le métier* …(J113) ».

Le modèle comme danger

Marielle est une enseignante qui refuse l'enfermement du modèle non seulement pour elle-même, mais aussi pour ses élèves. Elle valorise cette approche des arts plastiques par laquelle - « *il fallait imaginer donc là tout était donné tout était ouvert tout était possible* […] « *fallait surtout pas faire le portrait voilà réel* (J56) ».

Conclusion : Transmission et individuation. D'une image professionnelle héritée à la construction d'une identité professionnelle. La chute du personnage est un passage vers un autre univers, dit le tableau du questionnaire. Marielle et Sarah sont les représentantes de lignées familiales qui mettent en elles certains espoirs et les ont construites. Toutes deux y répondent, en s'engageant dans leurs « combats » respectifs. Mais Marielle cherche à s'individuer. Ce qu'elle fait le plus souvent en rupture avec des milieux, des personnes, des pratiques qu'elle considère comme ordinaires. Ainsi, c'est contre ses parents, contre d'autres enseignants qui leur ressemblent, qu'elle construit et conduit son projet professionnel. Certes, elle reprend le flambeau – celui de l'enseignement et de l'éducation -, mais pas à l'identique. Des valeurs différentes la motivent, qui la conduiront au-delà du projet parental, à travers la quête de professionnels et d'expériences innovants. Le processus ainsi décrit rappelle la rupture nécessaire au processus de formation. Avec, dans le cas de Sarah, cet inattendu qu'est l'intervention du serpent pour la victoire complète par la reconnaissance des pairs.

e. Un personnage « synthétique »

e.1. Rapprochement et distance

La communauté des collègues

Comme Sarah qui part au combat forte de la confiance que sa famille lui accorde, Marielle engage la pratique du métier, forte de celle de l'institution et de ses collègues à son égard - « *c'était un peu heu me sentir responsable de quelque chose de me res et puis être reconnue comme responsable aussi hein on t'appelle le matin on te dit allez Marielle tu t'en vas en en en classe de CP-CE1- CE2 heu …. On te fait confiance quand même ... cette confiance qu'on m'a faite* (J107) », « *c'était la la confiance entre collègues* (48) ».

Ce sont les rencontres qui ont marqué Marielle au cours de sa formation initiale - « *les g les gens les rencontres je crois .. pas tant le contenu je dirais ce sont les rencontres .. je peux pas parler de contenus vraiment .....[...]*(J9) », « *je crois en fait dans l'éducation qu'on a dans les rencontres qu'on fait heu loi […] j'ai fait les mêmes les mêmes rencontres que certains de mes collègues et j'en ai tiré un bénéfice que eux n'ont pas tiré …*(J95) ».

Se rapprocher pour comprendre

Mais, avec ses partenaires scolaires – enseignants, élèves - Marielle cherche la bonne distance, celle qui, basée sur la compréhension - « *l'écoute l'écoute et puis l'observation prendre le temps d'observer dans sa classe regarder l'autre regarder l'enfant regarder comment il fonctionne* (J87) » - et sur l'échange - « *on peut échanger* J39) » -, favorise la clairvoyance. L'enseignant est amené à « *se poser la question qu'est-ce que qu'est-ce que je vais mettre en place pour que cet enfant là dépasse la difficulté qu'est-ce que je vais mettre en place pour que cet enfant là continue à apprendre ……*(J86) » et à se demander « *qu'est-ce qu'on développe chez l'enfant quand on fait ça […] toujours dans le souci de faire avancer dans l'apprentissage dans la construction d'un savoir* (J86) ».

La distance nécessaire à l'autonomie de l'apprenant

Parfois encadrée par « *un contrat de travail* (J77) », cette relation permet à l'autre de

développer son autonomie - « *les enfants heu ..... je veux les rendre responsables d'eux-mêmes autonomes [..] ... j'ai pas envie qu'ils soient attachés à ..[...]* (J116) ».

Marielle rejette la posture professionnelle qui consiste à se dire « *je me charge de tout les gens qui se chargent de tout pour toi hein ...*(J85) ». En effet, « *il faut se rendre compte de ça en tant qu'enseignant on a un pouvoir énorme ..... sur les enfants qu'on a en face de nous [...] un pouvoir sur peut-être ce qu'ils seront un peu plus tard* (J122) ». En revanche, elle apprécie les pratiques pédagogiques qui offrent « *beaucoup de de liberté dans la classe* (J77) », car, ajoute-t-elle « *c'est avant tout des êtres libres quand même hein ..... Et eux on on peut on peut en primaire on peut encore les formater énormément ...* (J123) ».

Harmonisation des mouvements de rapprochement et de mise à distance

Marielle a repéré cette posture chez plusieurs professionnels croisés au cours de sa scolarité et de la formation : une directrice de CFP qui, à la fois se montrait à l' « *écoute* (J17) » des étudiants et, en même temps, les « *faisait avancer* (J17) », une enseignante de CP « *très carrée* (J102) » qui « *nous aimait beaucoup* (J99) », une prof de français du collège « *très proche de nous* (J103)», une prof de maths du lycée « *très rigide* (J103) » à qui une blague d'élèves « *avait fait plaisir* (J103) », ainsi que certains maîtres de stage en FI - « *qui jamais ne disaient ben c'est comme ça qu'il faut faire regarde moi je fais comme ça toi il faut que tu fasses comme comme moi [...] ils me montraient et puis après ils disaient tu prends tu prends pas y avait une certaine liberté* (J25) ».

Il ne s'agit pas de s'installer dans la fusion relationnelle à l'instar « *d'un prof que je trouvais absolument heu tout le monde l'aimait bien mais moi je le trouvais heu .... Très démago au possible (rires) ... moi je l'aimais pas trop ...*(J104) ». Il convient plutôt d'« *être capable de dialoguer avec ses élèves c'est avoir un dialogue pédagogique c'est alors pas dans je te plais tu me plais* (J86) ». Marielle en donne pour exemple cette enseignante de Maths en lycée - « *très exigeante mais ça fonctionnait ... avec des terminales A ..... bon y avait des des des élèves qui détestaient les math mais elle le savait ..... elle n'était pas dans oui je sais que vous détestez les maths elle ne le disait pas mais elle était présente .. et très professionnelle .. très très professionnelle* (J104) ».

Dans sa relation aux collègues, Marielle distingue ce qui rapproche de ce qui sépare - « *on n'était pas du tout pareilles on était très très différentes […] je me disais non je travaillerai pas comme elle .. dans la relation à l'enfant etc et en même temps elle m'a appris des choses [...].j'ai sûrement appris à être plus rigoureuse … … plus réfléchie plus posée* (J35) », « *c'est heu.. oui vraiment ça que je retiens et dans les personnes que j'ai rencontrées aussi … dans des attitudes que je n'ai pas envie et dans des attitudes que qui qui je me dis ben oui si là ben je comprends pourquoi …*(J84) ».

Conclusion : *Rapprochement et distance*. Bien que soucieuse du « *bonheur* (J78) » et de « *l'épanouissement* (J78) » des élèves qu'elle appelle parfois « *enfants* », Marielle affirme que l'aspect relationnel du métier n'a pas influencé son orientation professionnelle. Elle vit les relations d'une part sur le mode du rapprochement minimum qui permet la compréhension de l'autre. D'autre part, pour pallier les risques de la fusion-confusion, elle met la distance nécessaire au développement de l'autonomie de l'apprenant. La relation du serpent et de Sarah présente les mêmes caractéristiques qui harmonisent rapprochement – ce serpent est le symbole de la famille – et distance – il ne fait ni ne décide à la place de Sarah. Sur les indications de l'animal - « si elle prend un peu de ce feu, elle pourra tuer le monstre » - et cela malgré les contraintes qu'il impose - « à condition qu'elle ne dévoile son exploit à personne, laissant croire que le monstre vit toujours et peut donc être menaçant » -, la jeune fille repart au combat - elle « choisit de s'emparer du feu et de garder secrète son intervention ». Enfin, contre toute attente, dans un ultime mouvement de rapprochement vers Sarah, le serpent intervient de manière à valoriser l'action de celle-ci aux yeux de ses pairs.

e.2. La question du progrès ou le combat productif

Outre le service rendu à la communauté par l'anéantissement du monstre, l'épreuve offre à Sarah l'occasion d'un apprentissage – La scène « se termine bien, avec une petite leçon d'humilité : ne pas forcément dire qu'on a réussi... apprendre sur soi au travers des épreuves » (cf.questionnaire AT.9). Le personnage sort grandi - « Sarah est portée en triomphe mais garde son humilité ».

A l'occasion « du retour aux intéressés », Marielle déclare - Sarah *« a perdu des choses à*

côté, mais elle a gagné des choses. Elle a pas tout eu, mais on ne peut pas tout avoir ». Elle se décrit de la même façon, enseignante amenée à livrer combat, qui, la plupart du temps triomphe et s'enrichit en termes d'apprentissage et de plaisir.

Un premier objectif

A l'instar de Sarah qui s'engage d'emblée dans l'action pour vaincre le monstre, dans un premier mouvement, Marielle emprunte la voie de l'enseignement pour dépasser le modèle parental, cette image du métier qu'on lui a donnée dans l'enfance.

Un désir d'apprendre

Marielle manifeste par ailleurs un grand désir d'apprendre, qu'elle tente de satisfaire par la rencontre de professionnels innovants à ses yeux et en faisant des choix - « *faire évoluer oui c'est pour ça que j'ai un peu demandé ce changement* ....(J115) ». Ainsi, les savoirs accumulés lui paraissent improductifs « *je sais pas si c'est une quantité de savoirs* […] *c'est important de savoir aussi c'est important qu'il y ait quand même un minimum de connaissances* …. (J92) » -, s'ils n'ont pas vocation à servir - « *je sais pas si c'est une quantité de savoirs …… c'est vrai je suis plus dans le savoir être ou dans le savoir faire heu en même temps c'est important de savoir* (J92) ».

Une conscience d'apprendre

Marielle a tiré profit de la Formation Initiale « *oui et pas forcément dans le milieu professionnel dans le milieu universitaire …* J29 », « *je n'avais pas du tout l'intention de faire une FAC quand je suis sortie du BAC hein …… du tout du tout la formation universitaire heu sûrement m'a aidée à préciser ma pensée plus en littérature en lettres heu à écrire heu sûrement* (J82) ».

Marielle décrypte ce qu'elle apprend des rencontres - « *son attitude sa façon d'être avec nous ... heu a engendré sûrement des attitudes chez moi ..dans ma façon d'être avec les élèves* (J21) », « *j'ai été très marquée par les rencontres en stage j'ai été très marquée par les rencontres .... D'enseignants ... dans leur façon d'être avec moi faisait que je je ça engendrait des attitudes que j'avais avec les élèves* (J21) ».

Dont certaines n'étaient pourtant pas prometteuses - « *on n'était pas du tout pareilles on était très très différentes elle était très scolaire très heu très ordrée très très enfin vraiment hiérarchie etc et moi je prenais sa suite .. et je je non j'étais non je me disais non je travaillerai pas comme elle [...] en même temps elle m'a appris des choses ..... j'ai appris avec elle j'ai sûrement appris à être plus rigoureuse ... ... plus réfléchie plus posée* (J35) ».

Le plaisir gagné

Marielle relate une expérience personnelle *a priori* difficile d'apprenant en arts plastiques., dont elle tirera contre toute attente à la fois de la réussite et du plaisir - « .. *sauf en arts plastiques parce que j'étais pas très douée dans ces domaines là et .. et je me souviens bien de la proƒ […] on n'était pas tellement dans ce jugement là en formation pédagogique hein on n'était pas dans ce qu'est bien ce qu'est pas bien [...] et là je prenais du plaisir* (J53) ».

Conclusion : ***La question du progrès ou le combat productif*****.** La question du progrès rejoint celle du héros vainqueur. Parfois, les ambiances difficiles se transforment en situations d'apprentissage. Marielle en fait souvent l'expérience, servie en cela par son désir d'apprendre et sa capacité à discerner ce qu'elle apprend. Le plaisir vient en plus.... comme celui de Sarah portée en triomphe alors qu'elle ne s'y attend pas.

e.3. L'aide ou la notion de couple

Sarah bénéficie de deux appuis. L'un, la lignée familiale, est sous-jacent. Il prend la forme de l'épée donnée par la grand-mère - « A l'aide de l'épée que lui a transmis sa grand-mère, elle combat […] ». Mais cela ne suffit pas à la victoire de la jeune fille sur le monstre.
L'autre, en revanche, est clairement identifiable et s'avère fructueux. Il s'agit du serpent, « symbole de sa famille », qui livre à Sarah le secret de la réussite - « si elle prend un peu de ce feu, elle pourra tuer le monstre » et dévoile auprès des siens la réussite qu'elle avait le devoir de cacher.

Des collègues – une directrice

Pour évoluer professionnellement, Marielle s'appuie sur les collègues - « *je suis tombée dans des classes où il fallait que je me débrouille toute seule et puis dans des écoles où j'ai eu de l'aide* (J41) » – et notamment sur les rencontres d'enseignants « innovants » à ses yeux, auxquels elle s'associe pour apprendre, plus que pour agir ensemble - « *j'ai été très marquée par les rencontres en stage [...]…. D'enseignants … dans leur façon d'être avec moi faisait que je je ça engendrait des attitudes que j'avais avec les élèves* (J21) », « *ce qu'on m'a qu'on m'a donné à voir de ce qu'est le formateur …. C'est l'attitude encore je retiens plus des attitudes que des contenus* …(J84) ». Elle se dit « *mante religieuse* (J37) », « *Ben tu vois la la linguistique je pensais tiens si j'enseigne la grammaire j'enseignerai comme elle en parle* (J31) ».

L'accompagnement du serpent est aussi revécu à travers la situation des étudiants de FI, qui, révoltés contre leurs conditions de travail, ont « *fini par le faire* (J19) », parce que, probablement, ils ont été « *entendu(s) écouté(s) et accompagné(s) aussi [..]* (J20) » par leur Directrice.

Le rapprochement pour apprendre

Faire de l'autre différent de soi un facteur de développement professionnel nécessite un mouvement de rapprochement que Marielle n'hésite pas à effectuer - « … *et c'était marrant parce que c'était quelqu'un de très froid .. très très froid et quand on laissait quand on ouvrait un petit peu* (J103) », « *on n'était pas du tout pareilles on était très très différentes ….[...] je me disais non je travaillerai pas comme elle … […] en même temps elle m'a appris des choses ….. j'ai appris avec elle j'ai sûrement appris à être plus rigoureuse … … plus réfléchie plus posée* (J35) ».

Conclusion : ***L'aide ou la notion de couple***. Dans le « retour aux intéressés », Marielle explique que Sarah, le personnage de son AT.9, « *n'a pas réussi tout de suite à combattre le monstre mais [elle] a persévéré et […] a trouvé une* ***aide*** *un moment et finalement cette aide lui a permis de combattre et elle revient …* Sarah avance en effet dans son aventure grâce au serpent, dont le rôle est de l'« aider », par l'action d'une part – il doit la « sauver de la rivière » -, et par la parole – il doit aussi « la conseiller ». Marielle conduit son parcours

professionnel sur le même mode. Elle prend appui sur des professionnels qui l'aident quand cela est nécessaire, et avance le plus souvent avec ceux qu'elle voit agir de manière à la fois innovante et en cohérence avec ses valeurs.

f. Un parcours « synthétique »

f.1. Un récit synthétique

Le récit se déroule en plusieurs étapes, concrétisées par les vignettes successives du dessin : l'imaginaire est synthétique. Les phases négative et positive sont distinctes, séparées par un lieu de passage qu'offre le tourbillon qui accueille la chute du personnage. S'ensuit une seconde phase héroïque qui s'engage après un espace-temps plus mystique de pause-réflexion dans le refuge-grotte (habitat « naturel » qui alimente plutôt les rêveries héroïques). Le retour à la maison est vécu semi-positivement dans un premier temps – il a l'apparence de l'échec puisque Sarah ne peut dévoiler son succès. Dans un second temps, avec la reconnaissance du succès de Sarah, l'ambiance devient définitivement positive.
Le récit alterne ainsi des périodes d'engagement par l'action - « elle combat » -, par la prise de décision - elle « choisit de s'emparer du feu et de garder secrète son intervention » -, et des périodes de passivité - « Il la conduit » - , ou de repos du personnage.
L'entretien de Marielle est jalonné de thématiques parfois contraires qui s'alternent ou se combinent. Son parcours reproduit l'alternance de phases de choix « *j'ai changé de département […] j'ai demandé de partir* (J1) » - et de passivité - « *je me suis retrouvée […] j'ai été transportée* » (J1) », l'année de suppléances, « *c'était parce que je n'avais pas eu le concours* (J40) »). Elle est attirée par l'innovation, mais reconnaît le caractère formateur de certaines situations qui durent. En formation initiale, elle tire parti des apports méthodologiques d'une part et des expériences pratiques d'autre part.

f.2. Une solution « synthétique »

La « solution » au problème de Sarah réside dans le « feu de bois ». Elle relève de l'imaginaire synthétique à travers les deux rôles que Marielle lui a attribués, dont l'un sert la polarité héroïque de l'imaginaire - « tuer le monstre » -, et l'autre la polarité mystique - « réchauffer Sarah ».
Marielle porte elle aussi un regard « synthétique » sur le métier - « *ces gens là très .. très*

ordrés très carrés je fais ça depuis longtemps et ça fonctionne ..et tu te dis enfin bon faut quand même se renouveler faut quand même puis finalement tu te dis ben oui c'est vrai que ça fonctionne ce que fait cette personne là (J36) ». D'une part, il y a nécessité d'innover, d'autre part, certaines postures professionnelles portent leurs fruits sur la durée.

f.3. Un dénouement « synthétique »

La dernière phase du récit, qui consacre la victoire du personnage combine l'imaginaire héroïque du triomphe et l'imaginaire mystique de l'humilité – Sarah est portée en triomphe mais garde son humilité ». Au bout du compte, la formation initiale de Marielle s'avèrera fructueuse. Elle combine elle aussi deux polarités qui a priori s'opposent dans son esprit – la théorie et la pratique - « *quand on nous a dit voilà maintenant il faut aussi avoir un DEUG mais universitaire […]…on disait ça y est on est rentré pour trois années pédagogiques au CFP formation professionnelle on peut pas faire les deux c'est pas possible* (J17) ». Elle les harmonise, finalement, dans un tout propice à l'apprentissage - « *je dirais de rencontres autant universitaires d'ailleurs … que de formation professionnelle .. je crois que les deux ont été très complémentaires* ….(J9) ».

Conclusion : Un parcours « synthétique ». La plupart des thématiques professionnelles rencontrées dans l'entretien de Marielle alternent ou harmonisent des éléments contraires, donnant à son parcours la couleur du régime synthétique de l'imaginaire dont relève également le récit AT.9.

Conclusion : Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

D'un modèle professionnel transmis à une identité professionnelle construite

Marielle est une héroïne victorieuse, personnage positif, combatif, entreprenant, en quête d'innovations, soucieux de la clarté des choses et de la juste place de chacun. Si elle ménage quelques plages de silence pour la réflexion dans son entretien, d'une manière générale, elle relate peu les ambiances mystiques. L'AT.9 lui-même ne s'y attarde pas au-delà du moment où Sarah se sèche auprès du feu entre deux phases de combat. Mais Marielle est surtout un personnage à l'imaginaire synthétique qui combine, alterne ou harmonise ce qui se présente sur son chemin. Son récit AT.9 en est une illustration qui suit le schéma combat – échec – repos – combat/victoire - repos. Bien que se défendant d'engager la profession pour le plaisir des relations, Marielle sait se rapprocher de ses partenaires – élèves et enseignants. Ce qu'elle fait cependant avec la distance suffisante au développement de l'autonomie et à l'apprentissage. Chaque combat est motivé par des valeurs. Si le progrès qui en résulte n'est pas toujours prévu, Marielle s'attache à l'identifier. Cette capacité à harmoniser mouvement de rapprochement et mise à distance lui permet de satisfaire son besoin d'innovation. Ainsi, ne s'arrêtant pas au premier aspect des choses ou des gens, elle se donne la possibilité de repérer l'extraordinaire. Représentante de sa lignée, comme son héroïne Sarah, elle est à la fois reliée – à la famille et à la communauté des enseignants – et en quête d'individuation. Elle construit son identité professionnelle dans la continuité et en opposition à l'héritage familial, avec l'aide d'enseignants innovants qu'elle voit agir. Marielle est inscrite dans le temps, dans une lignée dont elle est un élément relié en amont et en aval. A la fois elle prend le relai de ses ascendants (ses parents enseignants) et souhaite le transmettre : elle serait « la grand-mère qui a donné l'épée et qui envoie sa petite fille apprendre la vie », écrit-elle dans son AT.9. La posture est cohérente avec celle de l'enseignant qui travaille pour l'autonomie de ses élèves.

2. Mise en lien « synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance »

Où il s'agit de mettre en résonance le profil du sujet – que les approches méthodologiques précédemment utilisées ont dessiné -, avec les éléments dramatiques constitutifs de l'apprenance envisagée comme mythe.

a. **Un actant-objet négatif** : le danger

L'AT.9

Le personnage Sarah affronte un monstre dévorant

L'entretien

Le non-professionnalisme d'un professeur de Français, au lycée, a modifié le projet professionnel de Marielle - « *en fait je voulais être prof de Français moi au départ .. et j'ai eu une prof de français alors en première quand j'ai choisi la .. lettre qui m'a m'a dégoûtée parce qu'elle était vraiment pas professionnelle* (J105) ».

Une surcharge de travail. En FI, la demande de l'institution est catamorphe - « *je pouvais pas mettre mon énergie partout* (J32) ». Le temps ne pourra pas être maîtrisé.

Une image d'enseignant

- L'image traditionnelle de l'enseignant. Marielle cherche à se démarquer de l'image traditionnelle de l'enseignant, incarnée par ses propres parents, dont la pratique ne sert pas l'autonomie de l'apprenant - « *j'avais un discours moi déjà à la maison .. sur l'école sur heu la transmission du savoir etc […] et j'avais besoin d'entendre des choses un peu différentes* (J12) ».
- Le discours pédagogique de certains collègues - « *ce n'était pas le discours que .. je m'y retrouvais pas quoi* (J33) ».

Le temps long et l'habitude. Marielle lutte contre l'habitude qui devient emprisonnement. Avec le temps, la relation aux élèves court le risque de la fusion et constitue un obstacle à leur développement - « *j'ai pas envie qu'ils soient attachés* (J116) », « *je trouve ça dangereux* (J117) ».

b. Une chute

L'AT.9.

Sarah tombe dans le tourbillon.

L'entretien

L'inexpérience. En début de carrière, Marielle regrette de ne pouvoir pratiquer selon son idéal du métier.

L'habitude. Durée et répétition des situations font courir le risque d'une forme de chute, l'habitude.

c. Un passage

L'AT.9.

On repère un lieu de passage, la chute de Sarah dans le tourbillon qui permet le renversement du symbolisme négatif au symbolisme positif. Le basculement est introduit par « Quand soudain » dans le récit. Le « Retour aux intéressés » indique que « *Sarah a perdu des choses* » dans ce moment.

L'entretien

Une rencontre. L'entretien montre un moment charnière dans le parcours de Marielle, celui de la rencontre avec un professeur de littérature dont elle dit « *J'enseignerai comme elle en parle* (J31) ». Globalement, sur son parcours, Marielle passe progressivement d'un modèle professionnel hérité de ses parents à une identité professionnelle construite.

d. L'inattendu

L'AT.9.

Le « Retour aux intéressés » précise que « *Sarah a gagné des choses* ». A la fin du récit, elle est « réhabilitée ». Le serpent dévoile le succès de sa mission, alors que la taire était une condition de réussite imposée par lui. Sarah gagne ainsi une reconnaissance inattendue, tout en apprenant l'humilité.

L'entretien

L'inattendu réside dans les apports professionnels consécutifs à des situations ou des rencontres, *a priori*, négatives comme la formation initiale sur deux volets (universitaire et professionnel) (J9), et les rencontres d'enseignants peu conformes à l'idéal du métier (J35).

L'inattendu réside dans le plaisir ressenti – en FI - à pratiquer une activité dans laquelle, à l'école, Marielle n'était « *pas très douée* (J53) ». Cela grâce à l'approche différente adoptée par le formateur qui ne porte pas de jugement et autorise essais et erreurs - « *et là je prenais du plaisir* (J53) ».

Où l'on voit que les deux fonctions du tourbillon (chute et passage) se retrouvent dans la formation initiale qui commence avec la peur et s'achève par le gain.

e. Un commanditaire

L'AT.9

Sarah agit pour la famille. Elle est plus directement mandatée par la grand-mère qui lui confie l'épée familiale.

L'entretien

Marielle investit le métier dans la suite familiale, et sous les tutelles des Institutions Education Nationale et Direction de l'Enseignement Catholique.

f. Un caractère merveilleux

L'AT.9

Le feu est sacré et magique

L'entretien.

Marielle aime ce qui la dépasse - « *je suis quelqu'un qui aime bien être admirative* (rires) (J99) ».

g. Un actant-objet positif : les aides ou les armes

L'AT.9

Comme le confirme le « Retour aux intéressés » (p.4), Sarah est un personnage aidé, mais autonome - « *Elle (Sarah) a persévéré, elle a trouvé une aide* ». Elle est épaulée par un serpent, représentant de la famille, qui lui donne un conseil, hors situation de combat. C'est seule, en effet, qu'elle retourne affronter le monstre. Sa persévérance est un autre signe de son autonomie.

L'entretien

Marielle est une professionnelle à la fois aidée et autonome. Elle possède plusieurs moyens d'adaptation au monde. Elle s'appuie sur des personnes, des ressources personnelles – exprimées ici en termes de comportements imaginaires - , la pratique et la durée.

Pour faciliter la lecture, ces différents thèmes seront davantage listés que rédigés.

Des personnes

- Ses parents. Marielle bénéficie de l'éducation qu'ils lui ont donnée, et cela particulièrement pour son caractère volontaire - « *il y a des gestes que heu quand on est enfant on les a vu faire donc on les fait* (J45) ».
- Des collègues différents, innovants. Marielle prend conseil auprès d'enseignants innovants, qui rompent avec l'image traditionnelle de la profession - « *j'avais besoin de gens qui me bousculaient un peu [...] qui m'étonnaient un peu* (J27 bis) », « … *c'était d'abord les gens qui innovaient* (J25) ».
- Des collègues avec lesquels elle n'a, *a priori*, que peu d'affinité.
- Une directrice de CFP à l'écoute, mais qui se tient à distance - « *j'ai trouvé quelqu'un qui était à l'écoute . puis en même temps qui nous faisait avancer* ».
- L'institution, qui lui confie une classe pendant son année de suppléances - « *être reconnue comme responsable […] cette confiance qu'on m'a faite* (J107) ».

Des ressources personnelles

Un imaginaire mystique

- Processus d'euphémisation. Marielle euphémise la hiérarchie. En FI, elle euphémise la fonction de direction en accompagnement - La directrice est « *de notre combat* (J18) » dit-elle.
- Processus de réversion. Marielle peut renverser des situations *a priori* négatives en situations positives. La chute devient creusement pour l'apprentissage.

Un imaginaire synthétique.

Marielle harmonise des domaines de nature différente :

- Théorie et pratique dans la formation - « *je dirais de rencontres autant universitaires d'ailleurs … que de formation professionnelle .. je crois que les deux ont été très complémentaires* (J9) ».
- Méthodologie et relationnel - « *je me disais non je travaillerai pas comme elle .. dans la relation à l'enfant [..]j'ai appris avec elle [...] à être plus rigoureuse … … plus réfléchie plus posée* (J35) ».
- Savoir, savoir-être et savoir-faire - « *je suis plus dans le savoir être ou dans le savoir faire heu en même temps c'est important de savoir* (J92) ».
- Rapprochement et distance dans les relations : empathie et individuation. Dans sa relation aux collègues, elle combine ses convictions (qui peuvent séparer) et les liens pour partager - « *ce qui m'a gênée chez certaines personnes c'est les gens qui [...] ont pas envie de partager* (J37) ».
- Durée et rupture pour gérer progrès et/ou emprisonnement
- Marielle peut tirer parti de professionnels avec lesquels elle n'est a priori pas en accord - « *on était très très différentes [...] je me disais non je travaillerai pas comme elle […] en même temps elle m'a appris des choses […]* (J35) ». Elle peut aussi tirer parti de ses connaissances pour réussir dans des domaines qu'elle appréhende - « *c'était plutôt sympa d'associer les deux .. ça me permettait de faire peut-être plus facilement les marionnettes[...].d'être en réussite être en réussite (J57) ».*

Un imaginaire héroïque de conquérante

- Bien qu'engagée en distance avec la pratique de ses parents et pour la dépasser, Marielle utilise quelques armes que ceux-ci lui ont léguées par l'éducation, et notamment sa capacité à gérer l'urgence : « *J'ai eu cette éducation* (J45-46) ».
- Marielle n'a pas peur - « *.. je crois que j'ai pris des risques parfois* (J42) ».
- Marielle fait preuve de « *volonté* (J95) » pour acquérir certaines compétences professionnelles, et de persévérance pour aider les élèves - « *on reprend ailleurs on reprend autrement* (J86) ».
- Marielle fait des choix - « *Je me suis dit [...]je pourrais travailler ailleurs* (J113) ».
- Marielle recherche la nouveauté, montre un fort désir d'apprendre – « *j'avais besoin d'entendre des choses un peu différentes* (J12) ». Elle est ouverte et curieuse - « *ouverture* (J92) », « *se poser des questions ..le être curieux heu .. se mettre en cause heu* (J91) ».

Un imaginaire héroïque de combattante

- Pour faire face à l'angoisse générée par la double formation - universitaire et professionnelle - imposée en FI, Marielle part au combat - « *quand on nous a dit voilà maintenant il faut aussi avoir un DEUG mais universitaire on s'est révolté nous évidemment on était étudiants donc on est parti en avant* (J17) ». Ce faisant, elle s'oppose à la hiérarchie - « *pas accepter forcément ce qu'on nous disait comme ça* (J18) ».
- Pour faire face aux situations d'urgence, en entrant en action - « *y avait beaucoup beaucoup de violence et et vraiment j'ai j'ai oh j'ai pris le truc en main (rires)* (J43) ».

Un imaginaire héroïque diaïrétique

- La capacité à fuir pour se préserver - « *j'ai préféré m'en aller parce que j'avais l'impression que l'énergie déployée ne servirait à rien* (J34) ».
- La capacité à fuir pour progresser - « *j'enseigne en CM2 dans 2 écoles c'est un choix que j'ai fait cette année* (J) », « *faire évoluer oui c'est pour ça que j'ai un peu demandé ce changement* (J115) ».
- La capacité à réaliser une rupture pour progresser. Marielle se réalise d'abord « contre » l'image professionnelle léguée par ses parents eux-mêmes enseignants -

« *j'avais pas du tout envie de faire comme maman dans sa classe comme papa dans sa classe quoi* (J95) ».

Un imaginaire héroïque de distinction

- La capacité à se donner des priorités quand l'ensemble est catamorphe - « *je pouvais pas mettre mon énergie partout [..] y avait sûrement des priorités .. que je mettais en avant* (J32) ».
- La capacité à extraire des expériences ce qui lui paraît bon pour elle - « *plus des attitudes que des contenus […] des attitudes que je n'ai pas envie et dans des attitudes que qui qui je me dis ben oui si là ben je comprends pourquoi …*(J84) ».
- La capacité à prendre du recul sur sa propre pratique - « *ça me paraît tellement évident se regarder faire ….*(J120) ».
- La capacité à anticiper et organiser - « *je me souviens d'avoir d'écrire toutes mes préparations* (J73) ».
- Le respect des statuts. Marielle nomme tous les partenaires professionnels par leurs noms – la directrice, les élèves, les collègues....

La capacité à apprendre de tout ce qui se présente – « *aujourd'hui je suis plus dans le questionnement de l'autre* (J37) ». Elle se dit « *mante religieuse* (J37) »;

La pratique

La pratique est aidante pour s'individuer. Marielle trouve son identité professionnelle en faisant, au cours des suppléances - « *c'était plus simplement heu …. l'école de mes parents c'était mon école ma classe c'était mes élèves …*(J108) ».

La durée

- Qui permet de vivre un cycle complet en suppléances - « *j'ai eu la chance de terminer en CM [...] j'ai été au bout des choses je crois dans cette année de suppléances* (J108) ».
- Qui permet de mettre en œuvre certains acquis du CFP jugés irréalistes pour une pratique débutante.
- Qui permet, par la répétition de l'expérience, de construire des compétences professionnelles - « *j'ai fait des colos de préados (J44)* ».

h. Une quête

L'AT.9

Sarah représente le « Bien ».

L'entretien

Autonomie et apprentissage

A l'occasion du « retour aux intéressés », Marielle dit clairement qu'une « croyance » la fait avancer - « *Tu fais pas les choses au hasard... tu crois en quelque chose. C'est cette croyance-là qui te fait avancer* ».

Elle se fait défenseure du développement de l'autonomie des élèves - « *les enfants heu ..... je veux les rendre responsables d'eux-mêmes autonomes* (J116) » - ainsi que de leurs apprentissages - « *savoir pourquoi cet enfant là a va pas quoi qu'est-ce qui fait qu'à un moment l'apprentissage fonctionne plus c'est ça qui m'intéresse moi* (J85) ».

Elle est le garant de la progression du métier à travers l'innovation : ne pas pratiquer le métier comme ses parents l'ont eux-mêmes exercé. Le progrès est sans cesse recherché, pour elle-même comme pour ses élèves.

Sa quête ne réside pas dans la relation aux enfants **- «** *le contact avec les enfants je l'avais déjà donc heu ... c'est pas ce que j'ai recherché comme enseignante* (J106) » - même si celle-ci compte parmi ses valeurs. .

i. Des valeurs

L'AT.9

Sarah est un personnage autonome, elle décide **-** « *Elle (Sarah) a persévéré, elle a trouvé une aide*.» (« Retour aux intéressés p.4).

L'entretien

Liberté, Autonomie, Principe d'identité (imaginaire héroïque)

Pour Marielle en tant que stagiaire. Elle dit de certains maîtres de stage - « *ils me montraient et puis après ils disaient tu prends tu prends pas y avait une certaine liberté* (J25) ».

Pour les élèves. Marielle a apprécié un stage où les élèves étaient « *assez autonomes* (J77) » et bénéficiaient de « *beaucoup de de liberté dans la classe* (J77) ».

Empathie et distance. Ces deux mouvements entre enseignant et apprenant sont nécessaires pour l'apprentissage et se réalisent dans le « *dialogue pédagogique* (J86) ». Marielle en donne un contre-exemple, avec la relation à un professeur - « *on avait une bonne relation humaine mais mais pas forcément un contenu* (J62) ».

Le savoir ne se transmet pas - « *j'avais un discours moi déjà à la maison .. sur l'école sur heu la transmission du savoir etc […] et j'avais besoin d'entendre des choses un peu différentes* (J12) ».

Le refus de la réponse unique, innovation et ouverture. « *il fallait imaginer donc là tout était donné tout était ouvert tout était possible* (J56) », dit Marielle d'une production demandée aux élèves. « *c'est avant tout des êtres libres quand même hein ……. Et eux on on on peut on peut en primaire on peut encore les formater énormément* ...(J123) ».

Le travail de groupe. Marielle le défend, au risque de s'isoler dans son école - « *j'avais mes tables par quatre* (J34) ».

Le professionnalisme de l'enseignant. Marielle donne pour exemple cette professeure de maths qui « *n'était pas dans oui je sais que vous détestez les maths elle ne le disait pas mais elle était présente .. et très professionnelle .. très très professionnelle* …(J104) ».

Chercher à comprendre les élèves pour les faire progresser - « *savoir pourquoi cet enfant là a va pas quoi qu'est-ce qui fait qu'à un moment l'apprentissage fonctionne plus c'est ça qui m'intéresse moi* (J85) ».

j. Le symbolisme : Le sort du monstre / le sort du personnage

L'AT.9

Le monstre est vaincu. Il a fondu devant la flamme que Sarah lui a présentée.

L'entretien

Une héroïne victorieuse. Marielle est un personnage synthétique qui alterne phases difficiles et phases de succès. Son parcours professionnel alterne choix - « *j'ai demandé de partir* » (J1) - et situations subies - « *j'ai été transportée* » (J1) ». Mais au bout du compte, Marielle est une héroïne victorieuse. En FI, malgré les difficultés, elle construit des apprentissages : la formation universitaire « *heu sûrement m'a aidée à préciser ma pensée plus en littérature en lettres heu à écrire heu sûrement* (J82) », la formation professionnelle - « *ce qu'on m'a qu'on m'a donné à voir de ce qu'est le formateur* (J84) ».

k. Phases de combat/phases de repos

L'AT.9

Après avoir été mise à terre par le monstre, elle fait une pause puis engage une nouvelle phase de combat dont elle sort victorieuse. Une phase de repos en famille clôt le scénario. Le scénario obéit à la trame suivante : combat – chute – sauvetage – repos – aide conseil – combat autonome – repos synthétique (héroïque car triomphal et mystique car sous le signe de l'humilité).

L'entretien

Marielle est un personnage essentiellement conquérant. Les phases de repos – en famille par exemple - ne sont pas mentionnées. En revanche, Marielle évoque l'alternance des phases négatives et positives de sa vie professionnelle.

l. Temps et espace

L'AT.9

Temps et espaces sont engagés. On observe des déplacements.

L'entretien

Temps et espaces sont engagés pour Marielle. Elle s'attache à faire qu'il en soit de même pour ses élèves.

Le temps. Marielle vit le temps de la chronologie : son discours est émaillé de liens temporels et d'enchaînements événementiels. Elle inscrit l'élève dans un temps long pour l'apprentissage - « *que cet enfant là continue à apprendre* (J86) ». La maturité professionnelle s'élabore aussi dans la durée. Mais lorsque celle-ci conduit à la reproduction, elle est dangereuse et emprisonnante.

L'espace. Marielle opère des déplacements géographiques. En début de carrière, elle change souvent de lieu d'exercice. Elle favorise, chez ses élèves, cette forme de déplacements que sont les progrès - « *le souci de faire avancer dans l'apprentissage dans la construction d'un savoir* (J86) ». Elle cherche l'« *ouverture* (J92) » qui multiplie les possibles - « *tout était donné tout était ouvert tout était possible* (J56) ». Elle balise l'espace - « *On est encore un de ses repères* (J122) » -, pour aider l'élève dans une « *société qui s'élargit* (J122) ». Respectant les statuts, elle garantit à chaque partenaire scolaire sa juste place. Marielle aime éprouver la limite des choses, aller au bout de ce qui est engagé - « *je crois oui et puis d'aller au bout des choses parce que j'ai eu la chance de terminer en CM [...]* (J108) ». Elle dépasse les modèles parentaux – autres formes de limites - en termes de pratique professionnelle - « *d'être différente d'aller encore plus loin qu'eux* (J95) ».

Conclusion

Comment Marielle compose avec l'apprenance envisagée comme mythe

Marielle est une héroïne conquérante que les exigences de l'apprenance en termes de croissance durable, loin d'épuiser, accompagnent dans son propre besoin d'apprendre et de faire des expériences nouvelles. Euphémisant la hiérarchie, elle en adoucit les injonctions... mais à quoi bon, puisque celles de l'institution alimentent son imaginaire. Avec l'image d'enseignant magister que lui ont donnée ses parents instituteurs, l'habitude - qui conduit à l'enfermement du même - est le principal dragon de son univers professionnel actuel.

Quand la durée menace son évolution, Marielle sort de leurs fourreaux ses armes diaïrétiques. Parfois elle tranche, pour réaliser la rupture avec un milieu devenu catamorphe. Parfois elle trie, d'une part pour se donner des priorités et, d'autre part, pour prélever ce qui – malgré tout - y est bon pour elle. … C'est pourquoi, elle laisse souvent leurs chances aux rencontres *a priori* inintéressantes.

Le temps long ne constitue pas pour autant un danger sans nuance. L'envisager dans la préparation de classe est en effet indispensable. Il offre, en outre, la possibilité du creusement et du développement des compétences par l'expérience.

Ce mouvement qui associe les contraires d'une même thématique – ici temporelle – est l'un des atouts de Marielle, son meilleur allié. Ainsi en est-il des apports théoriques et pratiques de la formation initiale. C'est également le cas des relations professionnelles, gérées entre rapprochement et distance, pour son apprentissage comme pour celui des élèves. L'écoute et le dialogue - entre adultes ou entre adulte et enfants - s'harmonisent avec la préservation des statuts. L'autonomie se développe à ce prix. Où l'on comprend que la quête de Marielle – apprentissage et développement de l'autonomie – est en cohérence avec les exigences de l'institution en matière de rapport au savoir.

Héroïne reliée, à sa famille et à la communauté des pairs, Marielle gagne son symbolisme de vie – identité professionnelle construite - à la force de sa propre personnalité et en tirant parti de rencontres professionnelles.

CHAP 11 MARIE

I. **L'AT.9 : Marie**, 39 ans, professeur des écoles

1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire

La production de Marie est retranscrite sans retouches.

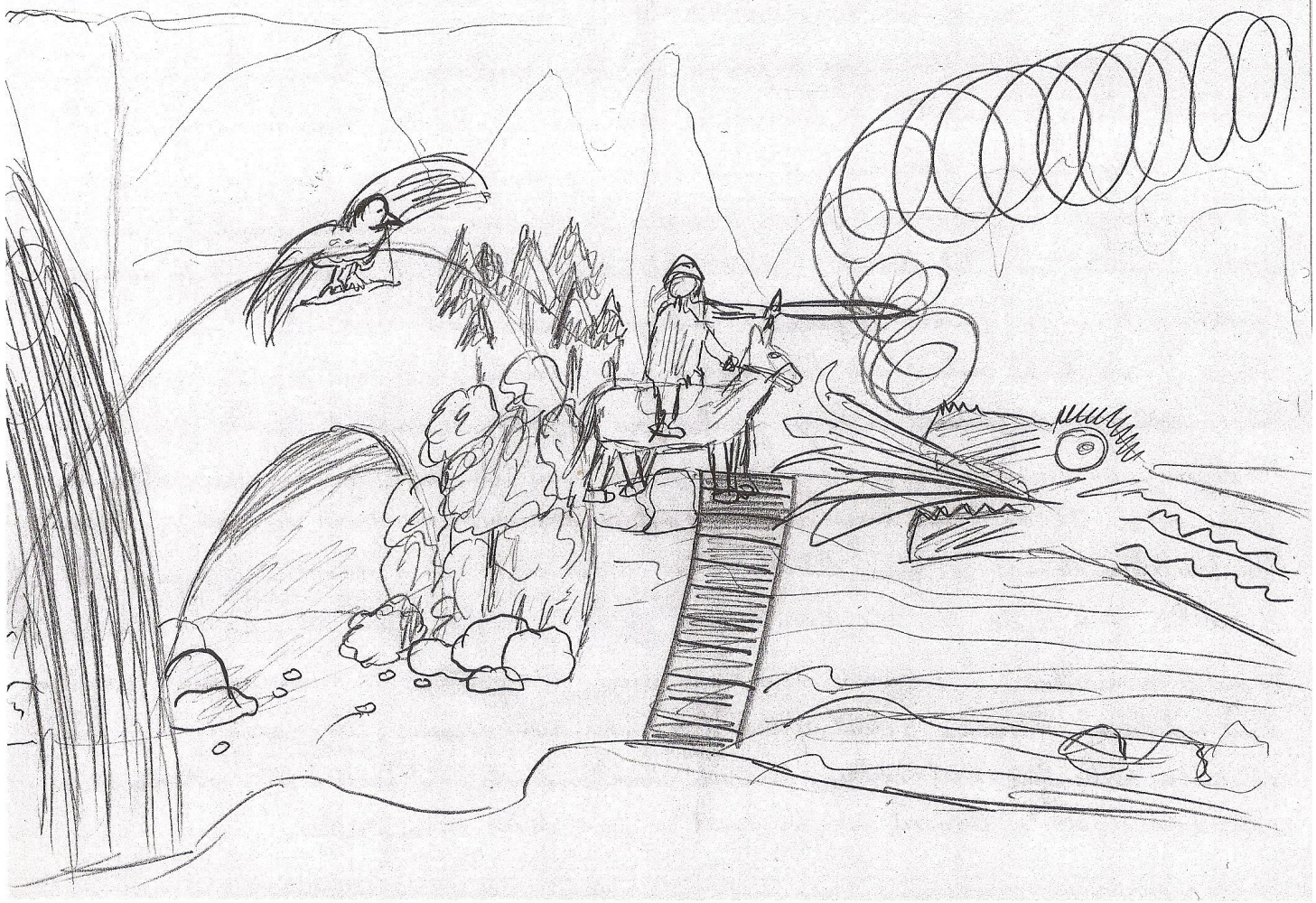
a. **<u>Le dessin</u> :** voir page suivante

b. <u>Le récit</u>

« ~~Comme il s'y était engagé, le chevalie~~r

Comme il s'y était engagé auprès du roi Arthur, Guillaume se trouvait face au monstre de la rivière, prêt à le combattre. Le dragon de feu avait déjà trop fait de victimes dans le royaume. Le chevalier, malgré la peur, était bien décidé à en découdre de ces lames de feu. Le combat était rude : d'énormes langues de feu venaient lécher l'armure du courageux, la rivière s'agitait, faisant perdre l'équilibre au fidèle destrier. Impossible de remonter en selle et de tourner le dos au monstre. Guillaume décida de franchir la passerelle ~~et de~~ pour rejoindre l'autre rive. A ce moment-là, une longue flamme le fit chuter dans la rivière. Le vent se déchaîna, le soleil se cacha derrière de gros nuages noirs, le dragon ouvrit sa large gueule pour engloutir le vaillant chevalier». ~~A ce moment-là,~~ Les animaux se turent comme hypnotisés, tous sauf un aigle royal qui observait du haut de son rocher. Il ouvrit ses larges ailes et se mit à tournoyer au-dessus des deux combattants. Un tourbillon étrange se forma autour de lui : celui-ci se mit à tourner si fort qu'il souleva le chevalier ~~et le~~ qu'il rejeta très loin, hors de portée du monstre de feu. Guillaume perdit connaissance. Lorsqu'il se réveilla, il découvrit devant ses yeux, une grotte. Les oiseaux avaient repris leur chant mélodieux, la rivière s'était apaisée et le monstre avait disparu. Une cascade aux couleurs éclatantes réchauffait l'atmosphère. Le preux chevalier se releva et pénétra dans cette mystérieuse grotte dans laquelle il découvrit avec étonnement le trésor dérobé au roi Arthur! »

Composez un dessin avec : une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu.



c. **Le questionnaire**

***Répondez avec précision aux questions suivantes* :**

a. Autour de quelle idée centrale avez-vous construit votre composition ? Avez-vous hésité entre deux ou plusieurs solutions ? Si oui, lesquelles ?

Un combat entre un chevalier et un monstre type dragon de feu (ennemi) – un élément « magique » (le rapace)

b. Par quoi (lecture, film, etc.) avez-vous été éventuellement inspiré ?

le thème du moyen-âge dans son ensemble

c. Indiquez parmi les 9 éléments de votre composition :

- ***c1) Les éléments essentiels autour desquels vous avez bâti votre construction ;***

  refuge – rivière – monstre - chevalier

- ***c2 Les éléments que vous auriez éliminés. Pourquoi ?***

  Le tourbillon – dessiné en dernier → où le mettre ?

  - difficulté à trouver sa fonction dans le récit et finalement c'est l'élément qui sauve !

d. Comment se termine la scène que vous avez imaginée ?

calme après la « tempête »

chevalier sauvé

monstre disparu

découverte de la grotte et d'un « trésor »

e. Si vous deviez, vous, participer à la scène que vous avez composée, où seriez-vous ? Que feriez-vous ?

Je serais le chevalier

Elément	A Représenté par	B Rôle	C Symbolisant
CHUTE	cascade	~~apaisant~~ retrouver ses « marques »	apaisement
EPEE	épée	~~« outiller »~~ défendre le chevalier	défense
MONSTRE DEVORANT	dragon	Tuer le chevalier	danger obstacle incontournable
REFUGE	grotte	Protéger et récompenser le chevalier	ressource
QUELQUE CHOSE DE CYCLIQUE	Tourbillon de vent	~~aider~~ projeter le chevalier hors du danger	Aide - sauveur
PERSONNAGE	chevalier	tuer le dragon	sauveur - adulte
EAU	la rivière	gêner le chevalier	obstacle erreurs
ANIMAL	l'aigle	éclairer le chevalier montrer la voie	appui - aide
FEU	langue de dragon	tuer le chevalier	agression - danger

2. Morphologie, fonction et symbolisme des archétypes

Les éléments entre guillemets écrits en italiques sont des citations de Y.Durand[8]. En caractères droits, ils rapportent les écrits AT.9 de Marie.

a. **Une chute.** Déclarée : une cascade - Non déclarée : le personnage

Morphologie.

La chute d'eau constitue le stéréotype de l'image de la chute, dans les univers héroïques (75%), mystiques (75%) et, à un degré moindre, dans l'univers synthétique symbolique (52%).

[8] DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p.

La chute du personnage caractérise différents univers sous leur forme négative. (YD p.147).

Fonction.

La cascade doit permettre au personnage de « retrouver ses marques ». On peut classer sa fonction dans la catégorie « utilité diverse » (YD p.173), pour le personnage, congruente d'un univers de type mystique.
Le personnage, dans un premier temps, a dû mettre pied à terre. Le récit précise qu'il lui était « impossible de remonter en selle ». Puis « une longue flamme le fit chuter dans la rivière. » L'univers plutôt héroïque.

Symbolisme.

Dans un premier temps, la faiblesse du personnage confronté à la force de la Nature se réalise dans la chute : chute du cheval, puis chute dans la rivière qui s'agite. Le personnage est sur le point d'être englouti par la « large gueule » du dragon. Ces deux chutes du personnage représentant un danger pour lui, le chercheur y associe la mort.
Mais ce n'est pas ce symbolisme–là que retient le Sujet. En effet, Marie s'attarde sur la chute de l'eau, cascade qui réchauffe l'atmosphère d'un univers apaisé – symbole « d'apaisement » et donc de vie.

b. **Une épée.** Véritable épée

Morphologie.

Il s'agit d'une épée réelle, tenue à la main par le personnage, pour un geste réel de combat. La forme est héroïque.

Fonction.

L'épée, « pour combattre », est utilisée dans le cadre d'un combat réel, attaque dirigée contre le monstre. Cette fonction concerne prioritairement l'ensemble des protocoles héroïques et des double-univers existentiels (YD p.176) ; et plus particulièrement

héroïques quand il s'agit, comme c'est le cas ici, d'attaque ou de défense.

Symbolisme.

L'épée utilisée pour combattre le dragon symbolise la « défense » : le personnage se défend réellement, et à travers son combat, il défend également tous les gens du royaume. Il s'agit d'un symbole de vie.

c. **Un refuge.** Une grotte

Morphologie. La grotte est un habitat « naturel » de type plutôt héroïque.

Fonction.

Ce que dit le tableau du questionnaire. La grotte « protège et récompense le chevalier ». Ce qui invite à envisager une « *fonction protectrice renforcée : caractéristique surtout des héroïques* ou, en structure mystique *dans les thèmes négatifs (protection contre un danger extérieur)* » (YD p.178)

Ce que dit le récit. C'est un lieu « mystérieux », ce qui nuance fortement le caractère paisible, caractéristique des refuges dans les univers mystiques positifs. Les travaux de YD montrent d'ailleurs que « *Les refuges naturels (grottes, cavernes) sont rarement des lieux où l'on vit paisiblement et très souvent des 'refuges-protection-contre'* ». (YD p.178)

Ce que dit le questionnaire. Alors que le récit accorde peu de place au refuge, le questionnaire le place en tête des éléments essentiels autour desquels le sujet a bâti sa construction.

Symbolisme.

Lieu de « ressource » pour le chevalier, après son dur combat contre le dragon, la grotte est associée à des symboles de « *vie paisible* » et de « *lieu privilégié à atteindre* » recelant une sorte de « *récompense* » (le trésor dérobé au roi Arthur »). (YD p.201). Il s'agit d'un symbole de vie.

d. **Un monstre dévorant.** Un dragon

Morphologie.

Ce type de représentation du monstre, gueule dentée crachant du feu, fait partie de la classe d'images appelée « zoomorphe-fantastique » qui est assez fréquente (44%) (Y.D. p.156). Cette classe d'images se distingue de celle des animaux réels ou préhistoriques. L'attribut principal en est la gueule dentée « *intégrée sur un corps rappelant globalement une forme animale comme mammifère, reptile, oiseau, poisson.* » (YD p.158), avec confusion des genres : ici, le corps s'apparente à celui d'un reptile, quand le dessus de la tête paraît porter quelques poils qui amorcent une crinière. La force du monstre est traduite par sa taille : il est si grand que la feuille ne suffit pas à le représenter dans son intégralité. La faiblesse supposée du chevalier tient dans sa petitesse au regard du monstre. Pourtant cette disproportion des forces relatives supposées des deux protagonistes se trouve atténuée par leur mise en espace : le chevalier surplombe le dragon. L'image du monstre « zoomorphe-fantastique » est plus fréquente dans les univers de type héroïque. (YD p.160)

Fonction.

Le monstre dévorant est un dragon. Il s'agit d'une attaque actuelle, directe. Cette fonction représente le pourcentage le plus important de l'inventaire réalisé par YD. Le schème d'attaque est actualisé, caractéristique des thèmes héroïques.

Symbolisme.

Pour le Sujet, le monstre dévorant est source d'angoisse. Il représente « un danger, un obstacle incontournable », symbolisme appartenant à l'ordre de la mort.

e. **Quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse).** Déclaré : un tourbillon de vent - Non déclaré : l'aigle

Morphologie.

Le tourbillon de vent est un « *phénomène naturel* » dont le mouvement est de type

« *progressif* » comme celui de l'orage qui approche. Le mouvement de cet être vivant qu'est l'aigle est dit « *cyclique continu* » à la manière de celui du moulin ou de la broche. (YD pp.160-162).

Fonction.

Le vent tourbillonnant a pour fonction de « projeter le chevalier hors du danger » précise Marie, dans le tableau du questionnaire. « Il se mit à tourner si fort qu'il souleva le chevalier qu'il rejeta très loin, hors de portée du monstre de feu », indique le récit. Il s'agit d'une fonction dite « *utilitaire – existentiel* », fonction de combat, minoritaire dans cette catégorie, qui aide le personnage.(YD p182). Elle donne une couleur « héroïque » à une catégorie renforçant plutôt les univers mystiques (« subsistance », « commodité et vie paisible », YD p.182).

Le vent tourbillonnant est l'élément que le sujet aurait éliminé. Il a été « dessiné en dernier ». Marie se demandait « où le mettre ». Elle a éprouvé de la « difficulté à trouver sa fonction dans le récit et finalement, c'est l 'élément qui sauve ! » (cf. questionnaire). Ceci, comme une illustration de ce que YD écrit sur l'élément cyclique dans les représentations qu'il a étudiées : « *Dans le cas des groupes de fonctions I et II (utilitaire et dangereuse)* – c'est le cas de ce vent tourbillonnant – *l'élément cyclique s'intègre par redondance à des structures qu'il n'ordonne pas. A la limite il est superflu pour certains sujets évoluant dans l'imaginaire existentiel des univers héroïque et mystique. »* (YD p.183)

Symbolisme.

Parce qu'il projette le personnage hors du danger, le tourbillon de vent est symbole « d'aide » et « sauveur ». C'est un symbole de vie.

f. **Un personnage.** Un chevalier

Morphologie.

Le chevalier porte les apparats vestimentaires de sa condition – notamment le casque visible sur le dessin et l'armure mentionnée dans le récit - ce qui le classe prioritairement

dans une structure de type héroïque. (YD p.164). Sa posture verticale, debout sur ses étriers (et non pas assis sur le dos du cheval) constitue une redondance de ce thème.

Fonction.

Sa fonction est de « tuer le dragon » (cf. tableau du questionnaire), « comme il s'y était engagé auprès du Roi Arthur »(cf. récit). Ce « chevalier, malgré la peur, était bien décidé à en découdre de ces lames de feu. ». Il est « vaillant », il a une mission à remplir. La posture est héroïque.

Le chevalier mène un combat en trois temps :

- Il est mis en difficulté par « les langues de feu » qui venaient « lécher » son armure, par le mouvement de la rivière qui s'agite et fait perdre l'équilibre au « fidèle destrier ». Le combat est rude. La phase est héroïque négative. Le chevalier a-t-il des velléités de fuite, d'abandon : il ne tourne pas le dos au combat parce qu'il ne le peut pas. Le fera-t-il si l'opportunité lui est offerte ?
- Le chevalier pose un acte courageux : en traversant la rivière, il s'approche du danger, il prouve sa volonté de l'affronter. La posture est héroïque. Le pont représente une frontière entre un monde de sécurité et le monde du danger ? Le dessin renforce cette idée qui organise de part et d'autre du pont (très appuyé graphiquement) un univers de calme à gauche et un univers de combat à droite. L'éventualité d'un double-univers existentiel se dessine.
- Au regard des phases précédentes, la dernière partie du récit alimente cette thématique. Le chevalier s'y réveille dans un univers où les oiseaux ont « repris leur chant mélodieux », où la rivière s'est « apaisée » et d'où le monstre a « disparu » - partie gauche du dessin - : autant d'éléments de redondance mystique.

Le personnage vit deux passages : la transition d'un univers paisible à un univers héroïque par le franchissement du pont, puis le retour à un univers paisible via la perte de conscience (« l'évanouissement »).

La structure est plutôt de type « double-univers existentiel », avec la catégorie fonctionnelle « combat et vie paisible ». (YD p.184).

Symbolisme.

Le chevalier est un symbole de vie. En tant que « sauveur », il représente à la fois la protection, la force et le courage. D'autre part, représentant également « l'adulte », il est une conceptualisation de l'homme.
« *Le symbolisme relatif aux valeurs véhiculées par le personnage et sa conceptualisation concerne l'ensemble des structures* ». (YD p.204)

g. **De l'eau**. Déclarée : une rivière - Non déclarée : eau de la cascade

Morphologie.

La rivière est une eau en mouvement – elle « s'agitait » dit le récit - au « *flux dynamique* » (YD p.167), représentation plus nettement présente dans les structures héroïques. La cascade est considérée par YD comme une eau « stagnante », associée ici à la chute. Elle est mentionnée en fin de récit et, comme élément de décor non menaçant, participe à un univers mystique, comme dans la majorité des cas étudiés par YD (p.167).

Fonction.

La rivière remplit deux fonctions.
1ère fonction, déclarée dans le tableau du questionnaire. La rivière a pour fonction de « gêner le chevalier ». Dans la première partie du récit, elle représente un danger pour le personnage. Elle appartient au groupe « *décor-lieu de l'action* » qui se retrouve majoritairement (56%) chez les héroïques. (YD p.185).
2ème fonction, relevée dans le récit. « *Pourtant, d'une façon générale, la fonction attribuée à l'eau est rarement au service de l'angoisse*. » (YD p.186-187). Comme une illustration des propos d'YD, cette eau redevient paisible – « La rivière s'était apaisée » - dans la dernière partie du récit. Elle constitue alors une redondance du thème mystique.

La cascade n'a pas de fonction déclarée dans le tableau du questionnaire. « Une cascade aux couleurs éclatantes réchauffait l'atmosphère » dit pourtant le récit. Elle contribue à créer un univers apaisant, sécurisant, qui s'oppose à la noirceur du moment critique où le chevalier semble vaincu (« le soleil se cacha derrière de gros nuages noirs, le dragon ouvrit

sa large gueule »). Elle se classe dans la catégorie « *Utilité pour le personnage – divers* » qui correspond plutôt aux univers de type mystique.

Symbolisme.

« La rivière qui s'agitait, faisant perdre l'équilibre au fidèle destrier » symbolise « l'obstacle et les erreurs ». Image de la Nature néfaste, elle porte un symbolisme de mort. Cependant, à la fin du récit, la rivière qui « s'était apaisée » devient symbole de vie, à l'instar de l'eau de la cascade - « aux couleurs éclatantes » - qui « réchauffait l'atmosphère ».

h. **Un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère)**. Déclaré : un aigle - Non déclaré : « les animaux » du décor et le cheval du chevalier

Morphologie.

L'aigle. Les oiseaux participent plus spécifiquement aux univers de type héroïque. Ici, ce thème est renforcé par le fait que l'oiseau étende ses ailes, l'aile étant un archétype substantif du Régime diurne qui entre dans la classification de (G.Durand, Structures anthropologiques de l'Imaginaire p.506).
« Les animaux ». Le terme évoque un élément de décor. L'ambiance est mystique.
Le cheval du chevalier. Il s'agit d'un mammifère. La redondance est mystique.

Fonction.

L'aigle - « élément magique » du scénario (cf. questionnaire) - a pour fonction d'« éclairer le chevalier », de lui « montrer la voie ». Archétype du Régime diurne (cf. G.D., SAI), il participe à créer un univers héroïque. Sa position de surplomb- « un aigle royal observait du haut de son rocher » - ajoute à l'héroïcité du thème, avec une connotation positive que l'on ne perçoit que dans la suite du récit. On ne peut dire à priori si son tournoiement est menaçant ou salutaire. Son action se range finalement, dans la catégorie « Utilité – aide ou annonce surnaturelle ».
Le cheval. En tant que mammifère, le cheval est censé alimenter les univers mystiques. Cependant, ici, il contribue davantage à parfaire le « costume » de chevalier du

personnage, à parfaire sa « posture » de héros « positif » (il est « fidèle », précise le récit).
Les autres « animaux » renforcent l'ambiance des différents moments du scénario. Dans un premier temps, ils contribuent à l'angoisse quand le chevalier est sur le point de se faire « engloutir » dans la gueule du dragon – ils « se turent comme hypnotisés ». Puis ils renforcent la « paisibilité » du thème, lorsque le chevalier a échappé au monstre – « Les oiseaux avaient repris leur chant mélodieux ».

Symbolisme.

Symbole de vie, l'aigle constitue « un appui, une aide » pour le personnage, au moment où celui-ci va être englouti par le monstre. Le récit ne dit pas explicitement que c'est son propre tournoiement qui provoque celui du vent tourbillonnant, lequel projette le chevalier hors de portée du monstre. Le questionnaire précise qu'il s'agit d'un animal « magique ». Ce qui peut expliquer les doutes quant à sa véritable action.
Les animaux divers du décor, dont les oiseaux, sont dans un premier temps symbole de mort. Ils contribuent à créer une atmosphère angoissante. Puis, ils deviennent symboles de vie lorsqu'ils participent à la redondance d'une thématique mystique de paix.
Le cheval, ce « fidèle destrier », est symbole de vie.

i. **Du feu**. La langue de feu du monstre

Morphologie.

« *Le feu craché par le monstre* » sert plus particulièrement les univers de type héroïque (35,8%), les univers symboliques (24%) (YD p.169), et les double-univers existentiels (22,3%) (YD p.170).

Fonction.

La langue de feu du dragon tente de « tuer le chevalier » (tableau du questionnaire). C'est une fonction de danger pour le personnage, une arme du monstre, redondance héroïque dans la première partie du récit qui décrit la réalité du combat entre ces deux protagonistes.

Symbolisme.

Le feu est ici un symbole de mort, puisque représentation de l'« agression » et du « danger » contre le personnage.

3. Texte synthèse de l'analyse

Où il s'agit, par la mise en résonance des divers aspects de l'analyse, d'identifier les tendances imaginaires du sujet, jusqu'à la proposition d'un micro-univers.

a. Le dessin

Deux univers séparés-reliés par un pont

Le dessin de Marie comporte deux parties distinctes, séparées par un pont, lui-même assez marqué graphiquement. Tous les êtres vivants (personnage, monture et oiseau) y font face à un dragon. L'épée montre cette même direction - la partie droite de la feuille – sur laquelle figure un univers de danger : le dragon y crache des lames de feu, une rivière s'y agite et un tourbillon de vent semble prêt de désarmer le chevalier. Le récit nous montrera qu'il n'en est rien.

Dans la partie gauche, de l'autre côté du pont, existe un univers paisible. Le chevalier semble venir de là. Il paraît sortir d'une forêt qui, sur le dessin, double la limite entre partie gauche et partie droite de la feuille. La grotte n'y est pas sombre donc pas angoissante, la cascade - alimentée par une rivière calme - participe de l'atmosphère bucolique. Le dessin ne renseigne pas sur les intentions de l'oiseau qui déploie ses ailes.

b. Le récit

Le récit confirme l'existence de deux univers et déroule l'action selon cinq phases.

1er temps : univers héroïque négatif

Dans un premier temps, le thème héroïque s'exprime dans quelques termes forts : « combat », « peur », « victimes », « face au monstre », « décidé », « rude »,

« courageux », « vaillant », « impossible », « franchir ». La chute du personnage et la perte d'équilibre du « fidèle destrier » donnent une connotation négative à ce thème. Les éléments naturels eux-mêmes contribuent à la perte du héros et créent une ambiance angoissante : « le vent se déchaîna », « la rivière s'agitait », « le soleil se cacha derrière de gros nuages noirs ». Jusqu'à ce que la fin tragique devienne inéluctable : « le dragon ouvrit sa large gueule pour engloutir le vaillant chevalier ».

2ème temps : le temps suspendu

Le temps s'est alors suspendu, comme l'oiseau – un aigle - au-dessus de la scène, dans les airs avec ses ailes déployées. « Les animaux eux-mêmes se turent, comme hypnotisés » par le drame quasi assuré.

3ème temps : univers héroïque positif

Arrive ainsi un troisième temps, de nature probablement encore héroïque mais à connotation positive, symbole de vie. Rien n'indique d'emblée que le déploiement des ailes et le tourbillon du vent ne sont pas dangereux : l'aigle est censé planer au-dessus de sa proie et le tourbillon de vent mener à la mort celui qu'il projette.

L'aigle - « élément magique » du scénario (cf. questionnaire) - a pour fonction d' « éclairer le chevalier », de lui « montrer la voie ». Il participe de l'atmosphère héroïque (cf. G.Durand, SAI). Sa position de surplomb - « un aigle royal observait du haut de son rocher » - ajoute à l'héroïcité du thème, avec une connotation positive que l'on ne perçoit que dans la suite du récit. On ne peut dire à priori si son tournoiement est menaçant ou salutaire. Son action se range finalement, dans la catégorie « Utilité – aide ou annonce surnaturelle ».

Le vent tourbillonnant, pour sa part, a pour fonction de « projeter le chevalier hors du danger » nous dit Marie : « Il se mit à tourner si fort qu'il souleva le chevalier qu'il rejeta très loin, hors de portée du monstre de feu ». Il remplit une fonction dite « utilitaire – existentiel », fonction de combat, minoritaire dans cette catégorie, qui aide le personnage. (YD p182). Elle donne une couleur « héroïque » à une catégorie relevant plutôt des univers mystiques de « subsistance », de « commodité et vie paisible » Y.D.p.182). Le vent

tourbillonnant est l'élément que le sujet aurait éliminé. Il a été « dessiné en dernier ». Marie se demandait « où le mettre ». Elle a éprouvé de la « difficulté à trouver sa fonction dans le récit et finalement, c'est l'élément qui sauve ! ». Ceci concorde avec la remarque de YD sur l'élément cyclique dans les représentations qu'il a étudiées : « *Dans le cas des groupes de fonctions I et II (utilitaire et dangereuse)* – c'est le cas de ce vent tourbillonnant – *l'élément cyclique s'intègre par redondance à des structures qu'il n'ordonne pas. A la limite il est superflu pour certains sujets évoluant dans l'imaginaire existentiel des univers héroïque et mystique. »* (YD p.183).

Contre toute attente, les deux éléments – aigle et tourbillon de vent – se révèlent « appui et aide » pour l'un, « aide et sauveur » pour l'autre, transformant ainsi le premier thème héroïque-négatif en thème héroïque-positif.

4ème temps : le passage

Le scénario présente alors un quatrième moment, très bref, temps intermédiaire du récit, à l'image du pont dans la représentation graphique. Le moment précis du passage d'un monde à un autre se réalise dans la perte de connaissance du personnage, suivie de son réveil - « Guillaume perdit connaissance. Lorsqu'il se réveilla, il découvrit devant ses yeux, une grotte ».

5ème temps : univers mystique positif

« Lorsqu'il se réveilla, il découvrit devant ses yeux » un autre monde dont la thématique est mystique. Le refuge, archétype des univers de ce type, est la première vision du personnage et constitue le premier des éléments essentiels autour desquels le sujet a bâti sa construction. On se souvient que le dessin montre un chevalier qui semble provenir de cette partie de la feuille support. La grotte est pourtant un habitat « naturel » que l'on retrouve dans les univers héroïques, ou, en structure mystique « *dans les thèmes négatifs (protection contre un danger extérieur.* » (YD p.178). Le caractère mystérieux de la grotte entretient le doute quant à sa redondance mystique. Pour lever cette ambiguïté, reportons-nous aux précisions du sujet qui, à la question « Comment se termine la scène ? » répond : c'est le « calme après la tempête, chevalier sauvé, monstre disparu ». Tout danger a disparu, la nature est calme - « Les oiseaux avaient repris leur chant mélodieux, la rivière

s'était apaisée ». « Une cascade aux couleurs éclatantes réchauffait l'atmosphère », contribuant à créer un univers apaisant, sécurisant, qui s'oppose à la noirceur du moment critique où le chevalier semblait vaincu.

c. La question spécifique de la temporalité

L'organisation spatiale du dessin donne l'image d'un temps qui coule de façon linéaire. Le chevalier vient de la gauche et le récit l'y fait retourner. Pourtant, la grotte qui s'y trouve représentée est un lieu de paix qui lui est inconnu. Elle est mystérieuse. Le temps qui passe accompagne une évolution, un progrès, que symbolise probablement la récompense à tant de déboires : le trésor du roi Arthur. Avec les épreuves - la chute de cheval et la chute dans l'eau –, le héros fait l'expérience de l'échec, suivie par le succès que la perte de connaissance – ce proche parent de la mort - initie.

Conclusion : analyse de l'AT.9

Un double-univers existentiel positif

Le dessin invite à considérer deux thèmes successifs dans l'imaginaire révélé par l'AT.9 de Marie. Bien que le tableau décrive l'action du chevalier du côté de la « défense » plutôt que de l'attaque, le combat de Guillaume contre le monstre dessine un univers héroïque. Le personnage d'abord mis en échec, la connotation est négative. Puis l'action tournant à l'avantage du héros grâce à l'aigle et au vent, le thème héroïque devient positif. Enfin, le calme retrouvé après la disparition du monstre – équivalente à sa mort -, l'univers se fait mystique, de forme positive. Le test de Marie présente « *la succession des univers mythiques vécus par le personnage. Il ne s'agit pas d'un thème héroïque-impur car le personnage participe par étapes aux deux polarités héroïque et mystique.* » (Y.Durand, pp.103-104). L'imaginaire est de type double-univers existentiel positif.

4. La restitution-réception

Marie débute son commentaire en précisant qu'elle se souvient du dessin, mais pas du récit.

a. Approbation

Ne pas s'arrêter aux apparences : celles du dessin

Marie a longuement développé le fait qu'on ne peut comprendre son histoire à la seule analyse du dessin : « *Je prends conscience que j'emmène sur des fausses pistes au départ et que si on ne va pas creuser un peu plus loin, on peut passer à côté de la compréhension de ce que j'ai voulu faire du truc. Si je le dis pas, si je l'écris pas, on peut pas savoir* ».

Le récit constitue un complément indispensable à la compréhension de sa pensée : « *Je me retrouve bien dans le fait que des éléments dans le dessin qui seraient censés aller du côté de la mort, du négatif, finalement j'inverse la tendance dans la deuxième partie de l'histoire* ».

Elle apprécie que cette complémentarité soit prise en compte dans l'analyse de son AT.9 : « *Le langage c'est juste* » ; et : « *Quand tu parles pour la première fois de certains éléments comme le tourbillon, l'épée, tu dis : 'La logique voudrait que ce soit ça'. C'est là que je te tire mon chapeau parce que tu aurais pu t'arrêter là et tu es allée voir un peu plus loin ce que moi j'en ai fait dans l'analyse et je trouve ça assez pertinent* ».

On notera, au passage, qu'elle exprime d'elle-même la notion d'inversion des valeurs qui fait passer d'un Régime diurne - de structure schizomorphe - à un Régime nocturne - de structure synthétique ou mystique.

La question des deux univers

« *On voit bien les deux univers, on pourrait tracer un trait entre les deux* ».

Marie reprend à son compte l'idée d'alternance, caractéristique des micro-univers de type synthétique : « *Les deux univers, ça correspond bien au fait qu'on n'est ni l'un ni l'autre*

complètement, qu'on alterne entre les deux. C'est la dualité qu'il y a partout, partout, partout, quels que soient les événements qu'on croise ». Et encore : « *Ca me correspond bien dans tout ce que je suis, dans tout ce que je fais. Ca me va bien* ».

Elle adhère également à l'idée de progression comme effet de la gestion d'une dualité : « *Affronter une difficulté, essayer de la franchir en développant des stratégies. Puis une fois qu'on l'a franchie on se retrouve du côté paisible une petite cascade, une grande cascade* », ceci dit avec un soupçon d'auto-dérision.

Le test met en évidence « *l'envie chez (elle] de [se] surpasser, de dépasser l'obstacle* » ; notamment dans la façon dont elle a géré l'élément qui la perturbait au départ : « *C'est quand je confronte ce que j'en ai fait ... finalement c'est l'élément qui sauve alors que c'était la contrainte très forte au départ* ».

En effet, de prime abord, Marie ne sait que faire du tourbillon – de même que de l'oiseau comme elle le dira plus loin dans ces termes : « *Te dire finalement ce que j'aurais fait de l'aigle, je l'ai dessiné parce qu'il fallait dessiner un oiseau ou poisson ou un mammifère, moi j'ai choisi un oiseau ; Alors pourquoi un oiseau ? Et maintenant l'oiseau qu'est-ce que j'en fais ?*». Elle retrouve son « *côté jusqu'au-boutiste* » dans le fait d'intégrer, malgré tout, les éléments plutôt gênants : « *On m'a demandé d'en faire quelque chose alors il faut que j'en fasse quelque chose* ». Ceci dans un mouvement emprunt d'une forte connotation digestive.

Il ne s'agit pourtant pas d'un simple avalage, il y a transformation. Marie acquiesce à l'idée selon laquelle, dans le quotidien, elle tire parti des obstacles - « *des dragons cracheur de feu y en a partout* » - dans la mesure où leur répétition n'épuise pas.
Marie ne parle pas d'un univers héroïque teinté de valeurs paisibles – et qui serait de ce fait de type impur. Décrivant l'alternance de valeurs héroïques et mystiques, elle valide la notion de progression et la définition de son AT.9 en micro-univers synthétique - « *Ca peut paraître du tricotage, c'est ce qui me fait rire parce qu'au début c'est pof pof pof . Je fais des liens comme ça, mais au départ… c'est ça qui me fait sourire parce que je suis comme ça dans la vie de tous les jours et je retrouve ça un peu dans le test* ». Elle porte un regard dépréciateur sur ses comportements premiers – premiers mouvements face aux événements de la vie –, à l'image du premier temps héroïque négatif de son AT.9. « *Je souris à ce que*

j'ai écrit », dit Marie, comme si elle jugeait caricatural le processus d'alternance : « *Je commence par on est fort, on est puissant, on va y arriver et puis finalement c'est peut-être pas si simple que ça. Y a la distance à prendre, y a le recul* ».

b. Et si c'était à refaire

A la question : « Changerais-tu quelque chose à ton dessin ? », Marie répond :

D'une part, par l'affirmative quant à la symbolique de vie : « *Si je refaisais aujourd'hui, je ne sais pas ce que ça donnerait parce que quand on voit des éléments comme épée, monstre dévorant on sait qu'il va y avoir une bataille, quelle qu'elle soit donc est-ce que je vais gagner la bataille ou est-ce que je vais la perdre ? Moi je suis d'un naturel positif donc je crois que il faut la gagner* ». On notera le passage du « je » au « il », comme une manifestation de la posture héroïque face au doute.

D'autre part, par la perplexité quant à la notion de double univers : « *Mais est-ce que ça aurait été deux moments collés côte à côte, j'en sais rien* ».

Enfin par la négative pour l'organisation de l'espace : « *Certains éléments étaient clairs dans ma tête dans leur positionnement*. *Pour moi le mouvement vient de là* (de la gauche du dessin), *il ne vient pas dans ce sens là* (de la droite vers la gauche). *Je n'aurais pas mis les éléments du refuge et les éléments apaisants à droite. Je ne sais pas pourquoi* ».

c. La gestion de l'espace

Marie « *associe le côté paisible à la prise de distance* ». L'univers mystique « *c'est le côté sécurisant, c'est la prise de distance que tu as par rapport à un événement, par rapport à ce qui arrive, pour pas faire du rentre-dedans tout de suite, prendre le temps de la réflexion, de la décision* ». Elle peut transférer cette attitude « *à plein de situations possibles* ». Ce qui ne l'empêche pas de prendre certaines décisions « *sur le vif* ». Le dessin de Marie illustre la question de la prise de distance : l'univers ne se limite pas à un espace fermé.

Marie représente cet univers – de façon non négociable - sur la partie gauche de la feuille, car, dit-elle : « *Je trouve qu'il est plus facile de regarder de la gauche que de regarder de la droite. D'observer avec le recul et la distance pour moi ça vient plus de la gauche que*

de la droite ». Alors que la partie héroïque du récit – « *le rythme infernal, le tourbillon de la vie, pour reprendre ce fichu tourbillon* » - trouve sa place sur la droite.

.

d. Questions soulevées ou étonnement

Ce qui interroge, c'est une question de mouvement : « *La difficulté dans un dessin* – dit Marie – *c'est de positionner les éléments les uns par rapport aux autres et ils sont figés* […] *Ce que j'ai trouvé difficile à positionner parce que c'est un élément qui bouge, c'est le cheval* ». L'interprétation du mouvement de cet animal – basée sur la production graphique – la questionne : « *Toi tu dis dans l'analyse que quand on le voit tel qu'il est là le cheval, le fidèle destrier comme je l'ai nommé, on a l'impression qu'il vient du côté gauche. Moi je l'ai pas vu sur le moment. Il vient de la gauche, il va vers la droite, mais non finalement il va peut-être ailleurs. Il va y aller malgré lui parce que c'est la partie qui sauve qui est à gauche quoi* ».

Ce qui étonne, c'est la fonction attribuée à la grotte : « *C'est curieux de voir ce que j'ai fait de la grotte, parce que d'habitude on fait pas ça d'une grotte. J'en ai fait un refuge, c'est plus la récompense du chevalier que pour le protéger. Mais bon, c'est comme ça* ».

e. **Marie critique sa production écrite**

Marie commente sa production comme elle « *pourrait faire à ses élèves* ». Elle valide la forme, mais critique le fond. Elle juge son récit caricatural, trop tranché dans sa chronologie comme dans sa structure. Si elle devait l'améliorer, elle garderait l'histoire, mais modifierait le vocabulaire. Certains moments lui paraissent succincts - « *Y a des éléments de mon scénario qui demanderaient à être développés, parce qu'il fallait aller vite* ».

Conclusion : restitution-réception de l'AT.9

Marie valide l'essentiel de l'analyse de son AT.9, notamment la définition d'un double-univers : « *Cette dualité, elle est là* . […] *Je suis bien dans la dualité héroïque mystique*». Cependant, dans un processus imaginaire lui-même nocturne, elle se préserve d'en faire une vérité immuable, lorsqu'elle déclare : « *Ca ne veut pas dire que par moments je ne suis pas dans l'héroïque impur quand il y a des choses qui l'emportent, je vais au combat* ».

II. L'entretien : le symbolisme des termes

La restitution de l'analyse obéit aux subdivisions suivantes : les puces de type 1. et a. indiquent les thématiques existentielles considérées ; les titres sans puces, reproduits en caractères gras italiques, font directement référence à des comportements « imaginaires » observés. Des éléments d'analyse sont repris plusieurs fois lorsqu'ils servent plusieurs thématiques.

1. Imaginaire de la construction du discours

Un discours peu construit

D'une manière générale, le discours de Marie est confus. Cela se vérifie particulièrement lorsqu'en tout début d'entretien (B4 et B5), elle évoque ce qui s'est produit avant sa première expérience de directrice d'école. Le recours à de nombreux termes de liaison révèle, à cette occasion, un imaginaire mystique organisé selon une tendance à la viscosité et à l'adhésivité : *parce que, alors, avec* .. (B4). Plus tard, questionnée sur les compétences majeures du professeur des écoles aujourd'hui, Marie annonce sans ambiguïté un discours qui sera confus, peu construit : « *Je vais te les balancer comme ça y a pas de …* (B41) ».

Elle exprime la mysticité de sa manière de penser, sa difficulté à séparer : « *J'ai du mal à faire la séparation et j'ai aussi le sentiment que c'est un simple..... enfin c'est un sentiment c'est un point de vue c'est voilà.* (B36)*. « je cherchais les mots* (B37) ». La référence même au « *sentiment* » ne relève pas d'un imaginaire héroïque, comme le serait une idée clairement exprimée. La pensée de Marie est confuse, les mots s'extirpent difficilement du ventre chaud de son intériorité. Il a parfois été difficile de dégager de ses propos des lignes de thèmes clairement identifiables. Ce fut plus particulièrement le cas avec la question des compétences majeures du professeur des écoles. Marie les ayant exprimées en termes de qualités plus que de savoirs-en-actes, elles sont reprises parfois dans d'autres thématiques telles que celle qui concerne les relations.

La profusion

L'impression d'imaginaire mystique est parfois renforcée par la « *précision du détail* » (SAI p.311), comme c'est le cas lorsqu'elle rapporte sa réaction à la proposition d'une direction d'école (B5). C'est une caractéristique du discours de Marie, tant dans sa teneur que dans sa structure.

Un discours dialectique

Les idées sont aussi assez souvent mises en balance les unes avec les autres : en (B15) Marie montre les intérêts et limites d'être une étudiante sans expérience de terrain. La dialectique - qui révèle alors la forme plutôt synthétique de l'imaginaire - s'exprime dans des termes tels que « *en même temps* », « *mais* », « *aussi* », « *puis* », « *c'est paradoxal* », « *quelque part* ».

2. Le parcours professionnel

La question du parcours professionnel est développée selon deux thèmes majeurs : le premier poste d'enseignante et la fonction de direction. Avant de nous y attarder, considérons la manière dont, globalement, Marie vit ce parcours.

a. La gestion du parcours professionnel

Prendre les devants

« *j'avais pris les devants* (B5) », déclare Marie. Ne peut-on entendre cette affirmation de la manière suivante : je m'étais avancée, mise dans la lumière pour que la hiérarchie me voie. Quand Marie prend les devants « *pour passer à autre chose* (B5) », cela implique qu'elle prend la parole, lumière et parole étant effectivement universellement associées dans diverses cultures, selon G.Durand (SAI, p173). Les termes suivants alimentent cette thématique imaginaire héroïque, la renforçant même avec l'adverbe « *carrément* » à connotation diaïrétique : « *Quand j'ai demandé à... la 4ème année j'ai pris carrément rendez-vous*..(B5) ».

L'avenir envisagé

S'ajoute à cela une remarque qui, bien que située dans un discours sur la profession - et notamment sur la perspective d'intégrer un poste de direction -, informe encore plus largement sur la relation de Marie au monde : « *je dis pas non à l'avenir* (B5) ». Ceci est un bel exemple de double négation qui alimente la couleur générale plutôt mystique du discours et qui montre - dans cette même palette de couleur – le besoin de « maturer » les choses avant de s'engager dans une posture supposée surplombante de chef d'établissement. L'imaginaire de Marie intègre la durée.

Un mouvement « passif »

La thématique mystique du couple contenant/contenu - à l'exemple du couple poisson/mer - s'illustre dans l'expression « *j'avais été mise dans le mouvement* (B5) » et se trouve renforcée par l'emploi de la forme verbale passive.

b. Concernant le premier poste d'enseignante

Redressement, lutte et durée

« *j'avais pas le CAPSAIS mais je suis partie à l'aventure .....[..] j'ai tenu enfin j'ai tenu heu… j'ai fait 4 ans …* (B4) ». Marie se dresse, pour partir à l'aventure d'un poste spécialisé, pour lequel, *a priori*, elle n'est pas formée. C'est sur le mode héroïque des symboles ascensionnels qu'elle débute sa carrière d'enseignante, dans une ambiance difficile, de lutte peut-être, que le verbe « *tenir* » laisse entrevoir. Cependant, malgré la difficulté, Marie engage sur ce poste un temps relativement long. La notion de durée est une fois encore évoquée.

La rupture

En quittant la formation initiale, en intégrant le terrain, Marie adopte en outre une posture de coupure, d'abandon de ce qu'elle avait préparé et engrangé dans le contenant CFP : « *quand j'ai démarré bah il a fallu que je mette au placard tout ce que j'avais pu heu aborder au CFP heu des des séquences et des séquences qu'on avait pu préparer en*

groupe en sciences parce que j'étais devant une population particulière qui m'a obligée à mettre de côté tout ce que heu... (B16) » et « *j'étais obligée de mettre de côté tout ce que.... comme certains supports qu'on avait découverts nous-mêmes au CFP .... il ne s'agit pas de refaire à l'identique ce qu'ils ont vécu bah t'as pas le choix heu faut développer autre chose* (B55) ». On constate ici deux formes de rupture : la rupture – par « *mise au placard* » - avec l'expérience de Formation initiale, et la rupture avec ce que les élèves de cette classe de perfectionnement ont vécu ailleurs et antérieurement.

Une ambiance catamorphe

La situation a été ressentie comme « catamorphe ». En effet, cette population « *particulière* » d'élèves que Marie évoque ne s'inscrit pas dans la continuité du « même » qu'elle semble avoir recherchée tout au long de la Formation Initiale. Selon ses propres termes, c'est une expérience « *galère* » : « *premières années de galère d'enseignante parce que je pense que c'était quand même un plan galère mais que je ne regretterai jamais et j'encourage tout le monde à le faire heu c'est heu.....*(B51) »**.** Cet épisode héroïque de début de carrière a permis à Marie d'acquérir des compétences professionnelles, elle dit s'être « *faite professionnellement dans ces 4 années* (B17) ». Du point de vue de l'imaginaire, le bateau « galère » est un objet de guerre ou de commerce (il y a complexité du symbolisme des objets, c'est pourquoi G.Durand part des gestes réflexes auxquels ils sont associés cf. SAI p.54-55) auquel on associera ici le thème de la guerre. C'est une arme liée à la dominante posturale héroïque.

Miniaturisation, persévération et adhésivité

On remarque que Marie, héros pourfendeur du dragon-« *aventure* », peut envisager la victoire dans un geste qui découpe le temps en unités maîtrisables : « *j'avais pas le CAPSAIS mais je suis partie à l'aventure en me disant j'y serai 1 an ou 2* (B4) ». Pour pouvoir s'engager, elle limite d'emblée le temps de l'expérience inquiétante à 1 ou 2 ans, espaces temporels plus sécurisants. Puis, par persévération et redoublement, elle fait une sorte de confusion du contenant-école – par allusion aux collègues – avec le contenu-enseignement dans une classe spécialisée : « *J'ai fini par accepter,* dit-elle*, en ayant pris mes informations quand même sur des collègues avec qui heu je pouvais éventuellement travailler* (B4) ». Enfin, c'est dans l'adhésivité des liens avec des collègues qui lui

conviennent, qu'elle pense résoudre en partie la difficulté pressentie.

De la défaite à la victoire : au-delà de la chute, l'apprentissage

Dans un processus mystique d'inversion des valeurs, cette expérience considérée comme inquiétante dans un premier temps et vécue sur le mode diaïrétique négatif, au point d'être étiquetée « *aventure* », devient source d'apprentissage. Vécue sur le mode symbolique de la défaite du personnage - « *j'ai fini par accepter* » - elle se transforme en victoire du héros et symbolisme de vie : « … *finalement j'ai tenu enfin j'ai tenu heu… j'ai fait 4 ans mais je dirai que j'ai vraiment appris le métier là quoi* (B4) ». La durée semble avoir participé de ce processus.

S'associer à d'autres « identiques »

Marie vit donc ses 4 premières années professionnelles sur les mode héroïque du combat et négatif de la vie difficile exprimée par la substance négative du « *pain noir* » - « *je me suis faite professionnellement dans ces 4 années j'ai mangé mon pain noir* (B17) ». Dans cette situation, le mode d'adaptation imaginaire de Marie relève de *l'adhésivité* (SAI p311 : *construire une communauté de ...*). C'est en s'associant à d'autres, « identiques », qu'elle parvient à vivre la situation difficile de « *galère* » - bâtiment de guerre ou de commerce - comme nous l'avons déjà vu - mais aussi peine des criminels condamnés autrefois à ramer sur les galères de l'état ; et enfin travail, conditions pénibles et dures. cf. Le Petit Larousse). Cela s'exprime ainsi : « *je crois que je me suis faite professionnellement dans ces 4 années j'ai mangé mon pain noir [.....] c'était galère mais bon on était 2 ou 3 à être dans la même situation.....bon on s'est serré les coudes on a préparé des choses ensemble on a fait des projets à l'extérieur de l'école ensemble et heu.....on s'est construit heu..... du matériel un accompagnement particulier avec des enfants particuliers heu.....voilà* (B17) ». « *des collègues qui avaient le même type de poste que moi* (B18) ».

Conclusion : Concernant le premier poste d'enseignante. Bien que recherchant l'adhésivité mystique de collègues, Marie engage l'expérience du premier poste sur le mode héroïque de la coupure avec l'expérience de Formation initiale, et selon un symbolisme de mort sous-jacent à la difficulté de la situation. Pourtant, Marie résoud l'angoisse en transformant, selon le processus mystique de réversion, une tendance imaginaire Héroïque-

négative en tendance Héroïque-positive. En effet, le redressement postural de la construction professionnelle consacre la victoire finale du héros.

c. Concernant la direction d'école

La fonction de direction : un combat mais une continuité

« *c'est le moment où tu prends la décision de passer à autre chose et prendre des risques aujourd'hui prendre une direction être directeur c'est se mettre en danger c'est accepter des regards très critiques c'est heu.....être capable d'assumer les échecs……. de quelqu'un d'autre comme les tiens* (B51) ». Aujourd'hui, la fonction de direction est vécue comme une prise de risques, un combat dont Marie est l'héroïne. Le danger, ce sont les critiques, n'être plus en relation fusionnelle avec les autres qui peuvent porter « *des regards très critiques* » ; c'est sortir de la tranquillité mystique, pour « *passer à autre chose* (B5)».

Dans le verbe de cette dernière expression - extraite de « *j'avais envie de passer à autre chose* (B5) » - s'euphémise ce qui aurait pu constituer un changement brutal de type héroïque. La notion de passage suppose un lien entre la situation initiale de professeur des écoles et une situation professionnelle nouvelle de chef d'établissement. La notion même d' « *envie* » évoque, quant à elle, le temps d'une maturation que ne ménagerait pas une intervention de type héroïque.

L'adhésivité du même, produite par la durée, installe ensuite la fonction de direction dans un imaginaire mystique : « *je m'étais dit que je ferai 5 ans... et j'en suis à ma 11ème année (rires) non 10ème année.* (B5). »

1er mouvement : la posture diaïrétique du refus

« *J'avais déjà refusé deux choses* (note : deux postes de direction) *avant donc sortant du CFP on a pas trop enfin l'éventail est assez restreint et heu j'ai fini par accepter* (note : le poste d'enseignement spécialisé) (B4) ». Marie adopte une posture héroïque dans le refus opposé deux fois aux sollicitations de la DDEC pour qu'elle prenne un poste de directrice.

2ème mouvement : la posture synthétique pour le refus

« la 3ème année D. s'était déjà déplacé pour heu... y'avait on a rien à te proposer si ce n'est une direction encore une fois.... donc heu..... avec ses arguments les miens etc je dis non je veux changer puis aussi pour souffler je peux pas enchaîner avec heu… (B5) ». Marie – dans un mouvement contre - oppose ses arguments à ceux du représentant de l'Institution pour la convaincre d'accepter un poste de directrice. A moins que, abandonnant la posture héroïque, elle ait maintenu un refus en combinant, de façon synthétique, les arguments des deux partis. Cependant, ses propres arguments relèvent plutôt de la symbolique héroïque : « *je veux changer puis aussi pour souffler je peux pas enchaîner avec heu… je dis pas non à l'avenir mais il faut qu'il puisse heu...souffler parce que de l'énergie on en brûle.* (B5) ». En effet, selon G.Durand (SAI p.201 et pp.198-199), le souffle et le feu sont des éléments qui « *subsument une métaphysique du pur* ».

3ème mouvement : la posture synthétique pour l'acceptation

« *j'ai demandé un délai de réflexion et j'ai beaucoup communiqué autour de moi échangé pesé le pour pesé le contre discuté avec heu entre autre avec A. puis finalement beh j'ai dit oui...* (B5). » Pour accepter un poste de chef d'établissement, Marie adopte des postures en alternance héroïque et mystique, dont la synthèse représente la structure d'harmonisation de l'imaginaire synthétique : imposer un délai de réflexion est une posture d'affirmation de soi plutôt héroïque ; communiquer, c'est vivre l'héroïcité de la parole en même temps que la mysticité du lien ; réfléchir, c'est raisonner, tenter de trouver la clarté héroïque ; peser le pour et le contre de la situation, c'est adopter la structure d'harmonisation ou dialectique de l'imaginaire ; enfin, prendre une décision, c'est poser un acte héroïque.

Conclusion : Concernant la direction d'école. Pour intégrer un poste de directrice, Marie s'est laissé le temps « mystique » de la réflexion. Puis elle a cherché à peser intérêts et limites de cette situation, pour elle, selon une structuration synthétique des images. En ce sens - celui du choix de son parcours et de sa formation - son imaginaire est nocturne. Pourtant, dans sa relation à l'institution, cet imaginaire est plutôt diurne, dans la mesure où elle se distingue par ses décisions.

3. Conception du travail en école et compétences professionnelles

a. Relations aux collègues

Héroïcité

Sur son premier poste, Marie se décrit comme une enseignante débutante qui dérange. « *c'était une population de femmes exclusivement sauf le directeur ……. on me sollicitait pour tout ce qui était nouvelles technologies on n'utilisait pas forcément beaucoup les ordinateurs ou le magnétoscope ou des choses comme ça donc on avait besoin de mes services dans ce cadre là et heu..... j'ai beaucoup dérangé le directeur à ce moment là ……qui a certainement jugé une certaine certainement jugé une certaine (rires) qui a jugé……. pour qui j'étais très dérangeante et certainement une concurrente quoi dans ce domaine là.* (B59) ». De toute évidence, dans cette école, les nouvelles technologies ne relevaient pas des symboles de la sociologie matriarcale et nourricière (symboles féminins), mais plutôt de l'univers héroïque des symboles de type masculin, à l'instar des techniques de séparation et de purification. Cela s'explique peut-être par le caractère froid de la matière de l'objet lui-même, par son caractère conquérant vis-à-vis du monde et par l'amalgame possible entre caméra et oeil sachant que les SAI de G.Durand associent vision et héroïcité. Entre féminité et action associée à la masculinité de la technique, la position de Marie rappelle celle de l'androgyne des structures synthétiques de l'imaginaire.

Marie est également dérangeante pour le directeur parce qu'elle agit de manière héroïque. Elle perturbe la quiétude du fonctionnement antérieur de l'école en s'appliquant à « *remettre un petit coup de….. neuf dans la....*(B60) ».

Dans le cadre de ce premier poste, Marie, qui n'est pas en position de chef d'établissement - qui tergiversera plusieurs fois ensuite avant d'en accepter les fonctions - se trouve pourtant en rivalité avec son supérieur hiérarchique, notamment par le biais des outils techniques. Leur relation est on ne peut plus « héroïque » : il juge, elle est jugée.

Les conditions de ce premier poste l'ont incitée à faire rupture avec la formation initiale … posture héroïque qu'elle a prolongée dans sa vie avec les collègues plus jeunes, comme on

le verra plus loin.

Séparation et adhésivité

Il semble que, pour Marie, le temps ne se soit pas écoulé. Il se serait presque arrêté. Probablement, dans un processus d'adhésivité mystique, se sent-elle demeurer la même : « *j'ai l'impression de faire partie de la même génération me considérant pas trop vieille pas encore dans le vent* (B39) ».

Pourtant, le plus souvent, c'est sur le mode de la séparation que Marie vit la relation avec la génération des nouveaux collègues : « *puis je me dis bah non...* (B39) ». « *je crois qu'on est dans une autre génération hein* (B19) » ; alors que sa conception de la vie avec les collègues est plutôt de l'ordre du lien et de la confiance mystiques, comme le montre en creux cette réflexion sur le comportement de certains jeunes enseignants : « *je mets ça du côté des mécanismes de défense heu..... de leur part qui se protègent au maximum ..... heu ..... des réactions éventuelles des parents heu de leurs collègues* (B33) ».

Marie évoque sur le mode de l'adhésivité mystique (« *en lien* ») la communauté des personnes de sa génération, qui se sont formées en même temps qu'elle. Elle parle de « *convivialité* (B43) ». Ces personnes pensent comme elle, portent le même regard sur leurs jeunes collègues : « *je mets ça aussi en lien avec les... avec d'autres collègues qui occupent les mêmes fonctions M. heu..... C. heu.....et d'autres qui heu.....et bien on on relève les mêmes les mêmes.....on fait les mêmes remarques* (B33) ».

C'est également grâce à la notion de communauté de pairs, d'agglutination mystique - révélée par des termes comme « *avec* », « *même* », « *serré* » - que Marie gère la situation difficile du premier poste, véritable situation de rupture pédagogique. Là où il lui a fallu faire du nouveau, elle a essayé « *de ne pas créer tout seul donc j'ai beaucoup travaillé avec D.G. qui avait la même structure que moi à ce moment là quoi et on s'est serré les coudes..... on faisait donc des projets en commun* (B55) ».

Enfin, c'est sur le mode horizontal de l'imaginaire mystique que Marie conçoit la relation supposée verticale entre directeur et adjoints : « *c'était quelqu'un* (note : le directeur de

l'école) *qui fonctionnait énormément sous forme pyramidale donc c'est pas facile* (B60) ».

Conclusion : Relations aux collègues. Marie vit sur le mode héroïque de la séparation avec un directeur sur son premier poste, avec ses jeunes collègues d'aujourd'hui et sur le mode de l'adhésivité mystique avec les collègues de sa génération.

b. Relation aux élèves

Gestion de l'hétérogénéité

Par certains aspects, la prise en compte des élèves par Marie relève de la persévération et du redoublement. « *on est tous différents alors j'ai cette image là avec les enfants un escalier mais on est pas tous sur la même marche sinon ça ne serait pas drôle ça serait pas intéressant et puis heu…. bah vous êtes sur une marche donnée votre objectif à vous c'est peut-être d'arriver tous sur la même ou sur le même palier mais si déjà vous montez une marche pendant que d'autres en montent 3 ou 4 bon bah chacun est déjà différent.* (B54) ». Marie euphémise les différences de niveau entre les élèves. Elle refuse la compétition héroïque : alors que les différences pourraient séparer, voire opposer les élèves, elles sont source d'intérêt. C'est un renversement des valeurs de type avaleur-avalé. Marie euphémise également le caractère surplombant de l'escalier en ramenant la comparaison de l'évolution des marches à chaque individu, en laissant à chacun son rythme d'évolution. Le temps, ainsi, est maîtrisé. On ne voit pas l'ensemble escalier, mais chaque marche, le petit prime sur le grand, dans un processus de gulliverisation.

Par l'explication, Marie maintient les élèves qui vivent l'échec dans une ambiance paisible et sécurisante. Elle privilégie le schème du blottissement : « *ne t'inquiète pas c'est normal si tu ne le réussis pas parce que* …. (B53) ». Elle découpe la tâche en éléments plus petits dans un processus de gulliverisation qui aide l'élève à se la représenter : « *il fallait pour réussir ça savoir faire ça avant et comme tu le fais pas bien c'est rassurant ça dédramatise* (B53) ». La référence à la normalité – pas de distinction par l'échec - est également censée rassurer. La mise en lien avec l'avant pour pouvoir réussir relève des structures synthétiques de l'imaginaire.

D'autre part, Marie gère l'hétérogénéité des élèves selon un principe mystique de non

séparation (« *tout le monde* ») et un principe de progression, d'évolution de chacun relevant de la structure progressiste de l'imaginaire synthétique. Les notions de totalité et d'individualité – éléments contraires - sont ainsi harmonisées (cf. la structure d'harmonisation synthétique). « *Chacun est déjà différent l'essentiel c'est que tout le monde avance* (B54) ».

Abandonnant la possible position surplombante de l'enseignant, Marie s'inscrit dans un réseau relationnel horizontal avec ses élèves, notamment quand elle leur dit : « *on va servir à quelque chose tous ensemble* (B54) ». Dans le même temps, la nécessité des liens pour agir est réaffirmée. L'imaginaire est plutôt mystique.

Séduction

Cette caractéristique est évoquée comme une évidence de la relation éducative dans l'expression suivante : « […] *y a une part de séduction comme tu cherches à séduire tes élèves intentionnellement ou pas je veux dire quand on parle de motivation séduction et puis jeux d'acteurs t'as tout ça mêlé quand tu es enseignant* (B70) »**.**

Conclusion : Relation aux élèves. Dans la relation de Marie aux élèves, les images constellent selon le régime nocturne. Les différences sont à la fois euphémisées et harmonisées. Les dimensions individuelles et collectives sont prises en compte. Les processus mis en œuvre relèvent, pour certains, de l'imaginaire mystique, et pour d'autres, de l'imaginaire synthétique.

c. Relation aux étudiants

L'horizontalité

En tant que Maître Associée à la Formation, Marie positionne les étudiants dans une relation d'égalité « horizontale », : « *tu peux le prendre de haut comme tu peux le prendre avec simplicité et heu en aucun cas pour moi c'est un espace de pouvoir alors que c'est pas...* (B77) ».

Refusant la posture héroïque de pouvoir, elle s'attache à rassurer les étudiants : « *j'aime bien dire aux étudiants bah là avant de partir...ça j'ai trouvé ça sympa ça me dirait bien de*

l'essayer parce qu'ils nous mettent souvent sur heu.....(B46) ». En qualifiant leur travail de « *sympathique* » - terme relevant des relations privées plus que du travail et des compétences afférentes - , elle refuse le rôle surplombant de la validation ou du conseil, ainsi que le caractère surplombant de son expérience professionnelle. Elle détourne le professionnel en privé (cf. *inversion et intimité* de l'imaginaire mystique relatifs à *la descente et à la coupe*).

Conclusion : Relation aux étudiants . La relation de Marie aux étudiants relève du régime mystique de l'imaginaire.

d. Relation aux parents

La rencontre

C'est parfois en décrivant l'attitude professionnelle de ses jeunes collègues, que Marie parle de sa propre conception des relations aux parents d'élèves. D'une manière générale, les jeunes enseignants fuient, ils « *courent tout le temps* (B37) » ; ils fuient les parents d'élèves en particulier en refusant « *de les rencontrer* (B37) » ; ils se protègent de ce type de relation : « *je m'enferme dans ma classe [...] je ne dis rien comme ça je suis sûre de ne pas me faire taper sur les doigts* (B37) ». Ils vivent en partie l'école sur le mode héroïque de la peur et de la protection contre : « *je mets ça du côté des mécanismes de défense heu..... de leur part qui se protègent au maximum.....heu..... des réactions éventuelles des parents* (B33) ». La classe devient ici le symbole de la « *construction en carré* » [qui] *fait allusion à un refuge défensif* » selon G.Durand (SAI, P.190).

Conclusion : Relation aux parents. En creux de cette description des collègues, on imagine la rêverie nocturne de Marie, pour qui le métier se conçoit dans les liens *d'adhésivité,* notamment avec les parents d'élèves. Le monde qu'elle décrit est difficile, présente un danger contre lequel « *on* » doit se défendre. « *Je pense que c'est dans l'univers impitoyable d'aujourd'hui on court on est stressé* (B37) ». Pour lutter contre ce danger, les jeunes collègues de Marie s'enferment dans leur classe - maison carrée qui est muraille contre, de séparation. Ils fuient (« *on court* » B37). Leur attitude de type héroïque montre, en creux, combien Marie conçoit son métier dans des liens d'adhésivité mystique.

4. Les compétences professionnelles

C'est à partir de sa propre expérience professionnelle que Marie répond à la question de savoir quelles sont les compétences majeures des professeurs des écoles aujourd'hui. Elle le fait également en référence à ses jeunes collègues, desquels, la plupart du temps, elle se démarque.

Le plus souvent, Marie euphémise l'imaginaire héroïque des savoirs-en-actes observables et rationnels – les compétences professionnelles - pour se situer sur le registre plus incertain des qualités et de l'intimité mystique.

Droiture et authenticité

Pour autant, certaines de ces qualités peuvent relever des symboles du régime Diurne de l'imaginaire. Ainsi, la droiture - « *je crois que je mettrais celui-là en premier* (B43) » - est une compétence qui évoque à la fois le redressement postural des symboles ascensionnels et le symbole diaïrétique du non compromis. De la même façon, l'authenticité - « *être vrai* (B79) » - ne supporte pas l'idée de compromis, elle se réfère à la pureté (cf.« *limpidité de l'eau lustrale* » SAI p.194).

Convivialité et sérieux

Avec la convivialité comme mode relationnel, Marie installe une ambiance d'école dont la chaleur relève de l'imaginaire mystique : « *je reproduis certains modèles que j'ai eus papa dans la convivialité* (B 49) ». Tous les termes employés pour exprimer ce qu'elle vit alimentent ce type d'imaginaire : « *quelque chose que je vis bien là et c'est aussi pour ça que je me sens bien ici et que j'y suis sans doute restée jusqu'à maintenant que je retrouve dans les relations avec les parents avec les associations et puis les collègues* (B43) ». Dans le travail actuel de Marie, l'ambiance est donc plutôt fusionnelle et tranquille : « *c'est convivialité* (B43) ». Ce qui n'empêche pas la qualité du travail. Ainsi, dit-elle, « *c'est convivialité et sérieux* » (B43). Le discours de Marie se teinte alors d'une sorte de « *phobie de la séparation* » (SAI, p.311) : « *c'est convivialité et sérieux et l'un va avec l'autre il faut pas que l'un et que l'autre....*(B43) ». S'harmonise ce qui pourrait paraître contraire, selon le régime synthétique de l'imaginaire.

Humanité, humilité, empathie, écoute et ….... adaptation

Bien qu'affirmant considérer la droiture comme première compétence du professeur des écoles, ce sont bien les compétences d' « *humanité* » et d' « *humilité* » (B42) que Marie évoque d'abord dans une courte, mais forte, expression d'adhésivité mystique.
« *j'ai développé des capacités d'adaptation te dire bon..... j'arrive avec un cadre pour la journée qui s'inscrit dans un projet à l'image de ce qu'on peut faire en maternelle et heu.....puis en fonction de..... comment ils sont ce matin ……et de leur parcours heu.....individuel un peu atypique heu beh bon beh ok..... tu développes les capacités d'improvisation d'écoute de heu.....tu développes des postures dont je me sers toujours depuis..... heu... la relation à l'enfant difficile dans le comportement ça reste toujours difficile à faire heu..... l'enfant qui a des difficultés pour apprendre heu..... la famille qui est en difficulté les démarches à faire pour remplir ces dossiers pour une orientation particulière je veux dire ça me ça me ça me fait pas peur.* (B19) ». La posture professionnelle est teintée d'empathie pour adaptation de l'action pédagogique aux dispositions des élèves. Cela suppose des qualités d'improvisation - capacité à gérer la fuite du temps que représente le changement - dans une ambiance pourtant sécurisante pour l'enseignante grâce au contenant-« *cadre* » qu'elle se donne. La démarche est de type « *maternel* », à l'instar du projet. Celui-ci se révèle être une projection dans un avenir limité par le contenant scolaire, une modalité pédagogique qui vise à se rapprocher des élèves « particuliers ». Autant de références à l'imaginaire mystique. Au service de l'empathie, l'écoute - « *et puis heu.....enfin je peux pas nommer mais ça va de soi c'est l'écoute quoi.....* (B43) » **-** est loin du bruit héroïque. Il s'agit de se rapprocher de l'autre-élève pour le comprendre. L'adaptation pour sa part, relève plutôt de l'imaginaire synthétique en référence à la structure d'harmonisation, qui, cherchant à mettre les contraires en cohérence, produit une « *énergie mobile dans laquelle adaptation et assimilation concertent harmonieusement* (G.Durand, SAI, p.400)».

Quant à « *l'humilité* », citée comme compétence professionnelle (B42) - définie par l'expression « sans éclat » dans le Petit Larousse - elle évoque en premier lieu l'inverse de la distinction spectaculaire d'un imaginaire héroïque. Marie y dévoile tout le respect qu'elle a pour l'expérience des personnes qu'elle rencontre et tout le bénéfice qu'elle peut en espérer .

Communauté et communication

Marie vit sous le régime mystique soumis aux analogies et aux similitudes. Elle construit une communauté de travail : « *c'est ensemble que.... qu'on fait bouger les choses.....* (B44) » ; avec confusion des sphères privée et professionnelle - « *je suis pas bien dans mon travail ou je suis pas bien dans ma vie* (B44) » - et assimilation des personnes : « *que ce soit moi ou que ce soit un collègue* (B44) », c'est le même. La parole est au service du bien-être et de la tranquillité mystique. Le décor alimente cette thématique : une table, autour de laquelle les gens forment – en rond - une communauté, dans un temps qui s'écoule tranquillement.

« *Prendre le temps de se poser* (B43) » et prendre le temps nécessaire à la communication, sont des compétences - ou des valeurs - professionnelles, que Marie perçoit peu chez ses jeunes collègues « *qui courent tout le temps qui s'arrêtent difficilement pour discuter avec les collègues* (B33) ». « *j'ai pas l'impression que j'étais comme ça* (B33) », dit-elle de cette fuite devant le temps, caractéristique de l'imaginaire héroïque, quand la notion de durée appartient plutôt à l'imaginaire mystique. Cette attitude relève d'un choix de vie car, ajoute-t-elle, « *si je voulais là j'aurais mille choses à faire* (B43) », « *faut prendre du temps* (B44) ».

Pourtant, comme on le remarque souvent dans ses propos, Marie ne peut s'en tenir à cette vision unitaire de la communauté. Il y a un « *mais* », qui amène une notion contraire : « *c'est ensemble que.... qu'on fait bouger les choses.....mais il faut se dire les choses* (B46) ». La fusion n'est pas totale, elle n'est pas confusion. C'est la parole – outil de distinction – qui permet de mettre la distance « héroïque » entre les membres de la communauté. La couleur imaginaire prend ainsi une nuance « synthétique » dans la volonté de faire cohabiter des comportements que Marie juge contraires.

Ouverture d'esprit

Avec la notion d'« *ouverture d'esprit* (B43) », Marie alimente l'imaginaire mystique et l'imaginaire synthétique qui harmonise les contraires. Accepter les différences s'oppose en effet à l'intolérance héroïque qui isolerait l'individu de ses pairs. Le terme « *ouverture* »

illustre parfaitement cette idée. D'autre part, il y a également dans le discours de Marie sur le sujet le refus du fait unique et du jugement catégorique : « *[...] c'est à la fois heu capable de se remettre en cause quoi te dire que c'est jamais la faute de l'autre complètement c'est jamais de ma faute complètement* (B44) ». Elle associe souvent les contraires par des formules comme : « *à la fois* », « *jamais complètement* ». La forme du discours qui se refuse à trancher entretient une sorte de confusion mystique, quand le fond vise plutôt l'harmonisation synthétique des contraires.

Avec l'ouverture d'esprit, se développe cette autre compétence relative au progrès : « *développer l'imaginaire développer et créer* (B55) ».

Prendre le temps

Marie euphémise les peurs premières relatives au caractère catamorphe du « *tourbillon quotidien* », en un ralentissement du temps : « *on a toujours pris le temps dans la famille on fait très bien ça aussi ..... mais tu dois encore plus le développer après parce que dans le tourbillon ..... quotidien....* (B48) ».

Fixer des priorités

Cependant, fidèle à la construction générale de son discours, Marie apporte une nuance à ses premiers propos sur l'empathie et la gestion ralentie du temps pour l'écoute de l'autre. Cette nuance est introduite par un « *mais* » : « *mais en perdant pas de vue qu'il faut se fixer des priorités quand même parce que donner du temps aux autres c'est pas l'empathie c'est bien mais à force d'être dans l'empathie les autres n'arrivent pas forcément toi à t'écouter* (B48) ». Dans un geste héroïque de distinction qui « *fixe les priorités* », Marie se protège de l'envahissement des autres qui la nierait, l'engloutirait peut-être. Elle tente ainsi de se protéger du fait qu'il n'y aurait pas échange « communautaire », à égalité, pas d'adhésivité .... Ainsi, pour préserver un souhait de relation de type mystique, Marie use d'un processus héroïque de séparation.

Médiation

« *la médiation le lien entre aider les enfants à faire les liens entre les différents éléments que tu leur proposes comme je m'attache à faire les liens entre les différents partenaires de l'école* (B50) ». Le vocabulaire est très fort en « adhésivité » : « *ce qui y a autour de* » (agglutination, viscosité, adhésivité), « *faire des liens* », « *attacher* », « *médiation* ». La question des liens peut également relever de l'imaginaire synthétique : quand il s'agit de permettre aux élèves de faire un retour sur ce qui a été appris.

Pilote

« je suis une pilote (dans l'école en tant que directrice), déclare Marie, *comme je peux être un pilote dans la classe* (B50) ». Se décrivant plutôt sur le mode de l'imaginaire mystique, elle semble lutter contre elle-même pour assumer certains aspects héroïques de cette fonction : « *je déteste la position magistrale* (B50) ». Ainsi contourne-t-elle la relation surplombante du chef pilote dans un rapprochement mystique avec la notion de co-pilote : « *je déteste la position magistrale même si par moment il la faut mais heu.....animateur d'une école animateur d'une classe pilote d'une école avec des co-pilotes des personnels de bords des heu.....les pilotes aussi dans la classe avec des prises de responsabilité du côté des enfants heu.....ne jamais donner des réponses d'emblée aux enfants mais .....les faire se mettre oh c'est joli (rires) m'attacher à provoquer des rencontres entre eux pour arriver à faire mettre des choses quoi mais c'est pas.... ça se gagne pas comme ça hein c'est long à mettre en place mais à travers un travail de groupe confier des responsabilités au sein du groupe et que ça tourne .....les transferts me semblent évidents* (B50) ». La position de chef-pilote est euphémisée de plusieurs manières : en référence à la structure mystique de viscosité et d'adhésivité, Marie propose de s'unir à des « co-pilotes » ; la classe devient le symbole d'un processus d'emboîtement lorsque Marie y instaure des chefs-pilotes à l'image de sa propre situation dans le cadre plus large de l'école. Marie décrit un univers qui présente les caractéristiques du ventre rond et maternel : « *ça tourne* » « *au sein* ..». Les gens y sont sont reliés dans des structures de « *groupe* ». Enfin, tout cela nécessite ce temps long, mystique et tranquille, qui favorise le creusement.

Maîtrise des contenus de formation

« maîtrise des contenus quand même ça va de soi (B43). Dans cette expression, Marie associe l'imaginaire héroïque de la « *maîtrise* » et de l'évidence – deux notions qui, à leur manière, impliquent la distinction - à l'imaginaire mystique du contenu « digestif ». La « *maîtrise des contenus* » nécessite du temps et porte en outre l'idée de creusement, de travail en profondeur. C'est pourquoi, nous considérons qu'elle relève plutôt de l'imaginaire mystique. De cette façon, Marie euphémise la question des savoirs rationnels inhérents à la mission de l'école et qu'elle ne mentionne jamais au cours de l'entretien.

Conclusion : Les compétences professionnelles. Plutôt que des compétences professionnelles - savoirs en actes observables, qu'un imaginaire héroïque est capable de distinguer - Marie évoque des valeurs. Les savoirs à enseigner sont de la même manière euphémisés en contenus. En cela, Marie montre une rêverie plutôt « nocturne- digestive ». Sur d'autres sujets, telle la gestion des valeurs énumérées, Marie montre une rêverie plutôt « nocturne-synthétique », qui tente d'harmoniser les contraires. La posture héroïque est le plus souvent refusée. Quand une forme d'imaginaire est fortement actualisée, Marie en perçoit le danger. Elle cherche alors à inverser la tendance, ou du moins, à permettre l'actualisation de ce qui est potentialisé. Ex particulièrement visible dans : empathie oui mais … se fixer des priorités sinon … danger de chute. On est dans une forme synthétique de l'imaginaire par laquelle les contraires s'alternent ou s'harmonisent.

5. Apprentissage et formation

Marie décrit comme quelque chose de mêlé - un « *paquet général* » - ce qui lui a permis de construire ses compétences professionnelles. Tout y est question de chaleur et d'intimité mystique : les liens, la communauté de la « *vie associative* » et des « *rencontres* », le terme « *milieu* » qui évoque l'archétype « centre ». *« c'est tout c'est le paquet général c'est donc mon éducation c'est heu.... ma vie associative dans le milieu sportif ou autre c'est les rencontres ici ou là* (B51) ».

Marie évoque principalement deux catégories de moyens d'accès aux compétences professionnelles. Certaines, à proprement parler, ne s'acquièrent pas, mais « viennent » à Marie par des procédés qui relèvent de la reproduction, de la transmission, de l'éducation

envisagée comme un don, du côtoiement, de l'immersion, voire de l'innéité …. autant de termes issus de la rêverie mystique. D'autres compétences, en revanche, résultent d'un « travail » d'apprentissage réalisé dans le cadre des formations formelles initiale et continue, par l'expérience, par le va-et-vient entre ces deux types de formation, ou encore par la répétition. Va-et-vient ainsi que répétition renvoient d'emblée à un apprentissage mis sous le signe de l'imaginaire synthétique. Les autres formes d'apprentissage demandent à être explorées avant qu'on puisse identifier la ou les forme(s) d'imaginaire qu'elles véhiculent. D'une manière générale, la formation de Marie est mystique par « contamination » et engrangement, et héroïque par la prise de recul et le fait de quitter le terrain pour les formations formelles. Cette alternance donne elle aussi un rapport à la formation de type synthétique.

a. Une conception « mystique » de la formation : des compétences qui ne s'acquièrent pas

La reproduction – la transmission - l'éducation

Certaines compétences de professeur des écoles sont des « reproductions » de modèles paternels, plus que des apprentissages : « *je reproduis certains modèles que j'ai eus papa dans la convivialité parce que c'était les mêmes fonctions à un étage supérieur* (B49) ». Marie pratique la répétition-reproduction pour maîtriser le devenir, par un procédé d'*adhésivité* mystique. Elle fait du même, en restant dans l'ambiance du cocon familial. Il n'y a pas de rupture avec cette famille et les valeurs qu'elle porte. « *je dirais que y a une part d'éducation* (B47). », « *l'éducation que mes parents m'ont donnée ... [...] je pense que ..... convivialité je le dois bien à ma famille de l'humour je le dois aussi à ma famille j'en dirai pas plus heu.....*(B48) ». Cet attachement est notamment révélé par le « toujours » de la continuité : « *.....prendre le temps de s'arrêter ça on a toujours pris le temps dans la famille* (B48) ». C'est une conception « Mystique » de la formation.

Le terme « *modèle* » est cependant porteur d'une notion de verticalité dans l'image idéalisée du père, qui se tenait « *à un étage supérieur* ». Un regard « Héroïque » est porté sur le père.

L'innéité

Selon Marie, les enseignants de sa génération, en tant que professionnels débutants, agissaient sans la conscience ni « *la distinction de l'idée finie et précise (*SAI, p.204) » : ils avaient « *l'instinct* », ils portaient en eux, tels des personnes-contenants, certaines compétences professionnelles. Il s'agit d'une conception mystique de l'accès à des comportements professionnels : *« y a quelqu'un qui a fait des suppléances et quelqu'un qui est partie en laissant le..... et c'est pas la première fois que ça arrive à l'école et moi je pense que nous on n'avait pas besoin de nous le dire.... c'était instinctif* (B39) ».

Le côtoiement - l'immersion

Dans certaines situations atypiques - classes de perfectionnement ou maladie par exemple – le « savoir » s'acquiert par rapprochement mystique (le côtoiement), ou par immersion dans la situation réelle. Ainsi, « *tant que tu n'as pas côtoyé ce type de population tu peux pas savoir…….c'est comme face à quelqu'un qui est malade ou qui est pas bien tant que t'as pas vécu la situation* (B57) ».

Le transfert

« *les transferts me semblent évidents* (B50) » entre la fonction de direction et celle de professeur des écoles, déclare Marie, dans une nouvelle occurrence mystique du « même », car il n'est pas question de transformation, mais plutôt de translation horizontale d'une compétence.

b. La formation formelle continue

Distance, lien et cœur des choses

Quand Marie choisit de « *quitter* » son école pour prendre du recul, sa posture est héroïque. Ces situations de formation formelle lui permettent de séparer pour distinguer, de sortir de la confusion du quotidien, et de ce qui est vécu sur le mode du lien mystique. « *je pense aussi le fait de partir régulièrement en formation quitter les lieux pour prendre de la distance sur ce que je fais sur ce que je vis avec les autres* (B22) ».

Le discours sur la formation formelle de Maître Associé à la Formation comporte à la fois des termes relevant de l'imaginaire héroïque (« *radical* ») et des termes relevant de l'imaginaire mystique (« *liens* ») : « *quand on parle de faire des transferts et des liens avec ta vie de tous les jours..... depuis 3 ans c'est radical* (B74) ». La formation de MAF consiste en partie à faire du même dans la vie professionnelle et dans la vie privée, par la notion de « *transfert* ». La notion même de durée (« *3 ans* ») est mystique. Pourtant, imaginaires héroïque et mystique sont de nouveau associés dans « *le groupe d'atelier d'analyse de pratique éducative là tu vas vraiment au cœur de.....du sujet* (B76) ». En effet, le travail d'analyse renvoie à la prise de distance et à la distinction, quand la notion de groupe et celle de « *cœur du sujet* » illustrent la chaleur et le creusement.

c. La formation par l'expérience

Le « couplage » pour le progrès

Marie a appris le métier en partie grâce à « *toute l'expérience engrangée dans 3 écoles* (B22) ». Le terme « *engrangée* » renvoie au contenant mystique de la grange qui, selon G.Durand, et à l'instar notamment de la salle à manger et de la chambre à coucher, appelle « *des équivalents anatomiques plutôt que des rêveries architecturales*[9] ». C'est en s'associant à d'autres, « *différents* » de soi, que Marie s'est formée sur le terrain. Loin de s'opposer (imaginaire héroïque), loin de fusionner (assimilation mystique), les contraires véhiculés par la diversité rencontrée - « *des équipes différentes des familles différentes des envies différentes que....* (B22) » - se sont harmonisés dans une posture synthétique de « couplage », pour donner sa cohérence à ce parcours et permettre le progrès professionnel.

Les liens pour le progrès

Intégrant le terrain sur un poste particulier, Marie fait rupture avec le CFP (structure héroïque de l'imaginaire). « *Faut développer autre chose* (B55) », dit-elle. Cependant, pour fabriquer de nouveaux outils, elle tisse du lien avec l'existant, notamment avec ce que ses élèves ont déjà vécu : « *tu te construis tu t'appuies sur des des spécimens tu essaies de sonder un petit peu quels étaient les matériels utilisés par les enfants alors comme ils viennent d'écoles différentes ça peut être très très large et puis tu construis ton propre*

[9] DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.278.

matériel. (B55) ». Ce retour au passé des élèves qui inscrit l'apprentissage du métier – le progrès - dans un imaginaire synthétique, s'effectue dans un mouvement mystique de creusement qu'exprime le verbe « *sonder* ». Alors que le dragon- « *classe particulière* » menaçait de terrasser l'enseignante débutante, celle-ci, trouvant les bons appuis, se transforme en héros vainqueur dans un redressement postural héroïque. En s'adaptant à ce premier poste, Marie ne vit pas sur le mode *héroïque de* la chute face à ce qui est nouveau. Celle-ci se trouve euphémisée dans un mouvement relatif à la gestuelle « digestive » en incorporant l'étranger. « *j'ai déjà commencé à développer des capacités d'adaptation à ce moment là* (B4) ». Ce type d'apprentissage professionnel illustre la notion d'imaginaire synthétique du progrès comme alternance d'attitudes relevant des imaginaires mystique (creusement) et héroïque (redressement postural).

La répétition pour le progrès

Dans le cas de Marie, certaines compétences professionnelles s'acquièrent par la répétition. Ainsi, prendre le temps pour peser le pour et le contre, « *ça se développe au quotidien* (B48) ». Le devenir est ici maîtrisé par la répétition temporelle. La maturation et l'évolution professionnelles s'apparentent à l'élan ascendant du progrès temporel de l'imaginaire synthétique (cf. symbole du bâton).

Conclusion : La formation par l'expérience . Sur le terrain, Marie engrange et incorpore, dans une gestuelle imaginaire mystique. Elle répète, s'associe à l'autre différent et alterne – parfois - les postures de creusement et de redressement. Ce faisant, elle alimente la rêverie de l'imaginaire synthétique.

d. Le va et vient entre formation formelle (théorie) et terrain (pratique)

« tu es au cœur de l'action et que tu fais toi-même partie d'une entreprise ou d'un système.....mais c'est au même titre que et inversement ..... (B67) ». « *Depuis quelques années tu es là tu fais des formations continues type analyse transactionnelle ou autre qui te font exploiter des outils des grilles d'analyse des outils d'observation…… c'est un retour à la théorie que tu mets en lien avec la pratique ton expérience professionnelle.....et comme j'ai tout enchaîné sans intervalle de champs professionnels quel que soit ça pourrait être dans une entreprise à la chaîne dans le commercial j'ai tout*

enchaîné et j'ai donc emmagasiné emmagasiné emmagasiné ....(B67) ». *« du savoir des contenus* (B68) ».

Marie, contenant contenu

Marie s'exprime en partie dans un langage mystique. Elle se dit contenue – elle est « *au cœur de* », « *fait partie de* » - dans des contenants divers - « *l'action* », « *l'entreprise* ». Dans le même temps, elle se fait contenant, elle a « *emmagasiné* ». Elle exprime de manière explicite ce processus de redoublement mystique par un adverbe : « *inversement* » Le temps professionnel qui s'étire (« *depuis quelques années* ») ainsi que la continuité des situations professionnelles de terrain et de formation formelle (« *j'ai tout enchaîné sans intervalle de champs professionnels* ») servent l'ingestion de compétences, dont l'idée est renforcée par la répétition du même terme (« *j'ai donc emmagasiné emmagasiné emmagasiné ....*(B67) »).

Les outils « héroïques » ouraniens que sont les « *grilles d'analyse* » et d'« *observation* » sont euphémisés par la mise en lien avec le concret des choses (« *la pratique* »). La formation théorique d'abord exprimée par le terme « *savoirs* » – de nature héroïque - est euphémisée par la notion mystique de « *contenus* ».

Le retour pour le progrès

Pourtant, si l'expression est plutôt mystique, la notion de « *retour à la théorie que (tu) mets en lien avec la pratique* » invite à inscrire le parcours professionnel de Marie dans l'imaginaire synthétique de progrès … que l'on suppose dans l'idée d'emmagasinage. De la même façon, la compréhension des contenus de FI se fait dans un retour vers, un mouvement arrière, de mise en lien synthétique, qui, on le voit bien ici demande du temps : « *en psychologie de l'enfant là je te parle de BAC DEUG Formation Initiale je dirais que ça fait..... allez sur les 15 ans ça fait heu.....12-13 ans que .....je comprends mieux ce qui s'est passé..... c'est que ça me renvoie à des* (B69) ». Et : « *une fois le cap du CFP passé sur le terrain tu dis beh oui tient ça finalement quand on a vu ça… ça correspondait à quelque chose* (B9) ».

e. Les méthodes d'enseignement

Le creusement mystique

Selon Marie, quand ils enseignent, certains jeunes collègues ne favorisent pas la profondeur, le creusement mystique qu'exigent les apprentissages : « *on* (certains enseignants) *fait de l'activité mais de l'apprentissage pfe……..on va faire un album illustré pour faire une illustration qu'on présentera…….ah beh c'est... on se donne à voir mais quels sont les apprentissages derrière* (B38) ». L'illustration dont il est question renvoie à l'image et aux symboles spectaculaires qui, dans l'imaginaire héroïque, favorisent la maîtrise des peurs premières.

f. La formation formelle initiale

Concernant la formation formelle initiale, Marie décrit d'abord et prioritairement une ambiance, avec des amis et des personnages formateurs, avant de parler d'apprentissage.

Une ambiance mystique

« *c'est la bonne ambiance* (B69) » qui a marqué Marie en Formation Initiale de professeur des écoles. En ce sens, sa rêverie d'étudiante relève du Régime Nocturne de l'imaginaire.

« La fête orgiastique (SAI p.359) ». Marie est une étudiante « *bonne vivante* (B13) » et jouisseuse, qui en a « *bien profité* » en faisant « *régulièrement la fête pour la fête* » (B13). Elle illustre ainsi les propos de G.Durand : « *Le retour imaginaire est toujours une 'rentrée' plus ou moins coenestésique et viscérale* » (SAI, p.227). Les références à la nourriture sont claires : « *on pouvait prendre ses repas le midi avec les bons repas préparés par Madame G.* (B11) ». Valorisant la descente par l'évocation de l'intimité digestive, Marie exprime son rapport au monde de la FI sur le mode mystique. Ce retour au ventre digestif, cyclique puisqu'il est « *régulièrement* » vécu, s'inscrit dans un imaginaire Nocturne synthétique. Ce rapport à la FI évoque ce qu'écrit G.Durand (SAI p.359) : dans le schème rythmique du cycle s'intègre « *l'archétype du Fils et les rituels du recommencement temporel, du renouveau et de la maîtrise du temps par l'initiation, le sacrifice et la fête orgiastique* ».

Le « centre paradisiaque, l'espace bienheureux (SAI p.280) ». Les lieux - « *permettant aussi d'aller beaucoup vers les autres se retrouver.*. (B11) » - comme le groupe, alimentent la rêverie mystique : « *ambiance familiale.... des amitiés plus profondes* (B11) », « *j'ai gardé pas mal de bons contacts avec les gens de ma promo surtout un noyau dur comme dans toutes le promos* (B13) ». Ici, les notions de famille, d'amitié et de « *noyau* », associées à l'idée de groupe homogène « *promo* », renvoient à la « *demeure* » et au « *centre paradisiaque, l'espace bienheureux »* (SAI p.280), à la rêverie mystique de la *coupe.* Le creusement se retrouve dans la profondeur des amitiés. Viscosité et adhésivité caractérisent cette expérience. D'ailleurs, pour réussir, la posture héroïque de distinction n'est pas de mise. Il suffit de ne pas faire de vague, de rester immergé dans la masse-groupe, conformément à cette sorte de fidélité fondamentale caractéristique de la rêverie nocturne (SAI, p.308). : « *si tu n'avais pas fait d'énormes boulettes en stage voilà voilà je veux dire que si tu n'avais pas fait le fanfaron pour te distinguer pendant tes deux années heu..... tu tu sortais normalement avec ton diplôme sans sans aucun problème.* (B11) ».

Le refus de la verticalité des fonctions. Le discours sur les formateurs, autres partenaires de la FI, est tout aussi emprunt d'adhésivité mystique et de refus de la verticalité héroïque des fonctions : « *c'est jamais une population que j'ai pris de haut comme heu....non j'ai pas cherché à faire du rentre dedans ou du .....*(B73) ». Les formateurs sont des « *personnages* » qui - tout comme leurs cours - « *plaisent* » et « *t'attirent* » plus ou moins « *en tant que tel ou la manière de nous faire passer les contenus ou d'être avec nous* (B70) », et qui, même, cherchent à plaire car, dit Marie, « *y a une part de séduction comme tu cherches à séduire tes élèves intentionnellement ou pas je veux dire quand on parle de motivation séduction et puis jeux d'acteurs t'as tout ça mêlé quand tu es enseignant* (B70) ». La notion de proximité s'exprime encore dans la simplicité relationnelle avec ces formateurs : « *la simplicité que j'avais et l'envie que j'avais à cette époque là ..... simplicité dans les relations avec les formateurs* (B73) ». La mysticité du discours se lit dans : « *c'est jamais une population que j'ai pris de haut* (B73) ». Cette formulation met au jour la structure de persévération et de redoublement qui permet à Marie d'inverser les positions hiérarchiques communément envisagées entre formateur et étudiant.

La continuité

La continuité relationnelle. Par certains aspects, la formation initiale est un cocon, un contenant, (plus qu'un lieu d'apprentissage), un lieu sans rupture avec le vécu relationnel antérieur. Marie y vit dans la sécurité de ce qui est connu : « *je me suis plus retrouvée dans la continuité du bac que là... peut-être plus à l'aise aussi moins perdue dans une grande population alors que les amitiés quelque part aussi que j'avais à Angers j'ai gardé les mêmes sur les CFP avec ceux avec qui j'étais en formation déjà..*[..] *...je sais pas je me suis bien sentie au CFP* (B11) ».

La continuité des modalités de travail**.** Pas de rupture non plus avec la FAC dans la manière de travailler, basée sur le sérieux, le travail en continu et le creusement mystique : au CFP, il n'y avait « *pas cet enjeu de concours de fin de 1ère année* (comme c'est le cas actuellement) *on avait des unités de valeur on avait des dossiers à.... à .... faire heu seul ou à plusieurs si tu travaillais régulièrement et quand bien même si tu t'y prenais au dernier moment avec du sérieux et à fond tu pouvais heu tu pouvais normalement avoir ton concours... ton diplôme à la fin de l'année* (B11) ». En fin de formation, le sujet-apprenant ne risque pas de « mourir », il obtient forcément son diplôme. Ainsi il ne craint pas l'avenir. Marie découpe le temps de la formation en périodes régulières. L'angoisse du temps linéaire est maîtrisée par la répétition de moments. Il ne s'agit pas ici d'opérer des ruptures dans le temps, mais de gérer la continuité du travail dans le mouvement cyclique de l'imaginaire synthétique en répétant le mode.
Le type d'exercice intellectuel demandé au CFP - « *lire des bouquins faire des dossiers* (B13) – n'est pas angoissant pour Marie, car il est fait du « même » que celui réalisé à la FAC, « *c'était le même principe* (B13) ». Ce qui est nouveau - « *les dossiers à faire à plusieurs* (B13) » - ne semble pas constituer une difficulté majeure. L'ensemble de l'entretien de Marie a déjà montré combien la communauté, le lien avec les pairs, importe dans son fonctionnement.

La stabilité du lieu de formation. Enfin, Marie relève également la continuité du contenant-CFP lui-même, « *maison* » où personne ne bouge, installée dans la durée, tout comme celle du contenant-terrain : « *pas tant de mobilité que ça sur le terrain des gens qui restent dans la même école toute leur carrière mais quelque part dans la maison institution CFP c'est un peu ça quoi* (B69) ». En creux de cette constatation, Marie rend compte de sa propre

mobilité : elle a changé plusieurs fois d'école et changé de fonction (enseignante-adjointe, chef d'établissement).

La peur - puis l'euphémisation - de la chute

Marie est une étudiante peu sûre d'elle-même. En creux du discours sur certains étudiants d'aujourd'hui, on lit sa « *peur* » et son manque d'assurance : « *des étudiants fragiles comme j'ai pu l'être aussi moi quand je…y a l'effet de miroir quoi mais… y en a qui n'ont peur de rien quoi qui ont réponse à tout et quand je me dis mais moi dans tout ça comment est-ce que j'étais j'ai pas l'impression que j'étais comme ça moi* (B12) ». Paradoxalement, Marie n'approuve pas l'assurance des étudiants débutants. Leur absence de peur frôle l'arrogance. Par l'usage de l'expression « *effet de miroir* », Marie illustre le processus d'inversion relatif à l'imaginaire mystique.

Les expressions de la peur. Autour du thème de la formation initiale, le symbolisme de mort véhiculé par la peur de la chute revêt plusieurs **formes :**

- Avec la *chute* que représenterait l'échec à la validation, accentuée par la réelle motivation à réaliser ce métier - « *on avait une pression c'est qu'on avait envie de faire ce métier donc il fallait quand même se donner pour y arriver et puis heu* (B34) *»* -, Marie évoque la *peur* de s'apercevoir que finalement ce métier n'était pas pour elle : « *on était aussi enfin j'étais pressée moi aussi de vérifier si c'était bien ça je n'avais pas l'expérience non plus professionnelle avant* (B34) ». Le personnage vaincu serait celui qui, à la fin du parcours de formation, devrait changer de voie. La peur de la rupture.

- En totale rupture avec le vécu de Marie, la situation de stage concrétise « *[mon] appréhension puisque [je] n'avais pas d'expérience de suppléance c'était ça quoi la préparation de stage...* (B13) ». Le stage s'apparente aux symboles nyctomorphes de l'imaginaire héroïque, il représente la chute par noyade : « *c'était se jeter à l'eau* (B13) ». La situation de stage est décrite comme un lieu de « confrontation », un combat au symbolisme de mort – Marie personnage vaincu - dans la mesure où elle y révèle sa « *difficulté à préparer à.....et à bien correspondre à.....ce qu'étaient les enfants dans toute leur hétérogénéité* (B16) ».

- *La théorie.* Compte tenu de son inexpérience du terrain école, Marie éprouve de la difficulté à donner du sens aux apports théoriques dispensés en FI : « *j'ai pas fait de suppléance et j'ai du mal à voir ce qu'il y a derrière* (B16) ». Ils composent un monde de noirceur, qui la laisse aveugle. Le symbolisme est héroïque-nyctomorphe. Généralement évoquée en termes de vision et d'audition (« *ce qu'on peut entendre* », « *ce qu'on peut voir* » B16), la question des savoirs semble donc vécue sur le mode héroïque de l'imaginaire. Leur manque de consistance « charnelle » mystique ne les rend-elle pas difficilement assimilables par Marie, qui se souvient encore si bien des bons repas de Mme G. ?

- « *pas directement confrontée aux enfants sauf dans les temps de stage* (B16)», Marie peine à faire des liens entre les deux aspects de la formation que sont la théorie et la pratique : « *mesurer les les efforts ou les décalages entre bah voilà y a la théorie y a la pratique* (B16) ».

Juguler la peur

Harmoniser. Marie fait cependant preuve d'un imaginaire héroïque au symbolisme positif en s'impliquant pour le projet d'enseigner. Il ne s'agit pas de rester mystiquement en soi-même, il faut « *se donner pour y arriver* (B34) ». Cela, notamment, en sollicitant les symboles spectaculaires de l'audition : « *oui puis attentive à ce que d'autres pouvaient dire 'tiens ça peut être intéressant"* (B15) ». Dans cette expression comme dans la suivante, Marie dévoile une de ses manières d'apprendre, à savoir le couplage avec l'autre différent de soi : « *j'ai envie de dire merci à ceux qui avaient des suppléances derrière eux parce qu'ils ont pu illustrer tout enfin un tas de choses dans le domaine purement pédago je pense là par contre sur le plan universitaire et des lectures de l'avance bon je veux dire l'un dans l'autre c'était compensé..* (B16) ». Ainsi, Marie a pu remplir le contrat de formation du CFP, dans une structure d'harmonisation qui met les contraires apparents en cohérence – profils d'étudiants différents : les praticiens et les théoriciens -, plutôt qu'elle ne les oppose dans l'imaginaire héroïque ou ne les fusionne dans la rêverie mystique.

Inverser. La peur de la chute liée au manque d'expérience de terrain en FI, se résoud dans un processus d'inversion. L'expression suivante montre comment ce qui hier était

angoissant – ne pas avoir d'expérience, en quelque sorte être aveugle – est aujourd'hui « inversé » en avantage pour mieux apprendre : « *oui c'est paradoxal ce que je disais ok t'as pas été suppléant et ça a certains inconvénients sur certains plans et en même temps je me disais bon ben à la limite je suis pas heu..... heu.....comment dire.....je vais pouvoir me faire ma propre opinion quoi je vais pas être parasitée par quoique ce soit voilà .....je ne sais pas si là je suis claire* (B14)*, « Quelque part de ne pas avoir été de ne pas avoir eu d'expérience de suppléance je me dis aujourd'hui tant mieux tant mieux par rapport à... à ce qu'a été mon parcours après...* (B15). » C'est ainsi que la chute, redoutée du sujet qui subit son inexpérience, se transforme en redressement, par l'affirmation de soi d'un sujet qui se fait sa « *propre opinion* ». Pour rendre compte de ce mouvement, Marie élabore un discours qui organise les images selon la structure synthétique d'harmonisation des contraires : « *en même temps* », « *c'est paradoxal* ». En quelque sorte, l'aveugle devient meilleur voyant. Marie utilise également le processus mystique de redoublement et de persévération dans la répétition (« *au bout du bout* ») et dans la double négation (« *pas mécontente* » = pas pas contente ») pour exprimer sa satisfaction : « *je suis au bout du bout pas mécontente de ne pas avoir fait de suppléance* (B16) ».

La durée pour apprendre. Lorsque Marie tente de « *s'imprégner* » de ce qui relève de la théorie et « *d'ingurgiter le contenu* (B13) », qui pourtant ne fait pas sens pour elle, apparaît le schème de l'avalage. Celui du creusement est sous-jacent à la notion de « *maturité pour rentrer dedans* (B9) ». Ainsi, selon Marie, le temps qui passe accompagne la maturité nécessaire à l'acquisition de connaissances théoriques. Où l'on voit que la difficulté – symbolisme de mort – est résolue par un processus mystique de l'imaginaire.

Maîtriser le futur par l'imagination. D'autre part, Marie alterne la posture héroïque de l'écoute (audiophonie) et la posture mystique d'avalage et d'engagement d'un temps plus long pour digérer : « *on ingurgitait on écoutait on se disait aussi bah là on se fera sa propre opinion* (B13) ». Ce faisant, ne se place-t-elle pas dans l'imaginaire « *progressiste* » qui consiste à maîtriser le futur par l'imagination, « *quand une promesse se dessine* », celle d'apprendre et maîtriser un jour le métier d'enseignant.

La primauté des relations. Les notions théoriques ne font pas référence ici à des savoirs rationnels. Ce sont plutôt des éléments sensoriels qui visent à « *améliorer le*

quotidien (B16) » et, dans un processus d'adhésivité mystique, à « *être plus présents aux enfants* (B16) ». La rêverie mystique de Marie est révélée par sa difficulté à employer le terme professionnel d'élève. On notera encore, que ce qui - consciemment - lui sert le plus aujourd'hui de cette formation ne se décline pas en termes de savoirs, mais de relations (cf. ce qu'elle dit des formateurs en B73).

6. La relation à l'espace et au temps.

Les questions d'espace et de temps traversent les différentes rubriques de ce texte. Nous proposons d'en faire ici une synthèse.

a. L'espace

Espaces clos contenants appréciés.

Marie apprécie les espaces clos contenants, à l'image du CFP sécurisant (bonne ambiance avec les pairs) et nourricier (cf. allusion aux bons repas de la cuisinière et aux fêtes). Marie est aussi une enseignante mobile, à la fois géographiquement et professionnellement. Lorsqu'elle porte son regard vers l'arrière, elle embrasse un « *parcours* » de progrès : *« Quelque part de ne pas avoir été de ne pas avoir eu d'expérience de suppléance je me dis aujourd'hui tant mieux tant mieux par rapport à... à ce qu'a été mon parcours après...* (B15). »

Espaces ouverts préconisés.

Le monde qu'elle décrit est difficile, présente un danger contre lequel « *on* » doit se défendre. « *Je pense que c'est dans l'univers impitoyable d'aujourd'hui on court on est stressé* (B37) ». Pour lutter contre ce danger, les jeunes collègues de Marie s'enferment dans leur classe - maison carrée qui est muraille contre, de séparation. Ce n'est pas sa propre conception des relations professionnelles.

Espace vécu dans l'horizontalité.

Marie refuse les relations hiérarchiques verticales - « *je déteste la position*

magistrale (B50) » : de manière explicite avec les formateurs du CFP - « *c'est jamais une population que j'ai pris de haut comme heu....non j'ai pas cherché à faire du rentre dedans ou du .....*(B73) », en euphémisant sa position de chef d'établissement et d'enseignante dans une classe en notion de « co-pilotage ».

Espace vécu sur le mode de la continuité.

La principale rupture réside dans l'intégration d'un poste particulier, à la sortie du CFP. Concernant les autres changements professionnels – poste de direction, écoles – le discours n'exprime pas de rupture ressentie. Parfois, sphères privée et professionnelle se confondent – voire co-existent : « *je suis pas bien dans mon travail ou je suis pas bien dans ma vie* (B44) ».

b. Le temps

Ralentir le temps

Marie conçoit son métier dans des liens d'adhésivité mystique ainsi que dans la durée. Elle regrette ainsi l'attitude de ses jeunes collègues qui fuient : « *on court* » (B37). Marie euphémise les peurs premières relatives au caractère catamorphe du « *tourbillon quotidien* », en un ralentissement du temps : « *on a toujours pris le temps dans la famille on fait très bien ça aussi ..... mais tu dois encore plus le développer après parce que dans le tourbillon ..... quotidien....* (B48) ». Il faut « *Prendre le temps de se poser* (B43) »

Le temps continu

D'une manière générale, Marie pense un temps continu : qui envisage l'avenir (*« je dis pas non à l'avenir* (B5) » pour un poste de chef d'établissement) ; qui envisage l'avenir et vit le présent de la durée à travers des projets de classe et d'école ; qui prend conscience de la durée passée à propos de la construction professionnelle dans le parcours (*« Quelque part de ne pas avoir été de ne pas avoir eu d'expérience de suppléance je me dis aujourd'hui tant mieux tant mieux par rapport à... à ce qu'a été mon parcours après...* (B15) »). La formule *« je dis pas non à l'avenir* (B5) » constitue un bel exemple de double négation qui alimente la couleur générale plutôt mystique du discours.

Baliser le temps

Pour maîtriser l'angoisse de l'inconnu, pour pouvoir s'engager dans une nouvelle expérience, Marie en limite d'emblée la durée d'avenir à 1 ou 2 ans, espaces temporels plus sécurisants : *« j'avais pas le CAPSAIS mais je suis partie à l'aventure en me disant j'y serai 1 an ou 2 (B4) ».* Marie, héroïne pourfendeure du dragon-« aventure », peut envisager la victoire dans un geste qui découpe le temps en unités maîtrisables. *Marie découpe également le temps* de la formation en périodes régulières, pour réussir : « *si tu travaillais régulièrement et quand bien même si tu t'y prenais au dernier moment avec du sérieux et à fond tu pouvais heu tu pouvais normalement avoir ton concours... ton diplôme à la fin de l'année* (B11) ». L'angoisse du temps linéaire est maîtrisée par la répétition de moments. Il ne s'agit pas ici d'opérer des ruptures héroïques dans le temps, mais de gérer la continuité du travail dans le mouvement cyclique de l'imaginaire synthétique en répétant le mode travail

La durée sert la maturité des choses :

Pour les élèves quand elle s'attache « *...à provoquer des rencontres entre eux pour arriver à faire mettre des choses quoi mais c'est pas.... ça se gagne pas comme ça hein c'est long à mettre en place* (…) » ;

Et pour elle-même : « *j'avais pas le CAPSAIS mais je suis partie à l'aventure .....[..] j'ai tenu enfin j'ai tenu heu… j'ai fait 4 ans ...* (B4) ». Où l'on voit que le balisage du temps évoqué plus haut favorise l'engagement d'un temps finalement plus long que Marie ne l'avait envisagé. Avec le temps, l'aventure appréhendée se transforme en victoire du héros et en symbolisme de vie : « *... j'ai fait 4 ans mais je dirai que j'ai vraiment appris le métier là quoi* (B4) ». La durée participe de ce processus. De la même façon l'adhésivité du même, produite par la durée, installe la fonction de direction dans un imaginaire mystique : « *je m'étais dit que je ferai 5 ans... et j'en suis à ma 11ème année (rires) non 10ème année.* (B5). ». Dans le temps de la formation initiale, Marie alterne la posture héroïque de l'écoute (audiophonie) et la posture mystique d'avalage et d'engagement d'un temps plus long pour digérer : « *on ingurgitait on écoutait on se disait aussi bah là on se fera sa propre opinion* (B13) ». Ce faisant, elle se place dans imaginaire « *progressiste* » qui consiste à maîtriser le futur par l'imagination, « *quand une promesse se dessine* », celle

d'apprendre et maîtriser un jour le métier d'enseignant.

La gestion des rythmes d'apprentissage différents.

« *... si déjà vous montez une marche pendant que d'autres en montent 3 ou 4 bon bah chacun est déjà différent.* (B54) ». Les temps différents sont maîtrisés parce que contenus dans un espace délimité, l'escalier. Marie euphémise l'angoisse du temps par un processus de l'imaginaire relevant de la notion mystique de contenant/contenu.

Le temps biologique de Marie.

D'une certaine manière, pour Marie, le temps ne s'est pas écoulé. Il s'est presque arrêté. Probablement, dans un processus d'adhésivité mystique, se sent-elle demeurer la même : « *j'ai l'impression de faire partie de la même génération me considérant pas trop vieille pas encore dans le vent* (B39) ».

7. Retour aux thématiques imaginaires

Une tendance imaginaire Nocturne plus que Diurne : mystique par la forme du discours, le besoin d'adhésivité et l'euphémisation ; synthétique vers le progrès et par l'alternance.

Un symbolisme de vie positif

a. Imaginaire mystique

Le discours

La parole de Marie hésite, laisse des phrases en suspend, énonce une idée et son contraire. La forme générale est floue, proche de la confusion mystique. L'impression d'un imaginaire mystique est renforcée par la recherche du cocon communautaire et de la continuité qui refuse la rupture héroïque. Marie « *ne peu(x) pas saucissonner* », ni *(me) saucissonner* (B52) ». Elle ne peut pas trancher : « *on me dit que je suis liante* (B52) ».

La communauté

Marie vit sur le mode mystique de la communauté (adhésivité). En FI Marie est marquée par l'ambiance de la vie avec les collègues, la nourriture, les « personnages » formateurs. Elle euphémise les positions hiérarchiques de chef qu'engendrent les relations professeur/élèves et directrice/collègues, en introduisant dans son management la fonction de co-pilote qui « horizontalise » un rapport supposé être vertical. La classe forme une communauté d'apprentissage. « *C'est tous ensemble qu'on apprend* » dit-elle à ses élèves. Elle exprime clairement ce fonctionnement en réseau horizontal : « *J'apprends tissages* (B52) », « *je peux travailler avec une autre classe ou avec l'ensemble de l'école* (B52) ». Tout se lie et « *gravite autour* (B52) » d'un centre école, ou vit « *dans* » le centre école, ventre maternel : « *c'est quelque chose qui s'inscrit dans un ensemble..* (B52) ». Même sa collègue de mi-temps « fait partie » de Marie : « *quand je travaille sur un projet dans ma classe avec C. qui est ma moitié qui est ma partenaire de classe* (B52) ». Le discours accumule les termes qui relèvent de l'agglutination et de l'adhésivité Mystique (*avec, autour, dans* ..). Marie recherche parfois l'antidote du temps « *dans la rassurante et chaude intimité de la substance* » (SAI pp.219-220).

La continuité

Marie vit sur le mode mystique de la continuité (adhésivité). Elle reproduit les valeurs familiales. Elle ne coupe pas les relations avec le CFP : « *j'ai toujours côtoyé le CFP depuis quoi j'ai jamais vraiment coupé les ponts* (B74) ». S'il y a rupture avec la FI, c'est au niveau des savoirs. Ceux-ci, par ailleurs, sont peu évoqués dans l'entretien. Le discours fait rarement référence à la notion d'idée (imaginaire héroïque) que porte celle des savoirs. Il y est plus souvent question de contenus, qui révèlent un imaginaire plus mystique.

L'empathie

Marie vit sur le mode mystique de l'empathie (einfühlung). Prendre le temps pour écouter les autres – collègues, élèves, étudiants, parents - est une valeur forte pour Marie. Cela lui permet notamment de mieux gérer l'hétérogénéité de la classe.

b. Imaginaire synthétique

Le couple

Marie vit le mode synthétique du couple. L'alliance est recherchée en FI avec les étudiants qui, contrairement à elle, ont une expérience professionnelle antérieure, et sur le terrain lorsqu'une difficulté se présente. C'est le cas de l'intégration du premier poste qui s'avère être une classe d'enseignement spécialisé. La difficulté est parfois gérée en formant couple avec « *des équipes différentes des familles différentes des envies différentes que....* (B22) ».

L'harmonisation des contraires

Marie vit sur le mode synthétique de l'harmonisation des contraires. En effet, son discours ne tente-t-il pas de peser le pour et le contre des choses, d'harmoniser les contraires dans un mouvement dialectique ? « *tu essaies toujours* (B48)», dit-elle, exprimant ainsi sa volonté en la matière. ...ce qui donne une impression de refus d'héroïcité à travers le refus de donner un avis tranché.

Le progrès

Le parcours professionnel de Marie illustre l'imaginaire synthétique du progrès lorsqu'elle évoque les retours effectués entre le terrain et les enseignements théoriques reçus en FI.

c. Imaginaire héroïque

Devant la prégnance de la couleur nocturne de l'imaginaire révélé par cet entretien, il convient de rechercher – pour ne pas les occulter - les occurrences d'un imaginaire héroïque.

Une telle rêverie s'exprime lorsque Marie opère une ***rupture*** *avec les savoirs enseignés en FI* à l'occasion d'un poste particulier. Cependant, le terme qui exprime cette rupture – la mise au placard - relève de l'imaginaire mystique via l'idée de contenant qu'il porte.

La représentation héroïque traverse la ***relation de Marie à l'institution de tutelle***,

notamment dans la gestion de son parcours professionnel : elle refuse plusieurs fois un poste de directrice, elle prend les devants pour une mutation. Quand elle accepte enfin une fonction « surplombante » de chef, c'est comme un personnage vaincu, ici par sa hiérarchie, un personnage qui rend les armes. C'est d'autant plus remarquable que dans sa relation aux collègues, aux élèves et aux étudiants, voire aux formateurs du CFP, Marie cherche l'adhésivité mystique.

Pour préserver un souhait de ***relation de type mystique (empathie)***, Marie use d'un ***processus héroïque de séparation*** (se fixer des priorités pour ne pas s'y perdre).

Partir en formation relève également de la rêverie héroïque car Marie y prend du recul et de la distance.

Sont également exprimées quelques allusions aux ***symboles héroïques relatifs à la peur de la chute***. Les exemples les plus remarquables concernent, dans la formation initiale, le contexte de stage et l'enseignement théorique. Ces peurs se résolvent pourtant selon différents processus : le ***couplage*** (s'associer à l'autre différent) **et** *l'**harmonisation des contraires*** de l'imaginaire synthétique, *l'**inversion*** (le manque d'expérience devient atout), ***l'avalage et le creusement*** (pour intégrer la théorie) relatifs à l'imaginaire mystique.

Conclusion : Retour aux thématiques imaginaires

Une médiatrice de progrès et en progrès.

En guise de conclusion, nous convoquerons deux extraits des SAI de G.Durand. En effet, Marie n'est-elle pas cette figure du « médiateur » que l'auteur décrit en ces termes :

« *… la bipartition et la tripartition coïncident avec le découpage de l'espace sacré tel que Soustelle l'a repéré chez les ancien mexicains: aspect polémique et guerrier des divinités du Nord et du Sud, aspect vainqueur du soleil levant, de l'Est, aspect mystérieux et involutif de l'Ouest, enfin rôle médiateur et synthétique du Centre de l'espace, recouvrent bien les implications des réflexes dominants : polémique et sursum sont à dominante posturale, involution et nocturne de l'Ouest à dominante digestive, enfin le Centre semble bien donner la clé rythmique et dialectique de l'équilibre des contraires* ». (SAI p.58.)**.**

D'autre part, sa propension à prendre en compte les contraires n'illustre-elle pas la notion de « progrès » : « *... [..] s'introduit avec la reproduction du feu une nouvelle dimension symbolique de la maîtrise du temps. Le temps n'est plus vaincu par la simple assurance du retour et de la répétition, mais parce que jaillit de la combinaison des contraires un « produit » définitif, «un « progrès » qui justifie le devenir lui-même, parce que l'irréversibilité elle-même est maîtrisée et devient promesse* ». (SAI. p.390).

III. Mise en lien des différents résultats

1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

Les propos de Marie sont retranscrits entre guillemets, en caractère droit lorsqu'ils proviennent de l'AT.9, et en italique pour l'entretien.

a. S'engager : Le métier est investi

Le récit des exploits du chevalier est truffé de termes relatifs au combat et à l'affrontement - « face », « combattre », « victimes », « le chevalier », « peur », « découdre », « combat » « rude », « armure », « la rivière s'agitait », « le vent se déchaîna », « combattants » -, et de termes qui traduisent son caractère volontaire - « décidé », « courageux », « Guillaume décida de franchir la passerelle ».

a.1. Les conquérants

L'investissement dans la formation

Marie, qui déclare qu'elle « serai(t) ce chevalier » de son AT.9, s'investit comme lui professionnellement. Il faut « *se donner pour y arriver* (B34) », dit-elle à propos de sa formation initiale. La couleur héroïque de son rapport à la formation pour le métier teinte celui de son héros. En témoigne la narration des exploits de celui-ci contre le monstre - « Comme il s'y était engagé auprès du roi Arthur, Guillaume se trouvait face au monstre de la rivière, prêt à le combattre. Le dragon de feu avait déjà trop fait de victimes dans le royaume. Le chevalier, malgré la peur, était bien décidé à en découdre de ces lames de feu. Le combat était rude : d'énormes langues de feu venaient lécher l'armure du courageux, la rivière s'agitait, faisait perdre l'équilibre au fidèle destrier. Impossible de remonter en selle et de tourner le dos au monstre. Guillaume décida de franchir la passerelle pour rejoindre l'autre rive ».

Un esprit combatif

Marie est un personnage combatif, qui se donne certes, mais qui va également au front - « *j'avais pris les devants [...] quand j'ai demandé à... la 4ème année j'ai pris carrément*

rendez-vous..(B5) » -, jusqu'à prendre parfois des risques - « *c'est le moment où tu prends la décision de passer à autre chose et prendre des risques aujourd'hui prendre une direction être directeur c'est se mettre en danger c'est accepter des regards très critiques c'est heu.....être capable d'assumer les échecs……. de quelqu'un d'autre comme les tiens* (B51) ».

Le caractère combatif du chevalier est perceptible dans les actions que lui prête Marie d'une part, et dans son patronyme « Guillaume » d'autre part, auquel on adjoint quasi mécaniquement celui de « Conquérant ».

a.2. De l'engagement à l'immersion - ou l'implication du personnage

A la fois contenue et contenant, Marie montre une grande implication dans le métier. D'une part, elle s'y immerge - « *tu es au cœur de l'action et que tu fais toi-même partie d'une entreprise ou d'un système.....*(B67) ». D'autre part, dans un processus mystique de redoublement, elle s'en nourrit - « ..... *comme j'ai tout enchaîné sans intervalle de champs professionnels quel que soit ça pourrait être dans une entreprise à la chaîne dans le commercial j'ai tout enchaîné et j'ai donc emmagasiné emmagasiné emmagasiné ....* (B67) ». En Formation Initiale, la motivation pour le métier est réelle - « *on avait une pression c'est qu'on avait envie de faire ce métier donc il fallait quand même se donner pour y arriver et puis heu* (B34) ».

De la même façon, le chevalier est complètement impliqué dans son projet d'anéantir le dragon – jusqu'à être immergé dans la rivière - tout en en retirant le bénéfice de la découverte d'un trésor.

a.3. Les lieux de l'engagement

A l'instar de Guillaume qui s'engage dans une mission confiée par le roi Arthur, et s'implique plus particulièrement dans certaines de ses étapes, Marie s'engage dans certaines phases de son parcours professionnel - « *j'avais pris les devants* (B5) » et « *Quand j'ai demandé à... la 4ème année j'ai pris carrément rendez-vous..*(B5) ». « *j'avais pas le CAPSAIS mais je suis partie à l'aventure .....[..] j'ai tenu enfin j'ai tenu heu… j'ai fait 4 ans* ... (B4) » -, dans des situations de formation formelle - « *je pense aussi le fait de partir*

régulièrement en formation quitter les lieux pour prendre de la distance sur ce que je fais sur ce que je vis avec les autres (B22) » - et sur le terrain professionnel - « *tu te construis tu t'appuies sur des des spécimens tu essaies de sonder un petit peu quels étaient les matériels utilisés par les enfants alors comme ils viennent d'écoles différentes ça peut être très très large et puis tu construis ton propre matériel.* (B55) ».

a.4. Des conditions de l'engagement

Parfois, envisager un temps limité favorise l'engagement. Le découpage du temps en petites unités – plus maîtrisables que le temps illimité - constitue un moyen de pallier l'angoisse de l'inconnu, selon le processus mystique de gulliverisation : concernant une classe spécialisée - « *j'avais pas le CAPSAIS mais je suis partie à l'aventure en me disant j'y serai 1 an ou 2* (B4) » -, à propos de la fonction de chef d'établissement - « *je m'étais dit que je ferai 5 ans... et j'en suis à ma 11ème année (rires) non 10ème année.* (B5) ». Le récit AT.9 de Marie reflète sa propension à organiser des phases temporelles : on y lit plusieurs étapes très distinctes de l'épopée du chevalier.

a.5. Le déplacement inhérent à l'engagement

Le récit de Marie relate l'épopée d'un chevalier en mouvement, qui livre bataille, tombe de cheval, franchit une passerelle, chute dans la rivière, est rejeté très loin par un tourbillon, se relève et pénètre dans une « mystérieuse grotte ». C'est aussi dans une certaine mobilité que Marie envisage son propre parcours professionnel, ce qu'elle révèle en creux de sa remarque sur l'immobilisme de certains formateurs du CFP - « *pas tant de mobilité que ça sur le terrain des gens qui restent dans la même école toute leur carrière mais quelque part dans la maison institution CFP c'est un peu ça quoi* (B69) ». Pour sa part, elle a changé plusieurs fois d'établissements et de statuts - elle a été enseignante-adjointe et chef d'établissement. Son passé professionnel est vécu comme un parcours de progrès - « *Quelque part de ne pas avoir été de ne pas avoir eu d'expérience de suppléance je me dis aujourd'hui tant mieux tant mieux par rapport à... à ce qu'a été mon parcours après...* (B15) ».

a.6. L'avenir envisagé - ou le projet, lieu et objet d'engagement

Pour Marie, comme pour le chevalier, le cadre du projet ouvre la voie à l'improvisation qui permet de le mener à bien.

Le chevalier, « comme il s'y était engagé auprès du roi Arthur », tente d'anéantir le « monstre de la rivière » qui a « déjà trop fait de victimes dans le royaume ». Alors que son fidèle destrier l'a fait tomber dans la rivière - lieu du combat - en perdant lui-même l'équilibre, Guillaume décide de « franchir la passerelle pour rejoindre l'autre rive ». Que ce ne soit pas cette action qui le sorte d'affaire nous importe peu ici. Nous observons plutôt le fait que ce chevalier, ne s'avouant pas vaincu, improvise une action qui s'appuie sur son environnement.

Marie fait de même qui, dans le cadre d'un projet de classe s'autorise une improvisation qui lui permettra d'adapter son action pédagogique aux différents profils de ses élèves - « *j'ai développé des capacités d'adaptation te dire bon..... j'arrive avec un cadre pour la journée qui s'inscrit dans un projet à l'image de ce qu'on peut faire en maternelle et heu.....puis en fonction de..... comment ils sont ce matin ……et de leur parcours heu.....individuel un peu atypique heu beh bon beh ok..... tu développes les capacités d'improvisation d'écoute de heu.....tu développes des postures dont je me sers toujours depuis....*(B19) ».

Conclusion : S'engager, Le métier est investi. D'une manière générale, « Marie-'chevalière' » s'engage. Elle s'investit pleinement dans des projets. Elle décrit un rapport au monde qui engage l'avenir - ce qu'elle exprime plus particulièrement par un processus mystique de double négation dans - « *je dis pas non à l'avenir* (B5) ». Mais cela ne se fait pas sans une certaine appréhension, que Marie surmonte en bornant ou balisant le temps. Elle se perçoit enfin dans un mouvement de progression, qui s'accompagne de changements de lieux d'exercice et de fonctions.

b. La question particulière de la peur – les ambiances nyctomorphes et catamorphes

b.1. L'expression de la peur

Le vocabulaire de la peur est parfois sans ambiguïté, qu'il parle du chevalier - « Le dragon de feu avait déjà trop fait de victimes dans le royaume. Le chevalier, malgré la **peur**, était bien décidé à en découdre de ces lames de feu » -, ou de Marie - « *l'enfant qui a des difficultés pour apprendre heu..... la famille qui est en difficulté les démarches à faire pour remplir ces dossiers pour une orientation particulière je veux dire ça me ça me ça me fait pas peur.* (B19) » -, où l'on comprend que tout cela a fait peur, mais a été maîtrisé par l'expérience.

b.2. Les ambiances nyctomorphes et catamorphes

A l'ambiance catamorphe du début du récit font écho certaines situations professionnelles vécues par Marie

Le récit présente une première chute, celle du destrier - « ...la rivière s'agitait, faisant perdre l'équilibre au fidèle destrier. Impossible de monter en selle et de tourner le dos au monstre » - et une seconde, celle du personnage dans la rivière sous une flamme du monstre. L'ambiance est angoissante, nyctomorphe - « le soleil se cacha derrière de gros nuages noirs » - et catamorphe - « le dragon ouvrit sa large gueule pour engloutir le vaillant chevalier » -, à un point tel que les animaux sont figés de stupeur « les animaux se turent comme hypnotisés ».

De la même façon, pour Marie, le monde de la FI a parfois été angoissant – particulièrement en situation de stage - « *[mon] appréhension puisque [je] n'avais pas d'expérience de suppléance c'était ça quoi la préparation de stage...* (B13) », « *difficulté à préparer à.....et à bien correspondre à.....ce qu'étaient les enfants dans toute leur hétérogénéité* (B16) » -, où la chute par noyade n'est pas exclue - « *c'était se jeter à l'eau* (B13) ». Mais également à l'occasion des cours théoriques qu'elle ne peut mettre en lien avec une expérience de terrain qu'elle n'a pas - « *j'ai pas fait de suppléance et j'ai du mal à voir ce qu'il y a derrière […] mesurer les les efforts ou les décalages entre bah voilà y a*

la théorie y a la pratique (B16) ».

Le monde d'aujourd'hui l'est aussi - « *Je pense que c'est dans l'univers impitoyable d'aujourd'hui on court on est stressé* (B37) », « *on a toujours pris le temps dans la famille on fait très bien ça aussi ..... mais tu dois encore plus le développer après parce que dans le tourbillon ..... quotidien....* (B48) ».

Conclusion : La question particulière de la peur. Marie et le chevalier s'engagent dans, et malgré, des environnements qu'ils considèrent parfois comme dangereux.

c. Lâcher prise

c.1. La passivité

Alors que le dragon ouvrait « sa large gueule pour engloutir le vaillant chevalier », « Un tourbillon étrange se forma autour de lui : celui-ci se mit à tourner si fort qu'il souleva le chevalier qu'il rejeta très loin, hors de portée du monstre de feu ». Cette passivité du chevalier fait écho à celle de Marie dans quelques étapes de son parcours professionnel - « *j'avais été mise dans le mouvement* (B5) » -, ainsi que dans sa conception de l'acquisition de certaines compétences professionnelles, telles que la « transmission » par l'éducation - « *je reproduis certains modèles que j'ai eus papa dans la convivialité parce que c'était les mêmes fonctions à un étage supérieur* (B49) », « *l'éducation que mes parents m'ont donnée ... [...] je pense que ..... convivialité je le dois bien à ma famille de l'humour je le dois aussi à ma famille j'en dirai pas plus heu.....*(B48) » -, l'innéité - « *y a quelqu'un qui a fait des suppléances et quelqu'un qui est partie en laissant le..... et c'est pas la première fois que ça arrive à l'école et moi je pense que nous on n'avait pas besoin de nous le dire.... c'était instinctif* (B39) -, et l'immersion - « *tant que tu n'as pas côtoyé ce type de population tu peux pas savoir…….c'est comme face à quelqu'un qui est malade ou qui est pas bien tant que t'as pas vécu la situation* (B57) ».

c.2. Le nécessaire repos - ou le vécu mystique d'une période d'apaisement

Après le combat, le chevalier bénéficie d'un espace et d'un temps de repos - « Lorsqu'il se réveilla, il (Guillaume le Chevalier) découvrit devant ses yeux, une grotte. Les oiseaux

avaient repris leur chant mélodieux, la rivière s'était apaisée et le monstre avait disparu. Une cascade aux couleurs éclatantes réchauffait l'atmosphère ». Marie exprime la nécessité de se reposer après des périodes d'engagement intense. Devant l'inquiétude de la fonction de direction, après plusieurs refus elle s'y engage pourtant en en limitant par avance la durée - « *je m'étais dit que je ferai 5 ans...* (B5) » - ….. et s'y installe, finalement - « *et j'en suis à ma 11ème année (rires) non 10ème année.* (B5) ». C'est pour pouvoir se ressourcer, qu'après le vécu d'un premier poste difficile, elle refuse une direction – autre expérience inédite - « *y'avait on a rien à te proposer si ce n'est une direction encore une fois.... donc heu..... avec ses arguments les miens etc je dis non je veux changer puis aussi pour souffler je peux pas enchaîner avec heu… je dis pas non à l'avenir mais il faut qu'il puisse heu...souffler parce que de l'énergie on en brûle hein...* (B5) ». Il faut « *Prendre le temps de se poser* (B43) », c'est un enseignement de la vie familiale - « *on a toujours pris le temps dans la famille on fait très bien ça aussi ….. mais tu dois encore plus le développer après parce que dans le tourbillon ….. quotidien....* (B48) ».

Conclusion : Lâcher prise. Bien que dynamiques, la vie de Marie et celle du héros ménagent des périodes de passivité et de repos.

d. Un héros au symbolisme de vie

L'AT.9 de Marie montre un chevalier dont la victoire sur le « dragon de feu » semble, dans un premier temps, compromise - « ...une longue flamme le fit chuter dans la rivière. Le vent se déchaîna, le soleil se cacha derrière de gros nuages noirs, le dragon ouvrit sa large gueule pour engloutir le vaillant chevalier ». Pourtant, contre toute attente, le récit offre un « happy end » - « Le preux chevalier se releva et pénétra dans cette mystérieuse grotte dans laquelle il découvrit avec étonnement le trésor dérobé au roi Arthur ! ».

L'inversion d'une thématique *a priori* négative en symbolisme de vie est également repérable dans l'entretien.

d.1. L'impact positif du temps long

D'une manière générale, la durée transforme le vécu de Marie en expérience au symbolisme positif. L'amplitude de la formation initiale est ainsi découpée en périodes de

travail réitérées - « *si tu travaillais régulièrement et quand bien même si tu t'y prenais au dernier moment avec du sérieux et à fond tu pouvais heu tu pouvais normalement avoir ton concours... ton diplôme à la fin de l'année* (B11) ». Le premier poste, investi avec appréhension, se révèle avec le temps déterminant pour la formation professionnelle - « *j'avais pas le CAPSAIS mais je suis partie à l'aventure .....[..] j'ai tenu enfin j'ai tenu heu… j'ai fait 4 ans ... mais je dirai que j'ai vraiment appris le métier là quoi* (B4) ». C'est aussi dans la durée d'une histoire qui ménage différentes étapes, que le chevalier remplit sa mission.

d.2. Le découpage

La différence entre les élèves s'euphémise en étapes-niveaux - « *on est tous différents alors j'ai cette image là avec les enfants un escalier mais on est pas tous sur la même marche sinon ça ne serait pas drôle ça serait pas intéressant et puis heu…. bah vous êtes sur une marche donnée votre objectif à vous c'est peut-être d'arriver tous sur la même ou sur le même palier mais si déjà vous montez une marche pendant que d'autres en montent 3 ou 4 bon bah chacun est déjà différent.* (B54) ». De redoutée, la situation devient source de motivation pour l'enseignante et ouverture sur la richesse de la diversité pour l'élève.

d.3. La prise de distance

S'inverse également l'inquiétude liée à l'inexpérience de terrain, en situation de stage - « *oui c'est paradoxal ce que je disais ok t'as pas été suppléant et ça a certains inconvénients sur certains plans et en même temps je me disais bon ben à la limite je suis pas heu..... heu.....comment dire.....je vais pouvoir me faire ma propre opinion quoi je vais pas être parasitée par quoique ce soit voilà .....je ne sais pas si là je suis claire* (B14) », « *Quelque part de ne pas avoir été de ne pas avoir eu d'expérience de suppléance je me dis aujourd'hui tant mieux tant mieux par rapport à... à ce qu'a été mon parcours après...* (B15) ». Marie en tire une expérience susceptible de la rendre plus critique, qui permet l'individuation. Le renversement du symbolisme négatif en symbolisme positif s'exprime dans un processus de double négation qui conclut l'expérience - « *je suis au bout du bout pas mécontente de ne pas avoir fait de suppléance* (B16) ».

Conclusion : Un héros au symbolisme de vie. Marie partage avec le héros auquel elle s'identifie un vécu « professionnel » de long terme positif. Leurs histoires respectives s'écrivent sous le signe du symbolisme de vie. A l'occasion du retour qui lui a été fait de son AT.9, Marie déclare : « *Je me retrouve bien dans le fait des éléments dans le dessin qui seraient censés aller du côté de la mort, du négatif, finalement j'inverse la tendance dans la deuxième partie de l'histoire* ».

e. Un personnage qui se forme

e.1. Un combat motivé et la découverte d'un trésor

Non seulement le combat de Guillaume est motivé par un but identifié, mais il apporte un plus, inattendu, par la découverte d'un trésor. Pour Marie aussi, l'exercice du métier exige une action motivée. Elle constate que ce n'est pas toujours le cas de la pratique de ses jeunes collègues. Celle-ci ne garantit pas la découverte, par les élèves, du trésor de la connaissance **-** « *on* (certains enseignants) *fait de l'activité mais de l'apprentissage pfe……..on va faire un album illustré pour faire une illustration qu'on présentera…….ah beh c'est... on se donne à voir mais quels sont les apprentissages derrière* (B38) ».

Le trésor se gagne. Le chevalier le découvre après un combat contre le monstre. Marie gagne celui de la connaissance, grâce au creusement mystique que permet le temps qui passe. Ainsi, après être parvenue à « *ingurgiter le contenu* (B13) » de la théorie dispensée au CFP - qui ne fait pourtant pas sens pour elle parce qu'elle ne peut la mettre en lien avec aucune pratique antérieure - elle finit par bénéficier de la « *maturité pour rentrer dedans* (B9) » - « *une fois le cap du CFP passé sur le terrain tu dis beh oui tient ça finalement quand on a vu ça… ça correspondait à quelque chose j'ai des souvenirs d'analyses systémiques des heures et des heures d'analyses systémiques de sociologie où bah quand t'as 18 – 20 ans t'as pas la maturité pour rentrer à fond dedans ... pas de suppléance rien pour heu....voilà* (B9) ».

e.2. Le trésor ou la question du progrès : un scénario en 4 étapes

Après la phase de combat, le personnage ne retourne pas exactement d'où il vient. S'il retrouve le repos, c'est dans un lieu qui porte à la fois de l'ancien transformé - après s'être tus comme tous les autres animaux, « les oiseaux avaient repris leur chant mélodieux », la rivière agitée « s'était apaisée et le monstre avait disparu » -, et du nouveau - « Lorsqu'il se réveilla, il découvrit devant ses yeux, une grotte », « Une cascade aux couleurs éclatantes réchauffait l'atmosphère », dans la grotte, il « découvrit avec étonnement le trésor dérobé au roi Arthur! ». Ce trésor est une récompense, déclare Marie dans le questionnaire de l'AT.9.

Le périple de Guillaume décrit un processus proche de celui de la formation, par lequel l'apprenant découvre le trésor de la connaissance. Le scénario se déroule en 4 étapes.

1ère étape : un moment difficile car inédit

Nous avons déjà montré le caractère conquérant de Marie et du Chevalier. L'un et l'autre se donnent sans compter au service des missions qui leur sont confiées, voire que Marie se donne elle-même. Dans un premier temps, ils font l'expérience de l'échec : Guillaume et son cheval tombent à l'eau, Marie intègre un poste différent de ceux pour lesquels elle s'est préparée en FI - «*j'étais devant une population particulière qui m'a obligée à mettre de côté tout ce que heu...* (B16) ».

2ème étape : la rupture par la perte de connaissance(s)

Envoyé dans les airs par le tourbillon étrange que provoque les tournoiements de l'aigle, « Guillaume perdit connaissance ». La perte de connaissance fait rupture dans le récit. Elle marque la fin d'une situation catamorphe dans laquelle le dragon s'apprête à engloutir le chevalier.

Sur son premier poste, Marie vit une situation difficile - « *premières années de galère d'enseignante parce que je pense que c'était quand même un plan galère mais que je ne regretterai jamais et j'encourage tout le monde à le faire heu c'est heu.....*(B51) »**.** Pour s'en sortir, elle fait rupture avec les acquis du CFP – elle perd les connaissances - et avec le

vécu scolaire des élèves, qui les uns comme les autres, ne sont pas adaptés à leurs besoins du moment - « *quand j'ai démarré bah il a fallu que je mette au placard tout ce que j'avais pu heu aborder au CFP heu des des séquences et des séquences qu'on avait pu préparer en groupe en sciences parce que j'étais devant une population particulière qui m'a obligée à mettre de côté tout ce que heu...* (B16) » et « *j'étais obligée de mettre de côté tout ce que.... comme certains supports qu'on avait découverts nous-mêmes au CFP .... il ne s'agit pas de refaire à l'identique ce qu'ils ont vécu bah t'as pas le choix heu faut développer autre chose* (B55) ».

3ème étape : la découverte du trésor.

Lorsque Guillaume « se réveilla, il découvrit devant ses yeux, une grotte ». Le retour à la conscience réserve au chevalier la surprise d'un trésor caché dans une grotte - « le preux chevalier se releva et pénétra dans cette mystérieuse grotte dans laquelle il découvrit avec étonnement le trésor dérobé au roi Arthur ».

Le trésor caché d'une expérience professionnelle *a priori* difficile à gérer réside dans ce que Marie dit y avoir gagné. En effet, elle s'y est « *faite professionnellement dans ces 4 années* (B17) », « *je crois que j'ai déjà commencé à développer des capacités d'adaptation à ce moment là.... la population étant particulière...*(B5) ».

4ème étape : le retour au vécu mystique d'une période d'apaisement

Comme pour la mission du chevalier, certaines situations professionnelles difficiles se résolvent dans un retour à l'apaisement
Après sa perte de connaissance, Guillaume se réveille dans un monde où « Les oiseaux avaient repris leur chant mélodieux, la rivière s'était apaisée et le monstre avait disparu. Une cascade aux couleurs éclatantes réchauffait l'atmosphère ». Devant l'inquiétude de la fonction de direction, Marie, après plusieurs refus, s'y engage en en limitant par avance la durée - « *je m'étais dit que je ferai 5 ans...* (B5) » -, et, finalement, s'y installe - « *et j'en suis à ma 11ème année (rires) non 10ème année.* (B5) ».

Conclusion : Un personnage qui se forme. Marie et le chevalier s'engagent avec un but. Au cours de leurs aventures respectives, ils se forment, à travers des épreuves qui les

confrontent à l'expérience de l'échec et qui conduisent pourtant à l'apaisement et au succès ; tout cela en passant par ce moment proche de la mort qu'est la perte de connaissance(s). Se décline ici le processus du « *drame agro-lunaire* » qui « *fait servir situations néfastes et valeurs négatives au progrès des valeurs positives*[10] ».

f. La notion de couple : le personnage aidé-aidant

Se joue également le drame de la chute et de la rédemption par un médiateur (SAI, p.345). En effet, Guillaume et Marie se relèvent de situations catamorphes avec l'aide d'un autre « personnage » - un aigle pour le premier, un collègue pour le second. Chevalier et enseignante sont alternativement, et parfois simultanément, conduits à aider et à se faire aider. Dans une position comme dans l'autre, ils évoluent via l'association du couple.

f.1. Le personnage aidé

Le personnage de l'AT.9 se fait aider par un destrier fidèle et par un aigle royal qui, tournoyant « au-dessus des deux combattants » provoqua un tourbillon qui le sortit physiquement d'un mauvais pas. En effet, non seulement ce dragon symbolise le « danger », mais il est considéré par Marie comme un « obstacle incontournable ».

<u>L'indispensable ouverture</u>

Marie s'inscrit en faux par rapport à l'attitude de ses jeunes collègues, qui dans un contexte possiblement difficile se réfugient dans le repli « protection contre », faisant de leur classe le symbole de la « *construction en carré* » [qui] *fait allusion à un refuge défensif* » selon G.Durand (SAI, P.190) – et dont elle dit - « *je m'enferme dans ma classe [...] je ne dis rien comme ça je suis sûre de ne pas me faire taper sur les doigts* (B37) », « *je mets ça du côté des mécanismes de défense heu..... de leur part qui se protègent au maximum.....heu..... des réactions éventuelles des parents* (B33) ».

<u>La richesse de la diversité</u>

La diversité des autres est formatrice - « *des équipes différentes des familles différentes des*

[10] DURAND, G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, DUNOD, Paris, 1992, 536p, pp.343-344.

envies différentes que.... (B22) », « *oui puis attentive à ce que d'autres pouvaient dire 'tiens ça peut être intéressant"* (B15) », « *j'ai envie de dire merci à ceux qui avaient des suppléances derrière eux parce qu'ils ont pu illustrer tout enfin un tas de choses dans le domaine purement pédago je pense là par contre sur le plan universitaire et des lectures de l'avance bon je veux dire l'un dans l'autre c'était compensé..* (B16) ». Loin de s'opposer (imaginaire héroïque), loin de fusionner (assimilation mystique), les contraires véhiculés par la diversité rencontrée s'harmonisent dans une posture synthétique de « couplage ».

S'associer pour prendre une décision

Avant d'accepter un poste pour lequel elle ne se sent pas préparée, Marie s'assure qu'elle trouvera dans cette école des collègues avec qui collaborer - « *J'ai fini par accepter en ayant pris mes informations quand même sur des collègues avec qui heu je pouvais éventuellement travailler* (B4) », « *c'était galère mais bon on était 2 ou 3 à être dans la même situation.....bon on s'est serré les coudes on a préparé des choses ensemble on a fait des projets à l'extérieur de l'école ensemble et heu.....on s'est construit heu..... du matériel un accompagnement particulier avec des enfants particuliers heu.....voilà* (B17) ».

De même, avant d'accepter d'investir un poste de direction, elle sollicite l'avis de son entourage - « *j'ai demandé un délai de réflexion et j'ai beaucoup communiqué autour de moi échangé pesé le pour pesé le contre discuté avec heu entre autre avec A. puis finalement beh j'ai dit oui...* (B5) ».

S'associer pour se former

D'une manière générale, Marie apprend le métier avec, ou grâce à d'autres personnes. Elle bénéficie des apports de la communauté familiale par l'éducation, des associations de loisirs, des rencontres en général - *« c'est tout c'est le paquet général c'est donc mon éducation c'est heu.... ma vie associative dans le milieu sportif ou autre c'est les rencontres ici ou là* (B51) ». Ces personnes revêtent pour certaines un caractère de proximité avec Marie - « *c'était galère mais bon on était 2 ou 3 à être dans la même situation.....* ». Elle s'associe à des partenaires qui l'aident à gérer les situations, qu'elles relèvent de la formation initiale - « *les dossiers à faire à plusieurs* (B13) » -, ou de la

pratique professionnelle - « *c'était galère mais bon on était 2 ou 3 à être dans la même situation.....bon on s'est serré les coudes on a préparé des choses ensemble* (B17) »

f.2. Le personnage aidant

Ou la question du lien : Le médiateur, le sauveur, le co-pilote ..... le couple

« on me dit que je suis liante c'est ce qu'on me renvoie d'autres diraient que je suis l'interface moi je te dis que je suis un pilote mais qui essaie de voilà de ..... y a une expression que j'avais lue dans un bouquin mais ... que je réutilise volontiers « j'aime bien faire les apprentissages »... je n'écris pas apprentissage comme on l'écrit mais je l'écris « j'apprends tissages » alors apprentissage avec les enfants apprentissage avec le monde des adultes qui gravitent autour et dans l'école quoi voilà je crois que ça ..je vois une énorme étoile c'est tout (B52) ».

<u>Aider</u>

Le chevalier, tiré d'un mauvais pas par un « tourbillon de vent » qui – considéré comme « sauveur » - symbolise l'« aide », est lui-même « sauveur » dans la mesure où il délivre la rivière de son dragon et découvre « le trésor dérobé au roi Arthur ». N'est-ce pas la réplique du scénario vécu par Marie dans différentes expériences professionnelles. Sur son premier poste d'enseignante, elle aide des enfants en difficulté, au prix de nombreux efforts - dont celui d'abandonner tout ce qu'elle a construit en FI. Elle y gagne la capacité d'adaptation. Elle gagne intérêt et motivation au travail en soutenant tous les élèves de sa classe hétérogène, dont les plus démunis - « *ne t'inquiète pas c'est normal si tu ne le réussis pas parce que* .... (B53) ».

<u>Faire des liens</u>

Marie harmonise les apports de l'expérience de terrain avec ceux de la formation initiale - « *en psychologie de l'enfant là je te parle de BAC DEUG Formation Initiale je dirais que ça fait..... allez sur les 15 ans ça fait heu.....12-13 ans que .....je comprends mieux ce qui s'est passé..... c'est que ça me renvoie à des […] une fois le cap du CFP passé sur le terrain tu dis beh oui tient ça finalement quand on a vu ça… ça correspondait à quelque chose* (B9) » - et ceux de la formation continue - « *Depuis*

quelques années tu es là tu fais des formations continues type analyse transactionnelle ou autre qui te font exploiter des outils des grilles d'analyse des outils d'observation…… c'est un retour à la théorie que tu mets en lien avec la pratique ton expérience professionnelle.....et comme j'ai tout enchaîné sans intervalle de champs professionnels quel que soit ça pourrait être dans une entreprise à la chaîne dans le commercial j'ai tout enchaîné et j'ai donc emmagasiné emmagasiné emmagasiné ....(B67) ». *« du* ***savoir*** *des contenus* (B68) ». A travers ce processus, on constate que le temps qui passe est un facteur de progrès.

Etre médiateur

Marie se déclare « médiateur », dans le sens où elle permet à d'autres (notamment les élèves) à la fois de faire des liens et d'être en lien - « *la médiation le lien entre aider les enfants à faire les liens entre les différents éléments que tu leur proposes comme je m'attache à faire les liens entre les différents partenaires de l'école* (B50) ».

Les co-pilotes

La notion de « co-pilote » alimente la posture de médiation qui euphémise celle de chef, difficilement acceptable pour Marie - *« je suis une pilote* (dans l'école en tant que directrice) *comme je peux être un pilote dans la classe* (B50) […] *je déteste la position magistrale même si par moment il la faut mais heu.....animateur d'une école animateur d'une classe pilote d'une école avec des co-pilotes des personnels de bords des heu.....les pilotes aussi dans la classe avec des prises de responsabilité du côté des enfants heu.....ne jamais donner des réponses d'emblée aux enfants mais .....les faire se mettre oh c'est joli (rires) m'attacher à provoquer des rencontres entre eux pour arriver à faire mettre des choses quoi mais c'est pas.... ça se gagne pas comme ça hein c'est long à mettre en place mais à travers un travail de groupe confier des responsabilités au sein du groupe et que ça tourne .....les transferts me semblent évidents* (B50) ».

De son côté, le chevalier, lui-même pilote de la mission dont le roi Arthur l'a chargé, réalise le lien entre celui-ci et ses sujets soumis aux attaques du monstre.

Conclusion. La notion de couple : le personnage aidé-aidant. Dans l'exercice de la profession, Marie privilégie le mouvement mystique de rapprochement, que ce soit avec les collègues semblables ou différents, avec les élèves, entre les élèves, ou avec les parents. C'est en formant couple avec l'autre que se résolvent nombre de situations envisagées comme catamorphes. La thématique du lien est ainsi prégnante dans son discours, qu'il s'agisse de tirer parti de divers aspects de son parcours, de rapprocher des personnes ou de permettre à certaines d'établir elles-mêmes des liens. Comme le chevalier, elle incarne plusieurs Figures caractéristiques des Structures synthétiques de l'imaginaire – et plus particulièrement celles du Médiateur et du Couple -, dont Lévi-Strauss a montré l'isomorphisme dans ses travaux : « *Mais, c'est Lévi-Strauss qui, par une méthode réellement scientifique, est arrivé à mettre à jour, au sein de l'enquête ethnologique, l'isomorphisme du médiateur, du messie, de l'androgyne ou du couple et de la triade* [11]». Lévi-Strauss a extrait ces « *fonctions médiatisantes* » (androgyne, couple, etc..) d'un mythe Zuni.

g. Le caractère synthétique du personnage

Le récit global de l'AT.9 alterne des épisodes héroïques et mystiques de la vie du chevalier. Après la période de combat livrée contre le monstre cracheur de feu, la dernière phase du récit - « Une cascade aux couleurs éclatantes réchauffait l'atmosphère » - semble illustrer ce passage des SAI de G.Durand : « *Nous pouvons donc constater pour conclure le parfait isomorphisme, dans l'inversion des valeurs diurnes, de tous les symboles engendrés par le schème de la descente. […]La menace des ténèbres s'inverse en une nuit bienfaisante tandis que couleurs et teintures se substituent à la pure lumière […]* [12]».

L'entretien de Marie est fortement teinté de cette couleur synthétique, grâce à l'utilisation fréquente du processus d'harmonisation des contraires, dans différentes thématiques

g.1. Le discours de la dialectique et de l'harmonisation

La dialectique - qui révèle les aspects synthétiques de l'imaginaire de Marie - s'exprime dans des termes tels que « *en même temps* », « *mais* », « *aussi* », « *puis* », « *c'est*

[11] DURAND, G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, DUNOD, Paris, 1992, 536p, p.346.
[12] DURAND, G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, DUNOD, Paris, 1992, 536p, p.268.

paradoxal », « *quelque part* ». Les idées sont assez souvent mises en balance les unes avec les autres. C'est notamment le cas lorsque Marie montre les intérêts et limites d'être une étudiante de FI sans expérience de terrain - « *quelque part de ne pas avoir été de ne pas avoir eu d'expérience de suppléance je me dis aujourd'hui « tant mieux » tant mieux par rapport à... à ce qu'a été mon parcours après* (B15) » -, ou lorsqu'elle évoque certaines compétences professionnelles - « *c'est convivialité et sérieux et l'un va avec l'autre il faut pas que l'un et que l'autre....*(B43) ».

g.2. La question des valeurs

Les valeurs héroïques

Marie défend des valeurs relatives au Régime diurne de l'imaginaire. Ces valeurs évoquent le redressement postural des symboles ascensionnels, le refus du compromis, ainsi que la « *limpidité de l'eau lustrale* » (SAI p.194). La fidélité du cheval - « le fidèle destrier » - et la bravoure du personnage - « le preux chevalier » - font écho aux compétences professionnelles de droiture - « *je crois que je mettrais celui-là en premier* (B43) » - d'authenticité - « *être vrai* (B79) » -, et de conscience professionnelle - « *c'est convivialité et sérieux et l'un va avec l'autre il faut pas que l'un et que l'autre....*(B43) » -, incontournables selon Marie.

Les valeurs mystiques

« *je dirai humanité humilité....* (B42) ».
L'humilité est une valeur forte de Marie dont fait également preuve le chevalier, pas si glorieux que cela puisqu'il échappe au monstre non par sa seule bravoure, mais grâce à l'intervention d'un aigle. Quant à l'humanité du chevalier, après l'obéissance au roi, elle constitue probablement la raison pour laquelle il affronte le monstre de la rivière – celui-ci a « déjà trop fait de victimes dans le royaume ».

Les valeurs synthétiques

La compétence professionnelle d'«*ouverture d'esprit* (B43) » est décrite dans une forme de discours qui refuse le fait unique et le jugement catégorique : « *[...] c'est à la fois heu*

capable de se remettre en cause quoi te dire que c'est jamais la faute de l'autre complètement c'est jamais de ma faute complètement (B44) ». Marie révèle ici la forme synthétique d'un imaginaire qui cherche à harmoniser les contraires.

g.3. La proximité et la distance

La rêverie mystique de la coupe est illustrée par la recherche de proximité, sous plusieurs formes.

La proximité des relations

Avec les pairs. La proximité de l'amitié est une valeur forte que Marie a notamment bien vécue en Formation Initiale. Marie accorde une place importante aux relations, à la bonne ambiance et à la fête - « *j'ai gardé pas mal de bons contacts avec les gens de ma promo surtout un noyau dur comme dans toutes le promos* (B13) », « (les lieux, au CFP) *permettant aussi d'aller beaucoup vers les autres se retrouver. [...] ambiance familiale.... des amitiés plus profondes* (B11) », , « *une ambiance familiale.... des amitiés plus profondes qui se créent forcément parce qu'on était moins nombreux donc tu vas ??? d'aller les uns vers les autres... les lieux permettant aussi d'aller beaucoup vers les autres se retrouver.. on avait toujours des cours en deux sous groupes d'une 20aine ... ça ne veut pas dire non plus qu'on ne se retrouvait pas les les deux sous groupes mélangés c'est à l'époque où on pouvait prendre ses repas le midi avec les bons repas préparés par Madame GRELOT y avait une partie internat pour ceux qui le voulaient qui le pouvaient donc c'est* …(B11) »,

Avec les formateurs. Marie cherche la proximité des formateurs. Pour cela, elle horizontalise la relation communément envisagée comme surplombante de l'expert au novice - « *la simplicité que j'avais et l'envie que j'avais à cette époque là ..... simplicité dans les relations avec les formateurs* […] « *c'est jamais une population que j'ai pris de haut* (B73) ». L'évocation du CFP ne mentionne pas les savoirs - « *ce qui m'a marqué c'est la bonne ambiance……* (B69) », « *qu'est-ce qui me sert aujourd'hui…*(B72) », « *non parce que je n'ai pas envie de dire rien mais est ce que je suis capable de dire quoi [...] je vois pas comment ça pourrait être rien je dirais je sais pas la simplicité que j'avais et l'envie que j'avais à cette époque là ..... simplicité dans*

les relations avec les formateurs (B73) ».

L'empathie. Dans le cadre professionnel, la proximité de l'empathie est également valorisée. « *l'empathie c'est bien* (B48) ».

La difficulté à séparer

Ne pas se distinguer. En formation Initiale, la réussite dépend de la capacité de l'étudiant à se fondre dans la masse - « *si tu n'avais pas fait d'énormes boulettes en stage voilà voilà je veux dire que si tu n'avais pas fait le fanfaron pour te distinguer pendant tes deux années heu..... tu tu sortais normalement avec ton diplôme sans sans aucun problème.* (B11) ».

Ne pas distinguer : vie privée et vie professionnelle s'impactent. Si la vie du chevalier alterne les phases de repos et de combat, le récit ne donne pas d'indications d'ordre « privé ». Quand l'affrontement du guerrier et du monstre s'achève, c'est pour permettre au premier de découvrir le trésor de son commanditaire le roi Arthur ; pas pour retrouver la chaleur d'un foyer, comme c'est parfois le cas. Pour Marie la vie professionnelle se doit d'accueillir aussi les éléments de la vie privée - « *il faut se dire les choses et derrière droiture c'est ce que je voulais dire aussi c'est que.....ça va pas.....je suis pas bien dans mon travail ou je suis pas bien dans ma vie heu que ce soit moi ou que ce soit un collègue et bien on se le dit parce que déjà de le dire ça fait du bien donc faut s'asseoir autour d'une table faut prendre du temps* (B44) ».

Conclusion. Vie privée et vie professionnelle ne sont pas totalement séparées. Le repos du chevalier se teinte d'éléments professionnels et la vie professionnelle de Marie accueille des éléments de son intimité comme de celle de ses collègues.

La continuité. « *je peux pas saucissonner [...] je peux pas me saucissonner* (B52) », déclare Marie. Exception faite d'une première expérience de terrain qui entraîne la rupture avec la formation au CFP, l'ensemble de la carrière de Marie est relaté dans une certaine continuité qui enchaîne les postes d'adjointe, de chef d'établissement et les écoles diverses.

La distance

Consciente des limites d'une relation empathique exclusive, Marie se préserve en ménageant une certaine distance - « *il faut se fixer des priorités quand même parce que donner du temps aux autres c'est pas l'empathie c'est bien mais à force d'être dans l'empathie les autres n'arrivent pas forcément toi à t'écouter* (B48) ».

La proximité et la distance de la relation aidant-aidé

Dans la vie professionnelle, Marie trouve de l'aide auprès de collègues avec lesquels elle a des affinités - « *je mets ça aussi en lien avec les... avec d'autres collègues qui occupent les mêmes fonctions M. heu..... C. heu.....et d'autres qui heu.....et bien on on relève les mêmes les mêmes.....on fait les mêmes remarques* (B33) », *ne pas créer tout seul donc j'ai beaucoup travaillé avec D.G. qui avait la même structure que moi à ce moment là quoi et on s'est serré les coudes..... on faisait donc des projets en commun* (B55) » - et auprès de partenaires aux profils variés - « *des équipes différentes des familles différentes des envies différentes que....* (B22) ».

Pour sa part, c'est grâce à un élément du récit qui ne lui ressemble guère – un aigle royal - que le chevalier est tiré d'affaire. Sans doute ont-ils cependant un ennemi commun dans le dragon cracheur de feu.

Individualité/communauté

L'harmonisation synthétique qui associe individualité et communauté est clairement exprimée à propos de la gestion de l'hétérogénéité des élèves : « *Chacun est déjà différent l'essentiel c'est que tout le monde avance* (B54) », et « *on va servir à quelque chose tous ensemble* (B54) ». Marie compose également avec ces deux éléments dans sa gestion de classe : les individualités sont prises en compte dans le cadre d'un projet qui les rassemble en communauté-classe - « *j'ai développé des capacités d'adaptation te dire bon..... j'arrive avec un cadre pour la journée qui s'inscrit dans un projet à l'image de ce qu'on peut faire en maternelle et heu.....puis en fonction de..... comment ils sont ce matin ……et de leur parcours heu.....individuel un peu atypique heu beh bon beh ok..... tu développes les capacités d'improvisation d'écoute de heu.....* (B19) ». La vie

entre collègues bénéficie, elle aussi, de la capacité de Marie à harmoniser les individualités au service d'un projet collectif - « *quand je dis ouverture d'esprit c'est aussi heu c'est aussi c'est à la fois heu capable de se remettre en cause quoi te dire que c'est jamais la faute de l'autre complètement c'est jamais de ma faute complètement c'est..... c'est ensemble que.... qu'on fait bouger les choses.....* (B44) ».

Le chevalier est investi par le roi Arthur d'une mission individuelle. Pour la mener à bien, il se fait aider par deux éléments du dessin dont la condition animale pour l'un et « naturelle » pour l'autre, les sépare *a priori*. Ce qui les rassemble pourtant, c'est leur caractère héroïque mis au service d'un même but.

g.4. Le « personnage synthétique » de l'androgyne

Le rapport de Marie à l'informatique met en lumière de manière plus précise la figure de l'androgyne. Marie s'identifie au héros masculin de son récit. Très à l'aise avec l'outil informatique - symboles de type masculin, à l'instar des techniques de séparation et de purification - elle s'est trouvée en décalage avec les représentations d'un directeur d'école - « *c'était une population de femmes exclusivement sauf le directeur ……. on me sollicitait pour tout ce qui était nouvelles technologies on n'utilisait pas forcément beaucoup les ordinateurs ou le magnétoscope ou des choses comme ça donc on avait besoin de mes services dans ce cadre là et heu..... j'ai beaucoup dérangé le directeur à ce moment là ……qui a certainement jugé une certaine certainement jugé une certaine (rires) qui a jugé……pour qui j'étais très dérangeante et certainement une concurrente quoi dans ce domaine là.* (B59) ». Entre féminité et action associée à la masculinité de la technique, ou lorsqu'elle endosse le costume du héros de son AT.9, Marie adopte une position qui rappelle celle de l'androgyne - « *dyade bissexuée* » ou « *combinaison des deux sexes en une seule personne* [13] » - des structures synthétiques de l'imaginaire.

Conclusion : Le caractère synthétique du personnage. Marie est un personnage qui tente d'harmoniser différents aspects, parfois contraires, de sa vie personnelle et professionnelle. Son discours énonce une idée et la contrebalance dans la foulée. Ses relations, très largement vécues sous le régime de la proximité, sont nuancées par une certaine distance protectrice et individualisante. Enfin, les féminin et masculin de l'androgyne gèrent sa relation à l'outil informatique.

[13] DURAND, G., *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*, DUNOD, Paris, 1992, 536p, pp.334.

Conclusion : Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

Une héroïne synthétique, à la fois Médiatrice, membre d'un Couple et Androgyne.

Alors que le fil du discours de l'entretien hésite – les plages de silence sont parfois très longues – et dessine des circonvolutions qui nuancent nombre des propos avancés, le récit de l'AT.9 se déroule dans une grande clarté, servie par la précision des termes et par le découpage en épisodes. Ces deux aspects de la personnalité de Marie révèlent la caractéristique plutôt synthétique de son imaginaire.

Marie est un personnage à la fois héroïque par sa capacité à s'engager professionnellement et mystique dans son besoin de proximité relationnelle, qui la conduit souvent à euphémiser les rapports hiérarchiques. Comme Guillaume le chevalier, elle vit des périodes de conquête alternées avec des temps de repos qu'elle juge indispensables.

Marie parvient à transformer les situations a priori négatives – avec des phases de combat – en expériences au symbolisme de vie. Ce faisant, à l'instar de son héros, elle découvre des trésors, sous forme de compétences professionnelles.

Pour cela, fidèle à son besoin de proximité, elle forme couple avec des collègues susceptibles de partager avec elle, parfois différents, en tout cas variés. Le chevalier fait de même qui, prêt d'être englouti par le dragon, est extrait du milieu catamorphe grâce à l'action d'un aigle. Dans les deux cas, les partenaires qui peuvent être différents, se rejoignent pourtant autour d'un même projet. Marie et Guillaume sont en effet tous les deux missionnés, l'une par son Institution de tutelle, l'autre par le Roi Arthur.

Marie est aidée, mais elle est aussi aidante. Spécialiste de la mise en liens, elle se définit comme un médiateur, et donne par là même son approbation au caractère synthétique que l'analyse de ses productions lui a attribué. Les travaux de G.Durand font du couple et du médiateur les figures du Régime synthétique de l'imaginaire. Il y adjoint celle de l'androgyne dont Marie endosse le costume lorsque femme, elle prend le rôle du chevalier de son AT.9.

2. Mise en lien « synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance »

Où il s'agit de mettre en résonance le profil du sujet – que les approches méthodologiques précédemment utilisées ont dessiné-, avec les éléments dramatiques constitutifs de l'apprenance envisagée comme mythe.

a. **Un actant-objet négatif** : le danger

L'AT.9

Un dragon de feu a déjà fait de nombreuses victimes dans le royaume.

L'entretien

Le regard critique est redouté lorsque Marie s'engage dans certaines expériences inédites.

L'absence de liens. L'impossibilité de faire des liens entre les gens, de mettre en lien des expériences, constitue pour elle un danger. D'une part, Marie se définit comme un médiateur et redoute l'isolement. D'autre part, elle vit difficilement les situations qui n'entrent pas en résonance avec une expérience passée et redoute la séparation, le cloisonnement. En FI, notamment, les apports théoriques n'ont pu s'appuyer sur une expérience de terrain qu'elle n'avait pas, les situations de stage étaient redoutées. Ainsi, la nouveauté est parfois anticipée comme « dangereuse ».

L'expérience. L'expérience peut être aveuglante. Ainsi Marie, regrette-t-elle et apprécie-t-elle à la fois de n'avoir pas d'expérience de terrain en Formation Initiale. Cette situation lui permet un regard plus distancié, plus critique sur la formation.

Le temps précipité constitue un « *tourbillon ..... quotidien....* (B48) » catamorphe, dessinant « *l'univers impitoyable d'aujourd'hui* (B37) » où « *on court on est stressé* (B37) ».

b. **Une chute**

L'AT.9.

Le destrier tombe dans la rivière entraînant à sa suite le chevalier.

L'entretien

L'inexpérience. En Formation Initiale, Marie ne peut faire référence à une expérience de terrain. Elle le vit *a priori* comme un handicap, les apports théoriques ne faisant pas écho. Au sortir de la FI, elle intègre un poste différent de ceux pour lesquels elle a été préparée.

c. Un passage

L'AT.9.

Un moment. Extrait de la scène par l'action de l'aigle, au moment où le monstre s'apprêtait à l'engloutir, Guillaume « perd connaissance ». Il retrouve la conscience dans un univers totalement différent du combat, un environnement calme, chaud et bucolique.

L'entretien

Les décisions de passer à autre chose. Les passages résident dans ces courts moments que sont les prises de décision vers un nouvel aspect de la profession - « *c'est le moment où tu prends la décision de passer à autre chose et prendre des risques* (B51) ». C'est le cas notamment, lorsque d'adjointe Marie devient directrice et lorsqu'en début de carrière, elle occupe d'emblée un poste pour lequel la formation initiale ne l'a pas préparée. A l'occasion de cette expérience professionnelle totalement inédite, Marie « perd connaissance » dans la mesure où elle doit abandonner tout ce qu'elle a appris en FI. Ce moment – 4 années - constitue un passage où elle dit s'être « *faite professionnellement* (B17) ».

d. L'inattendu

L'AT.9.

Dans la grotte refuge, Guillaume le chevalier découvre le trésor du Roi Arthur, ce qui ne constituait pas l'objet de sa mission.

L'entretien

Compétences et motivation. Aujourd'hui, Marie constate que, loin de constituer des obstacles infranchissables, les difficultés de parcours lui ont permis d'acquérir des compétences professionnelles. La capacité d'adaptation s'est forgée au cours d'une première expérience de « chute » professionnelle (premier poste). Elle y a gagné un regain d'intérêt

et de motivation pour le métier. Marie découvre l'impact de la formation initiale en investissant le métier. Avec le temps et avec l'expérience, elle fait des liens entre théorie et pratique qui lui permettent de comprendre ce qui lui paraissait obscur en FI.

e. Un commanditaire

L'AT.9

Le chevalier Guillaume est missionné par le Roi Arthur.

L'entretien

Les institutions Education Nationale et Direction de l'Enseignement Catholique sont des commanditaires nommés. La famille constitue un commanditaire implicite : le papa de Marie était professeur et chef d'établissement du second degré.

f. Un caractère merveilleux

L'AT.9

« Un tourbillon étrange » constitue l'élément magique qui extrait Guillaume de la scène potentiellement fatale.

L'entretien.

L'entretien ne révèle pas d'élément merveilleux.

g. Un actant-objet positif : les aides ou les armes

L'AT.9

Un personnage aidé mais décideur. Un fidèle destrier et un aigle royal portent secours au chevalier. Outre son épée, Guillaume a pour arme sa propre capacité à improviser des solutions en s'appuyant sur son environnement : il décide de « franchir la passerelle pour rejoindre l'autre rive ».

L'entretien

Une héroïne aidée mais décideuse et aidante

Les ressources personnelles

Imaginaire mystique

- Processus mystique de redoublement. Marie transforme son immersion dans les expériences diverses – parfois appréhendées - en nourriture professionnelle.
- Processus mystique de gulliverisation. Marie engage le temps de l'inconnu en le découpant – par anticipation - en unités circonscrites, voire en étapes dans son AT.9.

Imaginaire synthétique

- La réitération de certaines expériences est facteur de progrès.
- La prise de distance. Devant certaines décisions, Marie prend le temps de la réflexion. Elle jalonne son parcours professionnel de formations qui lui permettent de prendre du recul par rapport au quotidien. Elle considère que l'inexpérience favorise la prise de distance qui lui semble nécessaire pour appréhender certaines situations inédites. Enfin, elle met la distance qui permet à la relation empathique de n'être pas dévorante.
- La capacité à articuler pratique et théorie - de FI et formation continue.
- Marie sait harmoniser des contraires – ex. convivialité et sérieux, proximité et distance des relations, individualité et communauté - ce qui lui permet de tirer parti de nombreuses situations.

Imaginaire héroïque

- Créativité. Marie montre une capacité de création - elle construit ses propres outils -, d'improvisation et d'adaptation en s'appuyant sur différents éléments : des ouvrages, l'expérience passée des élèves. La diversité en la matière est aidante.
- L'engagement et l'implication sont pour elle des facteurs de réussite, en Formation Initiale, comme dans la vie professionnelle.

Les aides

- La famille, par l'éducation. C'est en famille que Marie a appris à se ménager des temps de pause et à prendre le temps des choses. Convaincue de la nécessité d'établir et de faire établir des liens, Marie bénéficie pour cela de l'éducation à la

convivialité et à l'humour que ses parents lui ont donnée.

- Les rencontres du milieu associatif.
- Des collègues. Marie recherche des collègues avec qui travailler, « *se serrer les coudes* (B17) » au besoin, dans les situations *a priori* difficiles (le premier poste). Elle sollicite l'avis de son entourage avant de prendre certaines décisions d'importance (la fonction de chef d'établissement). Elle apprécie et tire parti de la diversité des rencontres et des collaborations. Elle ne cherche pas systématiquement du même.

h. Une quête

L'AT.9

Un projet « professionnel ». Le chevalier Guillaume remplit la mission qui lui est confiée par le roi Arthur : anéantir le dragon qui décime la population.

L'entretien

Un projet professionnel. La grande motivation de Marie à exercer le métier a engendré sa forte implication dans la formation initiale : apprendre. Marie s'engage pour permettre aux élèves d'apprendre. Elle fait ainsi la différence entre activités et apprentissages. Pour elle, cela suppose qu'ils soient acteurs dans cette démarche d'apprentissage.

i. Des valeurs

L'AT.9

Le chevalier Guillaume fait preuve de bravoure. Son cheval est fidèle.

L'entretien

Valeurs héroïques, valeurs mystiques. Marie défend, d'une part, des valeurs héroïques de droiture, d'authenticité et de sérieux et, d'autre part, des valeurs mystiques d'humanité, de convivialité et d'humilité.

La question des liens est primordiale pour Marie. L'amitié et l'empathie lui importent. Elle se considère comme un médiateur entre les différents partenaires de l'école. Elle aide les

élèves à être en lien les uns avec les autres et à faire des liens entre les apprentissages.

Le refus du surplomb. Marie « *déteste* » la position magistrale de chef, qu'elle euphémise dans son rapport à l'Institution et aux formateurs du CFP. D'autre part, dans le cadre scolaire, cela la conduit à adoucir sa fonction de directrice et d'enseignante en position d'animatrice et de co-pilote, notamment auprès des élèves dont elle suscite la prise de responsabilité et la posture de chercheur.

Marie est une professionnelle « aidante ». Soutenir tous les élèves, même les plus démunis, constitue pour elle une valeur forte ; soutenir les collègues aussi, avec les éléments qu'ils apportent de leur vie professionnelle comme de leur vie privée.

j. Le symbolisme : Le sort du monstre / le sort du personnage

L'AT.9

Le monstre disparaît. Le héros est vainqueur, qui s'est engagé dans le combat « malgré la peur ».

L'entretien

Une héroïne victorieuse. En dépit des appréhensions inhérentes aux situations professionnelles inédites, Marie s'engage dans l'action. Sur le long terme, qui alterne difficultés et résolutions, elle est une héroïne au symbolisme de vie positif, un personnage qui se forme, mu et servi par sa quête et ses valeurs.

k. Phases de combat/phases de repos

L'AT.9

Guillaume est un personnage conquérant, qui sait lâcher prise. C'est un tourbillon qui le sort d'un mauvais pas. En fin de récit, il retrouve un univers paisible pour le repos.

L'entretien

Une enseignante qui veille à l'alternance. Marie alterne les phases de repos avec des phases d'action ou d'engagement avec prise de risque. Régulièrement, elle lâche prise. Elle s'engage jusqu'à l'immersion et, dans le même temps, accorde une grande importance aux

plages de repos. Ainsi, certaines situations professionnelles sont-elles vécues sur le mode passif : nominations, acquisition de certaines compétences par l'innéité, par immersion ou par l'éducation. Vie professionnelle et vie privée se colorent mutuellement, car Marie déclare : « *je peux pas saucissonner […] je peux pas me saucissonner* (B52) »

l. Temps et espace

L'AT.9

Temps et espaces sont engagés. On observe à la fois des étapes et des changements de lieux.

L'entretien

Marie engage le temps et l'espace. Elle engage des projets, investit de nouvelles expériences, de nouveaux statuts et de nouveaux lieux. La durée, qui favorise la réitération et mature les expériences, est pour elle source de progrès professionnels.

Comment Marie compose avec l'apprenance envisagée comme mythe

La rêverie imaginaire de Marie est plutôt Nocturne ; spécifiquement mystique dans son besoin d'adhésivité, d'empathie et de communauté ; particulièrement synthétique dans son souci de faire et faire faire des liens.

En ce sens, elle est susceptible de vivre difficilement l'isolement que l'imaginaire héroïque de l'apprenance impose à travers son exigence d'autonomie. Forte de cette capacité à euphémiser qui caractérise les personnages mystiques, Marie adoucit l'exigence en une forme « d'autonomie communautaire » : héroïne « aidante-aidée », elle gère le quotidien et se forme – comme ses élèves - en tirant parti des rencontres, aussi diverses soient-elles. En revanche, cette injonction à l'individuation est en cohérence avec les valeurs de responsabilité que Marie attribue à l'apprenant.

L'angoisse du temps fatal, plus sévèrement ressentie face à des situations nouvelles, et accentuée par l'exigence de croissance durable du mythe de l'apprenance, est elle aussi euphémisée. Pour cela, d'une part, Marie « découpe » l'avenir en courtes échéances, qui finissent par s'inscrire dans la temporalité longue d'une expérience au symbolisme positif. D'autre part, Marie alterne les phases d'action et les phases de repos, celles-ci revêtant une importance capitale, de l'ordre des valeurs familiales.

Ainsi, d'une manière générale, l'imaginaire de Marie compose avec le mythe de l'apprenance en en euphémisant les différents aspects – dont celui qui n'a pas encore été évoqué, la hiérarchie - et en inscrivant des pauses régulières sur la ligne ascendante et continue de la durabilité et du progrès.

CHAP 12 MAURICE

I. **L'AT.9 : Maurice**, 42 ans, professeur des écoles.

1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire

La production de Maurice est retranscrite sans retouches.

a. **Le dessin :** voir page suivante

b. Le récit

« Il était une fois une famille qui vivait auprès d'un arbre majestueux et magique. Cet arbre leur apportait tout ce dont ils avaient besoin, il abritait également des oiseaux magnifiques qui chantaient tout au long de la journée. La famille pouvait se réfugier dans une grotte, cachée derrière une chute d'eau.

Mais un jour, le terrible dragon cracheur de feu voulut détruire l'arbre Alors le chevalier s'empara de l'épée enchantée cachée au plus profond de l'arbre et tua, après un terrible combat, le monstre dévorant.

La famille reprit le cours de sa vie, l'arbre continua de produire nourriture en abondance, les oiseaux reprirent leur chant mélodieux …
Et l'on n'entendit plus jamais parler du dragon !

(Mais … quelque part … un autre dragon menace …) »

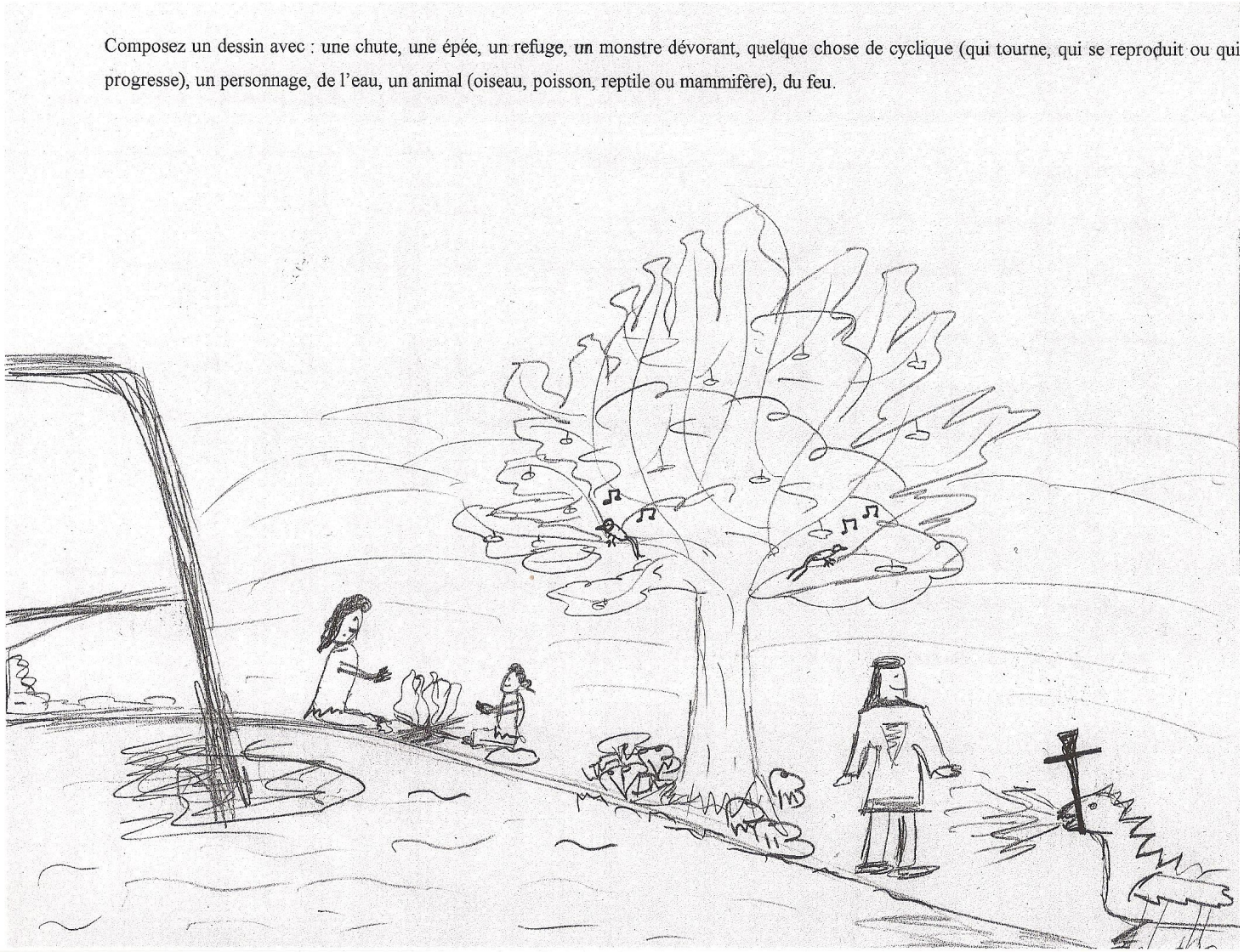
c. Le questionnaire

***Répondez avec précision aux questions suivantes* :**

a. Autour de quelle idée centrale avez-vous construit votre composition ? Avez-vous hésité entre deux ou plusieurs solutions ? Si oui, lesquelles ?

Un arbre bienfaiteur menacé par un monstre.
les personnages qui profitent de l'arbre doivent se défendre.

Composez un dessin avec : une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu.



b. Par quoi (lecture, film, etc.) avez-vous été éventuellement inspiré ?

Le genre fantastique (Harry Potter …)

c. Indiquez parmi les 9 éléments de votre composition :

- ***c1) Les éléments essentiels autour desquels vous avez bâti votre construction ;***

  1 - l'élément cyclique (l'arbre) 2 – le monstre, l'épée

  3 - le personnage

- ***c2 Les éléments que vous auriez éliminés. Pourquoi ?***

  - les oiseaux (ils ne servent pas dans l'histoire)

  - le refuge (il ne sert pas, il n'y a pas besoin de refuge car il n'y avait pas de dangers)

d. Comment se termine la scène que vous avez imaginée ?

Bien, tout rentre dans l'ordre.

e. Si vous deviez, vous, participer à la scène que vous avez composée, où seriez-vous ? Que feriez-vous ?

Je serais le chevalier qui tue le dragon

Elément	A Représenté par	B Rôle	C Symbolisant
CHUTE	l'eau	à cacher la grotte	le mouvement la protection
EPEE	une épée comme dans un film	Tuer le dragon	le pouvoir la puissance
MONSTRE DEVORANT	dragon cracheur de feu	Menacer les personnages, l'arbre ...	La méchanceté
REFUGE	grotte (cachée)	dormir au chaud.	Le ventre de la maman
QUELQUE CHOSE DE CYCLIQUE	l'arbre	Fournir tout ce qui est nécessaire à la vie	Un être protecteur (quelque chose au-dessus de nous)
PERSONNAGE	un chevalier	défendre sa famille protéger l'arbre	Moi
EAU	Une étendue d'eau pas complètement fermée (pas une rivière) alimentée par une cascade et ça repart plus loin.	À boire, se baigner (plaisir) se laver …	La vie
ANIMAL	les oiseaux	Rien (petite ambiance sonore !)	le futile
FEU	foyer le dragon	réchauffer, cuire détruire brûler	Famille le rassemblement la vie purificateur le feu détruit, il purifie pour un nouveau départ. Si le dragon détruit certaines choses, ce n'est pas grave, ça pourra repartir.

2. Morphologie, fonction et symbolisme des archétypes

Les éléments entre guillemets écrits en italiques sont des citations de Y.Durand[14]. En caractères droits, ils rapportent les écrits AT.9 de Maurice.

a. **Une chute.** D'eau

Morphologie.

La chute d'eau constitue le stéréotype de l'image de la chute, dans les univers héroïques (75%), mystiques (75%) et à un moindre degré dans l'univers synthétique symbolique (52%). (Y.D. p.147).

Fonction.

La chute d'eau revêt ici un rôle utilitaire de protection. Elle cache la grotte-refuge : « La famille pouvait se réfugier dans une grotte cachée derrière une chute d'eau ». L'univers est mystique.

Symbolisme.

La chute, figurée par l'eau, est de symbolisme positif à travers l'idée de « protection ». Le « mouvement », autre symbole de cette chute, est plus ambivalent : mouvement destructeur, il serait négatif, mais ici, élément d'un décor paisible, il porte un symbolisme de vie. Maurice illustre parfaitement les résultats des travaux de Y.D.(p.197) dans ce domaine spécifique : « *Le symbolisme de la chute est [donc] perçu préférentiellement [...] à travers la vie paisible et l'utilité par les sujets masculins* ».

b. **Une épée.** Véritable épée

Morphologie.

Il s'agit d'une épée réelle, collée contre le profil de la tête de dragon ; représentation qui se

[14] DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p.

retrouve à 88% dans les univers héroïques et dans 90% des double-univers existentiels. Pour l'analyse, nous aurons recours à la fonction.

Fonction.

« *L'épée 'réelle' tenue par le personnage se rencontre dans toutes les structures : la distinction va se faire au niveau de la fonction* » (Y.D. p.149). Ici, l'épée, « pour tuer le dragon », est utilisée dans le cadre d'une défense contre le monstre. L'action est passée. C'est en tout cas ce que suggère le récit.

Cette fonction de l'épée, ici donnée à l'homme-chevalier, concerne prioritairement l'ensemble des protocoles héroïques et des double-univers existentiels. « *Plus précisément encore la fonction* défensive *est de loin la plus importante : cela provient des double-univers existentiels où le héros doit se défendre contre une agression alors qu'attaque et défense sont en proportion équilibrée chez les héroïques.* » (YD p.176). C'est le cas du récit de Maurice, qui voit le chevalier dans l'obligation de tuer un dragon qui veut « détruire l'arbre » « protecteur ».

Le dessin montre une épée plutôt « collée » à la peau du dragon, visible dans son intégralité, une épée qui ne transperce pas. Maurice éprouve-t-il une difficulté à intégrer des éléments héroïques dans son récit dont l'introduction et la fin décrivent la paisibilité de la vie mystique ? Cela explique peut-être pourquoi cette épée est « enchantée ». Il convient de tenir compte de cette particularité graphique, comme Y.Durand invite à le faire en p149 : « *L'analyse morphologique de l'épée nécessite de distinguer, d'une part,* l'épée réelle *des représentations* autres que l'épée*, et, d'autre part, d'indiquer le support auquel est reliée l'épée. Une épée « réelle » tenue à la main par un personnage et une épée fixée contre un mur peuvent être iconographiquement identiques mais sémantiquement il serait erroné de les comprendre en faisant abstraction de l'élément auquel elles sont directement couplées* ». Maurice euphémise par la représentation graphique le geste héroïque de mise à mort du dragon par le chevalier.

Symbolisme.

L'épée - dont le rôle est de « tuer le dragon » pour la défense - symbolise le « pouvoir » et

la « puissance ». Ce symbolisme, qu'on s'attendrait voir attribué au personnage qui la manie, lui revient pourtant, probablement parce qu'elle est « enchantée ». Le dénouement positif de la scène, par le retour des 3 personnages à la vie calme, donne à cette épée un symbolisme de vie.

c. **Un refuge.** Une grotte (cachée)

Morphologie.

La grotte, en tant qu' « habitat naturel » sert majoritairement les thématiques héroïques. Le fait qu'elle soit « cachée » par la chute d'eau lui donne une couleur mystique. Maurice aurait éliminé le refuge parce que « il ne sert pas, il n'y a pas besoin de refuge car il n'y avait pas de dangers ». Ce qui explique l'ambiguïté de l'imaginaire de cette grotte.

Fonction.

Le refuge (au même titre que les oiseaux) est un élément secondaire pour Maurice : « il ne sert pas, il n'y a pas besoin de refuge car il n'y avait pas de dangers ». Sa fonction – « dormir au chaud » - est caractéristique de l'imaginaire mystique par les notions de chaleur et de repos. Les recherches de Y.Durand sur la question des refuges précisent que cette fonction plutôt « paisible » est peu fréquente : « *Les refuges naturels (grottes, cavernes) sont rarement des lieux où l'on vit paisiblement et très souvent des 'refuges-protection-contre'* ». (YD p.178). La fonction de protection peut se concevoir cependant pour la température : se protéger du froid.

Symbolisme.

Ce refuge symbolise le « ventre de la maman », ce qui est cohérent avec la fonction que le sujet lui attribue : permettre de « dormir au chaud ». Il s'agit d'un symbolisme de vie dont le « *schème symbolique directeur* » relève des « *symboles de vie paisible (aspect matériel existentiel dominant)* » (Y.D. p.200) ; les symboles plus particulièrement concernés étant les suivants : le « *repos* » (pour « dormir »), le « *bien-être* » et le « *confort* » (pour « au chaud »).

d. **Un monstre dévorant.** Un dragon cracheur de feu

Morphologie.

Le monstre dévorant est représenté par un animal imaginaire, cracheur de feu, à la « petite » gueule dentée, portant de grosses épines derrière la tête et sur le dos, à la manière de certains dinosaures. La forme globale est celle d'un mammifère, quand le dos épineux est celui d'un reptile et quand les ailes l'affilient à la famille des oiseaux. S'agissant du monstre, « *fréquemment traité à travers une figuration fantastique et composite, c'est-à-dire ne renvoyant à aucune image se rencontrant habituellement dans la 'réalité'* » (Y.D. p.154), Y.Durand parle de « *confusion des genres* » (Y.D. p.158), ,

Pas de gigantisation. Le plus souvent, la puissance du monstre se traduit par sa taille imposante relativement à celle du personnage notamment. Le dessin de Maurice inverse ces proportions, comme un processus d'euphémisation de sa dangerosité. Ce monstre s'apparente davantage à un animal domestique, dont les flammes qui n'atteignent pas le personnage, n'ont pas une grande portée et dont la denture ne peut dévorer que du menu fretin. Au point que le refuge est un élément que Maurice aurait éliminé parce que « il ne sert pas, il n'y a pas besoin de refuge car il n'y avait pas de dangers » et « Si le dragon détruit certaines choses, ce n'est pas grave, ça pourra repartir »(C2).

La représentation de type zoomorphe préhistorique ou fantastique est majoritaire dans les structures héroïques et synthétiques (74%). Elle est beaucoup moins présente dans les structures mystiques (33%). (Y.D. p.160).

Fonction.

Le récit décrit un monstre « terrible », mu par la volonté (il « voulut ») de « détruire l'arbre », dans un combat lui-même qualifié de « terrible » avec le chevalier. Le questionnaire élargit le champ d'action du monstre en lui donnant pour fonction de « menacer les personnages, l'arbre ... ». Les points de suspension englobent dans ce danger l'ensemble de la vie paisible. Ainsi l'attaque est à la fois « *directe* (Y.D. p.179) » dans la menace des personnages et « *indirecte* (Y.D. p.179) » dans celle de l'arbre et de la vie paisible antérieure à l'intervention du monstre. L'imaginaire est héroïque. Cependant, son

rôle est très limité car « Si le dragon détruit certaines choses, ce n'est pas grave, ça pourra repartir ».

Symbolisme.

Le monstre dévorant représente « la méchanceté ». Il constitue un élément perturbateur de la vie paisible de la « famille » vivant « auprès d'un arbre majestueux et magique », qu'il veut « détruire ». Le symbolisme est négatif**.**

e. **Quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse).** Déclaré : l'arbre - Non déclaré : la nature.

Morphologie.

« L'arbre bienfaiteur menacé par un monstre » est la première des deux idées centrales autour desquelles Maurice a construit sa composition. La deuxième idée évoquée est celle selon laquelle les « personnages qui profitent de l'arbre doivent se défendre ». Où l'on voit que l'arbre intervient dans les deux idées phares de la composition, comme acteur principal ou de second plan. « L'élément cyclique (l'arbre) » est également mentionné comme le premier des 3 éléments essentiels autour desquels Maurice a bâti sa construction, avec en seconde position « le monstre, l'épée », et en troisième « le personnage ». L'élément cyclique est donc le centre de cette production sous la forme de l'arbre bienfaiteur. La question se pose, pourtant, de savoir en quoi consiste son caractère cyclique : il ne vit pas les phases successives de floraison, fructification et latence hivernale, puisqu'il pourvoit sans discontinuer à la vie des personnages. Là réside probablement la magie.

Elément cyclique non déclaré, la nature peut se reconstituer : « Si le dragon détruit certaines choses, ce n'est pas grave, ça pourra repartir ». Le mouvement est ici soit « *cyclique phasique* » lié aux saisons, soit « *évolutif de croissance* » en référence aux fruits et aux fleurs (Y.D. p.161).

Fonction.

L'arbre « fournit tout ce qui est nécessaire à la vie ». Sans conteste, comme dans la

majorité des cas étudiés par Y.D, sa fonction est « *Utilitaire (existentiel)* » (41%), de « *subsistance* » (30%) (Y.D, p.182) : « Cet arbre leur apportait tout ce dont ils avaient besoin […..] l'arbre continua de produire nourriture en abondance ». La « *désignation particulière* » de « *nourriture* » montre le plus faible pourcentage, à côté de la « *chaleur éclairage* » (11,1 %) et des « *divers* » (14,8%) (Y.D, p.182). C'est l'un des cas de figure dans lesquels « *l'élément cyclique s'intègre par redondance à des structures qu'il n'ordonne pas. A la limite, il est superflu pour certains sujets évoluant dans l'imaginaire existentiel des univers héroïque et mystique* ». (Y.D.p.183). Pourtant, l'arbre est essentiel dans l'univers de Maurice.

La nature, élément cyclique non déclaré, revêt une fonction nourricière et reposante, isomorphe des structures mystiques de l'imaginaire.

Symbolisme.

L'arbre représente « un être protecteur (quelque chose au-dessus de nous) ». Son symbolisme est positif. Le symbolisme de Vie inhérent à la « *protection* » est cependant le plus faiblement représenté parmi tous les autres symboles positifs (0,6 %) de l' élément cyclique (Y.D. p.202) : « *Le symbolisme de l'élément cyclique apparaît largement orienté du côté de la vie et plus spécialement d'une vie assez sereine puisque le symbolisme impliquant la lutte ou la défense (force et sécurité) est rejeté dans les pourcentages faibles* (Y.D. p.203) ». L'ambiance n'est peut-être pas si sereine qu'il y paraît au premier regard.

La nature - qui « pourra repartir » - est un symbole de vie.

f. **Un personnage.** Déclaré : un chevalier - Représenté : un chevalier, une femme, un enfant.

Morphologie.

Il est assez difficile de définir quel est le véritable personnage de cette production. Doit-on s'en tenir au chevalier, ou doit-on prendre en compte la « famille » que le début du récit de Maurice pose comme sujet de l'histoire : « Il était une fois une famille qui vivait auprès

d'un arbre majestueux et magique »? Faut-il considérer un couple : homme-chevalier se rapportant à la structure héroïque et femme assise près d'un feu réchauffant se rapportant aux structures mystiques ? L'enfant vient-il se coupler à la femme pour renforcer la couleur mystique dans son rapport maternant. Nous prendrons finalement l'option suivante - le personnage est un couple homme chevalier-femme maternante - qui semble la plus cohérente avec un récit se rapportant aux double-univers existentiels, par l'alternance très claire de phases héroïques et mystiques.

Le chevalier.

Le personnage-chevalier est le dernier des trois éléments essentiels autour desquels Maurice a bâti sa construction. Il apparaît seulement dans la 2ème partie du récit : la phase héroïque. Sinon, il se fond dans l'entité « famille ». Le chevalier appartient à la même catégorie imaginaire que le guerrier et l'homme préhistorique. Ce type de personnage est représenté à 54% en structure héroïque, à 1% en structure mystique, à 17% dans les double-univers existentiels, 4% dans les univers synthétiques-symboliques et à 0% dans les structurations défectueuses. La vêture de ce personnage – tunique avec insigne ou emblème – constitue une redondance graphique de la structure héroïque. Elle seule renseigne sur sa qualité d'homme d'arme, car sa posture comme son sourire définissent un homme dressé certes, mais plutôt paisible, qui ne tient pas l'épée. On ne peut affirmer que ce sourire soit celui du triomphe plus que celui de la paix retrouvée. Le combat vient de se terminer car l'épée est « sur » le dragon encore debout, crachant encore un feu sans grande portée. Cette représentation, associée à la « miniaturisation » du monstre, euphémise la couleur naturellement héroïque de ce type de combat. Les caractéristiques de ce personnage invitent à considérer ce système mythique comme un double-univers existentiel, sachant que « *le propre des double-univers existentiels est précisément de comporter une polarité mystique quand bien même l'action figurée est héroïque* » (Y.D. p.164).

Le couple femme et enfant.

La femme représente la part mystique de l'univers : elle est assise, près d'un feu de bois auquel elle se chauffe. Un enfant lui fait face, de l'autre côté du feu, dans la même posture, les mains étendues vers la flamme. Fille ou garçon, cela est difficile à dire. Tous deux

sourient, comme s'ils n'étaient nullement concernés par ce qui se passe de l'autre côté de l'arbre. Rien n'indique qu'ils se sentent en danger. Cet univers sera qualifié de mystique, au regard de cet extrait de Y.Durand : « *En structure mystique, la morphologie du personnage se répartit sur un grand nombre de figurations différenciées, représentatives d'un type d'activité spécifique ou sur des personnages constituant une famille ou un groupe [..]Aussi, la redondance graphique caractéristique de la vêture héroïque tend-elle à faire place à une redondance figurative (personnages multiples) pour exprimer la vie et la 'kinesthésie' verticale du personnage héroïque s'infléchit en posture 'assise'.* » (Y.D. p.164).

Deux personnages

C'est peut-être avec la catégorie « 2 personnages » (Y.D. p.165) que nous résoudrons la difficulté à définir la couleur imaginaire de l'archétype « personnage ». Cette catégorie, « *en pourcentage notable ici – correspondant aux double-univers existentiels synchroniques dans lesquels deux personnages sont en effet indispensables pour figurer simultanément une polarité héroïque et une polarité mystique. Ces ' 2 personnages' forment un* couple *(deux hommes ou un homme et une femme) dans les double-univers existentiels synchroniques à forme* dédoublée *; dans la forme* redoublée *il s'agit d'un duplicata du personnage.* ».

Au regard de la représentation du personnage, l'univers est de type « double-univers existentiel synchronique à forme dédoublée » au moment du combat. Au regard du récit qui décrit des étapes successivement vécues par le personnage chevalier, l'univers s'apparente aux double-univers existentiels diachroniques.

Remarque : Le couple et la femme sont très peu souvent choisis pour illustrer l'archétype personnage dans les résultats des travaux de Y.D (voir p.163). L'homme, en revanche, représente le plus fort pourcentage. Et cela aussi bien chez les sujets masculins que chez les sujets féminins.

Fonction.

Le personnage est le dernier des 3 éléments essentiels autour desquels Maurice a bâti sa construction. Le rôle du chevalier consiste à « défendre sa famille, protéger l'arbre ». C'est une activité de combat – bien qu'il s'agisse de défense plus que d'attaque - qui constelle avec les images des structures héroïques. Dans sa phase actuelle d'achèvement, le personnage est vainqueur. Maurice doute de la réalité du danger, ce que l'euphémisation de la scène de combat illustre.

Le dessin représente le second « personnage » - la femme (avec l'enfant) - dans une thématique plus « *mystique* », « *de vie paisible* » allant jusqu'à l' « *insouciance* » (Y.D. p.184). En effet, femme et enfant arborent un sourire tranquille, sans jeter un regard à la scène de combat qui se termine à quelques pas, au-delà de l'arbre.

Le dessin illustre une fonction du couple de type « *double-univers existentiel* », de « *combat et de vie paisible (simultanément)* » (Y.D.,p184). Les quatre temps du récit – vie insouciante, combat, retour à la vie paisible et éventualité d'un combat futur contre un autre dragon – relatent une fonction du couple de type « *double-univers existentiel* » de « *vie paisible et combat (successivement)* » ? (Y.D.p.184). La couleur imaginaire double-univers existentiel prédomine.

Symbolisme.

Le chevalier symbolise le sujet : « Moi », écrit en effet Maurice dans la colonne « *symbolisan*t », s'inscrivant ainsi dans la catégorie des sujets qui « *n'accèdent pas à l'abstraction impliquée par la colonne C : ils en restent à une explication fonctionnelle de l'image ou encore ne mentionnent rien pour certains symboles* (Y.D. p.204) ». Aussi, pour définir le symbolisme du personnage de l'AT.9, aurons-nous recours à sa fonction car, nous ne savons pas si Maurice se perçoit comme un personnage positif ou négatif.

De quelque manière qu'on le considère (chevalier ou couple chevalier/femme et enfant), le personnage est de symbolisme positif. En effet, d'une part, c'est avec succès que le chevalier « défend sa famille » et « protège l'arbre » qui pourvoit à la vie, d'autre part la femme à l'enfant vit paisiblement.

g. **De l'eau**. *« Une étendue d'eau pas complètement fermée (pas une rivière) alimentée par une cascade et ça repart plus loin »*

Morphologie.

« Une étendue d'eau pas complètement fermée (pas une rivière) alimentée par une cascade et ça repart plus loin », écrit Maurice. Ni rivière, ni étendue fermée de type lac ou étang, ni torrent, ni mer, ni océan, cette étendue d'eau n'entre dans aucune des catégories définies par Y.Durand (p.166), ou, plus exactement, appartient à plusieurs d'entre elles. Il s'agit d'une « *eau en mouvement* » qui « *coule librement* » (Y.D. p.167). D'une part, elle chute dans la cascade. D'autre part, l'« étendue d'eau pas complètement fermée » présente des remous sous forme de vaguelettes. Enfin le questionnaire précise qu'elle arrive de la cascade qui l'alimente et qu'elle « repart plus loin ». Le « *flux dynamique* » (YD p.167) est une représentation qui se retrouve plus nettement dans les structures héroïques, mais également dans toutes les autres, avec une moindre fréquence pour les univers symboliques. Cependant, le mouvement est atténué par le refus de donner à cette étendue le nom de rivière. Par le fait, l'imaginaire héroïque est lui-même relativisé (ce que la fonction de cet archétype accentuera).

Fonction.

Cette « étendue d'eau » revêt trois fonctions utilitaires dans la production de Maurice : la première est vitale (« à boire »), la seconde explicitement de l'ordre du plaisir (« se baigner (plaisir) »). La 3ème fonction de l'eau se situe entre les deux premières, ni indispensable ni totalement superflue, relevant du confort, pour l'hygiène corporelle (« se laver »). Globalement, est principalement investie la catégorie « *Utilité pour le personnage ; boisson-besoin en eau* » définie par Yves Durand (p.185), catégorie fortement représentée dans les univers mystiques : « *L'eau joue un rôle plus nettement utilitaire chez les mystiques (masculins surtout)* ». Elle est « *du côté de l'utilité de subsistance pour un pourcentage non négligeable de mystiques. En un mot, l'eau est une « matière » quasi orale pour le mystique, en particulier pour le mystique masculin*. » (Y.D. p.186). Le récit explique que l'eau de la chute – ou « cascade » - a, elle aussi, une fonction utilitaire, celle de la défense du refuge - « grotte » qu'elle cache.

Symbolisme.

Sans ambiguïté, l'eau de cette production – dans sa globalité (étendue et cascade) - symbolise la « vie ».

h. **Un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère)**. Les oiseaux

Morphologie.

« *On trouve dans toutes les structures des figurations correspondant aux diverses catégories d'animaux. Une tendance se dégage cependant avec d'une part, la représentation d'oiseaux et de reptiles en structure héroïque et, d'autre part la figuration de poissons et de mammifères en structure mystique* ». (YD p.168).
Les animaux représentés par Maurice servent-ils une thématique héroïque comme leur magnificence invite à le croire. Pourtant, leur posture ailes repliées fait envisager une tendance plus mystique. C'est avec leur fonction que l'analyse s'affinera.

Fonction.

L'oiseau alimente le plus souvent les structures héroïques par le mouvement ascensionnel que permet ses ailes, ainsi que dans les valeurs morales dont il est le vecteur. Or, cette production ne présente aucune de ces deux caractéristiques : d'une part, les ailes sont repliées, l'oiseau est posé, d'autre part, la fonction est « physique » puisque sonore. « Rien (petite ambiance sonore) », tel est en effet le rôle « *décoratif (précisé)* (Y.D. p.188) » affirmé sans ambiguïté de l'animal « oiseaux magnifiques qui chantaient tout au long de la journée ». Ces oiseaux participent au décor sonore d'une scène plutôt bucolique, mais ne jouent pas de rôle dramatique. Maurice les auraient éliminés parce qu'« ils ne servent pas dans l'histoire ».

Symbolisme.

« Cet arbre leur apportait tout ce dont ils avaient besoin, il abritait également des oiseaux magnifiques qui chantaient tout au long de la journée ». Une fois le monstre vaincu, « .. les oiseaux reprirent leur chant mélodieux.. ». Elément « futile », agrément sonore de la paix

et attribut « magnifique » d'un « arbre majestueux et magique » pourvoyeur de vie, l'archétype animal « les oiseaux » appartient à la catégorie « *Nature* » des symboles de vie. (Y.D., tableau p.206). Le symbolisme est positif.

i. **Du feu**. Un foyer - Le dragon

Morphologie.

Le feu est représenté par deux éléments qui - dans une première approche - appellent deux univers différents : le feu de bois situé en extérieur devant le refuge est de couleur mystique - « *Les_mystiques recourent plus nettement encore [que les héroïques] à l'image du feu de bois extérieur* » (Y.D., p.169). Le feu craché par le dragon est, quant à lui, héroïque - « *L'image rencontrée le plus fréquemment dans la structure héroïque est celle du feu craché par le monstre* » (Y.D., p.169).

Les recherches de Yves Durand permettent d'envisager une troisième classification qui prend en compte les deux types de feu représentés par Maurice. Il s'agit du double-univers existentiel - « *Dans les double-univers existentiels, nous trouvons un mélange des diverses catégories énumérées pour les héroïques et les mystiques : feu craché par le monstre (22,3%), feu de bois extérieur (38%), feu intérieur visible (7%), feu signalé par la fumée (9%), ainsi que des images disséminées de volcan, soleil, torche, etc*. » (Y.D. p.170).

Fonction.

Présenté en première place dans le questionnaire, le feu du « foyer » n'intervient pas dans le récit qui ne mentionne que le feu craché par le « terrible dragon qui voulut détruire l'arbre ». Le feu du foyer revêt une fonction utilitaire de *« subsistance (cuisson, chauffage)* (Y.D. p.187) » de redondance mystique - « réchauffer, cuire », écrit Maurice.

« Détruire brûler », telle est la fonction de « *danger – rôle néfaste - aide le monstre ou confondu avec le monstre* (Y.D., p.188) » attribuée au feu craché par « le terrible dragon ». L'univers est ici héroïque.

Symbolisme.

Le feu du foyer est un symbole de vie, celui de la « famille », du « rassemblement » et de « la vie ». Le feu craché par le dragon revêt *a priori* un symbolisme de mort : il est « purificateur ».

Cependant, Maurice ajoute un commentaire qui euphémise la destruction : « le feu détruit, il purifie pour un nouveau départ ». Ce feu serait, contre toute attente, symbolisme de vie à travers la « *valeur* » de « *purification* » (Y.D., p.207).

Conclusion

Maurice prend tous les éléments proposés à la construction de l'AT.9. Il les met en cohérence avec la structure mystique de l'imaginaire en euphémisant les éléments d'héroïcité et de danger : chevalier souriant qui ne combat pas, épée collée plutôt que transperçante, un refuge inutile contre un danger qui n'existe pas, un monstre miniaturisé qui ressemble à un animal domestique (la méchanceté qu'il symbolise est minimisée), enfin un feu symbolisme de vie bien que craché par un « terrible monstre » puisque la purification n'est « pas grave » qui occasionne un nouveau départ. La perturbation est possible - « quelque part un autre dragon menace ... », mais elle est si peu redoutée qu'« il n'y a pas besoin de refuge car il n'y avait pas de dangers ». La production imaginaire est définitivement construite selon un symbolisme de vie, tant la défaite est peu probable.

3. Texte synthèse de l'analyse

Où il s'agit, par la mise en résonance des divers aspects de l'analyse, d'identifier les tendances imaginaires du sujet, jusqu'à la proposition d'un micro-univers.

a. Le dessin

Généralités

Deux répartitions des espaces.

Le dessin se divise de deux manières. La première parcellisation se réalise à partir de la rive d'une étendue d'eau, qui part approximativement du tiers inférieur gauche de la feuille

pour descendre au coin inférieur droit jusqu'aux pieds d'un dragon. Cela, selon un tracé linéaire et assuré. La seconde parcellisation se fait à partir du tronc d'un arbre qui répartit la scène en deux espaces, l'un occupant les 2/3 gauche de la feuille et l'autre le 1/3 restant sur la droite.

Eléments marqués graphiquement.

L'ensemble de la production est dessiné de manière relativement appuyée : la cascade, les personnages, la végétation au pied de l'arbre, le dragon et plus particulièrement sa denture, ses griffes et ses « épines » dorsales. Deux éléments attirent cependant l'attention : l'épée est noire tant Maurice en a forcé le trait, les oiseaux et les notes qu'ils produisent se détachent du fond seulement esquissé du feuillage et des fruits de l'arbre. Il y a une forme de paradoxe dans la mise en avant de ces deux éléments, car leur tendance imaginaire *a priori* héroïque est relativisée : l'épée ne transperce pas, les oiseaux ne volent pas.

Ambiance mystique et héroïque euphémisée

Une scène bucolique

Au premier regard, la scène est bucolique. Trois personnages – un homme-chevalier, une femme et un enfant – sourient au bord d'une étendue d'eau, alimentée à gauche par une cascade, et dont les vaguelettes traduisent le mouvement paisible. Sur cette même rive, un arbre feuillu porte des fruits et héberge deux oiseaux qui chantent, comme en témoignent les quelques croches représentées. Le dessin seul ne permet pas de dire de quel imaginaire cette eau est redondante. En effet, les vaguelettes sont-elles seulement l'effet d'une brise ou le signe d'un déplacement – « le « *flux dynamique* » (YD p.167) est une représentation qui se retrouve plus nettement dans les structures héroïques, mais également dans toutes les autres, avec une moindre fréquence pour les univers symboliques -. C'est avec la fonction que la couleur imaginaire sera approchée.

Deux pôles imaginaires séparés … ou reliés.

Le regard est attiré par une épée « collée » au profil d'un animal composite, qu'on suppose être un dragon cracheur de feu. Ce nouvel élément nous invite à répartir la scène en deux pôles imaginaires, séparés (ou reliés) par l'arbre. Celui-ci s'intègre plus naturellement à l'ambiance bucolique des 2/3 gauche de la représentation. Son envergure tend à s'élargir au-dessus du 1/ 3 restant attribué à la scène héroïque d'un combat qui s'achève. L'extension

est telle qu'on peut se demander si ce n'est pas l'épée elle-même qui marque la séparation entre vie paisible et combat. Il s'agit d'une épée « *réelle* », mise au service du combat. Cette image se retrouve dans les univers héroïques – majoritairement pour l'attaque - et dans les double-univers existentiels majoritairement pour la défense (Y.D., p.149 et 176). Le récit nous aidera à préciser l'univers mythique de cette arme.

Le danger euphémisé par le dragon et les oiseaux.

La répartition de l'espace graphique montre une nette prédominance mystique. L'ambiance héroïque occupe la portion congrue du coin d'un bas de page, dans lequel le dragon est réduit à la taille d'un animal domestique. Il projette des flammes de courte portée qui peinent à atteindre le personnage masculin. L'agressivité réside dans la pression du crayon sur les trois griffes de chaque patte, sur une crinière dentelée et sur une denture par ailleurs presque indiscernable. La puissance du monstre est relative. La forme globale est celle d'un mammifère quand le dos épineux est celui d'un reptile et quand les ailes l'affilient à la famille des oiseaux. S'agissant de la représentation du monstre, Y.Durand parle de « *confusion des genres* » (Y.D. p.158). C'est une représentation assez fréquente de l'archétype monstre dévorant, « *fréquemment traité à travers une figuration fantastique et composite, c'est-à-dire ne renvoyant à aucune image se rencontrant habituellement dans la 'réalité'* » (Y.D. p.154). La représentation de type zoomorphe préhistorique ou fantastique est majoritaire dans les structures héroïques et synthétiques (74%). Elle est beaucoup moins présente dans les structures mystiques (33%). (Y.D. p.160).

Le plus souvent éléments de redondance héroïque par le lien avec l'air et l'ascendance que leur confèrent leurs ailes, les oiseaux alimentent ici une ambiance plus mystique de repos, ailes repliées, posés sur les branches d'un arbre apparemment nourricier.

Un personnage dédoublé.

Le personnage est dédoublé conformément à cette analyse de Y.Durand : « *Dans certaines réponses à forme 'synthétique', le personnage participe à un* 'double-univers' *héroïco-mystique*. *Cela est rendu possible par trois procédés. […] Le second consiste à* redoubler *ou à* dédoubler *la représentation du personnage dans le but de figurer deux univers – l'un héroïque, l'autre mystique – séparés mais ayant chacun simultanément une fonction dans le micro-univers composé […]*. (Y.D. pp.80-81). La vêture de l'homme – tunique avec insigne ou emblème – constitue une redondance graphique de la structure héroïque. Elle

seule renseigne sur sa qualité d'homme d'arme, car sa posture comme son sourire définissent un personnage certes dressé, mais plutôt paisible. L'homme-chevalier actualise la polarité imaginaire héroïque dans un face à face avec le dragon. Le combat semble achevé, ou sur le point de l'être : le dragon crache encore du feu mais le chevalier sourit. Dans le même temps, une femme se chauffe auprès d'un feu de bois, en compagnie d'un enfant dont la forme de la coiffure invite à penser qu'il s'agit d'une fille. Toutes deux sont souriantes et représentées en position assise de part et d'autre du foyer, au bord de l'eau, à la hauteur de la cascade. Cette partie du dessin est cohérente avec la polarité mystique de l'imaginaire.

Symbolisme de vie

L'ambiance générale du dessin a la couleur positive du symbolisme de vie. Le dragon n'est pas à terre, l'épée ne le transperce pas. Mais, d'une part, elle le surplombe et, d'autre part, le chevalier sourit à l'instar des deux autres personnages qui ne semblent pas prêter attention à la confrontation.

b. Le récit

La construction du récit

La présentation du récit en quatre paragraphes distincts, comme sa construction en quatre amorces significatives – « Il était une fois.. », « Mais un jour », « La famille reprit le cours de sa vie », « (Mais ...) » - servent l'alternance de phases mystiques et héroïques. Cette alternance est effective une fois, sous la forme vie paisible-combat-retour à la vie paisible. La conclusion ouvre la voie à des réitérations de ce schéma : « (Mais … quelque part … un autre dragon menace...) ». Ainsi, le scénario lui-même est un élément cyclique, non déclaré, de cette production, de type « *cyclique phasique* » (Y.D. p.161) comme celui de la lune.

La narration situe la scène majoritairement dans le passé étiré de la vie paisible et le passé lapidaire du combat. Par une dernière phrase jalonnée de points de suspensions, elle revient au présent d'un danger qui couve : « (Mais …. quelque part … un autre dragon menace..) ».

1er temps : Subsistance, sécurité et agrément

Etat, durée et sécurité des univers mystiques

Dans un premier temps, l'état et la durée du temps mystique sont servis par l'emploi de l'imparfait - « vivait », « apportait », « abritait », « chantaient » -, et par le « tout au long de la journée » du chant des oiseaux. Ce premier épisode prend pour personnage une famille : « il était une fois une famille », « la famille pouvait se réfugier », élément présent principalement en structure mystique (Y.D., p.164). Le symbolisme positif tient au fait que les membres de cette « famille » ne manquaient de rien grâce à l'arbre qui « leur apportait tout ce dont ils avaient besoin ». D'autre part, la sécurité est garantie par la chute d'eau qui dissimule la grotte-refuge. Lorsqu'elle est utilitaire, la chute est majoritairement redondante avec les structures mystiques de l'imaginaire (cf. Y.D., p.174).

Euphémisation des éléments héroïques

Cette première partie plutôt mystique offre quelques dissonances héroïques avec les archétypes élément cyclique, animal et refuge. Finalement, elles ne pèseront pas. Une nuance spectaculaire est donnée à ce tableau par le biais de la majesté et de la magie de l'arbre - « un arbre majestueux et magique » -, comme par la magnificence des oiseaux qu'il « abritait » - « des oiseaux magnifiques ». Mais l'héroïcité est elle-même euphémisée par la fonction de ces deux éléments et par celle du refuge.

L'arbre, qui représente ici l'élément cyclique « *s'intègre par redondance à des structures qu'il n'ordonne pas* ». (Y.D.p.183). Il s'intègre à l'imaginaire mystique, principalement par sa fonction nourricière qui le rend essentiel dans la construction. L'arbre « fournit tout ce qui est nécessaire à la vie ». Sans conteste, comme dans la majorité des cas étudiés par Y.D, sa fonction est « *Utilitaire (existentiel)* » (41%), de « *subsistance* » (30%) (Y.D, p.182) : « Cet arbre leur apportait tout ce dont ils avaient besoin […..] ».

L'oiseau alimente le plus souvent les structures héroïques par le mouvement ascensionnel que permet ses ailes, ainsi que dans les valeurs morales qu'il peut véhiculer. Or, cette production ne présente aucune de ces deux caractéristiques : d'une part, les ailes sont repliées, l'oiseau est posé, d'autre part, la fonction est « physique » puisque sonore. « Rien (petite ambiance sonore) », tel est en effet le rôle « *décoratif (précisé)*(Y.D. p.188) » affirmé sans ambiguïté de l'animal « oiseaux magnifiques qui chantaient tout au long de la

journée ». Ces oiseaux participent au décor sonore d'une scène plutôt bucolique, mais ne jouent pas de rôle dramatique. Maurice les auraient éliminés parce qu'« ils ne servent pas dans l'histoire ».

La grotte « cachée derrière une chute d'eau » est un habitat « *naturel* » de type plutôt héroïque (Y.D., p.154). Pourtant, Maurice aurait éliminé ce refuge parce qu'« il ne sert pas, il n'y a pas besoin de refuge car il n'y avait pas de dangers »,écrit-il dans le questionnaire. D'autre part, son rôle - « dormir au chaud » -, et ce qu'il représente - « le ventre de la maman », l'inscrivent franchement dans une thématique mystique.

2ème temps : Fulgurance, affrontement terrible et mise à mort

Le deuxième moment du récit exprime le combat dans une temporalité plus brève. Il débute brutalement : « Mais un jour ». Et se poursuit de manière expéditive, aidé en cela par l'usage du passé simple : « voulut », « s'empara », « tua ». Les termes sont agressifs : « terrible » (cité deux fois), « détruire », « tua », « dragon », « combat », « monstre dévorant », « épée ». Le chevalier se distingue alors de l'entité famille, pour prendre la place de personnage héroïque que Maurice lui a conférée, avec pour mission de « défendre sa famille » et de « protéger l'arbre » qui « fournit tout ce qui est nécessaire à la vie ». C'est un rôle de combat - défense. Le personnage est vainqueur. Dans les travaux de Y.Durand (p.163), le chevalier appartient à la même famille que le guerrier et l'homme préhistorique. Ce type de personnage est représenté à 54% en structure héroïque, à 1% en structure mystique, à 17% dans les double-univers existentiels, 4% dans les univers synthétiques-symboliques et à 0% dans les structurations défectueuses. Le symbolisme de l'épée réelle et enchantée - « pouvoir » et « puissance » - inscrit sans aucun doute cette deuxième phase du récit dans une structure héroïque cohérente avec la présence d'un chevalier qui défend, et d'un « dragon cracheur de feu » symbole de « méchanceté ».

3ème temps : le retour à la vie paisible

Arrive un troisième temps, dont l'expression mélange brièveté et durée. Le temps court accompagne le passage du combat au retour à la vie paisible : « la famille reprit », « les oiseaux reprirent ». Le temps long installe un nouveau moment mystique à l'identique du premier : « La famille reprit le cours de sa vie », « l'arbre continua de produire nourriture

en abondance ». Car le dragon ne présente plus de danger : « Et l'on n'entendit plus jamais parler du dragon ».

Un 4ème temps supposé

Pourtant, un quatrième temps se profile, juste envisagé, qui sera probablement la réplique du combat précédemment décrit « (Mais … quelque part … un autre dragon menace..) ». Ainsi, Maurice expose une histoire qui ne finit pas d'alterner phases mystiques et phases héroïques. Le symbolisme sera positif, le danger n'est pas réel, puisque « le refuge (il ne sert pas, il n'y a pas besoin de refuge car il n'y avait pas de dangers) ».

c. La question spécifique de l'espace et de la temporalité

L'organisation spatiale de la représentation annonce un drame en deux parties, l'une héroïque et l'autre mystique. Seul le scénario permet de comprendre qu'elles sont diachroniques plutôt que synchroniques et qu'elles sont appelées à être réitérées sous cette forme. Il s'agit effectivement d'un drame qui alterne vie paisible et combat, dans un mouvement « *cyclique phasique* (Y.D., p.161) » qui appelle la reproduction du même. Le temps n'est pas arrêté, car « Si le dragon détruit certaines choses, ce n'est pas grave, ça pourra repartir ». Mais la notion de progression n'apparaît pas. En effet, le symbolisme de vie est permanent grâce à l'arbre magique qui garantit la subsistance, au refuge qui assure la sécurité et à l'épée enchantée qui promet la victoire. Le danger, d'ailleurs, n'existe pas vraiment si l'on en croit Maurice : « Le refuge (il ne sert pas, il n'y a pas besoin de refuge car il n'y avait pas de dangers) ».

d. Les contradictions de la production

Deux contradiction majeures sont à relever entre dessin, récit et questionnaire.

La réalité du danger

Dessin et récit et questionnaire se contredisent sur la réalité d'un danger. Le récit se termine par (« Mais.... quelque part … un autre danger menace...). Les points de suspension renforcent la menace. Le dessin euphémise le danger en miniaturisant le dragon. Enfin, le questionnaire dit à la fois que le symbolisant du dragon est la « méchanceté » et que « le

refuge, (il ne sert pas, il n'y a pas besoin de refuge car il n'y avait pas de dangers) », ainsi que « Si le dragon détruit certaines choses, ce n'est pas grave, ça pourra repartir ».

L'archétype de l'eau

La représentation et le questionnaire se contredisent sur l'archétype de l'eau. Le dessin montre une eau en mouvement relative à l'imaginaire héroïque quand le questionnaire lui donne une fonction plus mystique au service du bien-être corporel en général : « à boire, se baigner (plaisir), se laver... ».

Conclusion : analyse de l'AT.9

Un double-univers existentiel positif

La production de Maurice semble hésiter à quitter l'univers mystique. Elle euphémise la majorité des éléments qui actualisent l'imaginaire héroïque : dragon miniaturisé, refuge inutile car danger somme toute inexistant, épée accolée plutôt que plantée, oiseaux qui ne volent pas … Le récit confirme cependant le passage du personnage-chevalier de l'état de vie paisible en famille à celui de l'affrontement du dragon. Il vient de combattre et devra le refaire. Ici, « le personnage vit deux épisodes existentiels successifs : vie paisible et combat victorieux » (Y.D., p.103-104). Il y a « *coexistence des deux polarités héroïque et mystique dans l'imaginaire et la diachronie de leur formulation au niveau expressif. [..] On remarque la succession des univers mythiques vécus par le personnage. Il ne s'agit pas d'un thème héroïque impur car le personnage participe par étapes aux deux polarités héroïque et mystique* » (Y.D., p.103-104).

La production de Maurice est éclairée par cet extrait de Y.Durand, et plus particulièrement par les 2ème et 3ème procédés qu'il présente : « *Dans certaines réponses à forme 'synthétique', le personnage participe à un* 'double-univers' *héroïco-mystique. Cela est rendu possible par trois procédés. Le premier offre une voie* dialectique *aux échanges symboliques : grâce à une réduction de la force de cohésion unissant les archétypes d'une polarité, il permet à la polarité opposée de s'actualiser. Le second consiste à* redoubler *ou à* dédoubler *la représentation du personnage dans le but de figurer deux univers – l'un héroïque, l'autre mystique – séparés mais ayant chacun simultanément une fonction dans le micro-univers composé. Le troisième enfin est rendu possible par l'introduction d'une* disjonction figurative *entre les deux pôles thématiques – représentés séparément dans le dessin – et d'une* continuité temporelle *dans le récit par laquelle le personnage peut vivre successivement deux épisodes existentiels ».* (Y.D. pp.80-81)

4. La restitution-réception

« *J'ai à peine l'impression que c'est moi qui ai fait ça* » déclare Maurice, qui s'interroge sur ce qu'il ferait aujourd'hui, tout en s'inquiétant de retrouver le sens qu'il a donné, il y a trois ans, à sa production - « *Ce que je vais te dire maintenant ben je sais pas si à l'époque je l'ai pensé ou pas* ». Pour lever le malaise, nous l'invitons à voir si sa production, comme l'analyse que nous en avons faite, résonnent pour lui maintenant. A la fin de l'entretien, il constatera – à quelques nuances près présentées ci-dessous - l'adéquation de l'ensemble avec la manière dont il se perçoit aujourd'hui : « *L'analyse je pense que ça me correspond... après faudrait peut-être demander aux gens qui me connaissent mieux qui m'entourent ... je sais pas comment ils me voient (rires) mais moi moi ça correspond plutôt bien oui* ».

a. Une question de vocabulaire

La notion d'euphémisation

Il s'est agi à la fois d'expliquer le terme « euphémisé » - notamment dans l'expression que nous avons employée « Ambiance mystique et héroïque euphémisée » -, et d'illustrer en quoi les éléments héroïques qu'il a représenté sont adoucis. Finalement Maurice acquiesce aux précisions qui lui sont apportées avec : « *il est pas terrible mon dragon il fait pas vraiment peur* ».

b. Réajustements

A propos des aspects héroïques de la production

La réalité du danger et du combat, le caractère héroïque du personnage

Il y a bien danger, mais « *la menace réelle est passée* », « *ce n'est pas que le danger n'est pas réel mais il est maîtrisable […] il est bien réel il existe bien mais il est pas pas insurmontable* ». Le danger « *existe mais n'est pas complètement destructeur* ». Maurice restaure aussi le caractère héroïque de l'épée, qui n'effleure pas seulement, mais transperce. Elle « *cloue le bec du dragon […] c'est pas une petite blessure par derrière […] je sais même pas si ça le tue mais ça l'empêche en tout cas d'être méchant et de cracher du feu […] il est neutralisé* ». D'une manière générale, dans sa vie, Maurice « *aime bien*

quand les choses se terminent » ; il n'aime pas « *quand ça traîne [...] un peu trancher quand même puis on passe à autre chose* ».

A propos de la notion d'évolution

L'analyse de l'AT.9 concluait à un mouvement cyclique immobile plus qu'évolutif … que Maurice questionne. Il en veut pour exemple-phare un changement d'école survenu à sa demande depuis lors, même si « *il y a plein de choses qui ont évolué bien sûr* ».

La notion de progression est ensuite développée, bien que toujours adoucie par quelques expressions comme « *quand même* » « *un peu* », « *pas exactement* » : « *On évolue forcément après les grandes lignes restent sûrement* ». « *Je dirais bien que ça avance quand même un peu ... c'est pas exactement la même chose ... ça évolue quand même forcément un peu …* ». La conviction peine à s'imposer quand Maurice dit imaginer qu'il y a évolution : « *c'est dans le sens où le danger sera pas forcément le même ce sera un autre dragon qui menace c'est pas le même qui va se régénérer puis j'imagine bien que les personnages vont grandir évoluer aussi ... que l'arbre va pousser ... que les oiseaux vont s'en aller chanter ailleurs* ».

C'est explicitement questionné sur l'évolution du chevalier que Maurice ajoute « il *va profiter du combat d'avant pour être encore plus performant .... après peut-être que les dragons vont aussi progresser et devenir .. de plus en plus méchants parce que là c'est vrai que c'est un petit dragon* ».

c. Approbations

Le symbolisme de vie

Non seulement le personnage n'est pas effrayé - *« que dans la vie en général il y a du danger c'est sûr .. mais ça m'empêche pas de vivre normalement et effectivement un petit coup d'épée ça peut ... après ça cloue le bec et on repart sur autre chose quoi* », le dragon représenté « *est neutralisé* » - mais il a un sentiment d'efficacité personnelle développé - « *Y a pas besoin de risquer sa vie c'est évident on sent que c'est le dragon qui va perdre* » et *« Y a pas besoin de risquer sa vie c'est évident c'est le dragon qui va perdre* ».

Maurice aime l'idée selon laquelle lorsque – après une période troublée - le calme revient, se profile une nouvelle expérience inquiétante : « *J'aime beaucoup ça dans les films ou les livres quand il reste le petit ... la petite porte ouverte à autre chose quoi … souvent je guette ce petit élément dans les films à suspense t'as souvent ça à la fin bon ça correspond un petit peu à ça* (son AT.9) *où ça finit en général bien mais il peut y avoir un petit plan sur heu un élément troublant […] pour comparer avec la vie réelle la vie ça s'arrête jamais comme ça y a toujours d'autres menaces entre guillemets qui planent quoi hein ... on n'est jamais sûr de rien* ». Il confirme par là le caractère positif du personnage, qui loin de redouter le danger, l'espère. Maurice fait confiance au temps, particulièrement à son aspect cyclique illustré dans la nature : « *Ca peut repartir* », « *un peu comme la nature qui .. y a des choses qui meurent l'hiver y en a d'autres qui repartent après ou les mêmes qui repartent après au printemps* ».

Le jardin comme lieu de ressourcement

Maurice confirme sa préférence pour les ambiances mystiques. Il va au combat contraint et forcé - « *Ah c'est pas pour le plaisir non non […] c'est pour protéger l'arbre et la famille* ». « *J'aime bien la nature j'aime bien le jardin* », réaffirme-il trois ans après son AT.9., « *ça ça resterait c'est sûr* », « *Le jardin fait partie de mes lieux pour me ressourcer ça c'est sûr [….] ça aide à supporter tout ce qui peut être danger […] la nature c'est une part importante de ma vie* ». La prédominance mystique positive de l'imaginaire est également confirmée par l'inscription de l'eau comme élément d'un décor idyllique et profusionnel, sa limpidité s'opposant aux eaux saumâtres des structures héroïques nyctomorphes : « *La chute d'eau qui tombe dans une eau limpide comme ça avec le bel arbre à côté c'est le côté un peu paradisiaque ... j'aime beaucoup la végétation heu tropicale ou équatoriale avec les assez exubérante heu* ». Les oiseaux sont confirmés dans leur fonction décorative : « *pour ajouter une ambiance de calme* » et « *pas un rôle important ils font partie du décor* ».

Le double-univers

Maurice se retrouve dans la définition d'un imaginaire de type double-univers. Il confirme d'une part l'alternance des deux polarités avec le cycle de la vie, et, d'autre part les deux

types d'actualisation à travers les formes et fonctions des archétypes « eau » et « feu ».

Les deux formes de l'eau

Comme une confirmation de la définition d'un double-univers existentiel, Maurice harmonise les deux couleurs imaginaires de l'eau. Celle-ci est de redondance mystique au pied de la chute et de l'arbre, dans l'environnement immédiat de la famille : « *là (elle) est calme […] symbole de vie de bien-être […] dans la vie elle représente un plaisir pas un danger y a des gens qui peuvent avoir peur de l'eau mais moi non vraiment pas* ». Elle alimente par ailleurs l'imagination héroïque, sous la forme d'une chute et lorsqu'elle s'écoule plus loin, au-delà de la scène mystique : elle peut « *repartir mais plus loin* ». Cette capacité à harmoniser est explicitement traduite par : « *Un peu comme les endroits où t'as une belle chute d'eau qui tombe dans une espèce de grande vasque bien calme … bon après l'eau forcément va repartir quelque part. … un contraste entre le le mouvement de l'eau ici … et l'eau ici qui est beaucoup plus calme* ».

Les deux fonctions du feu.

Au cours de la restitution, Robert prend conscience des deux fonctions du feu comme éléments illustrateurs des deux ambiances de sa vie. Il y a le feu qui réchauffe et le feu destructeur craché par le dragon.

Le caractère cyclique de la vie

« *L'idée de cycle me convient […] d'étapes un petit peu »*

Pour Maurice, la vie est une succession d'étapes : « *si le danger est neutralisé j'ai peut-être un peu la faculté de passer à autre chose … si le danger est neutralisé eh bien ça y est on passe à autre chose …. pas forcément envie d'y revenir et de ressasser les choses heu […] y a pas à passer son temps à analyser et à se dire pourquoi pourquoi heu c'est fait c'est fait* » Elle se déroule selon un mouvement cyclique, « *alternance de périodes de combat et de périodes calmes* ». En effet, ajoute Maurice : « *dans la vie de toute façon y a pas un danger y en a (rires) régulièrement et parfois c'est une troupe de dangers et de dragons qu'arrivent ça c'est sûr et d'autres fois c'est le calme plat* », « *L'idée que dans mon texte j'avais pas fait une fin et j'avais mimé un autre dragon oui ça aussi j'y crois* ».

d. Si c'était à refaire

« *Plus ça va plus je me dis que j'aurais peut-être fait exactement la même chose* » déclare Maurice.

Le refuge

Il envisage cependant quelques modifications pour le refuge, jugé superflu, car si le danger existe réellement, il est maîtrisable - « *c'est au cas où* ». Aujourd'hui, c'est à l'arbre que Maurice donnerait la fonction de protection - « *Le refuge je le ferais peut-être plus dans l'arbre et à l'air libre [...] pas caché pas dans une grotte [....] sous forme de cabane dans les arbres* ». Il confirme ainsi le caractère ressourçant, car « oxygénant », de la nature.

Le dragon

Si Maurice envisage, sans grande conviction, une représentation un peu plus « héroïque » du dragon - « *Le dragon je sais pas est-ce que je le ferais plus gros .... un dragon qui vole je sais pas [...] Une autre sorte de danger qui arriverait plus par le haut ..* » -, le symbolisme de vie n'est en aucun cas remis en question - « *mais j'arriverais quand même à lancer mon épée pour lui clouer le bec bien sûr* (rires) *... quelle que soit son arrivée bien sûr* ».

Conclusion : restitution-réception de l'AT.9

Maurice se reconnaît comme un personnage de tendance mystique, qui ne cherche pas le combat, mais va au front quand cela est nécessaire - « S*i on peut éviter les affrontements les conflits les choses comme ça ça c'est plutôt moi mais heu si y a besoin heu ....*». Il restaure le caractère agressif de l'épée, qui peut « *clouer le bec* ». Il défend et euphémise à la fois la notion d'évolution. Pour lui, la vie alterne les périodes de tranquillité et les périodes d'affrontement. Cependant, les monstres dévorants restent toujours maîtrisables. Il se reconnaît encore aujourd'hui dans la production qu'il a réalisée il y a trois ans : « *c'est vrai qu'au début je t'ai dit bon heu ça pourrait être le dessin de quelqu'un d'autre mais en fait non c'est vraiment heu ... en me remettant sur le dessin et sur le texte c'est bien le mien quoi* ».

II. L'entretien : le symbolisme des termes

La restitution de l'analyse obéit aux subdivisions suivantes : les puces de type 1. et a. indiquent les thématiques existentielles considérées ; les titres sans puces, reproduits en caractères gras italiques, font directement référence à des comportements « imaginaires » observés. Des éléments d'analyse sont repris plusieurs fois lorsqu'ils servent plusieurs thématiques.

1. Imaginaire de la construction du discours

Un discours clair, plutôt négatif

La pensée de Maurice est facile à suivre, tant son discours s'embarrasse peu de détails, de circonvolutions, d'hésitations. Le vocabulaire est professionnel qui parle d' « *élèves* (M20) », de « *collègues* (M23) », de « *savoirs* (M27, M17) », de « *techniques* (M17) ». Maurice va jusqu'à réajuster les propos de l'intervieweur dans un échange :
MC55 – « *par rapport aux enfants*
M55 - *aux élèves* »

En dépit de quelques occurrences clairement affirmatives - « *j'ai rien renié* (M17) » - ou exprimant l'enthousiasme - « *… ma passion c'est le jardinage voilà j'aime bien donc décompresser dans le jardin* (M4) » -, plus généralement, le discours de Maurice révèle un symbolisme de vie plutôt négatif.

L'expression de l'impuissance

L'expression d'une forme d'impuissance est servie par l'emploi du conditionnel : « *j'aimerais avoir plus de temps pour préparer là concrètement* (M48) », « *qu'est-ce que je serais capable de faire d'autre* (M112) », « *j'aimerais bien personnellement pouvoir heu pouvoir (*M119) », « *mon bureau serait mieux rangé* (M52) », « *mes papiers seraient mieux classés (rires)...* (M53) ».

L'expression de la dévalorisation

Maurice se dévalorise, parfois en termes sévères : « *je fais mais j'ai l'impression de ne pas aller au bout des choses au fond des choses* (M43) », « *y a des gens qui sont heu plus organisés* (M47) », « *je maîtrise pas forcément tout et y en a certains j'ai l'impression qu'ils maîtrisent tout* (M65) », « *de l'organisation …….. que j'ai peut-être pas pas assez par moment* (M43) », « *y a des fois où je me surprends à réagir un peu trop .. un peu trop vite ...* (M80) », « *je suis pas j'ai un petit peu du mal à exprimer heu ..*(M102) », « *est-ce que je passe assez de temps à préparer à ...* (M109) », « *je suis trop .. trop lâche* (M11) ». Ses qualités sont parfois minimisées par des « *sûrement* » qui, paradoxalement, expriment le doute : *« côté relationnel faut un côté heu ... que j'avais sûrement ..* (M75) ».

L'expression de la nuance

Dans diverses thématiques, les affirmations sont nuancées par un « *mais* », comme l'expression d'un manque d'assurance : « *j'aime ce métier mais* (M120) », « *ça a pas marché pour l'instant* (demande de mutation) *.. mais heu j'suis très bien à B.*(M2) », *« ça me sert encore heu pff sûrement sûrement mais* (M38) ».

L'expression de la passivité

L'ensemble du discours exprime un rapport plutôt passif à la vie professionnelle. « *j'ai pas eu un déclic* (M117) », « *je me suis trouvé vers l'enseignement heu .. heu ouais presque dans un chemin tracé ou qu'on aurait tracé aussi peut-être pour moi mais que j'ai bien voulu prendre* (M119) », « *j'avais dû dire je sais pas trop et on avait dû me dire ben écoute avec tes capacités tu pourrais être dans l'enseignement* (M116) ».

L'expression de la négativité

*« ...j'ai l'impression de m'y perdr**e** un petit peu ...* (M43) », « *ça me désorganise* (M48) », « *je trouve qu'on passe beaucoup de temps pour ...* (M111) », « *parfois un petit peu peur d'oublier* (M111) », « *la formation c'est quand même beaucoup de .. beaucoup de savoirs beaucoup de techniques qui sont pas forcément directement applicables après quoi..* (M17) ».

2. Le parcours professionnel

a. Le choix du métier

Entre passivité et décision, la question du choix du métier est résumée dans cette prise de parole : « *je me suis trouvé vers l'enseignement heu .. heu ouais presque dans un chemin tracé ou qu'on aurait tracé aussi peut-être pour moi mais que j'ai bien voulu prendre* (M119) ».

Une absence d'envie

Enfant, Maurice n'a pas éprouvé d'attirance pour un métier particulier, y compris celui d'enseignant : « *j'ai pas eu un déclic j'ai pas eu heu ... et je me souviens pas heu .. d'un autre métier que j'aurais vraiment voulu faire heu plus jeune* (M117) ». Aujourd'hui, il se ressource dans les jardins, et dit avoir - « *... toujours aimé la nature en général quoi les plantes ouais les plantes* (M119) » - mais ne se souvient pas « *avoir eu envie d'en faire (son) métier* (M119) ».

Le fruit d'une maturation

Maurice décrit le choix du métier comme le résultat d'une maturation (structure synthétique progressiste). Le temps long en est un facteur : « *ça c'est pas fait du jour au lendemain* (M116) ». Il a d'abord été passif dans ce processus. Il n'est pas l'instigateur premier de l'idée même de devenir enseignant : « *je crois que c'est plutôt des professeurs [...] je me souviens dans l'entretien avec mes parents et puis avec le directeur où heu il devait me demander ce que je voulais faire j'avais dû dire je sais pas trop et on avait dû me dire ben écoute avec tes capacités tu pourrais être dans l'enseignement* (M116) ».

b. La gestion du parcours

Entre décision et passivité

La filière

Malgré tout, Maurice choisit d'enseigner, puisqu'il présente le concours dans deux endroits différents et deux années de suite. Mais c'est le résultat à ces épreuves qui décide de la voie de l'enseignement privé ou de celle de l'enseignement public : « *ouais alors heu donc j'ai eu mon BAC en 84 j'ai passé une première fois le concours .. donc en même temps CFP et dans le public* ..(M9) ». Ensuite, ce sont encore les résultats des concours qui le dirigent vers la FAC, dont il décide cependant la filière : « *j'ai pas été pris donc je suis parti heu en FAC à A. j'ai fait une FAC de géographie enfin ça s'appelait Sciences de l'environnement* (M9) ».

Enfin, ayant obtenu le concours à la fin de la première année de DEUG, il s'engage pourtant dans la seconde : « *j'ai repassé le concours au bout de d'une année en fait donc là je l'ai eu .. je suis resté en FAC pour terminer mon DEUG* (M9) ».

Les postes d'enseignement

Le parcours professionnel de Maurice est marqué par la durée d'une expérience centrale de 18 années. La première période de travail – bien que courte au regard de la seconde - inscrit cependant Maurice dans une certaine durée : 3 ans. Le changement qui la limite est subi : c'est le départ à l'armée qui l'initie.

Aujourd'hui, à l'heure où l'entretien est réalisé, le changement d'école envisagé par Maurice au terme des 18 années relève d'un choix. Cependant, dans un premier temps, celui-ci ne paraît pas motivé par un besoin impérieux. Comme une illustration d'un certain détachement en la matière, Maurice ne dit pas « entrer dans le mouvement » selon l'expression consacrée des professionnels enseignants dans cette situation. « *je me mets sur le mouvement pour essayer de changer d'école* (M2) » dit-il. Maurice « surfe » sur le mouvement, se laissant porter par la vague des priorités et autres paramètres qui président aux changements de postes. Dans un second temps, le discours de Maurice laisse percevoir

une raison plus impérieuse au désir de changement, la lassitude du travail : « *j'aime ce métier mais heu une certaine baisse un petit peu heu .. baisse un petit peu d'intérêt ou …….. et donc c'est pour ça aussi que j'ai envie de changer d'école hein et ……. Aller voir un peu ailleurs comment ça se passe même si rien ne me chasse (rires) où je suis parce que je suis très bien* (M120) ».

Conclusion : Le parcours professionnel. Le discours de Maurice sur son parcours laisse cette impression générale qu'il prend des orientations puis laisse un peu la vie décider pour lui. Il choisit entre le fait de partir et celui de rester. Il implique peu, ne se montre pas combatif. Il essaie, et s'il n'obtient pas satisfaction, il accepte, car il n'est pas poursuivi par un « dragon chasseur » : « *ça a pas marché pour l'instant .. mais heu j'suis très bien à B. donc heu y a rien qui me chasse…*(M2) ». Alternance de phases à connotation positive et de phases à connotation négative, alternance de prises de décisions et de faits subis, sa carrière relève de l'imaginaire synthétique.

3. La relation au métier

a. Les exigences actuelles de l'Institution

Une ambiance nyctomorphe

Les directives et programmes mettent Maurice en posture verticale basse par rapport à l'Institution Education Nationale. Il se dit un peu perdu : « *je trouve que .. plus ça va plus heu … il faut travailler dans beaucoup de directions …… et parfois j'ai l'impression de m'y perdr**e** un petit peu …* (M43) ». Maurice n'y voit pas clair pour se diriger : le symbolisme nyctomorphe du Régime diurne domine. Le vocabulaire mis au service de cette impression est très spatial : « *directions* », « *se mettent en place* », « *aller au bout* », « *au fond* », « *autour de moi* », « *aller plus loin* ». Maurice fait un lapsus entre « *direction* » et « *directives* » : « *je trouve que ben de même de de même avec les les les nouvelles directions enfin directives* (M43) ». Sans doute a-t-il besoin, pour se sentir bien, de s'engager sur une seule voie, pour aller plus loin horizontalement et verticalement : « *je fais mais j'ai l'impression de ne pas aller au bout des choses au fond des choses* (M43) ». Maurice est frustré de ne pouvoir « creuser », de ne pouvoir « aller plus loin », autrement dit de ne pouvoir approfondir des aspects du métier comme le font certains de ses

collègues.

La compression du temps

Le temps de préparation est réduit par l'allongement du temps scolaire - « *la mise en place du soutien le soir nous désorganisent complètement (rires) heu parce que du coup ben c'est vrai on a ça le lundi et le jeudi ça prolonge la journée .. après ben j'ai la même pile de cahiers à corriger et j'ai les mêmes choses à faire qu'avant et là du coup ça me .. ça me désorganise* (M48) » - et par la multiplication des tâches à effectuer, dont les écrits en tout genre et la prise en charge des élèves en difficulté - « *tout ce qu'on nous demande en (toux) par écrit tout mettre par écrit heu là je trouve qu'on passe beaucoup de temps pour les élèves en difficulté* (M111) ». Maurice souhaite pouvoir engager le temps et la durée qui fait mûrir les choses et permet d'aller en avant : « *j'aimerais avoir plus de temps pour préparer là concrètement* (M48) ». Ainsi exprime-t-il une tendance imaginaire plus nocturne que diurne.

L'exigence de précision.

Ce type d'activité professionnelle, qui relève de l'imaginaire héroïque, convient peu à Maurice. La prise en charge des élèves en difficulté demande une analyse et une formulation précise de leurs acquisitions, d'autant qu'elle fait l'objet d'un écrit. Maurice, qui doit sortir d'une approche globale du groupe-classe, a « *parfois un petit peu peur d'oublier heu le reste de la classe* (M111) ».

Conclusion : Les exigences actuelles de l'Institution. L'exigence de précision, l'impression d'espace fractionné et démultiplié ainsi que celle d'un temps raccourci, découpé, voire précipité, sont ici questionnées dans le rapport de Maurice au métier de professeur des écoles. Maurice ne se sent pas à la hauteur de certaines de ces exigences nouvelles, et parfois en désaccord avec elles.

b. Composer avec les exigences actuelles de l'Institution

Rigueur et organisation

Maurice pense qu'il faut adopter une attitude qui relève de l'imaginaire héroïque : rigueur et organisation semblent être la solution : « *j'ai l'impression qu'autour de moi y a des gens qui sont heu plus organisés je dirais ou plus je sais pas peut-être plus carrés plus rigoureux hein et qui .. ben arrivent peut-être à aller plus loin* (M47) ». Organiser, c'est sortir de la confusion mystique, rendre clair, le symbolisme est diaïrétique. « *Etre plus carré* » rappelle le géométrisme du Régime Diurne.

Le temps que l'on se donne

« *au niveau du temps aussi des fois je me dis ben est-ce que je passe assez de temps à préparer à réfléchir à … parce que c'est vrai au bout d'un moment moi je sature hein heu je passe à autre chose .. bon je me dis est-ce que c'est que je .. je passe pas assez de temps et que si je prenais plus de temps ce serait plus .. structuré plus organisé* (M109) ».
Maurice regrette parfois un manque d'organisation et de réflexion sur le travail. Au début de l'entretien, il exprime son plaisir à réaliser un jardin après avoir seulement amorcé sa présentation de professionnel. La question du temps ainsi évoquée pose celle de la motivation de Maurice à exercer le métier d'enseignant.

Le sentiment de lassitude.

En fin d'entretien, Maurice se montre fatigué - « *je me sens moins heu attiré par mon métier qu'il y a quelques années là j'ai l'impression d'être dans une heu … un un peu une lassitude* (M111) » - jusqu'à se demander « *est-ce que il faudrait pas changer de métier aussi pour autre chose* (M111) ». Il est pris entre désir de changement et crainte de perdre la sécurité : « *c'est pas si évident que ça …….. Donc heu .. ah je serais intéressé par f.. tenter une autre expérience dans un autre travail mais heu …. Non je suis trop .. trop lâche je dirais (rires) je veux pas abandonner heu toute la sécurité heu …*(M111) ». Dans un mouvement de réversion (structures mystiques), il euphémise cette situation dévalorisante du héros « *trop lâche* » en rappelant son lien à la famille et par là-même sa qualité – valorisée - de garant de la sécurité de celle-ci : « *je suis pas tout seul non plus*

(M112) ». Dans cette situation, son sentiment d'efficacité personnelle est très faible - « *qu'est-ce que je serais capable de faire d'autre* (M112) » - et l'imaginaire mystique est très lisible.

S'individuer

Maurice dit souhaiter changer de métier : « *j'aimerais bien personnellement pouvoir heu pouvoir arrêter mais faudrait que tout soit (rires) tout soit sûr quand même au niveau salaire et tout* (M119) ». N'ayant pas réellement choisi d'être enseignant, il exprime le besoin de s'individuer, notamment en réitérant les termes relatifs à la notion de « personne » : « *ne serait- ce que ben une expérience personnelle aussi parce que c'est vrai que heu ben je connais pas le milieu de l'entreprise à part ce que les copains me racontent et tout ça heu .. bon c'est quand même on a quand même un métier qui est à part qui est différent des autres* (M119) ». L'imaginaire de cette démarche est héroïque. …

Le discours refuse pourtant de trancher. A la fois il se dit submergé par le métier, et se demande s'il ne va pas découvrir qu'il y tient : « *j'aimerais bien personnellement pouvoir heu pouvoir arrêter […] pour me dire enfin pour me rendre compte aussi que j'adore ce métier .. je me dis ça aussi* (M119) ». L'imaginaire est plutôt mystique : une chose vaut l'autre, les idées se confondent. L'individuation pourra, malgré tout, se réaliser dans cette démarche qui le conduira, d'une façon comme d'une autre, à se mettre au clair avec ce qu'il aime.

Le désir ... euphémisé … de renouveau

L'individuation passe-t-elle par la renaissance – thématique très proche du drame agro-lunaire de l'imaginaire synthétique ? Maurice le laisse entendre lorsqu'il conclut le passage sur ses velléités de changement d'école, voire de métier, par : « *hein une sorte de renouveau un petit peu… hein ……*(M121) ». Dans le même temps, le bouleversement envisagé par le « *renouveau* » s'euphémise, une fois encore, par l'expression « *un petit peu* ».

Fuir l'école

La « mystique » du jardin et la croissance « synthétique »

En formation initiale, Maurice montre son appétence pour les choses de la nature en choisissant un DEUG « *Sciences de l'environnement* (M9) ».

Pour lui, l'école est un lieu oppressant – vécu sur le mode héroïque des symboles catamorphes. Elle le compresse, l'étouffe donc. C'est dans son « jardin » que Maurice reprend l'air qui lui est nécessaire : « … *ma passion c'est le jardinage voilà j'aime bien donc décompresser dans le jardin* (M4) ». Le jardin constitue ce lieu de repos que la rêverie mystique de Maurice recherche. S'agit-il d'un retour à la Terre Mère, « *retour chez soi*[15] », qui relèverait des symboles d'inversion – de la mort par l'école - et d'intimité autour de la Descente et de la Coupe ? L'impression générale de « non-implication » réelle dans le métier, donnée par les premières occurrences sur le parcours professionnel (M2), se confirme dans l'expression : « *ma passion c'est le jardinage* (M4) ». D'emblée Maurice quitte le terrain professionnel pour investir le terrain privé, celui du jardin associé à la tranquillité mystique.

Cependant, ce jardin n'a que peu la vocation imaginaire nourricière : « *j'ai un petit potager mais plutôt petit* (M5)». Maurice préfère « *les plantes heu heu plutôt d'agréments en fait hein [..]* (M5) », qu'il aime *« bien planter heu tailler* (M5) ». Maurice s'intéresse aux plantes pour les faire croître. Dans ce rapport à la nature, son imaginaire est synthétique. Les jardins représentent également l'un des changements d'orientation professionnelle évoqués par Maurice. Le côté mystique du repos recherché s'exprime dans « *j'aimerais bien être dans les jardins* (M114) ». L'aspect plus synthétique de l'action sur les plantes apparaît dans la fin de la phrase, avec l'évocation d'un métier « *ou dans les paysagistes ou ce genre de métier je sais que j'aimerais bien ouais .. en lien en lien plus avec la nature* .....(M114) ».

[15] BACHELARD, G., *La Terre et les rêveries du repos. Essai sur les images de l'intimité*, Corti, 1948, cité par G.Durand, in *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*, Paris, Bordas, 1960, p.269.

Les loisirs

Dans leur ensemble les activités hors scolaire de Maurice sont mises au service du bien-être. Certaines entretiennent l'intimité, évoquant la chaleur et la douceur de la vie dans la maison : « *je lis beaucoup je … j'aime bien la télé l'ordinateur* (M5) ». L'effort inhérent à la notion de sport est euphémisé par celle du loisir. « *je fais du sport .. du volley en loisir et puis de la piscine …* (M5) ». L'eau, elle-même, est bienfaisante. Maurice ne s'y noie pas, il s'y détend.

Conclusion : Composer avec les exigences actuelles de l'Institution. Maurice se montre vaincu par les nouvelles exigences de l'Institution. Il sait quelle arme utiliser pour y faire face, la rigueur et l'organisation. Mais il regrette de ne pas en avoir la maîtrise. Alors, il fuit, partiellement, dans les loisirs et dans son jardin – à la fois en quête de tranquillité mystique et au service de la croissance de l'imaginaire synthétique. La fuite complète est envisagée, mais Maurice en craint l'insécurité, alors il cherche un ersatz – un changement adouci dans l'institution par la mutation... qui, au moment de l'entretien, n'est pas encore réalisée.

4. Apprentissage et formation

Maurice aborde la formation initiale, l'école, et son passage de l'une à l'autre.

a. La formation formelle initiale

Au milieu de l'entretien, Maurice résume son expérience de Formation Initiale en une seule phrase : « *Donc oui les cours non y a rien qui m'a … qui m'a vraiment marqué donc c'est plutôt moi les stages hein qui m'ont marqué et l'ambiance j'ai envie de dire* (M94) ». Y figurent trois thèmes principaux : la théorie (les cours), la pratique (les stages) et l'ambiance.

L'ambiance

La formation initiale n'a pas influencé Maurice d'une manière qui relèverait de l'imaginaire héroïque dans le sens où « *marqué je sais pas si c'est le mot* (M13) » dit-il. Maurice

produit un discours peu enthousiaste du vécu de formation : « *la formation en tant que telle je sais pas* (M14) ». « *C'est .. peut-être plus l'ambiance du groupe* (M12) » qui l'a marqué. Les premiers souvenirs restent périphériques aux apprentissages et traduisent un environnement chaud et sécurisant : « *on était jeunes hein .. heu .. et on s'amusait beaucoup* (M12) », « *formation qui est un milieu très protégé* (M34) », « *avec les copains avec les copines d'ailleurs y avait beaucoup de filles.. on n'était que 18 c'est vrai qu'on s'entendait drôlement bien* (M35) ».

Le vocabulaire de l'affectif

Lorsque Maurice aborde les contenus d'enseignements, le vocabulaire reste du domaine affectif – et plutôt mystique - de j'aime-j'aime pas. Il apprécie, est intéressé : « *j'appréciais bien les stages* (M14) », « *y a des cours qui .. m'intéressaient d'autres beaucoup moins .. enfin comme dans toutes les études* (M14) ». La dernière partie de la phrase confirme le manque d'enthousiasme de Maurice à propos du vécu de la formation Initiale. « *qu'est-ce qui m'intéressait le plus ……. heu ... je sais pas j'aimais bien ben tout ce qui était géographie histoire* (M15) ». Il aimait bien, mais qu'en a-t-il appris ? La question plus héroïque de l'apprentissage n'apparaît pas d'emblée dans le discours sur la Formation Initiale.

Séparer théorie et pratique

Cette formation est par ailleurs plus ou moins qualifiée de trompeuse par les étudiants qui ont une expérience antérieure du terrain à travers des suppléances : « *tous ceux qui avaient fait des suppléances nous disaient ben prenez du recul avec tout ce qu'on vous dit en formation heu quand on est sur le terrain c'est différent hein* (M13) ». Ils invitent ainsi à la dichotomie entre théorie et pratique ou du moins à la prise de recul.

La pertinence du matériel

Pourtant, au fil de l'entretien, apparaît la question du matériel réalisé en formation initiale. Maurice l'a utilisé : « *en matériel [….] …. Ça m'a sûrement beaucoup servi .. heu pour démarrer dans le métier ça c'est sûr est-ce que ça me sert encore heu pff sûrement sûrement mais ça a évolué .. j'ai changé donc heu …*(M38) ».

Conclusion : La formation formelle initiale. Maurice ne nomme pas d'acquisitions précises réalisées pendant la Formation Initiale. On comprend qu'il y était dans une bonne ambiance, qu'il doutait de la pertinence sur le terrain des apports théoriques, dont le terme n'est d'ailleurs jamais prononcé. Le vécu de formation est celui de la mystique de l'ambiance et de l'imprécision des contenus, et celui plus héroïque de la séparation théorie-pratique.

b. L'évolution professionnelle

Le parcours professionnel de Maurice tient ensemble les deux assertions suivantes : « *j'ai changé* (M38) » et « *j'ai rien renié quoi c'est forcément une évolution et cette évolution elle est partie de ce que j'ai fait en formation ... ça c'est sûr ..* (M17) ». La posture est synthétique qui combine des contraires apparents : changer et ne rien renier.

Une évolution enracinée

D'entrée de jeu, Maurice inscrit son parcours professionnel dans une évolution qui refuse la coupure héroïque avec la formation initiale. Il nomme un début : « *tout ce qu'est programme ça a tellement évolué tout ce qui est heu .. bon façon de voir les choses aussi façon de travailler hein je pense que j'ai j'ai commencé en .... en étant un petit peu trop heu .. distributeur de savoir j'ai envie de dire* (M17) » et *« ce qui me sert encore actuellement heu ……. en documents plus rien hein j'ai plus rien heu mais ça m'a forcément servi.. y a une évolution heu ça fait 20 ans donc heu ……. Ça m'a servi au départ ça c'est sûr mais plus maintenant* (M95) ». Pourtant, Maurice ne pouvait pas directement « appliquer » les savoirs héroïques de la FI : « *la formation c'est quand même beaucoup de .. beaucoup de savoirs beaucoup de techniques qui sont pas forcément directement applicables après quoi..* (M17) ».

Dans cette forme synthétique de l'imaginaire qui traduit un progrès, le passé n'est pas renié. Il est mis en lien avec le présent. Se retrouvent ici l'espace et le temps, ainsi que la géographie et l'histoire que Maurice affectionne - « *j'ai fait une FAC de géographie enfin ça s'appelait Sciences de l'environnement* (M9) » et « *j'aimais bien ben tout ce qui était géographie histoire* (M15) ».

Le mouvement et le déséquilibre

Le professionnel qu'il est aujourd'hui prend ses racines dans le vécu au Centre de Formation Pédagogique. Nous employons à dessein cette métaphore pour un sujet qui dit trouver dans les plantations et la taille un moyen de « décompresser » professionnellement. Maurice est en mouvement : à la fois il se déplace, en avant (imaginaire synthétique) - « *plus j'avance dans le métier* (M20) – et se laisse ébranler dans son équilibre - « *plus j'accepte d'être déstabilisé* (M20) ». Il décrit un chemin, qui le conduit à mettre les élèves en mouvement sur cet autre chemin qu'est la réflexion dans les situations de recherche : « *plus ça va plus ben je me suis rendu compte qu'il fallait mettre l'enfant heu un peu plus en démarche en démarche de recherche .... un c'est de ce côté-là que j'ai éva évolué...* (M17) ». Ce chemin le conduit également à faire évoluer le matériel réalisé en Formation Initiale : « *en matériel [...] .... Ça m'a sûrement beaucoup servi .. heu pour démarrer dans le métier ça c'est sûr est-ce que ça me sert encore heu pff sûrement sûrement mais ça a évolué* ..(M38) ».

S'ouvrir à l'aventure

L'évolution du profil professionnel de Maurice le voit passer de la posture héroïque unilatérale de protection (la symbolique est diaïrétique) - des « *choses assez dirigées* (M20) », « *En étant un petit peu trop heu .. distributeur de savoir* (M17) » « *… c'était sûrement un peu plus cadré ..... un peu plus d'organisation* (M67) » - à l'acceptation d'être déstabilisé, qui suppose la prise en compte de l'altérité, incarnée ici par l'élève : « *c'est sûr que quand j'ai commencé j'avais sûrement besoin de choses assez heu .. assez dirigées on va dire ... hein et puis plus plus j'avance dans le métier plus j'accepte d'être déstabilisé et de ...hein de de ...de faire plus chercher l'élève* (M20) ». Maurice s'ouvre à l'aventure... Il accepte de ne pas tout maîtriser. (cf. il laisse parfois les événements décider pour lui), de bouger donc, de perdre l'équilibre … sans tomber. Ce faisant, d'une part, il laisse les élèves se mettre eux-mêmes dans un mouvement, celui de la recherche, d'autre part, il s'adapte à leurs réactions, gère le va et vient – accepté - entre eux et lui. Son attitude n'illustre-t-elle pas la structure synthétique d'harmonisation des contraires dont G.Durand dit : « *Il ne s'agira plus de la recherche d'un certain repos dans l'adaptabilité elle-même, mais d'une énergie mobile dans laquelle adaptation et assimilation concertent harmonieusement*[16] ».

[16] DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.400.

Une première expérience difficile l'a aidé à prendre en compte les contraires, à « *relativiser* » : « *ça m'a beaucoup déstabilisé … beaucoup déstabilisé .. j'étais pas prêt à affronter des comportements d'enfants .. heu .. si différents j'ai envie de dire ….. après ça m'a sûrement aidé à .. relativiser certaines choses ou à évoluer dans ma façon d'être avec les autres enfants … hein mais .. ça c'était pas trop mal passé non plus* (M30) ». Il s'agit d'une classe dite de « *perfectionnement (M22)* », dont le nom illustre bien le chemin professionnel d'évolution de Maurice.

c. La conception de la formation et de l'enseignement

La formation initiale : dichotomie pratique-théorie

Pour Maurice, il y a dichotomie entre formation et terrain, du moins lorsqu'il quitte le CFP pour intégrer un premier poste. L'imaginaire est héroïque : « *quand on démarre suite à la formation .. la formation c'est quand même beaucoup de contenu en fait hein .. donc heu quand on est après dans une classe ben le .. ça se passe différemment quoi c'est pas …* (M27) », « *la formation c'est quand même beaucoup de .. beaucoup de savoirs beaucoup de techniques qui sont pas forcément directement applicables après* (M17) ».

Le savoir n'est pas qu'une affaire de transmission

Maurice se refuse à dire que le savoir en FI n'est qu'une question de transmission : « …. *c'est pas qu'une transmission de savoir* (M27) ». La position de subordination de l'étudiant est refusée.

L'imaginaire de Maurice, relatif à la question de l'enseignement en formation initiale, ne reste pas dans la mystique du terme qu'il emploie - « *les contenus* (M27) ». Maurice donne à ceux-ci le statut héroïque de connaissances rationnelles (savoirs, techniques) : « *c'est pas qu'une transmission de savoir* (M27) », « *la formation c'est quand même beaucoup de .. beaucoup de savoirs beaucoup de techniques* (M17) ».

Passer de la Formation Initiale à l'école

Le vécu de FI et celui du premier poste d'enseignant sont décrits selon deux imaginaires différents. Le « *milieu très protégé* (M34) » de la FI – celui des « *copains* (M35) » - relève

de l'imaginaire mystique. Tandis que celui de l'école est : Maurice y vit séparé - « *seul* » (M35) - et sur le mode du combat - « *confronté à .. à des choses plus difficiles* (M35). Pourtant, Maurice « passe » d'un environnement à un autre, il exprime ainsi une certaine continuité qui euphémise la différence fondamentale entre eux : « *je passais vraiment de la formation ....* (M34) […] *… à une situation où du coup on se trouvait* (rires) … (M35) ».

Cette continuité s'incarne par ailleurs dans la question du matériel réalisé pendant la formation initiale. Maurice l'a beaucoup utilisé et fait évoluer : « *en matériel non ça je suis sûr y a trop longtemps heu …. Ça m'a sûrement beaucoup servi .. heu pour démarrer dans le métier ça c'est sûr est-ce que ça me sert encore heu pff sûrement sûrement mais ça a évolué .. j'ai changé donc heu ...*(M38) ».

Un enseignant-passeur.

L'école ne se vit pas sur le mode héroïque de la transmission de savoirs. Ceux-ci nécessitent l'action d'un passeur. Chaque enseignant est un passeur particulier, qui a toute sa légitimité, au même titre qu'un autre : « *ben j'ai envie de dire ... oui j'ai envie de dire y a pas une manière de les faire passer ... chacun a sa manière donc heu ... ce qui va correspondre à une personne .. heu ne me correspondra pas ou ... c'est ça quoi* ..(M28) ». Cette conception de l'action du professionnel est synthétique : tel un pont entre deux rives, Maurice relie le savoir et les élèves.

Le refus du modèle

Maurice refuse d'envisager le modèle comme un vecteur de savoirs : « *j'ai envie de dire y a pas une manière de les faire passer ... chacun a sa manière donc heu ... ce qui va correspondre à une personne .. heu ne me correspondra pas ou ... c'est ça quoi* ..(M28) ». « *y a pas de recette y a pas une bonne méthode* (M27) », lui a déclaré une enseignante expérimentée côtoyée dans sa première école. Dans ce cas, tout ne se vaut-il pas ? La conception est mystique.

Par un exemple précis, en Arts plastiques, Maurice montre que s'il n'y a pas de modèle, pour les élèves - « *en arts visuels par exemple quand je prévois des bricolages ou des choses comme ça …. Je n'aime pas qu'il y ait 30 choses identiques ….. (rires)* (M60) »,

« *et c'est vrai que je vois des gens qui ont une idée ont un modèle .. tout le monde arrive au modèle* (M60) ». - il y a une orientation pédagogique choisie, qui permet la multiplicité des productions - « *j'aime leur proposer des matériaux des choses et puis chacun va dans sa direction et on arrive à 30 choses différentes ..* (M60) » - et autorise l'imprévu - « *on peut aller dans des directions que j'avais pas forcément prévues* (M59) ». La réflexion des élèves, leur implication et les échanges sont recherchés : « *voilà quand ça bouillonne c'est que .. heu .. ça bouillonne […] quand on discute quand heu heu on fait des recherches ...* (M59) ». L'expression utilise un vocabulaire mystique qui évoque chaleur et nourriture. On imagine les élèves dans un foisonnement d'idées et de mouvement, la perfection n'est pas attendue, c'est la réflexion qui prime : « *moi des fois ben c'est un peu la panique et on va pas tous réussir et heu y a des choses qui sont moins jolies que d'autres et mes bricolages sont moins soignés moins ..... bon (rires)* (M60) ».
Où l'on comprend que ce n'est pas l'imprévisibilité des chemins empruntés par les élèves qui angoisse Maurice, mais la multiplicité de ceux que l'institution lui impose.

Maurice met cependant un bémol à cette posture professionnelle qui autorise le bouillonnement. Il ne semble pas certain de pouvoir la tenir ailleurs que dans le domaine manuel : « *c'est domaine le domaine un peu manuel si tu veux mais je sais p je suis pas capable de dire si c'est pareil dans dans d'autres matières ou heu* (M60) ». On sent ici comme un regret concernant les activités plus abstraites, qu'il ne mentionne jamais précisément dans l'entretien. Il parle de « *compétences purement professionnelles* (M44) », par opposition à des « *qualités relationnelles* (M44) », alimentant une distance déjà repérée pour ce qui relève des structures héroïques de l'imaginaire.

La question de la maîtrise : une ambivalence

La maîtrise (imaginaire héroïque) est questionnée. Maurice la refuse pour laisser une marge de manœuvre aux élèves et favoriser le bouillonnement (M59) de leur réflexion : « *par moment je me dis mais est-ce qu'il faut tout maîtriser* ..(M64) ». En même temps il la souhaite pour la sécurité qu'elle procure à certains collègues : « *je maîtrise pas forcément tout et y en a certains j'ai l'impression qu'ils maîtrisent tout* (M65) ».

Bien que rassuré par les doutes d'une collègue expérimentée, Maurice convoite une certaine image d'enseignant, dont le profil rappelle la notion de maîtrise – pédagogique et

relationnelle : « *ils sont rendus loin alors heu pédagogiquement heu relationnellement qui se posent toujours plein de questions mais qui heu qui foncent quand même* (M65) ». Cet enseignant idéal synthétise la capacité à douter, à questionner et la capacité à aller de l'avant. L'imaginaire est synthétique qui harmonise d'apparents contraires.

Conclusion : Apprentissage et formation. Autour de l'apprentissage et de la formation, il y a ce que Maurice se sent capable de faire et ce qu'il aimerait faire. D'une part, son imaginaire est diurne quand il sépare la théorie de la pratique, quand – en dehors des arts plastiques - il lui est difficile de ne pas tout cadrer. D'autre part, il ne vit pas l'héroïcité de la rationalité des savoirs, qu'il ne nomme pas, et refuse l'héroïcité de la maîtrise du métier, comme celle du modèle imposé en arts plastiques. Il fantasme une figure d'enseignant idéal qui – grâce à sa capacité de réflexion et son attitude empathique - synthétise le doute et l'aventure mis au service d'une évolution professionnelle qui flirte avec l'idée de maîtrise.

5. Les compétences professionnelles : avoir et être imparfait

On notera l'hésitation de Maurice à choisir entre « *être* » et « *avoir* » des compétences (M42). La première option se place sur le registre héroïque de l'identité quand la seconde invite à l'incorporation de type mystique. En la matière, l'imaginaire de Maurice se révèle synthétique, qui combine ces deux formes imaginaires.

Maurice refuse la position héroïque qui dessinerait un enseignant-type de manière sûre et définitive : « *elles sont tellement différentes .. d'un enseignant à un autre* (M42) », « *y a des enseignants qui vont être avoir telle compétence et puis d'autres heu .... d'autres compétences* (M43) ». Le Régime Nocturne de l'imaginaire s'exprime ici. Tous les enseignants n'ont pas les mêmes compétences, ils n'ont pas toutes les compétences envisageables. Cela alimente l'image de professionnel qu'une collègue plus expérimentée lui a donnée au début de sa carrière : on ne peut pas tout réussir, on fera des erreurs « *on est jamais à 100% de réussite […] on va faire des erreurs c'est évident* (M24) ».
La conception du métier, via les compétences qu'il requiert, met en tension spécificité et banalisation.

a. Les compétences proprement dites

Maurice distingue explicitement deux types de compétences : les « *qualités humaines* (M44) » et les « *compétences purement professionnelles* (M44) ». Au fil de l'entretien, il cite deux autres « compétences », qu'il ne classe pas dans ces deux catégories et qui s'apparentent davantage à l'imaginaire mystique du ressenti qu'à celui, plus héroïque, des compétences. Il s'agit de la motivation qui, selon Maurice, implique le choix du métier - « *être motivé intéressé ... heu ... avoir choisi ce métier-là ...* (M84) » et du bien-être relationnel - « *se sentir bien avec des enfants* […] *Je pense plus une attitude d'être à l'aise avec des enfants d'avoir envie de travailler avec les enfants* (M84) ».

a.1. Qualités humaines

A propos de sa conception des compétences professionnelles majeures du professeur des écoles, Maurice déclare : « *oui moi c'est plutôt le côté relationnel le côté heu ... (39'20) ben ce que je disais oui heu être à l'écoute* (M96) ».

Mysticité de l'écoute

Certaines compétences alimentent l'imaginaire mystique par le rapprochement empathique qu'elles supposent. Cette tendance est lisible notamment dans les termes « *avec* » et « *relationnel* ». On notera que, dans ce cas, Maurice utilise le vocable « qualité » en place du vocable « compétence » : « *des qualités humaines je dirais plus des qualités humaines ... qui sont qui sont un petit peu à la base j'ai l'impression hein le côté le côté relationnel quand même parce qu'on travaille pas avec des .. on travaille pas avec des plantes on travaille avec heu .. bon des des humains des êtres vivants* (M44) ». Il s'agit de « *savoir écouter être à l'écoute des autres* (M43) », « *aimer aimer les enfants bien sûr aimer heu aimer se retrouver avec eux* (M43) ». Et encore « *C'est quelque chose qui me paraît important maintenant mais qui m'a toujours paru important aussi …… hein heu c'est ce que je disais on travaille vraiment avec des enfin avec des enfants donc heu ... je pense qu'il faut .. enfin côté relationnel faut un côté heu ... que j'avais sûrement quand j'ai choisi ce métier-là* (M72) ».

Imaginaire synthétique de la patience

« *la patience* (M43) » relève des structures synthétiques dans la mesure où elle conjugue la capacité à l'empathie mystique et la capacité au contrôle de soi, à la prise de recul et à la réflexion relatifs à l'imaginaire héroïque : « *y a des fois où je me surprends à réagir un peu trop .. un peu trop vite quoi et je me dis non il faut il faut il faut du recul il faut … réfléchir d'abord …* (M80) ». La « distance » temporelle n'est pas mise au service de la séparation, mais à celui d'une plus grande clairvoyance et d'une réponse adaptée : « *… et puis c'est vrai c'est quelque chose que j'ai envie de faire passer même heu même aux enfants heu .. se méfier des réactions heu … instinctives ou brutales* (M80) ».

La « déspécialisation » mystique du métier

Pour Maurice, déspécialiser le métier est à la fois un constat. Les compétences-qualités qu'il requiert ne sont-elles pas également nécessaires dans d'autres professions ? : « *c'est sûrement valable pour beaucoup d'autres métiers aussi quoi après je sais pas si professeur des écoles ça demande vraiment des compétences particulières j'en suis pas persuadé* (M85) ». Cette conception selon laquelle tout se vaut et tout le monde peut tout, relève de la structure mystique de l'imaginaire.

a.2. Compétences « purement professionnelles »

Héroïcité de l'organisation et de l'efficacité

S'agissant de compétences, outre les « *qualités humaines* », Maurice évoque, des « *compétences purement professionnelles* (M44) ». Celles-ci relèvent de la clarté et de la distinction héroïques, comme l'adverbe utilisé le montre. Maurice parle « *de l'organisation …….. que j'ai peut-être pas pas assez par moment* (M43) ». D'autres thèmes de cet entretien ont montré combien Maurice est en difficulté avec les positions héroïques. Il considère ne pas avoir ce type de compétences qui concernent l'organisation et l'efficacité : « *y a des gens qui sont …. plus organisés mais c'est peut-être une impression hein heu sûrement d'ailleurs ou qui ……. Ou qui …… je sais pas plus efficaces ou qui .. plus habitués* (M49) ».

L'habitude, envisagée comme moyen d'acquisition des compétences en question, renvoie à une idée de répétition (imaginaire synthétique).

L'organisation dont parle Maurice n'est pas intellectuelle. Elle est essentiellement matérielle : « *mon bureau serait mieux rangé* (M52) », « *mes papiers seraient mieux classés (rires) je pense que c'est ça peut-être .. ce serait plus du matériel en fait* ..(M53) ». Mais l'un n'agit-il pas sur l'autre se demande Maurice, ou plus exactement, l'un n'est-il pas le reflet de l'autre? : « *... je passe du temps à chercher quand même et c'est vrai ben je vois les bureaux de certains qui sont heu très très bien organisés et .. donc je me dis est-ce que .. est-ce que c'est ton bureau est-ce que c'est dans ma tête aussi est-ce que ... pfff* (M62) ».

L'imaginaire synthétique de la croissance des élèves

L'imaginaire synthétique de Maurice apparaît également dans la compétence qui suit : « *Avoir envie de les .. de les aider à grandir et à aller plus loin* (M43) ». Maurice est dans un projet d'évolution pour les élèves (tout comme, avec les plantes de son jardin d'agréments).

L'imaginaire - pourtant mystique - de ce qui change

« *c'est pas un métier où tout est acquis je veux dire y a toujours plein de choses à faire* (M84) ». Maurice invite à ne pas s'en tenir à ce qui est. Il vit une exigence de « changement » qui, cependant, n'est pas clairement exprimée. On ne sait pas précisément ce que sont ces « *choses à faire* ». Si la compétence évoque la structure synthétique de l'imaginaire, son expression installe une sorte de flou – tout se confond - qui relève des structures mystiques.

L'imaginaire mystique des savoirs disciplinaires

Maurice compare sa formation initiale à celle des jeunes enseignants - « *c'était beaucoup plus facile ... à mon époque* (M88) » - par le biais de « *tout ce qui va être disciplinaire* (M84) » et qui est exigé d'eux à travers les dossiers : « *on leur demande beaucoup de choses au niveau heu au niveau dossiers* (M86) ». « *quelqu'un qui veut rentrer dans le métier ben faut d'abord qu'il soit ...soit bon je dirais dans presque toutes*

les disciplines ……. Pour pouvoir franchir l'étape du concours (M87) ».

Pour Maurice, les « *compétences disciplinaires* » restent (ne sont que) du savoir mis au service de l'obtention du concours : « *est-ce que c'est du savoir je sais pas mais j'ai l'impression qu'on leur demande vraiment de bosser pour décrocher des concours* (M86) ». Il regrette la manière dont lui-même a appris le métier, que l'on suppose davantage relever de la pratique (il parle des stages qui l'ont marqués en FI) - « *c'était .. hein le …. l'apprentissage du métier avec moins cet heu cet objectif concours heu dossiers* (M86) ».

Ces « compétences disciplinaires » - qu'on suppose être les savoirs disciplinaires ainsi que le fait d'être « *doués pour écrire* (M86) » - , « *y a pas que ça* (M86) » et « *on n'a pas besoin de ça* (M89) », déclare Maurice, qui euphémise cet aspect du métier en le « déprofessionnalisant » : « *Tout ce qui va être disciplinaire heu .. non pour moi tout le monde peut s'y retrouver* (M84) ».

Conclusion : Les compétences proprement dites. La question des compétences installe Maurice dans un imaginaire plutôt mystique qui « dé-spécialise » le métier, tant au niveau relationnel qu'au niveau des connaissances disciplinaires. Les seules compétences – organisation et efficacité - qui, par leur lien avec la rationalité, relèvent de l'imaginaire héroïque lui font défaut.

b. Les modalités d'acquisition des compétences professionnelles

Ce qui a aidé Maurice a acquérir les compétences professionnelles dont il fait preuve aujourd'hui, ce sont « *...le temps évidemment les collègues .. les enfants eux-mêmes .. heu l'expérience .. c'est l'expérience hein ...*(M97) », « *et puis des formations heu ..au CFP* (M98) ». Il en donne quelques illustrations.

b.1. Formation informelle

Un affrontement renversé

Une des premières expériences de Maurice sur le terrain a été pour lui très déstabilisante :

« *une chose qui m'a marqué c'est un stage .. en ... alors classe de perfectionnement .. est-ce que ça s'appelait classe de perfectionnement* ..(M22) » […] « *je me souviens que là j'avais vraiment été confronté à des situations très difficiles que j'avais eu du mal à gérer* ....(M28) ». La différence est ici considérée comme un « ennemi » à combattre : « *j'étais pas prêt à affronter des comportements d'enfants .. heu .. si différents* (M30) ». Le vécu relève de l'imaginaire héroïque.

Pourtant, le bilan que Maurice en tire euphémise cette expérience - « *ça c'était pas trop mal passé non plus* (M30) ». - jusqu'à la transformer en un vécu positif - « *après ça m'a sûrement aidé à .. relativiser certaines choses ou à évoluer dans ma façon d'être avec les autres enfants* (M30) ». Maurice en fait un atout de développement professionnel. La compétence essentielle repérée - « *relativiser* (M30) » - inscrit le sujet dans un imaginaire nocturne de nuances.

Le doute rassurant

« *j'ai plus été marqué par ma enfin mes premières années d'enseignement et heu .. une collègue en particulier qui m'a vraiment aidé heu ... qui avait déjà beaucoup plus d'expérience .... Et qui m'a vraiment aidé à démarrer dans le métier quoi ça c'est sûr* (M23) ».

Une collègue expérimentée rassure Maurice en lui montrant une image de professionnel qui doute - « *elle aussi même après heu 25 ans de carrière elle était .. pas sûre de tout non plus quoi*..(M24) » - et pour qui la notion de maîtrise relève de l'impossible - « *on est jamais à 100% de réussite* (M24).
A travers cette expérience, Maurice révèle un profil de professionnel qui refuse la position héroïque de cette maîtrise - « *c'est un métier où heu .. ben faut tâtonner faut .. faut se déstabiliser* (M24) *»* - pour adopter celle de l'exploration de l'inédit - « *faut pas avoir peur d'essayer des nouvelles choses* (M24) ». Le nouveau n'est pas dangereux, puisque la maîtrise n'est pas attendue, ce qui autorise les essais et erreurs, les allers et retours de l'imaginaire synthétique : « *on se dit bon on va faire des erreurs c'est évident ça va pas marcher* (M24) ».

Rapprochement et distance

Le rapport de Maurice à cette enseignante se vit sur le mode du lien non fusionnel (imaginaire synthétique). Le rapprochement relatif à la structure mystique de viscosité et d'adhésivité se manifeste par des termes comme « *accompagné* (M106) », « *soutenu* (M106) », « *épaulé* (M106) », « *à l'écoute* (M106) ».

Cependant, enseignante expérimentée et enseignant débutant sont séparés, car jamais la première n'a « *imposé quoi que ce soit ou embêté sur quoi que ce soit* (M106) ». D'autre part, Maurice ne s'associe pas à elle, pour réaliser quelque chose de difficile par exemple. Il l'entend discourir sur sa conception du métier et cela le lui rend accessible : « *le fait d'entendre une personne d'un certain âge me dire ça .. bon ça rassure quand même (*M24) ». En effet, la perfection n'est pas le but, qui réside plutôt dans la capacité à se laisser déstabiliser, à perdre le contrôle héroïque.

L'habitude pour le progrès

Maurice considère que la répétition – imaginaire synthétique – permet d'acquérir les compétences d'organisation et d'efficacité dans le travail : « *y a des gens qui sont .... plus organisés mais c'est peut-être une impression hein heu sûrement d'ailleurs ou qui ……. Ou qui …… je sais pas plus efficaces ou qui .. plus habitués* (M49) ». L'imaginaire serait plutôt mystique si la répétition du même que suppose l'habitude n'avait le progrès ou la maîtrise pour effet.

Le temps qui donne de l'expérience

Maurice a acquis les compétences qu'il nomme plus haut les « *qualités humaines* (M44) » en les mettant en œuvre, en faisant : « *avec le temps avec l'expérience heu ... ma capacité d'écoute ……. oui je pense qu'elle a évolué ..... avec le temps* (M72) ». Il ne s'agit pas d'une volonté d'apprendre, Maurice est plutôt passif dans cet apprentissage : « *c'est pas forcément des choses que j'ai que j'ai construit ou cherché à améliorer .. je pense que c'est .. ben dû au travail en fait heu .. à l'expérience à .. ben la maturité* (M75) ». Selon Maurice, les compétences relationnelles ne se construisent pas, elles se développent par la répétition que la pratique quotidienne permet. L'imaginaire est synthétique quand faire et

refaire permet de progresser : « *côté relationnel faut un côté heu ... que j'avais sûrement quand j'ai choisi ce métier-là mais qui qui se développe* (M75) ». Maurice exprime l'alternance des phases positives et négatives de cette structure de l'imaginaire dans l'assertion suivante : « *Qui peut évoluer en fonction des jours aussi hein y a des jours où je serai sûrement moins heu moins patient moins à l'écoute que d'autres journées* (M75) ».

La dialectique

« *je me sers des deux côtés en fait du côté professionnel et du côté .. familial* (M75) ». L'apprentissage des qualités humaines et relationnelles se réalise selon la structure dialectique de l'imaginaire synthétique qui distingue (« *du côté de* ») les deux milieux – professionnel et familial – sans pour autant les opposer.

La vicariance

« *voir comment les collègues fonctionnent heu .. ça fait forcément réfléchir un petit peu sur sa pratique à soi et ça fait forcément évoluer heu consciemment ou inconsciemment d'ailleurs vers autre chose quoi* (M107) ». Maurice parle en terme d'évolution, la formule porte le symbolisme de régime synthétique. La réflexion qui participe de certains apprentissages est de nouveau euphémisée, minimisée. « Voir » renvoie à l'imaginaire héroïque du redressement postural. Maurice met une distance avec ses collègues. Il ne s'associe pas à eux.

b.2. Des formations formelles au CFP

En termes de formation, les attentes de Maurice relèvent principalement de l'imaginaire mystique. Voici, pour exemple, ce qu'il dit d'une formation qu'il a particulièrement appréciée : « *j'ai bien apprécié aussi alors je sais plus quel quel était l'intitulé de la formation où on avait fait aussi des activités autres que .. réfléchir (rires) hein on avait fait de l'escalade heu .... du cheval peut-être bien ou du VTT enfin bon on avait fait des activités comme ça ah j'avais trouvé ça vraiment bien quoi* ...(M100) ».

Se reposer hors école

Maurice dit participer à des formations formelles pour, en premier lieu, pouvoir trouver un peu de repos : « *des formations heu ..au CFP hein qui qui sont intéressantes pour justement laisser un peu sa classe ...* (M98) ». Elles lui permettent en effet de s'extraire du terrain, - « *j'aime bien (toux) quand même ces temps de formation en particulier ou ou même de quitter sa classe de laisser sa classe à quelqu'un d'autre* (M103) » -

La recherche du même

Le terrain étant vécu comme un lieu au symbolisme catamorphe parce que fait de confrontation, les formations formelles sont aussi l'occasion - selon la structure mystique de viscosité et d'adhésivité – de « *rencontrer d'autres collègues .. pour voir qu'on est tous plus ou moins confronté aux mêmes difficultés hein* (M98) ».

La difficulté réfléchir

L'aspect plus froid et rationnel de l'apprentissage professionnel est dévalorisé : « *... se retrouver pas forcément pour des .... pas forcément pour aboutir à des choses très concrètes ... mais beaucoup d'échanges ...* (M103) ». Pour Maurice, réfléchir, c'est « *se torturer les méninges à trouver ...* (M101) ». La réflexion apparaît en sus de la recherche de repos et de partage : « *... ça permet quand même de bien réfléchir* (M98) ». Ce type d'activité met Maurice en difficulté : « *je suis pas j'ai un petit peu du mal à exprimer heu .. les choses je parle pas facilement heu .. j'aime pas parler devant les autres* […] *c'est c'est difficile de de mettre des mots précis sur ce que je ressens ou sur ce que heu ou mes difficultés et tout ça* (M102) ». Il préfère les situations dans lesquelles « *les discussions sont beaucoup plus informelles* (M102) ». Or, G.Durand (SAI, 1992) rapporte que, dans de nombreuses cultures, la parole est associée à la lumière, elle-même symbole relatif à la structure héroïque de l'imaginaire.

La gestion mentale

Maurice évoque avec plaisir une expérience de formation continue sur la gestion mentale : « *la dernière qu'est-ce que j'avais bien aimé ben un peu un peu de gestion mentale en fait*

donc j'en avais déjà fait avant donc là heu .. moi j'aime bien ça ... j'aime bien avoir des des des images sur le fonctionnement un petit peu de l'apprentissage (M102) ». C'est la première fois, au cours de cet entretien, qu'il emploie le terme « *apprentissage* », que ce soit pour les élèves ou pour lui-même, ainsi que – plus loin - celui « *d'analyse* ». L'activité de réflexion que cette formation suppose est euphémisée par l'emploi de « *un petit peu* » et par le fait que, de retour en classe, Maurice dit ne pas s'en être servi : « *...faut prendre le temps d'analyser ce qu'on leur donne et tout et puis après ben c'est vrai qu'on est très vite rattrapé par le ..* (M102) *le quotidien* (M103) ».

Conclusion : Les modalités d'acquisition des compétences professionnelles. Les activités intellectuelles de l'enseignant - réflexion, analyse - sont mises au second plan, derrière l'échange avec les collègues et la « fuite » du terrain ; ceci, quelles que soient les raisons invoquées - difficulté à s'exprimer ou manque de temps. L'imaginaire de formation est principalement mystique.

6. Les relations du métier

La confiance : entre rapprochement et distance

L'imaginaire de la relation paraît plutôt mystique quand Maurice cherche le rapprochement de la confiance - « *heu premier mot qui me viendrait c'est une relation de confiance enfin des deux côtés* (M73) ». Le bien-être des élèves est également recherché : « *ce qui me paraît important c'est de réussir à .. à .. à faire passer quelque chose avec tous les élèves quoi en fait pour qu'ils qu'ils soient là mais qu'ils aient envie d'être là envie d'être dans la classe puis envie de venir à l'école* (M73) ». L'apprentissage est relégué au second plan, comme un fruit du hasard : « *après heu ben ils apprennent ce qu'ils peuvent hein (rires) mais d'abord qu'ils se sentent bien quoi ... c'est que j'aime pas quand on me dit qu'un élève a mal au ventre avant de venir à l'école ou des choses comme ça quoi ça me touche ça me touche* (M73) ».

Pourtant, cette première description de la relation maître – élève, est bientôt nuancée par la nécessaire distance qui sépare. Les statuts sont respectés, la relation est professionnelle. De même que Maurice préserve sa place d'adulte, les élèves sont invités à garder leur identité et leur clairvoyance héroïques : « *j'ai envie de travailler avec des enfants qui me font confiance heu .. et qui en même temps heu .... sont autonomes aussi quoi je veux dire pas*

une confiance aveugle ..(M73) ». Ainsi, l'imaginaire qui combine ces deux éléments contraires - rapprochement et distance – se révèle synthétique, conception renforcée par la prise en compte des deux sens de la relation : « *je dirais la confiance heu heu .. le partage bon une certaine heu certaine distance malgré tout hein je veux garder ma place de .. d'adulte déjà vis-à-vis de l'enfant* (M75) ».

Conclusion : Les relations du métier. Des relations véhiculées par l'exercice de la profession, Maurice aborde celles qu'il entretient avec les élèves. Parents, collègues, ou autres partenaires, ne sont pas mentionnés. Entre distance « individuante » et rapprochement « empathique », l'imaginaire est plutôt synthétique.

7. La relation à l'espace et au temps.

Le thème de l'espace et du temps reprend une partie des éléments de la relation de Maurice aux exigences actuelles de l'Institution.

a. L'espace.

Sans limites et sans boussole

Le milieu scolaire n'a plus de boussole - *« ...j'ai l'impression de m'y perdr**e** un petit peu ...* (M43) » - tant les injonctions de travail - « *avec les les les nouvelles directions enfin directives* (M43) » - multiplient les chemins à emprunter. Comme une conséquence de cet état de fait, le temps doit être réparti, partagé, découpé, donnant à Maurice l'impression de survoler chaque domaine, de ne pouvoir véritablement explorer chacune des voies : « *je fais mais j'ai l'impression de ne pas aller au bout des choses au fond des choses* (M43) ». L'espace scolaire n'a de limite ni en longueur, ni en largeur. Le milieu est nyctomorphe, le symbolisme de vie est négatif.

Pour échapper à l'angoisse, Maurice cherche à changer d'espace scolaire, en optant pour une mutation : « *j'ai envie de changer d'école hein et ……. Aller voir un peu ailleurs comment ça se passe* (M121) ». Il ne se fait pas d'illusion cependant - « *rien ne me chasse* (rires) » « *je suis très bien* (M121) ». Ne pas obtenir de mutation ne le chagrine pas tellement : tous les lieux scolaires ne se valent-ils pas ?

C'est dans le jardin – espace borné - que Maurice échappe à l'angoisse, en opérant une véritable rupture spatiale avec le monde scolaire.

Conclusion : L'espace. Le rapport de Maurice à l'espace revêt un symbolisme de vie négatif. Elargi à l'infini parce que multidirectionnel, l'espace scolaire n'est plus maîtrisable. Maurice le fuit, pour se réfugier dans un jardin qui lui offre à la fois la sécurité de ses bornes et celle du but quasi unique : la croissance des plantes.

b. Le temps

A propos de l'immédiateté

« *je trouve plus ça va plus on est dans une société où il faut réagir vite on demande aux gens d'agir vite de de satisfaire les envies quasiment tout de suite [...]*(M81) ». Le temps social est accéléré et conduit à vivre l'immédiateté. Il impose un mode agressif, exigeant pour l'enseignant, qui doit y être attentif pour lui-même - « *y a des fois où je me surprends à réagir un peu trop .. un peu trop vite …* (M80) » - et auquel il doit préparer les élèves - « *je suis pas sûr qu'ils soient tous bien préparés à affronter tout ça et ……. et donc cette question de temps de de savoir attendre* (M81) » - en leur apprenant le temps long de la réflexion - « *dans le travail prendre le temps hein de faire ce qu'on demande et non pas tout de suite dans la réponse ne pas répondre tout de suite* (M80) », et le temps long de l'attente - « *le non dire non …. Et non pas être dans la satisfaction immédiate de toutes les demandes et de tous les besoins* (M81) ».

A propos du temps découpé

Plusieurs fois au cours de l'entretien, Maurice dit regretter avoir peu de temps à consacrer aux activités intellectuelles de l'enseignant : la réflexion, la préparation (« *j'aimerais avoir plus de temps pour préparer là concrètement* (M48) »), et notamment l'analyse nécessaire à la mise en œuvre des principes de la gestion mentale : « *...faut prendre le temps d'analyser ce qu'on leur donne et tout et puis après ben c'est vrai qu'on est très vite rattrapé par le ..* (M102) *le quotidien* (M103) ». Le découpage du temps en courtes unités – les journées - conduit Maurice à réitérer certaines activités qui l'empêchent de réaliser le métier comme il le souhaiterait. Erigées en obstacle à l'activité intellectuelle d'« analyse »,

ces activités sont probablement vécues comme machinales.

A propos du temps long

Les activités chronophages

Conséquence de la multiplicité des tâches à réaliser au quotidien, le temps doit être découpé, partagé. Certaines tâches professionnelles sont chronophages : « *je trouve qu'on passe beaucoup de temps pour les élèves en difficulté* (M111) ». Elles imposent une pratique du métier que Maurice juge partielle : « *j'ai parf parfois un petit peu peur d'oublier heu le reste de la classe […] c'est très bien de s'occuper des élèves en difficulté mais faut pas qu'on laisse tomber non plus heu ….. hein les les élèves qui auraient besoin d'aller beaucoup plus loin ou même la classe heu le reste de la classe* (M111) ».

La maturation

Le temps est parfois considéré comme un facteur qui agit en dehors même de la volonté du sujet. Il a fallu du temps pour que Maurice emprunte la voie du métier d'enseignant « *ça c'est pas fait du jour au lendemain* (M116) ». Il n'en a pas amorcé le chemin, il ne l'a pas véritablement entretenu non plus. Le temps est aussi l'acteur principal de certains apprentissages tels que la capacité à écouter les élèves : « *avec le temps avec l'expérience heu … ma capacité d'écoute ……. oui je pense qu'elle a évolué ….. avec le temps* (M72) ».

Conclusion : le temps. Maurice regrette ces différents aspects du temps – l'immédiateté et le découpage - que le monde d'aujourd'hui lui impose. Il rêve de la durée qui favoriserait la réflexion de l'enseignant comme celle de l'élève. Il porte un avis critique sur le caractère chronophage de certaines tâches professionnelles inhérentes aux directives actuelles de l'Education Nationale. Le rapport au temps est le plus souvent vécu sous le régime de la frustration.

8. Retour aux thématiques imaginaires

Une tendance imaginaire plutôt mystique.
Un symbolisme de vie plutôt négatif

a. Imaginaire mystique

La difficulté à s'engager

L'installation d'une ambiance imaginaire plutôt Nocturne résulte en partie d'une impression générale : Maurice ne mord pas dans la vie professionnelle. Il révèle une difficulté à faire des choix et à décider, comme cela a été le cas pour l'orientation professionnelle : « *j'ai pas eu un déclic j'ai pas eu heu ... et je me souviens pas heu .. d'un autre métier que j'aurais vraiment voulu faire heu plus jeune* (M117) ».

La difficulté à affirmer

Par ailleurs, nombre d'occurrences du discours sont nuancées par l'emploi de « *mais* ». L'imaginaire pourrait être synthétique si cela engageait Maurice à poser des actes ou exprimer des pensées qui articulent des éléments contraires. Ici ce n'est pas le cas. Il s'agit de l'expression d'une hésitation à poser une affirmation. Impression renforcée par l'usage fréquent de « *un petit peu* », qui minimise les propos.

La difficulté à préciser

Concernant la formation, initiale et continue, Maurice reste très vague quant aux connaissances ou aux compétences visées et/ou acquises. Il ne parle pas d'apprentissage, il apprécie ou se dit intéressé. Du CFP, il retient « *l'ambiance* (M94) » et déclare avoir été marqué par les stages, mais sans préciser en quoi, exception faite de la rencontre d'une enseignante expérimentée qui l'a rassuré en lui disant qu'« *elle aussi même après heu 25 ans de carrière elle était .. pas sûre de tout non plus quoi..*(M24) ». Ce qu'il a apprécié en formation continue, c'est la possibilité de se rapprocher (structure d'adhésivité) de collègues pour se rendre compte que tous rencontrent les *mêmes* difficultés. Maurice apprécie également le fait d'y faire autre chose que « *réfléchir* ». Car, la rationalité des

savoirs, comme l'expression de sa pensée, lui sont difficiles. Organisation et efficacité lui manquent, il estime n'avoir pas le temps suffisant – ou ne pas le prendre - pour la préparation en général et l'analyse nécessaire à la mise en œuvre de la gestion mentale. Autant de « gestes » professionnels qui relèvent de la structure héroïque de l'imaginaire et qu'il regrette de ne pouvoir réaliser. Il les a classés sous le terme clairement « héroïque » de « *compétences purement professionnelles* (M44) ». Comme une illustration de cette ambiance qui cultive l'imprécision, cette autre remarque sur les conditions actuelles du métier : « *c'est pas un métier où tout est acquis je veux dire y a toujours plein de choses à faire* (M84) ».

Une profession, par certains côtés « déspécialisée »

Maurice donne cette impression que tout se vaut quand il dit, d'une part, que les compétences professionnelles « *… sont tellement différentes .. d'un enseignant à un autre* (M42) » et, d'autre part, que « *c'est sûrement valable pour beaucoup d'autres métiers ..* (M85) ». Enfin, la profession perd définitivement sa spécificité dans ces deux autres assertions, dont la dernière banalise les connaissances : « *je sais pas si professeur des écoles ça demande vraiment des compétences particulières j'en suis pas persuadé* (M85) » et « *Tout ce qui va être disciplinaire heu .. non pour moi tout le monde peut s'y retrouver* (M84) ».

Le refus du modèle

Parmi les activités scolaires qui satisfont le plus Maurice – dans le sens où elles lui renvoient une image cohérente avec son idéal d'enseignant – figure la gestion des arts plastiques. C'est en effet un domaine dans lequel il peut ne pas tout cadrer par un modèle à respecter. Il constate les effets formateurs de ce choix pédagogique sur les élèves : « *voilà quand ça bouillonne c'est que .. heu .. ça bouillonne […] quand on discute quand heu heu on fait des recherches …* (M59) ». Dans le même temps, Maurice ne conçoit pas qu'il y ait un modèle d'enseignement : « *y a pas de recette y a pas une bonne méthode* (M27) », ni un profil type d'enseignant : « *y a des enseignants qui vont être avoir telle compétence et puis d'autres heu …. d'autres compétences* (M43) ».

Les qualités humaines

La thématique des compétences professionnelles dessine un professionnel à l'imaginaire plutôt mystique qui recherche la proximité de « *l'écoute* (M43) » vers les élèves et qui, d'une façon générale, met en avant les « *qualités humaines* (M44) ». C'est en bénéficiant de ce type de relation avec une collègue expérimentée, qu'il a pu se rassurer en tant que novice (M106).

La quête de la tranquillité

Maurice aborde ce thème dès la quatrième occurrence de son entretien. Il cherche à décompresser dans son jardin « *d'agrément* (M5) » et – bien que pratiquant « *du sport .. du volley en loisir et puis de la piscine* (M5) » - il aime les activités qui le gardent à la maison : « *je lis beaucoup je … j'aime bien la télé l'ordinateur* (M5) ». D'autre part, « *rien ne me chasse (rires) où je suis parce que je suis très bien* (M120) », dit-il de l'école dans laquelle il exerce depuis 18 ans, ce qui constitue presque la totalité de son expérience d'enseignant – il a exercé 3 ans ailleurs avant d'effectuer son service militaire. Enfin, Maurice craint de perdre la sécurité dans laquelle il est aujourd'hui. En effet, souffrant d'une certaine lassitude face aux exigences actuelles de l'Education Nationale, il exprime l'envie de « *.. tenter une autre expérience dans un autre travail mais heu …. Non je suis trop .. trop lâche je dirais (rires) je veux pas abandonner heu toute la sécurité heu …* (M111) ». Alors, il opte pour une fuite euphémisée dans la perspective de changer d'école.

b. Imaginaire synthétique

La production « d'énergie mobile [17] ***».***

L'évolution professionnelle.

Le parcours professionnel de Maurice relève des structures synthétiques quand il combine les idées de changement et de lien avec la formation initiale : « *j'ai changé* (M38) » et « *j'ai rien renié quoi c'est forcément une évolution et cette évolution elle est partie de ce que j'ai fait en formation … ça c'est sûr ..* (M17) ». Le progrès est lisible lorsqu'il déclare

[17] DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.400.

« … *j'avance dans le métier* (M20) ».

Les élèves en mouvement.

Se laissant déstabiliser par les propositions des élèves - « *voilà quand ça bouillonne c'est que .. heu .. ça bouillonne […] quand on discute quand heu heu on fait des recherches …* (M59) » -, Maurice est amené à harmoniser les contraires que sont « *l'adaptation et l'assimilation*[18] » : « *on peut aller dans des directions que j'avais pas forcément prévues* (M59) ». Il adapte sa conduite de classe aux réactions des élèves et assimile ces données nouvelles, inattendues, pour maintenir ses objectifs d'enseignant.

La croissance des élèves.

Où l'on retrouve Maurice le Jardinier, avec son « *... envie de les .. de les aider à grandir et à aller plus loin* (M43) ».

La maturation

Facteur de progrès, lorsqu'elle aboutit à un choix – ici celui du métier d'enseignant « *... un chemin tracé ... [..] que j'ai bien voulu prendre* (M119) » - la maturation illustre le régime synthétique de l'imaginaire : « *ça s'est pas fait du jour au lendemain* (M116) ».

Une alternance de choix et d'événements subis

Maurice exerce depuis 18 années sur un même poste. Cela nous invite à inscrire la gestion de son parcours dans un imaginaire plutôt mystique qui recherche la tranquillité : « *où je suis parce que je suis très bien* (M120) ». Pourtant, le fait que ce parcours soit construit dans une alternance de décisions et d'événements subis, nous invite à l'inscrire dans un imaginaire plutôt synthétique : on lui propose le métier d'enseignant ; au fil du temps, il décide de prendre cette orientation professionnelle ; les résultats aux concours décident de l'orientation dans le secteur privé plutôt que public ; il choisit la filière Sciences de l'environnement en FAC ; il décide de poursuivre en seconde année bien qu'ayant obtenu le concours ; il est nommé sur un premier poste ; qu'il se voit obligé de quitter pour le

[18] DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.400.

service militaire ; il est nommé là où il exerce aujourd'hui ; depuis quatre ans, il cherche à changer d'école... pour le moment sans résultat.

L'enseignant-passeur

Maurice considère l'enseignant comme un pont entre l'élève et le savoir. Chaque professionnel étant un passeur singulier, car, comme nous l'avons déjà vu, Maurice refuse l'idée d'un modèle : « *j'ai envie de dire y a pas une manière de les faire passer … chacun a sa manière donc heu … ce qui va correspondre à une personne .. heu ne me correspondra pas ou … c'est ça quoi* ..(M28) ».

La patience

La patience (M43) est l'une des deux « *qualités humaines* » mentionnées par Maurice à propos des compétences professionnelles. Il est tentant de la penser comme relevant de l'imaginaire mystique à l'instar de l'écoute. Cependant, si le rapprochement est inévitable, la distance l'est tout autant pour le contrôle de soi. La patience peut se concevoir comme la synthèse de ces deux termes spatiaux : proximité et éloignement.

La confiance

« *j'ai envie de travailler avec des enfants qui me font confiance heu .. et qui en même temps heu …. sont autonomes aussi quoi je veux dire pas une confiance aveugle* ..(M73) ». Maurice conçoit la relation maître-élève comme une synthèse d'un rapport de proximité et d'une certaine distance. La proximité vise le bien-être de l'élève quand la distance favorise son individuation, son autonomie.

La répétition comme modalité d'apprentissage

Selon Maurice, certains enseignants progressent dans certains domaines – notamment en organisation et en efficacité - par la force de l'habitude, qui, on le suppose est faite de répétitions : « *y a des gens qui sont …. plus organisés mais c'est peut-être une impression hein heu sûrement d'ailleurs ou qui ……. Ou qui …… je sais pas plus efficaces ou qui .. plus habitués* (M49) ».

Le renouveau

Lassé par les exigences actuelles du métier qui convoquent des compétences relevant de l'imaginaire héroïque – organisation, efficacité, écriture, précipitation – Maurice envisage de changer de métier, comme le souhait d'une renaissance : « *hein une sorte de renouveau un petit peu… hein ……*(M121) ». La demande est « synthétique » par l'allusion au drame agro-lunaire – mourir et renaître. La thématique est cohérente avec le jardinage dont Maurice se dit passionné : « *ma passion c'est le jardinage voilà j'aime bien donc décompresser dans le jardin* (M4) ». Mais, la posture s'euphémise par l'emploi du « *un petit peu…* ».

L'idéal enseignant

L'enseignant fantasmé par Maurice est une synthèse de la capacité à se questionner et à engager l'aventure d'une part et, d'autre part, de la capacité héroïque à réfléchir et mystique à vivre les relations : « *ils sont rendus loin alors heu pédagogiquement heu relationnellement qui se posent toujours plein de questions mais qui heu qui foncent quand même* (M65) ».

La diversité comme idéal d'une équipe

La diversité des profils d'enseignants est envisagée comme une richesse : « *plus les gens auront des compétences différentes .. plus ça pourrait être riche dans une équipe* (M85) ».

c. Imaginaire héroïque

Le discours de Maurice présente peu d'occurrences relatives aux structures héroïques de l'imaginaire. La plus importante est le thème de la fuite, notamment pour le ressourcement. Elle résume le rapport de Maurice au travail.

Théorie et pratique séparées

La première relation de Maurice enseignant débutant au terrain se réalise dans la dichotomie théorie-pratique, une impossibilité de tenir les deux : « *la formation c'est*

quand même beaucoup de .. beaucoup de savoirs beaucoup de techniques qui sont pas forcément directement applicables après (M17) ».

Un enseignant « séparé ».

Il évoque peu les collègues. Son discours ne dépeint pas sa vie d'enseignant appartenant à une équipe de travail. C'est probablement, en partie, pourquoi il apprécie les échanges dans le cadre des formations formelles : « *... se retrouver pas forcément pour des .... pas forcément pour aboutir à des choses très concrètes ... mais beaucoup d'échanges ...* (M103) ». La distance qu'il met avec ses collègues lui permet d'apprendre par vicariance, il les voit faire, mais ne s'associe pas à eux pour agir : **«** *voir comment les collègues fonctionnent heu .. ça fait forcément réfléchir un petit peu sur sa pratique à soi et ça fait forcément évoluer heu consciemment ou inconsciemment d'ailleurs vers autre chose quoi* (M107) ».

Rejets, désirs, regrets

Au premier abord, Maurice rejette certains comportements héroïques : il n'y a pas un profil d'enseignant, on ne doit pas présenter aux élèves un modèle unique à reproduire. Dans le même temps, il manifeste le désir d'acquérir ou de faire preuve de certaines compétences professionnelles de type héroïque - la réflexion, l'organisation, l'efficacité – par l'expression même du regret de ne pouvoir les vivre : *l'organisation …….. que j'ai peut-être pas pas assez par moment* (M43) », « *y a des gens qui sont .... plus organisés [...] plus efficaces .[..]* (M49) ».

Un combat impossible

Le milieu scolaire est nyctomorphe. Maurice y est soumis aux multiples directives de l'Institution qui le perdent : « *je trouve que .. plus ça va plus heu ... il faut travailler dans beaucoup de directions …… et parfois j'ai l'impression de m'y perdr**e** un petit peu ...* (M43) ». Maurice est un héros qui sait de quelle arme il devrait user pour ce combat - organisation et rigueur - mais n'en maîtrise pas le maniement : « *y a des gens qui sont heu plus organisés je dirais ou plus je sais pas peut-être plus carrés plus rigoureux hein et qui .. ben arrivent peut-être à aller plus loin* (M47) ». Il ne lui reste qu'une solution,

caractéristique de l'imaginaire héroïque, la fuite : dans le jardin - « … *ma passion c'est le jardinage voilà j'aime bien donc décompresser dans le jardin* (M4) » -, dans une autre école - « *j'ai envie de changer d'école hein et ……. Aller voir un peu ailleurs comment ça se passe* (M120) » - ou sur une autre voie professionnelle - « *est-ce que il faudrait pas changer de métier aussi pour autre chose* (M111) ».

Conclusion : Retour aux thématiques imaginaires

Un héros lucide, professionnel souvent vaincu, mais jardinier heureux

Professionnellement, Maurice est un héros vaincu. Il porte sur lui un regard assez négatif, hésite à poser des affirmations. Les directives actuelles du métier troublent sa tranquillité, en le désorganisant et en exigeant de lui des activités intellectuelles de type héroïque, telles que la précision, l'organisation et la rigueur. Pris entre désir de bien faire et difficulté à vivre ce qu'il pense devoir faire, il choisit de fuir le milieu scolaire pour se réfugier dans le jardin, tout en rêvant une rupture plus radicale... qu'il craint de réaliser.

III. Mise en lien des différents résultats

1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

Les propos de Maurice sont retranscrits entre guillemets, en caractère droit lorsqu'ils proviennent de l'AT.9, et en italique pour l'entretien.

a. Une expression et un mode « synthétiques »

a.1. La clarté de la forme : du discours, du récit et du dessin

L'imaginaire de la construction du discours, le dessin et le récit de l'AT.9 présentent des « lignes » claires. D'une part, le propos est facile à suivre, s'embarrassant peu de détails, d'autre part, les étapes du récit sont parfaitement identifiables et les archétypes clairement représentés, laissant peu de doute à l'interprétation, si ce n'est pour le refuge que seul le récit permet de situer derrière la chute d'eau. La vie de Maurice est fractionnée en deux mondes : celui de l'école et celui de la sphère privée. De la même façon, son dessin présente deux polarités réparties de part et d'autre d'un arbre : l'une de vie paisible autour d'un foyer familial et l'autre de confrontation avec un dragon.

a.2. L'euphémisation du fond

Nombre de thématiques sont euphémisées par l'emploi d'un « *mais* » : « *j'aime ce métier mais* (M120) », « *ça a pas marché pour l'instant* (demande de mutation) .. *mais heu j'suis très bien à B.*(M2) », *« ça me sert encore heu pff sûrement sûrement mais* (M38) ».

Changer de métier, ou à défaut d'école, constitue pour Maurice l'espoir de rejouer la scène de sa vie professionnelle, « *hein une sorte de renouveau un petit peu… hein ……*(M121) ». Mais, il peine à mettre en œuvre la radicalité de ce projet. Il le relativise en y accolant l'expression « *un petit peu* (M121) ».

Maurice relativise également certains vécus de formation, notamment une situation de stage : « *je me souviens que là j'avais vraiment été confronté à des situations très difficiles que j'avais eu du mal à gérer ….*(M28) », « *j'étais pas prêt à affronter des comportements d'enfants .. heu .. si différents* (M30) ». Maurice transforme cette expérience a priori

difficile en atout de développement professionnel : « *ça c'était pas trop mal passé non plus* (M30) », « *après ça m'a sûrement aidé à .. relativiser certaines choses ou à évoluer dans ma façon d'être avec les autres enfants* (M30) ». Il y gagne la capacité à « *relativiser* (M30) ».

De la même façon, Maurice relativise le danger de son récit. Bien que l'AT.9 qualifie de « terrible » à la fois le dragon cracheur de feu et le combat, le refuge est déclaré inutile « car il n'y avait pas de dangers ».

Conclusion : *L'euphémisation du fond.* L'école – avec ses nouvelles exigences de précision, d'espace, de temps -, et le dragon – avec ses flammes qui atteignent à peine le chevalier -, ne sont finalement pas tellement dérangeants. Après eux, à côté d'eux, la vie mystique peut continuer. Dans les deux cas, le symbolisme est positif.

a.3. Le Symbolisme négatif du discours, positif du récit et du dessin

Un professionnel vaincu : impuissance, passivité, désorientation**.**

A propos du métier, Maurice exprime une forme d'impuissance**,** notamment par l'emploi du conditionnel : « *j'aimerais avoir plus de temps pour préparer là concrètement* (M48) ». Il se dévalorise parfois en termes sévères - « *je fais mais j'ai l'impression de ne pas aller au bout des choses au fond des choses* (M43) » - se situe de manière plutôt passive par rapport à la vie professionnelle - « *je me suis trouvé vers l'enseignement heu .. heu ouais presque dans un chemin tracé ou qu'on aurait tracé aussi peut-être pour moi mais que j'ai bien voulu prendre* (M119) » - et de manière parfois négative par rapport au métier - « *...j'ai l'impression de m'y perdr**e** un petit peu ...* (M43) ».

Un héros-jardinier vainqueur

L'ambiance générale du dessin a la couleur positive du symbolisme de vie. Le héros, Maurice lui-même comme le précise le questionnaire, est vainqueur. Le dragon n'est pas à terre, l'épée ne le transperce pas. Mais, d'une part elle le surplombe et, d'autre part, le chevalier sourit à l'instar des deux autres personnages qui ne semblent pas prêter attention à la confrontation.

Conclusion : ***Le Symbolisme négatif du discours, positif du récit et du dessin***. Le discours porte principalement sur le métier. Il est alors majoritairement de symbolisme négatif. Maurice est un personnage vaincu du milieu professionnel. Cependant, lorsqu'il évoque la vie familiale, le symbolisme est positif : « … *ma passion c'est le jardinage voilà j'aime bien donc décompresser dans le jardin* (M4) ». Ainsi, à l'instar du récit de son AT.9, la vie de Maurice alterne les moments positifs – dans le jardin - et les moments plutôt négatifs – à l'école.

a.4. La dialectique de vie : paix et combat

Le chevalier vit selon deux modalités, qu'il alterne de manière régulière sans les opposer : la vie paisible et le combat. Comme un renforcement de cette idée, Maurice déclare « *je me sers des deux côtés en fait du côté professionnel et du côté .. familial* (M75), pour expliquer comment il acquiert les compétences professionnelles qu'il nomme qualités humaines et relationnelles. Son parcours professionnel est lui aussi le résultat d'une forme d'alternance, celle de choix posés et d'événements subis.

b. Qualités humaines, bien-être et satisfaction

La posture héroïque est difficile à tenir

Maurice est plus à l'aise avec la mysticité des qualités humaines nécessaires à l'exercice de la profession qu'avec les compétences qui relèvent de la clarté et de la distinction. A ce propos, il déclare : « *de l'organisation ……..... que j'ai peut-être pas pas assez par moment* (M43) », et « *y a des gens qui sont …. plus organisés mais c'est peut-être une impression hein heu sûrement d'ailleurs ou qui ……. Ou qui …… je sais pas plus efficaces ou qui .. plus habitués* (M49) ». Réfléchir, c'est « *se torturer les méninges à trouver ...* (M101) ».

Les élèves eux-mêmes sont concernés par le souci de bien-être exprimé par Maurice. L'apprentissage s'en trouve relégué au second plan, comme un fruit du hasard : « *après heu ben ils apprennent ce qu'ils peuvent hein (rires) mais d'abord qu'ils se sentent bien quoi … c'est que j'aime pas quand on me dit qu'un élève a mal au ventre avant de venir à l'école ou des choses comme ça quoi ça me touche ça me touche* (M73) ».

L'AT.9 représente un chevalier peu agressif, dont le sourire évoque davantage la satisfaction paisible que le triomphe du guerrier. Il est difficile de croire à l'horreur du combat passé contre un monstre si petit. L'épée qui ne transperce pas symbolise cette difficulté à tenir la posture héroïque.

c. Une motivation relative

c.1. La passivité du héros défenseur

A l'instar du chevalier de son AT.9, Maurice n'est pas un attaquant, mais un héros agressé, ou plus exactement dérangé dans sa vie paisible.

Face aux exigences institutionnelles

Le monstre dévorant prend la forme des nouvelles conditions d'exercice du métier, du moins telles qu'elles sont ressenties par Maurice : le temps est raccourci, découpé, voire précipité - « *j'aimerais avoir plus de temps pour préparer là concrètement* (M48) » -, l'exigence de précision se fait forte - « *tout ce qu'on nous demande en (toux) par écrit tout mettre par écrit [..]* (M111) » -, l'espace est fractionné et démultiplié - « *il faut travailler dans beaucoup de directions …… et parfois j'ai l'impression de m'y perdr**e** un petit peu …* (M43) », « *je fais mais j'ai l'impression de ne pas aller au bout des choses au fond des choses* (M43) ».

Devant cette évolution du métier, Maurice exprime son désir de changement de carrière - « *j'aime ce métier mais heu une certaine baisse un petit peu heu .. baisse un petit peu d'intérêt ou ……. et donc c'est pour ça aussi que j'ai envie de changer d'école hein et ……* (M120) », « *je serais intéressé par f.. tenter une autre expérience dans un autre travail* (M111) » - ou à défaut d'école - « *j'ai envie de changer d'école hein et ……. Aller voir un peu ailleurs comment ça se passe* (M120) ».

Pourtant, pris entre désir de changement et crainte de perdre la sécurité du connu - « *c'est pas si évident que ça ……. Donc heu .. ah je serais intéressé par f.. tenter une autre expérience dans un autre travail mais heu …. Non je suis trop .. trop lâche je dirais (rires)*

je veux pas abandonner heu toute la sécurité heu ...(M111) » - Maurice peine à engager ce mouvement. Pour le moment, rien de vital, dans l'exercice de la profession, ne semble en jeu : « [..] *rien ne me chasse (rires) où je suis parce que je suis très bien* (M120) ». D'une manière générale, la difficulté de Maurice à faire des choix, à décider, était déjà présente au moment de l'orientation professionnelle : « *j'ai pas eu un déclic j'ai pas eu heu ... et je me souviens pas heu .. d'un autre métier que j'aurais vraiment voulu faire heu plus jeune* (M117) ».

Pour certains apprentissages

La passivité caractérise également le rapport de Maurice à certains apprentissages. Il développe les « *qualités humaines* (M44) » nécessaires, selon lui, à l'exercice du métier, plus qu'il ne les acquiert car « *côté relationnel faut un côté heu ... que j'avais sûrement quand j'ai choisi ce métier-là mais qui qui se développe* (M75) ». L'apprentissage n'est pas volontaire : « *c'est pas forcément des choses que j'ai que j'ai construit ou cherché à améliorer .. je pense que c'est .. ben dû au travail en fait heu .. à l'expérience à .. ben la maturité* (M75) ». Le temps agit pour Maurice : « *avec le temps avec l'expérience heu ... ma capacité d'écoute ……. oui je pense qu'elle a évolué ..... avec le temps* (M72) ». De la même façon, on peut se demander comment le personnage de son récit a acquis les compétences de chevalier : posture et vêture ne sont pas très convaincants.

c.2. Un métier « dé-spécialisé »

A travers la question des compétences professionnelles, Maurice dé-spécialise le métier. En effet, en la matière tout semble se valoir, dans la mesure où les compétences-qualités qu'il énonce sont également nécessaires à d'autres professions : « *c'est sûrement valable pour beaucoup d'autres métiers aussi quoi après je sais pas si professeur des écoles ça demande vraiment des compétences particulières j'en suis pas persuadé* (M85) ». En termes de formation, Maurice cherche encore à échapper au métier. Il a particulièrement apprécié être dans la nature pour cette « *[..] formation où on avait fait aussi des activités autres que .. réfléchir (rires) hein on avait fait de l'escalade heu .... du cheval peut-être bien ou du VTT enfin bon on avait fait des activités comme ça ah j'avais trouvé ça vraiment bien quoi ...*(M100) ». Enfin, Maurice dit survoler différents domaines de la profession : « *je fais mais j'ai l'impression de ne pas aller au bout des choses au fond des*

choses (M43) ».

De son côté, le chevalier porte l'habit et l'accessoire-épée qui caractérisent sa fonction. Cependant, dans la première partie du récit, il ne fait rien de particulier. La vie s'écoule sans but apparent, bercée par le chant d'oiseaux magnifiques. Dans la seconde, il livre le combat « terrible » qu'on attend de lui. Mais tout cela est nuancé : la posture n'est pas agressive, le vêtement ressemble à celui d'un troubadour et le combat n'est pas si glorieux qui terrasse un dragon miniaturisé sans même le transpercer.... Le personnage donne lui aussi le sentiment de survoler son métier d'arme.

Conclusion : Une motivation relative. Maurice et son héros montrent une implication relative dans leurs métiers respectifs. Ainsi, à l'instar du chevalier qui se met en action lorsque la source de vie de son univers - l'arbre - est menacée, c'est acculé que Maurice est susceptible de réellement livrer bataille. Par ailleurs, les compétences professionnelles de Maurice et de son personnage semblent se développer à leur insu, par la seule pratique.

d. L'importance de la nature

d.1. Une passion revitalisante

« *ma passion c'est le jardinage* (M4) », dit Maurice qui a « *... toujours aimé la nature en général quoi les plantes ouais les plantes* (M119) ». En Formation Initiale, il a suivi un DEUG « *Sciences de l'environnement* (M9) ». Le dessin AT.9 est dominé par un « arbre majestueux et magique » qui apportait aux membres de la famille représentée « tout ce dont ils avaient besoin ». Après avoir affronté le dragon, le chevalier retourne à sa vie paisible familiale. De la même façon, éprouvé par le travail, Maurice reprend vie dans son jardin : « *j'aime bien donc décompresser dans le jardin* (M4) ». La vie est là. Celui-ci n'a cependant pas la vocation nourricière de l'arbre de son AT.9 « qui fournit tout ce qui est nécessaire à la vie » : « *j'ai un petit potager mais plutôt petit* (M5) ». Maurice préfère en effet « *les plantes heu heu plutôt d'agréments en fait hein [..]* (M5) », auxquelles il s'intéresse pour les faire croître : *« bien planter heu tailler* (M5) ». Dans ce rapport à la nature, son imaginaire est plutôt synthétique

d.2. Une échappatoire-havre de paix

Quand, fatigué du métier - « *je me sens moins heu attiré par mon métier qu'il y a quelques années là j'ai l'impression d'être dans une heu … un un peu une lassitude* (M111) » - Maurice évoque une reconversion - « *est-ce que il faudrait pas changer de métier aussi pour autre chose* (M111) » - il envisage la mystique des jardins - « *j'aimerais bien être dans les jardins* (M114) ». L'entretien de restitution – rubique « Si c'était à refaire » - ne propose-t-il pas l'arbre comme refuge ?

La rêverie mystique de l'AT.9 traverse également l'entretien de Maurice dans la mesure où le jardin – qu'il soit nourricier ou d'agrément - représente une alternative reposante à un autre aspect de la vie du personnage : le combat dans un cas, la vie professionnelle dans l'autre.

Conclusion : L'importance de la nature. Ainsi, qu'elle soit nourricière (AT.9) ou vouée à l'agrément (entretien), la nature constitue pour Maurice un havre de paix.

e. Famille et individuation – rapprochement et séparation

e.1. La protection de la famille

La notion de famille est présente dans l'AT.9. Outre le personnage chevalier, le dessin représente une femme et une fille. De son côté, le récit campe d'emblée la famille au centre de la scène : « Il était une fois une famille qui vivait auprès d'un arbre majestueux et magique ». Dans ce scénario, bien que « les personnages qui profitent de l'arbre doivent se défendre », c'est le chevalier-Maurice qui se distingue pour protéger cette source de vie des attaques du dragon. Malgré ce geste, voire à travers lui, Maurice indique son attachement à la famille.

Pour sa part, l'entretien montre la prise en compte de la préservation de la famille via la question du changement de profession : « *je serais intéressé par f.. tenter une autre expérience dans un autre travail mais heu …. Non je suis trop .. trop lâche je dirais (rires) je veux pas abandonner heu toute la sécurité heu …*(M111) », « *je suis pas tout seul non plus* (M112) ».

e.2. Le rapprochement communautaire

Dans le même temps, Maurice cherche à approcher l'univers professionnel de ses copains, univers dont il se sent séparé : « *on a quand même un métier qui est à part qui est différent des autres* (M119) ». Cherche-t-il une autre forme de communauté ? Le questionnaire de l'AT.9 invite à le penser quand il associe « famille » et « rassemblement » comme symbolisants du feu.

e.3. La distance avec le métier, les collègues, les élèves

Maurice exprime le désir de s'individuer dans son rapport au métier : « *j'aimerais bien personnellement pouvoir heu pouvoir arrêter mais faudrait que tout soit (rires) tout soit sûr quand même au niveau salaire et tout* (M119) ». N'ayant pas réellement choisi cette profession, il réitère l'emploi de termes relatifs à la notion de « personne » : « *ne serait- ce que ben une expérience personnelle aussi parce que c'est vrai que heu ben je connais pas le milieu de l'entreprise à part ce que les copains me racontent et tout ça heu .. [..]* (M119) ».

D'autre part, il met une certaine distance avec ses collègues, notamment avec cette enseignante, plus expérimentée, qui l'a « *accompagné* (M106) », « *soutenu* (M106) », « *épaulé* (M106) », à ses débuts. Elle ne lui a jamais « *imposé quoi que ce soit ou embêté sur quoi que ce soit* (M106) ». Il l'entend discourir sur sa conception du métier et cela le lui rend accessible : « *le fait d'entendre une personne d'un certain âge me dire ça .. bon ça rassure quand même (*M24) ».

La distance avec les élèves est également recherchée au service de leur autonomie : « *j'ai envie de travailler avec des enfants qui me font confiance heu .. et qui en même temps heu .... sont autonomes aussi quoi je veux dire pas une confiance aveugle* ..(M73) »

« *je veux garder ma place de .. d'adulte déjà vis-à-vis de l'enfant* (M75) », dit encore Maurice. Cette dernière formulation sur la thématique des relations à l'école invite à retrouver l'AT.9. Chaque personnage y joue le rôle qu'on attend de lui. La femme est mère et nourricière. Assise près du feu, qui chauffe certes mais qui sert également à la cuisson, elle garde l'enfant pendant que l'homme défend le foyer.

Conclusion : Famille et individuation – rapprochement et séparation. Le besoin d'individuation de Maurice n'est visible que par rapport à la famille non choisie du milieu professionnel : famille traditionnelle et famille de copains sont quant à elles recherchées. La première est protégée.

f. La déstabilisation « autorisée »

Perdre le contrôle est permis et ce, à la fois dans l'entretien et dans l'AT.9. Dans ce dernier, en effet, le personnage passe de manière apparemment naturelle de l'univers paisible autour d'un feu de bois qui réchauffe et cuit à l'univers héroïque du combat contre le dragon cracheur de feu. Dans l'entretien, Maurice explique que la maîtrise professionnelle absolue n'est pas attendue : « *c'est un métier où heu .. ben faut tâtonner faut .. faut se déstabiliser* (M24) ». Cela autorise les phases d'essais et erreurs : « *faut pas avoir peur d'essayer des nouvelles choses* (M24) ».

Conclusion : La déstabilisation « autorisée ». Les allers-retours caractéristiques de l'imaginaire synthétique – déstabilisation / phase de repos - sont visibles dans les deux productions de Maurice.

g. Le rapport au temps

g.1. Le temps de la distance / immédiateté

Maurice dit « … *se méfier des réactions heu … instinctives ou brutales* (M80) », car dit-il encore, « *y a des fois où je me surprends à réagir un peu trop .. un peu trop vite quoi et je me dis non il faut il faut il faut du recul il faut … réfléchir d'abord …* (M80) ». Apprendre le temps de la réflexion est un souhait que Maurice formule également pour ses élèves, baignés dans un monde où l'immédiateté impose parfois sa loi : « *je suis pas sûr qu'ils soient tous bien préparés à affronter tout ça et ……. et donc cette question de temps de de savoir attendre* (M81) », « *je trouve plus ça va plus on est dans une société où il faut réagir vite on demande aux gens d'agir vite de de satisfaire les envies quasiment tout de suite [...]*(M81) ».

Comme une illustration de ces propos, l'immédiateté apparaît dans le scénario sous deux formes. D'une part, le chevalier passe sans transition de la vie paisible du premier paragraphe au combat du second, puis à la vie paisible du troisième... D'autre part, il semble devoir se tenir toujours prêt à réitérer l'action puisque « quelque part … un autre dragon menace ... ».

Le temps long est cependant vécu dans les phases de repos.

g.2. Le temps et la vie paisible

Maurice occupe son poste actuel depuis 18 ans. Il a le sentiment de ne pas consacrer un temps suffisamment important à la préparation de classe : « *au niveau du temps aussi des fois je me dis ben est-ce que je passe assez de temps à préparer à réfléchir à ... parce que c'est vrai au bout d'un moment moi je sature hein heu je passe à autre chose .. bon je me dis est-ce que c'est que je .. je passe pas assez de temps et que si je prenais plus de temps ce serait plus .. structuré plus organisé* (M109) ». Maurice sait ce qu'il faut faire – engager le temps de la réflexion –, mais ne parvient pas à le faire. Il passe rapidement à « autre chose », qui appartient à l'univers extra-scolaire.

Comme le reflet de cette distinction temporelle entre vie paisible du privé et vie plus héroïque du métier, l'AT.9 utilise un imparfait qui installe les phases de repos du scénario dans la durée, alors que l'épisode du combat est relaté de façon très lapidaire par l'emploi du passé simple.

Conclusion : *Le temps et la vie paisible*. L'AT.9 comme l'entretien montrent l'inclination de Maurice pour le temps long des ambiances mystiques de la vie paisible.

g.3. Le temps et la question du progrès

Un sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle déficient

L'entretien de Maurice ne mentionne pas, pour lui-même, une quelconque évolution par le projet d'apprentissage. La formation initiale est évoquée pour son ambiance avec les collègues, plus que pour son aspect formatif. Où l'on retrouve la notion de famille avec la

communauté de pairs. En tant que professionnel, Maurice manifeste un sentiment d'efficacité personnelle plutôt déficient, résultat de la comparaison de son fonctionnement avec celui de certains de ses collègues : « *ils sont rendus loin alors heu pédagogiquement heu relationnellement qui se posent toujours plein de questions mais qui heu qui foncent quand même* (M65) ».

L'évolution par la répétition

Sans projet déclaré d'apprentissage, certaines compétences professionnelles s'acquièrent cependant par la répétition quotidienne que la pratique permet : « *avec le temps avec l'expérience heu ... ma capacité d'écoute ……. oui je pense qu'elle a évolué ..... avec le temps* (M72) ». Dans ce cas particulier, la répétition est facteur de progrès.

L'absence d'évolution malgré la répétition

Autour de la thématique du progrès, la production AT.9 corrobore en partie seulement les résultats de l'entretien. L'alternance de phases mystiques et héroïques qu'il déroule est davantage un retour périodique à la vie paisible qu'un processus d'évolution. Après l'affrontement du chevalier avec le dragon cracheur de feu, la vie reprend à l'identique : « La famille reprit le cours de sa vie, l'arbre continua de produire nourriture en abondance, les oiseaux reprirent leur chant mélodieux... ».
La répétition par l'alternance des phases mystiques et héroïques – qu'on peut comparer à la répétition du quotidien facteur de progrès dans l'entretien - ne permet pas au personnage de devenir plus performant dans sa vie paisible ni dans sa fonction d'homme d'arme.

Conclusion : *Le temps et la question du progrès*. AT.9 et entretien ne mettent pas en valeur la question du progrès par le projet d'apprentissage. Le chevalier n'acquiert pas de compétences particulières à travers son combat. Maurice professeur des écoles « se laisse former par la pratique quotidienne » pour les compétences relationnelles. Les compétences plus rationnelles d'analyse et de préparation en général ne montrent pas d'évolution.

Conclusion : Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

Un professionnel peu investi, heureux jardinier.

Dans son AT.9, Maurice endosse l'habit du chevalier qu'il a représenté. Plusieurs éléments de l'entretien tendent à confirmer l'investissement de ce rôle. Maurice est un personnage qui gère deux espaces – l'un professionnel et l'autre privé plus spécifiquement orienté vers le jardin. Ce dernier constitue à la fois de fuite et de ressourcement au regard du premier. Le chevalier fait de même, qui alterne phase de combat et vie familiale paisible, organisée autour d'un feu de bois et assurée par un arbre magique pourvoyeur de vie.

La sphère professionnelle, lieu des exigences rationnelles de l'apprenance, est vécue plutôt négativement. Maurice nomme les compétences de type héroïque qu'elle exige tout en déclarant ne pas les maîtriser, ni même les développer. Cependant, le lieu n'est pas totalement catamorphe, dans la mesure où le sujet en euphémise les impératifs et développe certains aspects du métier par la pratique quotidienne. Il n'y aurait pas d'obligation à atteindre l'idéal professionnel qu'il fantasme. Telle enseignante experte ne dit-elle pas que c'est un métier où il « faut tâtonner (M24) ». De la même façon, le chevalier sort vainqueur de la confrontation – pourtant qualifiée de terrible - avec le dragon. On peut se demander de quel danger il s'agit, quand Maurice dessine un si petit dragon et mentionne, dans le même temps, l'inutilité du refuge. Comme un adoucissement de son désir de changer d'école, voire de métier, ne dit-il pas également que rien ne le chasse ?

A l'instar de cet homme d'arme dont la vêture est peu agressive, Maurice n'a pas totalement investi l'habit de l'enseignant. D'un côté, le geste du chevalier ne terrasse pas, de l'autre, le geste professionnel n'est pas abouti : les compétences relationnelles priment sur les compétences plutôt intellectuelles inhérentes à la profession.

Un mouvement « *cyclique phasique* » (Y.D., p.161) se dessine dans les deux productions. Un sentiment d'immobilisme s'en dégage, quelque peu nuancé dans l'entretien par l'apprentissage inhérent à la répétition de la pratique quotidienne.

Maurice est un personnage qui investit majoritairement les paysages mystiques de l'imaginaire, dans la conscience des actions héroïques que la vie impose.

2. Mise en lien « synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance »

Où il s'agit de mettre en résonance le profil du sujet – que les approches méthodologiques précédemment utilisées ont dessiné-, avec les éléments dramatiques constitutifs de l'apprenance envisagée comme mythe.

a. **Un actant-objet négatif** : le danger

L'AT.9

Le danger est relatif. Il s'incarne dans un « terrible dragon cracheur de feu », « monstre dévorant ». … pourtant bien petit.

L'entretien

Les exigences de l'Institution

Maurice est agressé, oppressé, par les nouvelles conditions d'exercice du métier :

<u>Le temps est raccourci, découpé, voire précipité</u> :

- L'exigence de réactivité - « *plus ça va plus on est dans une société où il faut réagir vite on demande aux gens d'agir vite de de satisfaire les envies quasiment tout de suite [...]*(M81) » - constitue un handicap pour Maurice comme pour ses élèves - « *je suis pas sûr qu'ils soient tous bien préparés à affronter tout ça et* ...(M81) ».
- Les tâches professionnelles sont chronophages, La journée s'allonge – « *la mise en place du soutien le soir nous désorganise complètement (rires) heu parce que du coup ben c'est vrai on a ça le lundi et le jeudi ça prolonge la journée* (M48) ».
- Les tâches le submergent - « *tout ce qu'on nous demande en (toux) par écrit tout mettre par écrit heu là je trouve qu'on passe beaucoup de temps pour les élèves en difficulté* (M111) ». Après une formation intéressante de gestion mentale, le quotidien le rattrape, faisant obstacle à la mise en œuvre - « *...faut prendre le temps d'analyser ce qu'on leur donne et tout et puis après ben c'est vrai qu'on est très vite rattrapé par le* .. (M102) *le quotidien* (M103) ».
- Une difficulté pour préparer la classe - « *j'aimerais avoir plus de temps pour préparer là concrètement* (M48) ».

- La précipitation est mauvaise conseillère - « … *se méfier des réactions heu ... instinctives ou brutales [...] y a des fois où je me surprends à réagir un peu trop .. un peu trop vite* (M80) ».

Les directives de l'Education Nationale écrasent**.** L'environnement est nyctomorphe. L'espace est fractionné et démultiplié - « *il faut travailler dans beaucoup de directions …… et parfois j'ai l'impression de m'y perdr**e** un petit peu …* (M43) ».

Clarté et distinction notamment sont des compétences héroïques que Maurice regrette de ne pas avoir acquises - « *de l'organisation …….. que j'ai peut-être pas pas assez par moment* (M43) », « *y a des gens qui sont .... plus organisés [...]* (M49) ».

Une exigence de recherche difficile à assumer : c'est « *se torturer les méninges à trouver ...* (M101) ».

Une exigence envahissante de précision par l'écriture : « *tout ce qu'on nous demande en (toux) par écrit tout mettre par écrit [..]* (M111) ».

La personnalité

La personnalité de Maurice est source de malaise professionnel

Il ne consacre pas assez de temps à la préparation qui en exige beaucoup. Maurice ne parvient pas à engager l'amplitude nécessaire, il fatigue - « *au bout d'un moment moi je sature hein heu je passe à autre chose* ..(M109) ».

Il n'approfondit pas. L'espace illimité est frustrant, sinon angoissant - « *je fais mais j'ai l'impression de ne pas aller au bout des choses au fond des choses* (M43) ». Certains collègues « *sont rendus loin alors heu pédagogiquement heu relationnellement qui se posent toujours plein de questions mais qui heu qui foncent quand même* (M65) ».

Il n'est pas efficace. Son inexpérience en est la cause - « *y a des gens qui sont […] plus efficaces ou qui .. plus habitués* (M49) ».

Son caractère peu conquérant l'immobilise. La nouveauté est porteuse d'insécurité :

- Pour changer de travail. « *je serais intéressé par f.. tenter une autre expérience dans un autre travail mais [...] je veux pas abandonner heu toute la sécurité heu ...* (M111) ».
- Pour gérer la classe. « *j'étais pas prêt à affronter des comportements d'enfants .. heu .. si différents* (M30) ». Le caractère extra-ordinaire de certains comportements d'élèves est déstabilisant.

Il a du mal à exprimer sa pensée - « *je suis pas j'ai un petit peu du mal à exprimer heu .. les choses je parle pas facilement heu .. j'aime pas parler devant les autres* […] *c'est c'est difficile de de mettre des mots précis sur ce que je ressens ou sur ce que heu ou mes difficultés et tout ça* (M102) ».

Métier et formation

La spécificité du métier isole. Maurice regrette l'isolement qu'impose un métier qu'il sent très différent de ceux de ses amis - « *on a quand même un métier qui est à part qui est différent des autres* (M119) ».

Dichotomie théorie-pratique

- La théorie est irréaliste – - « *la formation c'est quand même beaucoup de .. beaucoup de savoirs beaucoup de techniques qui sont pas forcément directement applicables après quoi..* (M17) ».
- La formation initiale est trompeuse - « *tous ceux qui avaient fait des suppléances nous disaient ben prenez du recul avec tout ce qu'on vous dit en formation heu quand on est sur le terrain c'est différent hein* (M13) ».

b. Une chute

L'AT.9.

La chute, c'est l'eau qui tombe et cache une grotte-refuge.

L'entretien

Une baisse de motivation est exprimée, comme l'amorce d'une chute - « *j'aime ce métier*

mais heu une certaine baisse un petit peu heu .. baisse un petit peu d'intérêt ou . (M120) ». l'habitude.

c. Un passage

L'AT.9.

Deux passages ponctuent ce récit. Il s'agit des changements d'univers : de la paix au combat - « Mais un jour .. » -, puis du combat à la paix - « La famille reprit .. ».

L'entretien

Passage ressenti : de la tranquillité au combat. A la fin du CFP, Maurice change d'univers. Il passe du milieu « mystique » de la FI, « *milieu très protégé* (M34) » dans une communauté de « *copains* (M35) », au milieu « héroïque » de la pratique professionnelle dans lequel il se retrouve « *seul* » (M35) et « *confronté à .. à des choses plus difficiles* (M35).

Passage effectif : de la recherche de sécurité à l'acceptation de l'insécurité. L'évolution professionnelle de Maurice le voit passer d'une posture unilatérale de protection à la prise en compte de l'altérité qui conduit à la déstabilisation - « *quand j'ai commencé j'avais sûrement besoin de choses assez heu .. assez dirigées on va dire ... hein et puis plus plus j'avance dans le métier plus j'accepte d'être déstabilisé et de ...hein de de ...de faire plus chercher l'élève* (M20) ».

Passages rêvés qui ne sont pas réalisés. Maurice se dit « *intéressé* (M111) » par de nouvelles expériences – à savoir changer d'école, voire de travail -. Mais il ne passe pas à l'acte - « *je serais intéressé par f.. tenter une autre expérience dans un autre travail mais heu .... Non je suis trop .. trop lâche je dirais (rires) je veux pas abandonner heu toute la sécurité heu ...*(M111) ».

L'enseignant est un passeur de savoirs - « *y a pas une manière de les faire passer ... chacun a sa manière donc heu ... ce qui va correspondre à une personne .. heu ne me correspondra pas ou ... c'est ça quoi ..*(M28) ».

d. L'inattendu

L'AT.9.

L'intervention du dragon surprend les héros de la scène. De la même façon, n'est-ce pas dans l'éventualité de l'apparition d'un autre dragon que se situe l'inattendu ? Le lecteur seul est dans la confidence, qui est informé dans des parenthèses.

L'entretien

La formation professionnelle. D'une situation de stage, *a priori* inconfortable, Maurice tire matière à formation à la relation aux élèves et au métier - *ça m'a sûrement aidé à .. relativiser certaines choses ou à évoluer dans ma façon d'être avec les autres enfants* (M30) ».

L'apprentissage des élèves, qui passe après leur bien-être, apparaît comme un fruit du hasard - « *après heu ben ils apprennent ce qu'ils peuvent hein (rires) mais d'abord qu'ils se sentent bien quoi ...*(M73) ».

La capacité à se laisser déstabiliser. Avec le temps, Maurice accepte une certaine forme d'insécurité - « *plus j'avance dans le métier plus j'accepte d'être déstabilisé* (M20) ».

e. Un commanditaire

L'AT.9

Bien que cela ne soit pas précisé, il semble que le chevalier agisse au nom de la famille, tout au moins afin de la protéger, de garantir sa survie en défendant l'arbre pourvoyeur de vie.

L'entretien

Des professeurs du second degré. Maurice n'a pas eu un déclic pour ce métier. On le lui a plutôt suggéré - « *je crois que c'est plutôt des professeurs [...] je me souviens dans l'entretien avec mes parents et puis avec le directeur où heu il devait me demander ce que je voulais faire j'avais dû dire je sais pas trop et on avait dû me dire ben écoute avec tes*

capacités tu pourrais être dans l'enseignement (M116) ».

L'Education Nationale et la Direction de l'Enseignement Catholique sont ses commanditaires actuels.

L'institution de tutelle – enseignement privé ou enseignement public – importe peu. Maurice a présenté les deux concours - « *j'ai passé une première fois le concours .. donc en même temps CFP et dans le public* ..(M9) ».

f. Un caractère merveilleux

L'AT.9

Le décor comporte « un arbre majestueux et magique » qui apporte aux personnages tout ce dont ils ont besoin. Le caractère merveilleux de la scène est également alimenté par des oiseaux « qui chantaient tout au long de la journée », un « terrible dragon cracheur de feu » et une « épée enchantée ».

L'entretien.

Lieu de ressourcement, le jardin présente un caractère merveilleux.

g. Un actant-objet positif : les aides ou les armes

L'AT.9

Le chevalier utilise une « épée enchantée ».... qui ne transperce pas réellement le monstre, si l'on en croit le dessin.

L'entretien

Les aides effectives

Le concret

- La sensorialité des stages en FI - « *Donc oui les cours non y a rien qui m'a ... qui m'a vraiment marqué donc c'est plutôt moi les stages* (M94) ».
- Le matériel réalisé en FI - « *en matériel [...]…. Ça m'a sûrement beaucoup servi ..*

heu pour démarrer dans le métier ça c'est sûr est-ce que ça me sert encore heu pff sûrement sûrement mais ça a évolué ..(M38) ».

- Un domaine où l'imprévu est accepté - « *on peut aller dans des directions que j'avais pas forcément prévues* (M59) », .« *c'est domaine le domaine un peu manuel si tu veux mais je sais p je suis pas capable de dire si c'est pareil dans dans d'autres matières ou heu* (M60) ».

La chaleur du groupe en FI - « *C'est .. peut-être plus l'ambiance du groupe* (M12) », apporte la sécurité -

L'euphémisation

Le renversement des situations négatives. La capacité de Maurice à euphémiser lui permet de renverser des situations *a priori* négatives en expériences positives

- Pour relativiser et banaliser son désintérêt pour certains cours en FI - « *y a des cours qui .. m'intéressaient d'autres beaucoup moins .. enfin comme dans toutes les études* (M14) ».
- en termes de développement professionnel - « *j'étais pas prêt à affronter des comportements d'enfants .. heu .. si différents […] après ça m'a sûrement aidé à .. relativiser certaines choses ou à évoluer dans ma façon d'être avec les autres enfants* (M30) ».
- C'est également ce qui lui permet de rester sur un poste lorsque ses velléités de changement n'aboutissent pas - « *Aller voir un peu ailleurs comment ça se passe même si rien ne me chasse (rires) où je suis parce que je suis très bien* (M120) ».
- C'est ce qui le déculpabilise de ne pas changer de métier en dépit de son souhait « *je suis pas tout seul non plus* (M112) ».

La déspécialisation du métier

- La spécificité du métier isole - « *je connais pas le milieu de l'entreprise à part ce que les copains me racontent et tout ça heu .. bon c'est quand même on a quand même un métier qui est à part qui est différent des autres* (M119) ».
- Certaines compétences professionnelles sont euphémisées en qualités qui ne sont pas spécifiques aux enseignants - « *c'est sûrement valable pour beaucoup d'autres métiers aussi quoi après je sais pas si professeur des écoles ça demande vraiment*

des compétences particulières j'en suis pas persuadé (M85) ».

- Les contenus disciplinaires sont minimisés - « *Tout ce qui va être disciplinaire heu .. non pour moi tout le monde peut s'y retrouver* (M84) ».
- Quand il se forme, Maurice choisit ce qui le rapproche de la nature – son hobby - « *[..] formation où on avait fait aussi des activités autres que .. réfléchir (rires) hein on avait fait de l'escalade heu .... du cheval peut-être bien ou du VTT* (M100) ».

La dévalorisation de la maîtrise

- Tous les enseignants ne présentent pas les mêmes compétences - « *y a des enseignants qui vont être avoir telle compétence et puis d'autres heu .... d'autres compétences* (M43) ».
- La maîtrise est irréaliste – comme le confirme une enseignante expérimentée - « *on est jamais à 100% de réussite […] on va faire des erreurs c'est évident* (M24) ».

Des dispositions naturelles. Certaines compétences professionnelles ne se construisent pas - « *côté relationnel faut un côté heu … que j'avais sûrement quand j'ai choisi ce métier-là [...]* « *c'est pas forcément des choses que j'ai que j'ai construit ou cherché à améliorer* (M75) ».

La perte d'équilibre. Elle est considérée comme inhérente au métier, indispensable, inévitable - « *c'est un métier où heu .. ben faut tâtonner faut .. faut se déstabiliser* (M24) », « *faut pas avoir peur d'essayer des nouvelles choses* (M24) ».

Le temps long et l'expérience favorisent le développement de certaines compétences professionnelles - « *.. je pense que c'est .. ben dû au travail en fait heu .. à l'expérience à .. ben la maturité* (M75) », « *avec le temps avec l'expérience heu … ma capacité d'écoute ……. oui je pense qu'elle a évolué ..... avec le temps* (M72) ». Et le temps long des compétences naturelles - « *avec le temps avec l'expérience heu … ma capacité d'écoute ……. oui je pense qu'elle a évolué ..... avec le temps* (M72) ».

La mise à distance de l'école

- La nature**.** Maurice se ressource dans son jardin - « *j'aime bien donc décompresser dans le jardin* (M4) ».

- Les formations formelles offrent un espace de respiration - « *j'aime bien (toux) quand même ces temps de formation en particulier ou ou même de quitter sa classe de laisser sa classe à quelqu'un d'autre* (M103) ».

Harmonisation rapprochement et distance

Une collègue plus expérimentée

- Le rapprochement d'une enseignante qui l'a « *accompagné* (M106) », « *soutenu* (M106) », « *épaulé* (M106) », à ses débuts. En formation continue, Maurice retrouve des enseignants qui vivent la même réalité - « *rencontrer d'autres collègues .. pour voir qu'on est tous plus ou moins confronté aux mêmes difficultés hein* (M98) ».
- La distance avec une enseignante qui montre sans imposer. Elle ne lui a jamais « *imposé quoi que ce soit ou embêté sur quoi que ce soit* (M106) ».
- La réassurance en résulte - « *le fait d'entendre une personne d'un certain âge me dire ça .. bon ça rassure quand même (*M24) ».

Les collègues en général.

- Maurice les voit agir, ne s'associe pas à eux - « *voir comment les collègues fonctionnent heu .. ça fait forcément réfléchir un petit peu sur sa pratique à soi et ça fait forcément évoluer heu consciemment ou inconsciemment d'ailleurs vers autre chose quoi* (M107) ».

Les élèves

- Le rapprochement - « *j'ai envie de travailler avec des enfants qui me font confiance* (M73) ».
- La distance - « *et qui en même temps heu .... sont autonomes aussi quoi je veux dire pas une confiance aveugle* ..(M73) », « *je veux garder ma place de .. d'adulte déjà vis-à-vis de l'enfant* (M75) ».

Harmonisation vie professionnelle et vie privée. La vie privée auprès de ses enfants aide Maurice à gérer les relations avec les élèves - « *je me sers des deux côtés en fait du côté professionnel et du côté .. familial* (M75).

La capacité à faire du lien. Maurice passe de la FI au terrain en s'appuyant sur certains

apports de la première. Il prend également en compte les évolutions de la société - « *tout ce qu'est programme ça a tellement évolué tout ce qui est heu .. bon façon de voir les choses aussi façon de travailler hein je pense que j'ai j'ai commencé en .... en étant un petit peu trop heu .. distributeur de savoir j'ai envie de dire* (M17) ».

Le caractère non violent du milieu professionnel permet de tenir - « *rien ne me chasse (rires) où je suis parce que je suis très bien* (M120) ».

Les aides rêvées, supposées souhaitables

Engager le temps de la préparation - « *si je prenais plus de temps ce serait plus .. structuré plus organisé* (M109) », « *j'aimerais avoir plus de temps pour préparer là concrètement* (M48) ».

La durée est nécessaire à la prise de recul - « *y a des fois où je me surprends à réagir un peu trop .. un peu trop vite quoi et je me dis non il faut il faut il faut du recul il faut ... réfléchir d'abord ...* (M80) ».

Rigueur et organisation sont des compétences héroïques dont Maurice aimerait bien être doté - « *j'ai l'impression qu'autour de moi y a des gens qui sont heu plus organisés je dirais ou plus je sais pas peut-être plus carrés plus rigoureux hein et qui .. ben arrivent peut-être à aller plus loin* (M47) ».

Une reconversion, ou, au moins, un changement d'école, est envisagée - « *est-ce que il faudrait pas changer de métier aussi pour autre chose* (M111) », « *j'aimerais bien personnellement pouvoir heu pouvoir arrêter mais faudrait* (M119) ».

S'individuer par rapport au métier est un souhait – « *ne serait- ce que ben une expérience personnelle aussi parce que c'est vrai que heu ben je connais pas le milieu de l'entreprise à part ce que les copains me racontent et tout ça heu .. [..]* (M119) ».

Travailler dans les jardins est un autre souhait - « *j'aimerais bien être dans les jardins* (M114) ».

h. Une quête

L'AT.9

Une implication relative, un chevalier passif. Le chevalier se met en mouvement quand la vie de sa famille est en danger. Ce qui se produit lorsque l'élément naturel qui pourvoit à la vie - l'arbre magique – est lui-même menacé. Son rôle est en effet de « défendre sa famille » et de « protéger l'arbre ».

L'entretien

Une implication relative. Maurice ne semble pas poursuivre un objectif-idéal à travers l'exercice de la profession d'enseignant.

La nature investie

Il s'agit d'une passion - « *ma passion c'est le jardinage* (M4) », « *... toujours aimé la nature en général quoi les plantes ouais les plantes* (M119) ». Maurice aime « *bien planter heu tailler* (M5)».

Engagement relatif dans le métier

Une profession engagée par défaut. L'imaginaire héroïque de la décision n'est pas celui de Maurice - « *j'ai pas eu un déclic j'ai pas eu heu ... et je me souviens pas heu .. d'un autre métier que j'aurais vraiment voulu faire heu plus jeune* (M117) ».

Un métier peu investi. « *je fais mais j'ai l'impression de ne pas aller au bout des choses au fond des choses* (M43) ».

Un métier dé-spécialisé. Maurice ne se montre pas héros professionnel mobilisé par un objectif prégnant relatif à son métier d'enseignant.

Un professionnel passif

La démarche d'investigation est douloureuse – trouver, donc chercher, est pour lui une

activité intellectuelle douloureuse - c'est « *se torturer les méninges à trouver ...* (M101) ». Il est un héros dont la vie paisible est perturbée.

L'apprentissage de certaines compétences n'est pas le fruit d'une démarche volontariste - « *c'est pas forcément des choses que j'ai que j'ai construit ou cherché à améliorer ..[...]* (M75) », « *faut un côté heu ... que j'avais sûrement quand j'ai choisi ce métier-là* (M72) ».

Un étudiant peu marqué par la formation initiale - « *la formation en tant que telle je sais pas* (M14) ».

La primauté de l'ambiance - « *C'est .. peut-être plus l'ambiance du groupe* (M12) ».

Les apprentissages ne sont pas mis en avant. Maurice aimait les cours d'histoire-géo. Mais a-t-il appris ? « *qu'est-ce qui m'intéressait le plus ……. heu ... je sais pas j'aimais bien ben tout ce qui était géographie histoire* (M15) ».

i. Des valeurs

L'AT.9

Le héros ne révèle pas explicitement de valeurs mobilisatrices relatives à son statut de chevalier.

L'entretien

Protéger la famille. Si Maurice ne change pas de métier malgré la lassitude qu'il en ressent, c'est par lâcheté, mais aussi pour tenir compte des siens - « *je veux pas abandonner heu toute la sécurité heu ...*(M111) », « *je suis pas tout seul non plus* (M112) ».

Etre motivé est une condition indispensable à l'exercice du métier - « *se sentir bien avec des enfants* […] *Je pense plus une attitude d'être à l'aise avec des enfants d'avoir envie de travailler avec les enfants* (M84) ».

Le rapprochement avec les élèves. Une compétence majeure de professeur des écoles concerne la relation - « *savoir écouter être à l'écoute des autres* (M43) ».

La distance avec les élèves pour favoriser l'autonomie, contrebalance la valeur précédente - « *j'ai envie de travailler avec des enfants qui me font confiance heu .. et qui en même temps heu .... sont autonomes aussi quoi je veux dire pas une confiance aveugle* ..(M73) ».

La croissance des élèves est un objectif incontournable - « *Avoir envie de les .. de les aider à grandir et à aller plus loin* (M43) ».

La préservation des statuts au sein de la classe est indispensable - « *je veux garder ma place de .. d'adulte déjà vis-à-vis de l'enfant* (M75) ».

Des élèves chercheurs – en arts plastiques. Avec le temps, Maurice a découvert la nécessité de permettre aux élèves de chercher - « *plus j'avance dans le métier plus j'accepte d'être déstabilisé et de ...hein de de ...de faire plus chercher l'élève* (M20) ».

Le refus de la satisfaction immédiate est une valeur éducative- « *le non dire non .... Et non pas être dans la satisfaction immédiate de toutes les demandes et de tous les besoins* (M81) ».

Le refus du modèle est une valeur pédagogique. Maurice refuse l'idée d'un modèle que les élèves devraient reproduire - « *j'aime leur proposer des matériaux des choses et puis chacun va dans sa direction et on arrive à 30 choses différentes* .. (M60) ». Il refuse également l'idée d'un profil unique d'enseignant - « *y a pas de recette y a pas une bonne méthode* (M27) ».

Relativiser la notion de maîtrise - « *par moment je me dis mais est-ce qu'il faut tout maîtriser* ..(M64) ».

Prendre le temps de la réflexion permet d'éviter la violence - « *... et puis c'est vrai c'est quelque chose que j'ai envie de faire passer même heu même aux enfants heu .. se méfier des réactions heu ... instinctives ou brutales* (M80) ».

j. **Le symbolisme : Le sort du monstre / le sort du personnage**

L'AT.9

Le dragon est tué par le héros. Le symbolisme de vie triomphe - « tout rentre dans l'ordre » - qui sera pourtant probablement de nouveau à défendre …. car « quelque part … un autre dragon menace... ». Cependant, « si le dragon détruit certaines choses, ce n'est pas grave, ça pourra repartir ». Au fond, si les « choses » sont menacées, ce n'est pas le cas de la vie des gens. La vie est centrale. L'arbre qui pourvoit à la vie des personnages est le premier élément mis en scène. Mais le danger suit de près, il est pris en compte en second.

L'entretien

Harmonisation des symbolismes de vie et de mort. Les polarités positives et négatives des différentes thématiques de la vie sont régulièrement nuancées par l'emploi d'un « mais » - « *ça a pas marché pour l'instant* (demande de mutation) .. *mais heu j'suis très bien à B.* (M2) », *« ça me sert encore heu pff sûrement sûrement mais* (M38) ».

Symbolisme positif : L'évolution professionnelle

- Une évolution qui s'ancre dans la FI - « *j'ai rien renié quoi c'est forcément une évolution et cette évolution elle est partie de ce que j'ai fait en formation ... ça c'est sûr* .. (M17) ».
- Une évolution en termes de méthodes pédagogiques. Maurice met davantage les élèves en situation de recherche - « *plus ça va plus ben je me suis rendu compte qu'il fallait mettre l'enfant heu un peu plus en démarche en démarche de recherche .... un c'est de ce côté-là que j'ai éva évolué...* (M17) »

Symbolisme négatif – Maurice aspire à renaître - « *hein une sorte de renouveau un petit peu… hein ……*(M121) ».

- Maurice est moins motivé par le métier - « *j'aime ce métier mais heu une certaine baisse un petit peu heu .. baisse un petit peu d'intérêt* (M120) ».
- Maurice est fatigué - « *je me sens moins heu attiré par mon métier qu'il y a quelques années là j'ai l'impression d'être dans une heu ... un un peu une lassitude* (M111) ».

- Maurice se sent moins compétent que certains de ses collègues - « *ils sont rendus loin alors heu pédagogiquement heu relationnellement qui se posent toujours plein de questions mais qui heu qui foncent quand même* (M65) ».
- Maurice est impuissant - « *j'aimerais avoir plus de temps pour préparer là concrètement* (M48) », « *qu'est-ce que je serais capable de faire d'autre* (M112) »
- Maurice est désorienté - « *...j'ai l'impression de m'y perdre un petit peu ...* (M43) », « *je maîtrise pas forcément tout et y en a certains j'ai l'impression qu'ils maîtrisent tout* (M65) ».
- Maurice est immobilisé. Attiré par d'autres voies – autre école, autre travail – il ne passe cependant pas à l'acte, vaincu par son sentiment de lâcheté - *trop lâche je dirais (rires) je veux pas abandonner heu toute la sécurité heu ...*(M111) ».
- Maurice est un héros plutôt passif. Il n'a pas réellement choisi le métier d'enseignant - « *je me suis trouvé vers l'enseignement heu .. heu ouais presque dans un chemin tracé ou qu'on aurait tracé aussi peut-être pour moi mais que j'ai bien voulu prendre* (M119) ». Il attend d'être poussé hors du milieu scolaire pour réaliser ses rêves de changement - « [..] *rien ne me chasse (rires) où je suis parce que je suis très bien* (M120) ».

k. Phases de combat/phases de repos

L'AT.9

L'alternance des phases de combat et de repos est indéniable.

L'entretien

Sphères professionnelle et privée séparées. Le combat c'est la vie professionnelle. Le repos se prend dans la nature, plus particulièrement en réalisant un jardin d'agréments ; ainsi que dans les activités de loisirs - « *je lis beaucoup je ... j'aime bien la télé l'ordinateur [...] je fais du sport .. du volley en loisir et puis de la piscine ...* (M5) ».

l. Temps et espace

L'AT.9

Le temps découpé : la chronologie d'une histoire

Le temps du récit est très clairement organisé en trois phases : un moment paisible dont la durée s'exprime par l'emploi de l'imparfait, un temps court de combat dont le passé simple renforce le caractère de rupture avec la phase précédente, un troisième temps de retour au calme au passé simple. Enfin, le présent de l'indicatif suggère l'éventualité d'une 4ème phase de retour au combat.
La paix est durable, le danger est bref.

L'espace

L'espace est parlé en termes de *proximité* : la famille vit « auprès » de l'arbre ; en termes *d'enveloppement* : la famille peut se réfugier « dans » une grotte ; en termes de *visibilité* : « .. une grotte, cachée derrière une chute d'eau » ; en termes de *profondeur* : l'épée est « cachée au plus profond de l'arbre » ; en termes *d'imprécision spatiale* : « quelque part ». Le mouvement réside dans la chute de l'eau et dans le fait qu'elle reparte « plus loin » bien qu'il ne s'agisse pas d'une rivière.

L'entretien

Le temps : une société de l'immédiateté

- Qui impose réactivité et satisfaction des envies - « *je trouve plus ça va plus on est dans une société où il faut réagir vite on demande aux gens d'agir vite de de satisfaire les envies quasiment tout de suite [...]*(M81) ».
- Savoir attendre est une nécessité - « *je suis pas sûr qu'ils soient tous bien préparés à affronter tout ça et ……. et donc cette question de temps de de savoir attendre* (M81) – que les enfants doivent apprendre - « *dans le travail prendre le temps hein de faire ce qu'on demande et non pas tout de suite dans la réponse ne pas répondre tout de suite* (M80) ».

L'espace

La multiplicité des directions

- Les nouvelles exigences du métier privilégient la surface au détriment de la profondeur. Maurice s'y perd - « *il faut travailler dans beaucoup de directions …… et parfois j'ai l'impression de m'y perdr**e** un petit peu …* (M43) ».
- La richesse des orientations multiples des productions des élèves - « *on peut aller dans des directions que j'avais pas forcément prévues* (M59) ».

Un déplacement désiré, non réalisé : la rupture envisagée. Pour relancer sa motivation professionnelle, Maurice a des velléités de changement d'école - « *j'ai envie de changer d'école hein et ……. Aller voir un peu ailleurs comment ça se passe* (M120) » - voire de changement de travail - « *je serais intéressé par f.. tenter une autre expérience dans un autre travail* (M111) ».

Un déplacement effectif : l'évolution professionnelle. Elle s'exprime à plusieurs reprises, mais de manière synthétique par - « *j'ai changé* (M38) ».

Comment Maurice compose avec l'apprenance envisagée comme mythe

Maurice est un héros que la conquête des savoirs professionnels imposée par la société de l'apprenance met en difficulté. Personnage plutôt passif, il n'a pas vraiment choisi son métier. Les compétences professionnelles dont il fait preuve lui sont soit naturelles – pour ce qui concerne les relations -, soit acquises par la magie de l'expérience.

En ce sens, le temps qui passe lui est favorable. En revanche, l'exigence de croissance durable, avec, d'une part, le renouvellement incessant des tâches et l'accumulation qui en résulte, et, d'autre part, son panel de compétences héroïques à mettre en œuvre - comme la clarté et la précision -, précipite le temps scolaire. Au point que Maurice, essoufflé, est près de déclarer forfait.

Personnage plutôt mystique, il euphémise les difficultés du métier en le dé-spécialisant partiellement, en en privilégiant les aspects sensoriels – ceux de la pratique -, en en relativisant la maîtrise et en l'investissant modérément. Il tente également la rupture, qu'il réalise dans son jardin d'agrément, et qu'il fantasme avec des rêves de changement d'école, voire de profession.

En revanche, loin de constituer un obstacle, la question de l'autonomie inhérente au rapport au savoir de type apprenance constitue, pour Maurice, un objectif pour lui-même. Cela conditionne son rapport au modèle qu'offre l'enseignant expert. Dans le cas des élèves, si l'autonomie est également visée, elle se cantonne, pour l'heure, aux activités d'arts plastiques, en questionnant, là encore, le statut du modèle. En quête d'individuation dans le milieu professionnel, Maurice recherche la chaleur de la communauté dans la sphère privée, auprès de sa famille et de ses amis, après avoir connu celle de la Formation Initiale.

C'est probablement en partie grâce au versant synthétique de son imaginaire que Maurice parvient à exercer sa profession sur la durée. Il harmonise effectivement rapprochement et distance dans ses relations aux collègues d'une part, et aux élèves d'autre part – les statuts et les places sont préservés. Il alterne fatigue professionnelle et ressourcement de la vie privée. Il réalise rarement de ruptures : il enseigne en s'appuyant d'abord sur certains apports de la FI, puis en essayant de s'adapter à l'évolution des programmes.

Le symbolisme de vie de Maurice est mitigé. Héros positif puisqu'évoluant professionnellement grâce à l'expérience et se déclarant heureux dans la sphère privée, il est cependant un professionnel plutôt passif et fatigué.

CHAP 13 CLAIRE

I. **L'AT.9 : Claire**, 40 ans, diplôme d'instituteur - professeur des écoles.

1. La production : Dessin – Récit – Questionnaire

La production de Claire est retranscrite sans retouches.

a. **Le dessin :** voir page suivante

b. Le récit

« le chevalier, tentait de se ~~cac~~her protéger derrière son bouclier. Armé de son épée il essayait de résister à l'attaque du dragon, qui veut le manger. ~~Il est~~ Le chevalier est tombé dans les douves

Le poisson l'appelle et lui dit

- Vite, Suis-moi, vite dépêche toi, un cyclone arrive et va détruire ton château, je connais un nouveau pays où tu seras à l'abri de ton dragon et ~~tu pourr~~as avoir te reconstruire une nouvelle demeure. »

c. Le questionnaire

***Répondez avec précision aux questions suivantes* :**

a. Autour de quelle idée centrale avez-vous construit votre composition ? Avez-vous hésité entre deux ou plusieurs solutions ? Si oui, lesquelles ?

Une scène du Moyen-Age, mêlée avec des éléments imaginaires.

Suivant les éléments proposés, la scène devait se passer au temps des châteaux forts et des chevaliers.

b. Par quoi (lecture, film, etc.) avez-vous été éventuellement inspiré ?

- Harry Potter (les pouvoirs magiques, le contexte des châteaux, de l'eau …)
- les jeux des enfants très axés autour des chevaliers (playmobil – légo …)

Composez un dessin avec : une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère), du feu.



c. Indiquez parmi les 9 éléments de votre composition :

- ***c1) Les éléments essentiels autour desquels vous avez bâti votre construction ;***
  - le dragon
  - le chevalier
- ***c2 Les éléments que vous auriez éliminés. Pourquoi ?***

  - le château, pas indispensable, dessiné parmi les 1ers éléments, s'est montré gênant par la suite. J'aurai souhaité le faire évoluer en dessinant simplement une ruine. Puisque le château était fermé, le refuge n'était plus envisageable à l'intérieur, d'autant plus qu'il était menacé par 1 cyclone.

d. Comment se termine la scène que vous avez imaginée ?

Le poisson propose une fuite dans un autre monde, et tous 2 deviennent amis, … d'autres aventures dans le monde aquatique, avec inversement le chevalier pourrait aider le poisson !

e. Si vous deviez, vous, participer à la scène que vous avez composée, où seriez-vous ? Que feriez-vous ?

Le poisson, pour sauver le « gentil » chevalier.

Elément	A Représenté par	B Rôle	C Symbolisant
CHUTE	pierres	destruction	
EPEE	épée	défense	défense
MONSTRE DEVORANT	dragon	le méchant qui mange tout	- peur, terreur
REFUGE	- bouclier - eau	- bouclier, protection du personnage. - eau, fuite des personnages	- protection, sécurité
QUELQUE CHOSE DE CYCLIQUE	cyclone	destruction	- l'anéantissement - danger
PERSONNAGE	chevalier	résister aux attaques du dragon	- un personnage courageux
EAU	les douves	- protection du château - environnement du poisson	- l'issue de secours
ANIMAL	poisson	le gentil qui vient au secours des autres	- la gentillesse - l'aide
FEU	feu craché par le dragon	le moyen pour tuer	- danger

2. Morphologie, fonction et symbolisme des archétypes

Les éléments entre guillemets écrits en italiques sont des citations de Y.Durand[19]. En caractères droits, ils rapportent les écrits AT.9 de Claire.

a. **Une chute.** Des pierres

Morphologie.

Le dessin montre des pierres qui tombent du château. Il s'agit d'une chute d'éléments naturels.

[19] DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p.

Fonction.

La fonction de la chute n'est pas clairement exposée.
Selon le tableau du questionnaire, ce sont les pierres qui détruisent. Il est cependant difficile de savoir ce qu'elles détruisent puisqu'elles tombent dans l'eau des douves.
Selon le dessin et le récit, c'est le cyclone qui détruit le château. Ce que confirme la « fonction » de l'élément cyclique. La chute de pierres est une conséquence de l'action du cyclone. Ce ne sont donc pas les pierres qui détruisent.
Si Claire avait située la « destruction » dans la colonne C, la chute de pierres aurait sans ambiguïté symbolisé la destruction provoquée par le cyclone.

Symbolisme.

Le sujet n'attribue aucun symbolisme à la chute de pierres. L'ambiguïté de la fonction de la chute se confirme ici. Peut-être le sujet attribue-t-il un symbolisme de destruction à la chute de pierres, mais ne sait quelle fonction lui conférer. Cette chute de pierres montre la destruction du château - qui aurait pu être refuge, précise le questionnaire - et qui constitue l'élément que le sujet aurait voulu éliminer. Quoi qu'il en soit, la connotation est plutôt négative, symbole de mort plutôt que symbole de vie.

b. **Une épée.** Véritable épée

Morphologie.

Il s'agit d'une épée réelle, tenue à la main par le personnage, pour un geste réel de combat (ici, la défense et non pas l'attaque). L'objet sert les thématiques héroïques.

Fonction.

Le chevalier se défend avec l'épée. Celle-ci a une utilité de combat pour la défense réelle. « *L'ensemble des protocoles héroïques et des double-univers existentiels est concerné par cette fonction* (de combat) *de l'épée*. *Plus précisément encore la fonction* défensive *est de loin la plus importante : cela provient des double-univers existentiels où le héros doit se défendre contre une agression alors qu'attaque et défense sont en proportion équilibrée*

chez les héroïques.» (YD p.176). Le thème est héroïque, existentiel plus que symbolique.

Symbolisme.

L'épée n'a pas véritablement réussi à assurer sa mission. En tant qu'élément de défense, elle est pourtant à classer dans les symboles de vie.

c. **Un refuge.** Le bouclier - L'eau

Morphologie.

Le bouclier est un refuge de type « *espaces construits* » divers (comme le pont, le tunnel), soit une des huit catégories très secondaires (5% des réponses). (YD p.152). Il s'agit de « *figurations peu signifiantes mais pouvant être très cohérentes selon le contenu sémantique surajouté par le sujet. Autrement dit, l'image comporte une information fonctionnelle éloignée de celle du refuge* » (YD p.153). La cohérence du bouclier comme refuge tient dans le fait que le personnage est dans une posture de défense, l'épée elle-même sert à cela. Il se retranche derrière lui.

L'eau est un refuge qui appartient à la catégorie « *cosmos et éléments* » (YD p.152). Il s'agit de « *figurations peu signifiantes. Les images classées dans ce groupe sont très floues en tant qu'espace d'habitat et deviennent peu signifiantes même après explication du sujet.* » (YD p.153). Le chevalier tombe dans l'eau, il n'y va pas volontairement pour se mettre à l'abri. Le tableau du questionnaire confirme qu'il s'agit plutôt d'une possibilité de fuite, pas forcément volontaire.

Fonction.

Claire attribue au bouclier une fonction de « *protection du personnage* » face à l'attaque du monstre. Cette fonction renforce l'héroïcité du thème, tout comme celle de l'eau des douves qui permet la *« fuite du personnage* ». En ce sens elle constitue ce que YD nomme un « *point de repli* » (YD p.177) face à une attaque.

Symbolisme.

Le bouclier « protecteur », ainsi que l'eau qui garantit la « sécurité » du personnage en favorisant sa fuite, font du refuge un symbole de vie.

d. **Un monstre dévorant.** Un dragon

Morphologie.

Ce type de représentation du monstre, gueule dentée crachant du feu, fait partie de la classe d'images assez fréquente (44%) (Y.D. p.156) appelée « *zoomorphe-fantastique* ». Elle se distingue de celle des animaux réels ou préhistoriques. L'attribut principal en est la gueule dentée « *intégrée sur un corps rappelant globalement une forme animale comme mammifère, reptile, oiseau, poisson.* » (YD p.158), avec confusion des genres : on peut penser que le corps est celui d'un reptile, quand le dessus de la tête évoque la crête d'un oiseau. La force du monstre et la faiblesse du chevalier sont très marquées : le premier, bien que ne montrant que sa tête, surplombe la partie gauche du dessin, le second est dominé dans la partie inférieure de la feuille. La représentation de type zoomorphe préhistorique ou fantastique est majoritaire dans les structures héroïques et synthétiques (74%). Elle est beaucoup moins présente dans les structures mystiques (33%). (Y.D. p.160).

Fonction.

Le dragon représente « le méchant qui mange tout ». Il s'agit d'une « *attaque* » directe, « *il représente effectivement un danger ' en marche ' face auquel l'homme doit se défendre ou fuir.* » (YD p.179). Le schème d'attaque est actualisé, caractéristique des thèmes héroïques.

Symbolisme.

« La peur et la terreur » que représentent le monstre classent sans conteste celui-ci dans les symboles de mort.

e. **Quelque chose de cyclique (qui tourne, qui se reproduit ou qui progresse).** Un cyclone.

Morphologie.

Ce « cyclone qui arrive » appartient à la catégorie « *phénomènes naturels* » (YD p.160). Il figure un mouvement progressif, une évolution linéaire, que YD (p.162) qualifie d'« *inquiétante car moins formelle* » que la progression évolutive des images de fructification par exemple.

Fonction.

Le cyclone « détruit » : « Un cyclone arrive et va détruire ton château », mentionne le récit. Il s'agit d'une fonction « *dangereuse* » (YD p.182) qui sert le monstre au détriment du héros. « *Dans le cas des groupes de fonctions I et II (utilitaire et dangereuse), l'élément cyclique s'intègre par redondance à des structures qu'il n'ordonne pas.* » (YD p.183). Il renforce ici un thème héroïque de combat entre dragon et chevalier, qui constituent les éléments essentiels autour desquels le sujet a bâti sa construction.

Symbolisme.

Le cyclone figure « anéantissement et danger ». C'est un symbole de mort. Dans l'étude réalisée par YD, l'élément cyclique comme symbole de mort est absent chez les hommes (%) et reste extrêmement faible chez les femmes (1,4%). (YD p.202).

f. **Un personnage.** Un chevalier

Morphologie.

Le chevalier porte les apparats vestimentaires de sa condition, ce qui le classe prioritairement dans une structure héroïque (YD p.164). Sa posture verticale, hors de l'eau, constitue une redondance de ce thème.

Fonction.

Le chevalier doit « résister aux attaques du dragon ». Cette fonction de combat actualisé campe un univers héroïque dans lequel la victoire du chevalier réside dans sa fuite - dans le fait qu'il échappe à la mort - plutôt que dans la mise à mort du monstre.

Symbolisme.

Il s'agit d'un « personnage courageux », symbole de vie.

g. **De l'eau**. Les douves du château

Morphologie.

Il s'agit d'une « *eau stagnante ou bloquée* » (YD p.167), dont la représentation appartient nettement aux structures mystiques.

Fonction.

L'eau des douves « protège le château » d'une part et constitue « l'environnement du poisson » d'autre part. Ces deux fonctions renforcent chacune un thème différent : la protection est une fonction d' « *utilité pour le personnage* » (défense de son château) qui renforce plus spécialement les thématiques mystiques ; la fonction « *environnement du poisson* » est une fonction de décor - comme lieu d'action et comme limite entre le château et le reste du monde - qui renforce plus spécialement les thématiques mystiques.

« *En tant qu'archétype de redondance, l'eau s'associe […] différemment selon la structure* ». Ici, « *elle permet de 'faire passer' du symbolisme mystique dans la structure héroïque* – combat direct dragon/chevalier - *par la voie esthétique* » (YD p.185-186). Ce faisant, elle détermine les contours d'un micro-univers « héroïque – impur ».

Symbolisme.

Comme représentation d'« une issue de secours » pour le personnage, l'eau des douves

devient un symbole de vie.

h. **Un animal (oiseau, poisson, reptile ou mammifère)**. Un poisson

Morphologie.

« *Les poissons s'associent le plus fréquemment à la structure mystique.* » (YD p.168). Celui-ci vit dans des douves, elles-mêmes protectrices.

Fonction.

Le « gentil » poisson « vient au secours des autres ». Comme dans 36% des cas, il a une fonction utilitaire. Son utilité - positive pour le personnage - n'est cependant pas effective. Le poisson donne un conseil pour s'en sortir. Mais, le scénario du récit ne va pas jusqu'à la réalisation de ses propositions. Rien ne dit ce qu'en fera le personnage. Peut-être apporte-t-il un message (YD p.188 : « *utilité – aide ou annonce surnaturelle – messager* »).

Symbolisme.

Le poisson symbolise la « gentillesse » d'une part et « l'aide » d'autre part. Deux symboles de vie.

i. **Du feu**. Le feu craché par le dragon

Morphologie.

« Le feu craché par le dragon » sert plus particulièrement les univers héroïques (35,8%), les univers symboliques (24%) (YD p.169), les double-univers existentiels (22,3%) (YD p.170).

Fonction.

Le feu constitue « le moyen de tuer » utilisé par le dragon. Sa fonction appartient, sans ambiguïté, à la catégorie « *Danger pour le personnage – arme du monstre, utile au*

monstre ». (YD. P.189). Comme élément de redondance sémantique dans l'AT.9, il renforce la thématique héroïque de l'univers de Claire.

Symbolisme.

Le feu craché par le dragon symbolise le danger.

3. Texte synthèse de l'analyse

Où il s'agit, par la mise en résonance des divers aspects de l'analyse, d'identifier les tendances imaginaires du sujet, jusqu'à la proposition d'un micro-univers.

a. Le dessin

Des éléments graphiques mis en évidence

Le regard est attiré par quelques éléments plus marqués graphiquement que les autres. Il s'agit en premier lieu du poisson qui vit dans les douves d'un château dont les lézardes sont accentuées elles aussi par le crayon. L'œil et les dents du dragon donnent quant à eux une couleur de danger et de menace à l'ensemble de la production.

Echec et destruction

Retranché derrière un bouclier légèrement disproportionné, un chevalier en cotte de mailles se défend des flammes projetées par un dragon, plus qu'il n'attaque. Le bras qui tient l'épée – replié plus que brandi - traduit une agressivité relative. Enfoncé dans les douves jusqu'aux cuisses, il semble acculé à un pont-levis, en compagnie d'un poisson dont l'expression est quelque peu inquiète (œil vide et bouche entrouverte). La position d'infériorité du personnage est accentuée par sa représentation en bas de page, relativement à celle du dragon dessiné en surplomb dans la partie supérieure gauche de la feuille. Claire nous laisse imaginer le gigantisme du monstre, dont elle ne nous montre que la tête. L'accès au château est interdit par une grille. L'atmosphère « négative » de ce thème plutôt héroïque est alimentée par un cyclone, suggéré par un trait léger qui tournoie au-dessus du château dont les pierres chutent dans l'eau.

b. Le récit

La construction du récit

Le récit épouse la forme générale suivante : Alors que le chevalier était en train de …, le poisson lui dit …..

Une scène de combat

Le personnage, « armé de son épée », est dans la posture du combat. Il s'agit non pas d'un « *homme simple* » (Y.D. p.164), mais d'un chevalier. Les éléments essentiels autour desquels Claire a bâti sa construction – le chevalier et le dragon ce « méchant qui mange tout » –, ainsi que les mots choisis dans les premières phrases - « armé », « résister », « attaque », « qui veut le manger », « protéger », « tombé » - confirment l'héroïcité du thème.

Un personnage en mauvaise posture bien que protégé

S'il « tentait de se protéger derrière son bouclier » et « essayait de résister à l'attaque du dragon », le personnage y parvenait difficilement. Le bouclier, comme refuge, est une « *protection contre* », caractéristique des univers héroïques, et non un lieu de paix. L'atmosphère d'insécurité est donnée par le choix du cyclone comme élément cyclique, dont Y.D. dit qu'il figure un mouvement progressif, une évolution linéaire « *inquiétante* » (p.162). Avec la chute dans les douves, l'interprétation se complique. En effet, d'une manière générale, la chute du personnage porte un symbolisme héroïque négatif, alors que l'eau stagnante des douves se retrouve plus généralement dans les structures mystiques, tout comme le symbolisme du poisson qu'elle abrite. Claire souhaite-t-elle donner une importance particulière au symbolisme de l'animal - à savoir « gentillesse » et « aide » pour le chevalier ? Le questionnaire renforce cette idée. En effet, si elle devait participer à la scène, c'est ce poisson que Claire voudrait être « pour sauver le gentil chevalier ».
D'autre part, l'eau qui permet « *la fuite du personnage* », constitue ce que Y.D. (p.177) nomme un « *point de repli* » face à une attaque. Cette fonction est redondante de l'héroïcité du thème.

La perspective d'un monde meilleur

Dans la seconde et dernière partie du récit, le poisson s'adresse ainsi au chevalier : « Vite, suis-moi, vite dépêche-toi, un cyclone arrive et va détruire ton château, je connais un nouveau pays où tu seras à l'abri de ton dragon et tu pourras te reconstruire une nouvelle demeure ». Il confirme ainsi que la bataille est perdue. Il faut renoncer à vaincre le dragon et fuir vers un endroit plus sûr, mystique-négatif car le chevalier n'y sera pas en paix, mais seulement à l'abri « contre ».

c. La question spécifique de la temporalité

La structure narrative du scénario cantonne le chercheur à un temps unique, qui correspond au tableau réalisé par le sujet, en une sorte « d'arrêt sur image ». Dans ce dessin, dans cette histoire, ici et maintenant, le personnage est en situation d'échec face au monstre dévorant. Il s'agit du temps présent. Bien que le poisson fasse envisager un avenir meilleur, le personnage ne passe pas à l'action. Cette impression est confirmée par le conditionnel de la réponse du sujet à la question « Comment se termine la scène ? » : « Le chevalier pourrait aider le poisson ».

Conclusion : analyse de ,l'AT.9

Un micro-univers « héroïque- impur » de forme négative

Il s'agit d'un univers de forme négative : le chevalier y perd tout. Le combat à l'épée contre le dragon actualise le schème d'attaque, caractéristique des thèmes héroïques. L'image du monstre « *zoomorphe-fantastique* », la protection du personnage derrière le bouclier, le point de repli figuré par l'eau des douves, la destruction du château par le cyclone ainsi que le feu craché par le dragon s'intègrent par redondance à cette structure. Pourtant, la figure du poisson et l'eau stagnante des douves qui l'abritent alimentent plus souvent les structures mystiques.

4. La restitution-réception

Au cours de la phase des « précautions oratoires », Claire réagit au terme « négatif ». Pour s'assurer de sa compréhension, elle reformule notre clarification dans ces termes : « *Ce n'est pas la destruction de la personne ?*».

a. **Etonnement :** « *Ce qui m'a interpellée, mais bon je pense que c'est après quand on passe dans l'analyse, ben heu enfin oui la qualité du dessin et la forme du récit quoi avec les questions de conditionnel, temps enfin bon quoi* ».

L'importance du graphisme : « *Je me souvenais de mon dessin*. »

Claire est surprise de l'importance que l'analyse accorde au graphisme – « *les traits, la grosseur du trait* ». « *Quand on fait le dessin,* dit-elle*, je ne suis pas sûre que pour moi ça avait de l'importance. Mais finalement certainement que oui* ». Le fait de ne pas avoir droit à la gomme l'a obligée à renforcer certains traits pour que l'élément soit visible. C'est le cas pour le poisson. Concernant les dents, « *A mon avis*, dit-elle, *c'était pas assez bien fait donc le trait a été plus appuyé, mais c'était peut-être pas un élément majeur* ». Claire est un peu perturbée. De prime abord, ce poisson et ces dents ne revêtaient pas tellement d'importance, mais finalement, « *on ne sait plus après* ».

Le temps du récit

Claire s'étonne également qu'ait été pris en compte *« le temps du récit, la formulation » ... « […] Quand on raconte on ne pense pas à tout ça ».* Mais, avec les mêmes éléments de dessin, elle ne changerait pas ce récit.

La disparité des productions

Si c'était à refaire, Claire n'est pas vraiment persuadée qu'elle procéderait différemment car, sitôt la réalisation de son AT.9, elle en a discuté avec son mari, sa belle-sœur et ses grands enfants. Elle leur a fait réaliser le dessin et obtenu quatre productions différentes. Aucun d'entre eux n'a dessiné de chevalier ni de château, alors que ses enfants s'y intéressent beaucoup et qu'elle était persuadée que c'est ce qui les influence. C'est ce qui,

d'ailleurs, a induit sa propre production. Son fils de 6ème a dessiné une montagne et un surhomme, mais pas un chevalier ; son autre fils a représenté un labyrinthe et un surhomme également. Sa belle-sœur une forêt et son propre enfant qui rencontrait des obstacles. Elle s'est aperçue qu' « *on ne voit pas forcément les personnages ou les éléments de la même façon. On n'avait pas du tout les mêmes idées finalement*. »

Cela l'interpelle. Elle ne pensait pas *« qu'avec ces éléments-là, on ait des façons d'imaginer différentes, alors qu'à la limite on est dans le même milieu et quelque part on a les mêmes influences ».* Cela la fait sourire, parce qu'elle pensait qu'en vivant les mêmes choses au sein d'une famille, il se créait *« un petit tissu, une base commune ».* Elle en déduit – non sans surprise – que ce n'est pas forcément ce qui se vit au quotidien qui influence le dessin et que *« chacun voit avec ce qu'il est, avec ce qu'il vit »* , et que le facteur environnement *« est beaucoup moins influent que [elle] ne pouvait le penser ». « C'est bien,* conclut-elle*, parce que même si on a la même influence dans l'environnement, on a forcément des points de vue totalement différents. C'est une richesse ».*

b. Si c'était à refaire

Pour Claire, les contraintes liées au conditions de production de l'AT.9 font qu'il ne lui a pas été possible de penser à la succession des événements. Si c'était à refaire, elle ne dessinerait pas un château aussi beau. Pourtant, si elle refaisait le dessin dans son entier, elle ne pourrait pas choisir d'autres éléments que ceux qu'elle a utilisés dans celui-ci. Elle aurait du mal à s'en détacher. La place de chacun pourrait cependant être modifiée. « *Je ferais évoluer les éléments différemment* » dit-elle. Le château serait « *plus en hauteur*, *la grille ne serait pas ouverte ni fermée jusqu'au bout », les douves je les laisserais telles qu'elles sont, le cyclone, je le mettrais plutôt par là* (partie gauche du dessin)*, le dragon si on devait le g... enfin oui je le garderais* (elle le dessine en contrebas à gauche*)…. Il pourrait toujours cracher du feu. Le chevalier je le mettrais plutôt par là* (en bas à gauche, surplombant le dragon)*...il y aurait certainement l'épée, le bouclier serait certainement là pour être protégé. Mon intention serait qu'il recule dans le château. Pour faire évoluer, au lieu de mettre un poisson là, je ferais plutôt un oiseau* (au dessus du château en ruine) *qui aiderait éventuellement à combattre le dragon…* le château constituerait « *la forteresse dans laquelle il y aurait la sécurité* ». Le chevalier pourrait « *s'enfuir dans le château* » …

le cyclone « *serait déjà passé d'où les ruines* », le château « *ne serait pas complètement détruit* », le chevalier pourrait « *quand même rentrer dans son château aidé de l'oiseau* » qui pourrait finir de vaincre le dragon.

c. Le statut d'interviewée

Claire s'est déclarée « *contente de faire les entretiens* » (semi-directifs réalisés en M1) et « *les petits dessins* » (AT.9 de M2), parce que même si ça la « *bourlingue* », même si elle appréhendait, elle se remet en question, « *ça [la[fait réfléchir* ». Chaque fois, ça la « *travaille avant parce qu'il faut parler de soi* » et qu'elle n'est pas quelqu'un « *qui va exposer tous ses états d'âme* ». D'autre part, elle a « *peur de ne pas être à la hauteur de ce que la personne attend* ». Après, comme elle en a parlé, elle a « *l'impression d'être soulagée* » et ça lui « *permet par la suite de relativiser* ».

d. Réserves et approbations

Le Symbolisme de mort

Si elle avait à refaire le texte maintenant, Claire serait moins spontanée, elle ferait « *plus attention* » au positionnement des sujets : elle ne mettrait pas le dragon en haut, car l'analyse tire de cette position dominante une sur-valorisation de cet élément, alors que ce n'est pas celui-ci qu'elle voudrait mettre en avant. Claire pense qu'elle est « *plus héros positif* ». Cette réflexion la fait rire. Elle s'analyse plutôt comme « *un héros qui s'en sort bien. Alors qu'effectivement là, il est petit en contrebas, en position d'être dominé. Ce n'est pas comme ça que je le souhaiterais* », dit-elle. Elle ne se voit pas comme ça. Elle valide ainsi l'héroïcité du thème de son AT.9, mais réfute le symbolisme de mort.

C'est le poisson qui représente la « vie » revendiquée par Claire. Dans son AT.9, elle dit vouloir s'y identifier. Ce qu'elle réitère en ces termes au cours de l'entretien de restitution : « *Il permettait une fuite dans la mesure où le héros était dans une situation négative et c'est pas ma façon de voir, je n'aime pas rester sur une fin négative. C'est le biais qui permet d'envisager une situation meilleure* ». … « *d'envisager le repli* ». Les velléités d'ouvrir l'espace sont euphémisées, voire neutralisées : le chevalier pourrait « *s'enfuir dans le château* », ou encore « *envisager le repli* ». S'identifiant au héros dans la restitution

et au poisson dans l'AT.9, Marie révèle son double visage, celui de poisson-chevalier.

La question de la temporalité *:* « *C'est quand même quelque chose qui me fait sourire* ».

A la question de savoir si le temps, pour Claire, s'arrête dans le présent, celle-ci répond : « *J'avais plutôt l'impression de me projeter. Dans le dessin ça ne s'arrête pas, parce qu'il y aurait quelque chose après. Ce qui me gêne, c'est peut-être quand même une forme de jugement. Est-ce qu'on doit une suite et quel type de suite ? J'aime pas quand ça s'arrête comme ça. Quand je lis, je regarde des films, j'aime bien quand éventuellement il y a une sortie, une suite. Je ne pense pas que le temps pour moi s'arrête dans le présent*…[...] « *Pour qu'on voie la suite, il aurait fallu faire une B.D.* ? »

Pourtant, d'emblée dans l'exercice de la restitution-réception, Claire dit qu'il ne lui a pas été possible de penser à la succession des événements en réalisant son test. Ceci tend à confirmer sa difficulté à envisager un avenir par nature inconnu.

En conclusion, Claire accepte cette interprétation, si le chercheur la cantonne au dessin réalisé pour cet AT.9 particulier. « *Dans la situation là, le temps est arrêté. Mais je pense qu'il y a possibilité d'avoir une suite* ». […] « *La question ne me gêne pas par rapport à ce dessin-là, mais si on devait s'arrêter comme ça, ça m'ennuierait* .»
Nous mesurons, alors, la nécessité de la précaution oratoire posée sur le caractère non pérenne de ce type de test en amont de l'entretien de restitution.

Conclusion : restitution-réception de l'AT.9.

Vers la fin de l'entretien, Claire résume l'ensemble de ses réserves et de ses approbations, dans les termes suivants : « *Je suis d'accord avec ce que tu as écrit précédemment* »… « *Il n'y a que cette petite phrase* – concernant la temporalité – *qui m'avait fait sourire* ». La temporalité ... mais également le symbolisme de mort.

II. L'entretien : le symbolisme des termes

La restitution de l'analyse obéit aux subdivisions suivantes : les puces de type 1. et a. indiquent les thématiques existentielles considérées ; les titres sans puces, reproduits en caractères gras italiques, font directement référence à des comportements « imaginaires » observés. Des éléments d'analyse sont repris plusieurs fois lorsqu'ils servent plusieurs thématiques.

1. Imaginaire de la construction du discours

L'imaginaire du discours de Claire est plutôt héroïque dans sa forme. Bien qu'émaillé de « *heu* » - davantage signe d'une réflexion en cours que l'expression d'un doute – le propos donne une impression d'assurance, servie par l'emploi du présent d'affirmation - « *je pense que* (C0) », « *ah oui moi je le crois* (C29) » - ou du futur certain - « *je le ferai* (C0) » -, avec parfois une impression de jugement - « *je trouve ça bien* (C0) » et « *les jours où je suis décidée eh ben (rire) un brin de fil m'entraîne vers heu autre chose .. mais c'est pas bien ça c'est pas bien* (C87) » - et un aspect catégorique qui ne supporte pas le compromis - « *je conçois pas* (C85) ».

Une partie du vocabulaire alimente la thématique héroïque.

Le symbolisme héroïque négatif**.**

A propos de la Formation Initiale, avec l'expression « *je n'ai pas percuté* (C2) », Claire décrit un rapport plutôt « musclé » à la formation. Une autre relation de force, la confrontation, est décrite dans une expérience de terrain : « *se trouver confrontée avec heu des enfants d'abord d'une autre commune qu'on ne connaît pas* (C41) ». Le discours sur la profession est lui aussi émaillé de termes qui décrivent une enseignante en défaite : « *il faut avoir le côté un petit peu théâtral quoi donc heu ça par exemple c'est c'est d'emblée je le suis pas du tout* (C85) », « *je pointe pas suffisamment heu mes objectifs* (C86) », « *je passe pas assez de temps dans le dans le peaufinement* (C86) », « *si j'étais plus exigeante avec moi-même* (C87) ». Claire doute notamment de ses compétences à préparer la classe : « *je me demande si je suis toujours capable de le faire* (C95) ».

Aveuglement et désorientation.

Le vocabulaire de l'aveuglement est utilisé pour rendre compte du vécu de formation initiale - « *parce qu'en fait pour moi c'était pas assez heu je voyais pas* (C2) », « *je voulais enseigner mais je savais pas forcément ce qu'il y avait derrière* (C25) » - et du vécu de pratique - « *je suis paumée je dirais je suis paumée oui ..* (C102) ». Il s'accompagne du vocabulaire de la « désorientation » : « *j'étais perdue* (C3) », « *j'étais heu désorientée peut-être désorganisée* (C32) ».

Séparation.

Le vocabulaire de la séparation est principalement employé au service de la gestion du temps entre vie familiale et vie professionnelle : « *j'ai vraiment senti que j'avais besoin de faire une coupure là* (C106) » et « *on a notre journée de classe on a notre vie d'école ... mais heu bon après on est pas toujours .....* (C110) ».

Le vocabulaire professionnel.

Claire exerce un « *métier* (C78) », celui « *d'enseignant* (C82) ». Elle travaille avec des « *collègues* (C32, C89, C95, C110...)) », elle est visitée par « *l'inspecteur* (C85, C87) » et par des « *conseillers de la DEC* (C35) » en FI. Elle rédige un « *journal de classe* (C86) » dans lequel elle dit ne pas pointer suffisamment ses *« objectifs* (C86) ».

Une autre forme de vocabulaire alimente la thématique mystique de la confusion.

La confusion des contenus d'enseignement et d'apprentissage.

La demande de formation est floue - « *j'ai plein de demandes en fait mais trop trop éparpillées* (C100) » - comme le sont les contenus d'apprentissage, la préparation de classe - « *on voit pas les mêmes choses* (C76) », « *on leur* (enfants) *a apporté quelque chose* (C78) » « *je mets tout dans le même paquet* (C85) », « *des travaux qui sont plus esthétiques qu'ils ne sont profitables enfin je veux dire qu'ils ne n'apportent plus aux enfants quoi [...) je me dis peut-être que be je suis contente quand les parents me disent ah be ça c'est sympa* (C90) ») - ou les apports des échanges avec les collègues - « *on se*

retrouve avec d'autres écoles et heu malgré tout on discute et heu y a toujours quand même un échange qui à mon avis est intéressant (C90) ».

L'imprécision des termes professionnels.

Les élèves ne sont jamais appelés comme tels, ce sont des « *enfants* (C33, C82...) ». En termes d'apprentissage, « *ça va bien* (C78) ou « *ça se passe mal* (C78) » et il s'agit de « *les aider à .. à le à cheminer* (C93) ».

Conclusion : Imaginaire de la construction du discours. D'une part, le discours sans fioriture révèle la détermination de Claire. D'autre part, il laisse percevoir une conception globalement confuse des contenus d'enseignement.

2. Le parcours professionnel

a. Le choix du métier

Claire a choisi son métier, pour des raisons dans lesquelles la question des apprentissages n'entre pas.

Le contact : un rapport réciproque et « héroïque » de surface

« *c'est plutôt c'est le désir de contact avec les enfants* (C78) ». Claire s'engage dans la profession pour satisfaire le désir de côtoyer des enfants. Le terme « *contact* » invite à considérer cette relation comme un rapport de surface, qui bénéficie cependant d'une réciprocité - « *j'avais d'autres contacts avec les enfants puis ça me plaisait bien et je pense que le contact passait dans les deux sens [..]* (C78)» - dans laquelle chacun est rejoint par l'autre, sans pour autant vivre l'empathie mystique - « *parce que il est vrai que si ç'avait pas passé dans l'autre sens je me serais certainement posé des questions heu différemment.. et du fait que ça passait ben ça me ça m'a confortée ça m'a rassurée donc heu ..... oui voilà de poursuivre dans dans cette voie-là* (C79) ».

Le don : un rapport « héroïque » de pouvoir

Avec le désir « *d'apporter quelque chose* (C78) » aux enfants, Claire installe avec eux un rapport d'échange univoque, le don sans contre-don, de type héroïque.

b. La gestion du parcours

Mouvement choisi

Claire s'attarde peu sur son parcours professionnel. Celui-ci se résume à quelques prises de paroles qui traduisent le mouvement choisi : « *J'ai beaucoup bougé et je trouve ça bien et je pense que je le referai par la suite* (C0) ». La mobilité de Claire est plus spatiale que temporelle, mise le plus souvent au service de la séparation vie privée/vie professionnelle.

Ordre, clarification et rupture

Les motivations aux derniers changements alimentent l'imaginaire héroïque. Il s'agit, d'une part, de l'ordre et de la clarification au service de la sphère familiale - « *Je suis venue sur ce dernier poste dans ma commune d'habitation pour des questions d'organisation familiale* (C0) », et d'autre part, de la rupture envisagée pour préserver ce milieu privé - « *je rechangerai pour pouvoir couper de mon milieu de domicile et de mon lieu professionnel* (C0) ».

Le domicile organisé

Les choix professionnels - explicitement motivés par la sphère familiale - invitent à penser Claire comme un personnage de tendance imaginaire mystique. Pourtant elle ne parle ni de tiédeur ni de chaleur du foyer. La sphère privée est plutôt un lieu d'habitation – un « *domicile* (C0) » - qui nécessite une organisation. Par ailleurs, le moyen envisagé - « *couper* (C0) » - est à connotation héroïque.

c. La relation au métier

Etre content ou souffrir.

Claire entretient une relation au métier teintée d'affect : « *quand ça va bien ben on est content on est content parce qu'on se dit ben entre autres c'est peut-être grâce à nous quoi on leur a apporté quelque chose et puis et ben pourquoi pas puis tant mieux quoi et heu je crois que aussi quand ça se passe mal et ben on a aussi une souffrance parce que justement on n'a pas toujours su heu comment enfin comment réagir ou quoi leur proposer pour que ben on pff ça puisse aller quoi* (*rire*) (C78) ». Elle est « contente » ou elle « souffre », selon la manière dont cela se passe, sans que l'on sache précisément ce que cela recouvre. L'imaginaire est celui du flou mystique.

Espace clos et temps présent.

Claire est « *fixée* (C35) » sur son poste, séparée des collègues des autres écoles – ils sont « *à côté* (C35) » -, en relation uniquement avec ceux de son école actuelle - « *les gens avec qui j'étais en formation auparavant enfin je veux dire comme bon C et je crois que ben chacun après est en poste et en fait on a plus heu on est fixé sur heu .. oui sur son poste et ben ceux d'à côté c'est pas qu'on les oublie mais bon heu on est trop préoccupé quoi* (C35) ». Elle investit la situation du moment, espace fermé, temps présent. L'imaginaire est héroïque, car Claire vit son école comme ces « '*univers contre' qui édifient la muraille ou le rempart*[20] ».

La fatigue.

Aujourd'hui, Claire exprime une fatigue du métier qui la conduit à séparer de manière catégorique, dans une geste très héroïque, sa vie privée et sa vie professionnelle - « *enfin y y a la matière entre guillemets mais y a aussi le temps je ouais j'ai envie quand même de profiter de la vie et j'ai envie heu de pas toujours passer qu'à ça j'ai besoin et je dirais peut-être encore plus cette année que les autres années où j'ai vraiment senti que j'avais besoin de faire une coupure là ..... donc heu voilà* (C106) » et « *je crois qu'y a une fatigue ...* (107) ».

[20] DURAND, G., *Les Structures anthropologiques de l 'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.190.

Conclusion : Le parcours professionnel. Claire a manifestement choisi son métier, et cela pour des raisons « spectaculaires » - car de surface - et univoques, qui relèvent de l'imaginaire héroïque. Elle décide également de son parcours, du moins ne le subit-elle pas. Elle vit l'école en espace clos et dans le temps présent. Quel que soit son lieu d'exercice, elle adopte un comportement régulier qui vise à séparer vie privée et vie professionnelle. Son rapport au métier est plutôt mystique : affectif plus que rationnel.

3. Apprentissage et formation

Claire mentionne différents moyens de se former. Ce sont principalement la formation formelle initiale, la formation formelle continue et la relation à certains collègues.

a. La formation formelle initiale

« *pas si facile* (C1) »

Une ambiance au symbolisme négatif

Le début de la formation est doublement vécu sur le mode du symbolisme négatif - « *Eh bien le début pas si facile* (C1) » et « *je me souviens surtout de ce que j'ai pas aimé* (C5) ». Claire ayant obtenu son DEUG à la cession de rattrapage, elle commence la formation après les autres étudiants, avec pour conséquence « *l'impression d'être pouf parachutée* (C1) ». Bien qu'euphémisée par le parachute, la situation est bien celle de quelqu'un qui tombe. Selon G.Durand (SAI, p.135) le symbole catamorphe de la chute n'est « *rien d'autre que le thème du temps néfaste et mortel, moralisé sous forme de punition* ». La punition ici ne vient-elle pas du fait que Claire n'a pas obtenu son DEUG en première cession ? Par ailleurs, l'ambiance de la Formation Initiale est ressentie comme nyctomorphe - « *je voyais pas forcément toujours où ça allait aller* (C1) » et « *je voulais enseigner mais je savais pas forcément ce qu'il y avait derrière* (C25) » - en raison d'une absence d'expérience pratique de la profession - « *ce qui m'a le plus manqué c'est de ne pas avoir fait de suppléances avant parce qu'il y a des choses ben qui me manquaient* (C1) » et « *j'étais perdue* (C3) ».

Claire dévalorise très explicitement son image d'étudiante : « *je devais être trop jeune et je*

crois que je devais pas suffisamment peaufiner mes questions ou pas assez pointue et et je me dis qu'avec du recul ben j'ai pas eu j'ai pas assez heu j'ai pas senti suffisamment heu les choses (C42) ». Si les enseignants rencontrés en stage ne lui ont pas apporté ce qu'elle attendait - « *ils étaient très gentils hein mais heu je me dis peut-être pas assez techniques* (C43) » -, elle s'en attribue la responsabilité : : *c'était de ma faute […] je devais pas assez poser de questions [..] j'avais pas demandé assez heu au prof comment il faisait et puis heu comment mener* ..(C43).

Les stages, lieux de combat.

Les mises en situation (stages) sont vécues difficilement - « *j'ai pas trouvé ça facile les stages* C40) » - cela en partie parce que les relations qu'elles imposent relèvent de l'inconnu - « *des enfants d'abord d'une autre commune qu'on ne connaît pas* (C41) ». La rencontre de cet inconnu se fait sur le mode héroïque d'un combat - « *là je se trouver confrontée avec heu des enfants* (C41) » -, pour lequel Claire ne se sent pas suffisamment armée - « *dans une classe ben heu là j'y suis allée mais vraiment en observateur mais je pense que .. peut-être avec heu pas suffisamment je dirais de critères d'observation* (C41) ». Son malaise s'exprime par une quête de réassurance - « *les enseignants qui nous accueillaient avaient quand même le désir que ça se passe bien et qu'on en garde un bon souvenir quoi donc heu bon ils essayaient de se montrer rassurants malgré tout quoi* …. (C50) ». Claire est soulagée lorsque les rencontres avec le terrain sont terminées - « *je disais ouf quand c'était quand c'était passé quand même* (C50) ». Comme la fin d'un combat ...

La difficulté à engager le temps et l'espace.

En formation initiale, Claire n'a pu se mettre en mouvement, elle n'a pas pu partir. Elle n'a pu engager ni le temps, ni l'espace - « *si j'avais eu heu l'expérience professionnelle auparavant et bien ç'aurait été plus facile de partir directement* (C3) » et « *je crois vraiment que le manque d'expérience m'a fait louper quand même des petites choses au départ* (C44) ». L'expression même de la mort – ou plus exactement de la « non-naissance » - signe cette remarque de Claire : « *tout pendant qu'on n'a pas vécu je crois qu'on se rend pas compte de la même façon* (C4) ». Le symbolisme négatif qui colore la formation initiale s'est finalement concrétisé par la chute. Claire n'a pas été validée au sortir du CFP : « *quand je suis sortie du CFP en Juin 89 je n'avais pas été validée donc en*

fait j'étais revalidée en début d'année suivante (C35) ».

Une distance aux collègues et aux contenus

Au début, Claire vit la formation initiale sur le mode héroïque de l'exclusion : « *j'ai mis un peu de temps à m'y mettre* (C1) ». Il s'agit sans doute de la formation en elle-même, mais la relation avec les autres étudiants a probablement suivi le même processus. La vie de groupe, en effet, est qualifiée de « *sympa* (C1) », puis évoquée seulement en toute fin d'entretien - « *la formation initiale heu bon heu .. le côté relationnel avec heu les collègues c'était super* (C109) » - comme mise à distance. Claire ne « fusionne » ni avec les contenus, ni avec les personnes. « *ça s'est bien passé ouais autrement* (C1) », « *mais finalement dans le contenu comme je t'ai dit tout à l'heure j'ai pas l'impression heu bon parfois je me dis ah ben si ça tiens je l'avais vu au CFP mais heu c'est vraiment ponctuel* (C109) » dit-elle encore, comme une autre occurrence d'un rapport de surface à la formation.

Retrouver la vue

« *j'y allais avec mes grands yeux* (C44) », déclare Claire à propos de la formation initiale. Pourtant, les apports théoriques ne sont pas éclairants. Ce qui manque à Claire, pour vivre la formation initiale selon un symbolisme positif en retrouvant la vue, ce sont les « outils » de la distinction et de l'organisation - la « *conduite* (C2) », les « *démarches* (C2) » : « *par rapport aux démarches heu dans les leçons ou heu enfin dans les leçons d'apprentissage oui la conduite de classe c'est des choses qui m'ont manqué certainement au départ où je n'ai pas percuté parce qu'en fait pour moi c'était pas assez heu je voyais pas* (C2) ». Claire a cependant perçu les apports concrets, relatifs au terrain professionnel : « *j'ai quand même réinvesti les choses pratiques qu'on avait vues au cours de la formation* (C32) ».

La théorie et la pratique séparées

D'une manière générale, le vécu de Formation Initiale est négatif. Pour lutter contre l'angoisse du temps « long », Claire essaie de le baliser : « *j'aimais surtout ces temps-là en fait oui où on plus que enfin oui plus les temps qui allaient nous servir pratiquement plutôt que les généralités* (C12) ».

Découper le temps.

Les apports théoriques sur l'éducation nécessitent d'engager le temps, ce sont des « *cours* » - « *tous les cours sur heu les sciences de l'éducation les choses comme ça j'ai pas forcément heu.... j'ai pas apprécié* (C6) ». Le modèle transmissif fait de Claire un récepteur passif, insatisfait - « *du littéral heu pof on prenait fallait recopier* (C7) ». A l'occasion d'une préparation de stage CP, elle choisit de travailler sur les images séquentielles, qui supposent ce découpage recherché du temps et la mise en ordre des étapes - « *on avait travaillé les images séquentielles* (C11) ». « *on avait essayé de de les remettre* (C12) ». Cette activité requiert en amont le choix d'une histoire - « *on a cherché bien quelle histoire on pouvait travailler* (C11) » -, donc d'une temporalité longue mais limitée par un début et une fin. Ensuite, le temps est concrétisé et découpé en petits espaces-photos : « *on l'avait travaillé en parallèle avec Mr G. (formateur) pour le travailler en photos* (C12) ».

Découper l'espace.

En revanche, Claire a « *bien aimé c'est les heu on faisait des paliers des paliers par niveau ...* (C6) », « *j'ai quand aimé quand même un peu les heu les re enfin pas les remises à niveau* (C15) », ainsi qu'« *essayer par des petites expériences* (C7) ». Deux conceptions différentes de l'espace s'expriment ici : ce qui s'engage (le cours) est vécu négativement quand l'espace découpé (en petites expériences) et gradué (en paliers) est valorisé. La verticalité est engagée dans la seconde, alors que l'horizontalité prévaut dans la première. C'est une nouvelle occurrence de l'héroïsme de l'imaginaire de Claire. Par un processus de gulliverisation, relevant de l'imaginaire mystique, le petit (palier) prime sur l'ensemble (les Sciences de l'éducation).

Découper les contenus généraux, séparer théorie et pratique.

Insécurisée par son manque d'expérience, Claire cherche la maîtrise - « *comment on va tenir une leçon* (C7) ». Elle rejette les apports théoriques des sciences de l'éducation pour valoriser les éléments concrets susceptibles d'être appliqués - tels quels on le suppose - quand elle sera sur le terrain. Elle apprécie, de la formation, ce qui se décline en « *choses* (C9) » - « *j'aimais bien ça donc oui heu les maths aussi on a fait des choses comme ça heu le français ben oui on faisait un peu ça et heu .. ouais le sport la musique* (C9) ».

De nouveau, elle découpe (imaginaire héroïque) la formation en petits éléments (miniaturisation mystique). Claire est dans le comment plus que dans le pourquoi - « *j'aimais surtout ces temps-là en fait oui où on plus que enfin oui plus les temps qui allaient nous servir pratiquement plutôt que les généralités* (rires) […] *en fait j'étais en attente heu de choses pratiques* (C12) » et « *c'était heu je sais pas comment dire trop général* (C15) ». Elle ne s'attarde pas aux finalités, trop angoissantes ... Mais cherche les outils qui l'aideront à gérer le futur, ce « *jour où on était en situation* (C12) ». Il s'agit de ne laisser aucune place à l'imprévu, au bricolage. On observe une dichotomie entre formation théorique et formation pratique. Claire ne pratique pas la synthèse de la complémentarité des deux volets de la formation initiale.

Attendre et recevoir des collègues étudiants

Le symbolisme est négatif - « *[...] relationnellement bon heu enfin.. pour moi en tout cas c'était pas forcément facile de s'intégrer dans un groupe* (C53) ». Claire trouve des limites spatiales et temporelles en particulier dans les situations et les petits groupes - « *dans les moments de paliers on était heu en situation et puis par petits groupes* (C10) ».

Dans un premier temps, on suppose qu'elle fonctionne sur le mode horizontal de l'échange avec les pairs, dans les petits groupes de travail. Pourtant, la posture est plutôt héroïque car Claire met une distance avec ses collègues étudiants, qu'elle écoute - « *j'étais plus quelqu'un qui écoutait beaucoup que quelqu'un* (C10) ». En deuxième année, « *je suivais le groupe* (C53) », dit-elle. Les « échanges » mentionnés ne sont en fait qu'une circulation à sens unique des pairs qui ont de l'expérience vers Claire qui n'en a pas. Elle est dans une position passive, elle ne s'engage ni vis-à-vis de ses collègues - « *j'attendais je pense de l'expérience des autres* (C10) » - ni vis-à-vis de la formation dans son ensemble - « *j'étais en attente heu de choses pratique*s (C12) », « *j'attendais du du pratique* (C15) ».

Conclusion. La formation formelle initiale : *La dévalorisation de soi*. Claire est une étudiante passive, au symbolisme de vie plutôt négatif, personnage vaincu qui ne s'engage ni dans le groupe de pairs ni dans la formation, qui ne parvient pas à prendre le départ car n'a pas d'expérience. Elle distingue théorie et pratique, valorisant la seconde dont elle perçoit les éléments au détriment de la première qui ne l'éclaire pas. Cependant, le caractère nyctomorphe de l'inconnu est synthétisé dans cette prise de parole au sujet de la

perspective des stages en formation initiale : « *pas toujours très à l'aise en fait hein ouais surtout enfin surtout heu au départ parce que justement heu ben je je voyais pas trop quoi enfin j'étais contente de voir quand même de mes yeux parce que je me disais au moins je vais découvrir mais heu ben heu la perspective d'avoir une prise en charge à un moment donné ben ça m'inquiétait quand même* (C49) » et « *je disais ouf quand c'était quand c'était passé quand même* (C50) ». Claire cherche la maîtrise et dans ce but, elle découpe le temps et l'espace en petits morceaux, selon le processus mystique de gulliverisation.

b. Le rapport général à l'apprentissage

Ce thème n'est jamais abordé pour lui-même. C'est au fil du discours de Claire que l'on perçoit la manière dont elle-même apprend d'une part, et sa conception des apprentissages des élèves d'autre part.

b.1. Apprentissage de Claire

L'attente.

En termes de formation continue, Claire adopte une attitude passive. Elle « attend », tout comme elle attend de collègues-guides sur le terrain, ou comme elle attendait des pairs étudiants en FI : « *ce que j'attends encore de la formation continue c'est vraiment des choses pratiques* (C98) ».

La recherche de la maîtrise.

Lorsque Claire ne maîtrise pas, elle n'est pas à l'aise. Cependant, elle ne parle pas d'apprendre pour autant. Il faudrait le faire, mais cela reste au niveau du vœu pieux. Elle ne s'engage pas, personnage vaincu - « *avec du recul je me dis qu'il faudrait le travailler* (rire) *mais ça je pense que c'est du fait qu'on est en situation qu'on se rend compte qu'on a heu des domaines heu à améliorer quoi* (rire) (C19) ». C'est en partie en découpant et miniaturisant la tâche qu'elle trouve un peu de sécurité - « les petites » choses professionnelles, « *c'est plus ma collègue .. et à tout niveau hein parce que je me souviens ben par exemple que les petites chansons elle m'avait filé des petits heu des petits recueils qu'elle s'était faits des choses » comme ça* (C36) ». Le geste est héroïque, le processus est

mystique qui fait primer le « petit » sur l'ensemble.

D'une manière générale, Claire a éprouvé - et éprouve encore - une difficulté à avancer - « *là où j'étais moins à l'aise et heu bon encore actuellement c'est tout ce qui met en compte MA personne enfin pour que MA personne aille de l'avant* (C18) ». Elle pense qu'elle a oublié, occulté, tout ce qui dans le discours de formation ne coïncidait pas avec sa manière de « voir » les choses - « *certainement qu'il y a des choses que j'ai dû zapper ..... et qu'on avait dû faire mais que bon j'ai dû zapper quoi parce que bon je voyais peut-être pas ça comme ça* (C24) ». On se demande alors ce qui la fait bouger. Cela alimente l'impression selon laquelle Claire a du mal à avancer, à s'engager...

La théorie « aveuglante » et la pratique valorisée

Claire rejette l'abstraction de la théorie, notamment comme première approche de formation - « *actuellement y a des filles qui sont en formation qui la première année de leur CFP préparent leur concours puis finalement .. à quoi ça sert* (*tout bas*) (C26) ».

Elle valorise la formation de terrain - « *il vaudrait peut-être mieux demander à avoir heu quelques années d'expérience et puis après faire une année de formation heu ... moi je le vois comme ça* (C28) ». Le temps présent du faire - qui s'accumule - s'apparente au creusement mystique de l'expérience, seule source du sentiment de maîtrise pour Claire. De la formation continue, Claire attend des « *choses pratiques* » - « *ce que j'attends encore de la formation continue c'est vraiment des choses pratiques* (C98) » -, avec, pour exemple, la tenue des « *leçons de langage* (C100) ». La réflexion n'est pas souhaitée. Le savoir professionnel est miniaturisé, représenté par des éléments clairs dans le sens où ils sont repérables concrètement, visualisables, et peuvent être mis en œuvre par la main. La dominante est « *posturale avec ses dérivés manuels* » (cf.DURAND, G., SAI, tableau isotopique des images pp.106-107). L'imaginaire héroïque est renforcé par le désir d'immédiateté - « *avancer tout de suite* (C98) ». Claire n'envisage que difficilement l'avenir. De la même façon, elle n'est « *pas à l'aise* (C98) » dans les mouvements de retour sur le passé qu'impliquent par exemple le fait de « *repenser la chose la revivre* (C98) ». Elle s'installe dans le présent.

C'est par la pratique que Claire a négocié le passage de la formation initiale à la vie

professionnelle. Claire est un personnage au symbolisme négatif lorsqu'elle arrive sur le terrain du premier poste d'enseignante. Tout comme elle était aveugle en FI, elle se dit « *désorientée peut-être désorganisée* (C32) ». Par un processus mystique de redoublement, elle exprime comment elle a néanmoins pris un minimum d'appuis sur les éléments pratiques de la FI - « *Je suis pas arrivée les mains vides* (C32)». L'action s'inscrit dans la dominante posturale héroïque dont la main est un dérivé.

Sortir de la confusion pour engager l'espace.

Claire exprime un besoin de formation qui la mette en distance avec la pratique - « *je crois que ouais je j'aurais besoin aussi de faire un travail sur moi-même ben justement heu ouais sur moi-même quoi .. pour m'aider à analyser tout ça quoi parce que je trouve que je suis assez décousue ...* (C100) ». Et qui lui permette de progresser - « *je trouve que on a besoin pour avancer* (C104) ». Il s'agit d'un besoin de clarification, qui montre que Claire sait ce qu'il convient de faire dans l'exercice du métier, mais qu'elle éprouve de la difficulté à mettre son idéal en œuvre.

Coller au terrain.

Claire a d'abord fait une coupure, sans appel, sans nuance, avec la FI - « *après la validation j'ai fermé tout ce qu'on avait fait au CFP et puis ben .. j'ai rangé* (*rire*) (C38) ». La posture est héroïque. Une fois en poste, Claire se « dégage » du contenu pratique de FI parce que ce n'est pas applicable à l'identique - « *ça colle pas forcément* (C33) ». Il faut tenir compte des « *aléas de la vie* », des « *désirs des enfants* » et des « *thèmes qu'on souhaite aborder* (C33) », dit-elle encore. Dans ce besoin de proximité extrême du terrain exprimé par le terme « coller », Claire révèle un rapport plutôt mystique à la formation.

Les collègues-guides.

Comme elle l'a déjà fait au CFP, une fois en poste, Claire met sa confiance dans les gens de terrain plutôt que dans la formation dispensée - « *l'entourage (rire) mes collègues de toute la vie heu oui j'avais une collègue entre autre en CP heu oui elle m'a elle m'a confortée je crois parce que bon je pense que je ressortais des choses que j'avais heu vues au cours de la formation ...* (C32) » et « *c'est pas tant les gens les formateurs qui m'ont aidée oui je*

dirais plus mes collègues quand même .. ouais et mes collègues sur l'école (C35) ».

Elle cherche un guide qui lui dise « *il faut que tu fasses ça* (C32) », ou encore « *fais attention* (C36) ». La demande de repères est explicitement énoncée : « *j'ai besoin en fait qu'on me dise ben oui il faut que tu fasses plus ça comme ça ou heu moins ça parce que ça convient pas et puis tu t'en enfin faire analyser par rapport à la situation* (C35) ». Claire n'a pas avancé avec cette directrice qui a refusé d'éclairer son chemin : « *il fallait que j'essaie de voir par moi-même* (C36) ».

Baisser la garde : le moment d'une mise en route.

Une forme de danger pesait sur Claire, incarnée par l'Inspecteur, dont dépendait l'autorisation d'exercer le métier choisi. Lorsque le titre d'enseignante lui a été acquis – « *une fois validée j'ai pff et je crois que du fait que la validation était passée …* (C37) » –, Claire a assoupli sa posture héroïque - « *j'étais moins tendue* (C37) ». Elle s'est mise en chemin - « *j'ai commencé à ..* » (C37) –, a élargi son espace - « *tout ce que je pouvais glaner à droite* (C37) » - et entrepris une démarche plus mystique d'engagement dans le métier - « *un peu plus m'investir* (C37) ».

Prendre, voir, dire

Ensuite, l'expression de la formation sur le terrain se fait « posturale», qui mentionne les dérivés manuels, l'adjuvant des sensations à distance de la vue et la parole (symbole associé à la lumière). Les yeux, la bouche et les mains y participent activement : « *je prenais des revues qu'il y avait à l'école […] j'essayais de voir ben ce que je pouvais heu prendre* (C38) » et « *je discutais énormément avec ma collègue* (C38) ». L'imaginaire est plutôt héroïque.

Faire ensemble

On observe également un mouvement d'ouverture vers une autre école - « *on travaillait un peu avec l'école de C-l-R* (C38) » - et un mouvement d'association avec deux collègues pour faire ensemble - « *on a commencé à faire des petites choses ensemble et heu et j'ai trouvé ça très riche* (C38) ». La posture d'association (qui n'est pas fusion) est plutôt

synthétique quand le processus de miniaturisation, présent à nouveau ici, relève de l'imaginaire mystique.

Imiter

Claire se décrit comme une étudiante qui imite (à la recherche des rapprochements mystiques). Pour exemple, elle attribue sa réussite pendant les stages à la parole de l'enseignant, qui permet l'imitation au plus près du modèle : « *la dame elle m'avait bien expliqué* (C44) » et « *avec la dame on avait tellement discuté que je me sentais plus en confiance* (C48) ». Pourtant, même cela, elle estime n'avoir pas toujours su le faire correctement - « *j'avais pas demandé assez heu au prof comment il faisait et puis heu comment mener* (C43) » .

Etre critique.

Claire pense aujourd'hui que pour apprendre en Formation Initiale, elle aurait dû faire preuve de discernement et d'analyse - « *j'observais plus et j'avais peut-être pas forcément le côté critique* (C44) » et « *j'étais peut-être pas suffisamment critique et j'avais tendance peut-être à reproduire ce que je voyais plutôt que ben d'en tirer les conséquences [...] j'avais pas le sens assez pointu assez critique* (C43) ». Cela lui a été possible au cours du troisième stage - « *je commençais à avoir un petit peu plus de recul aussi* (C44) » - notamment parce qu'elle avait une meilleure connaissance du terrain, elle était moins dans l'inconnu. Elle a pu ainsi vivre de manière relativement sereine une pratique débarrassée de l'imitation : « *et en fait dans l'organisation de la matinée c'était loin d'être comme avec elle mais heu je m'y étais sentie quand même plus à l'aise que pour les deux autres stages* (C44) ».

Découper, miniaturiser.

Au cours de l'un des stages, le découpage de « l'espace » en petites unités permet à Claire d'opérer un rapprochement (mystique) avec les éléments de l'ensemble classe - « *y avait 4 niveaux mais y avait que des petits groupes donc heu j'ai trouvé que c'était plus facile d'avoir le contact avec heu chaque enfant* (C44) ».

b.2. Apprentissage des élèves

La perspective du premier poste n'inquiète pas Claire pour ce qui concerne le « *contact avec les enfants* (C51) » ou « *la prise en charge du groupe* (C51) ». Ce qu'elle redoute - « *je suis quand même quelqu'un d'assez anxieux* (C51) » - c'est de « *revoir l'inspecteur* (C51) ». On remarque qu'il n'est aucunement fait allusion à l'apprentissage des élèves.

La mysticité des contenus à l'école (pas d'apprentissages)

C'est en partie à travers la relation aux parents d'élèves que Claire révèle sa conception des contenus d'enseignement. Les enseignants de maternelle doivent davantage faire preuve de disponibilité que ceux de l'école élémentaire. La relation aux parents est différente. En effet, à l'école élémentaire, que Claire nomme « primaire », les rencontres s'effectuent essentiellement dans le cadre d'un « *suivi plus scolaire* (C72) » qu'à la maternelle. La rationalité et l'héroïcité des apprentissages sont euphémisées par l'emploi de « *plus* » - qui suppose qu'on s'intéresse en priorité à ce qui n'est pas scolaire -, et par celui du terme relativement imprécis de « *notions* (C72) ».

A l'école maternelle, ce sont des « *petits trucs* » qui motivent la rencontre parents-enseignant. Là encore, l'imprécision des objectifs d'apprentissage domine en même temps que l'importance du travail de l'enseignant, par comparaison avec l'école élémentaire, est donnée à la vie ordinaire - « *au niveau heu notions heu ils heu ils les peaufinent plus quoi enfin je veux dire il faut qu'ils travaillent plus heu par rapport à ça quoi (*C72) » -, et notamment au confort physique : « *il a pas bien dormi ou heu quelque chose comme ça* (C72) ». « *quand ça va bien ben on est content* (C78) », dit encore Claire, sans préciser de quoi ce « bien » est fait.

A plusieurs reprises au cours de l'entretien, Claire exprime sa difficulté à gérer le temps, entre vie professionnelle et vie privée, ainsi qu'en classe où elle trouve que « *y a beaucoup d'à-côtés bon je trouve que c'est sympa parce que on se retrouve avec d'autres écoles et heu malgré tout on discute et heu y a toujours quand même un échange qui à mon avis est intéressant* (C90) ». Ces « *à-côtés* », pour celui qu'elle mentionne en tout cas (« *Danse-Juin*[21] » (C90)), sont des supports de travail en cohérence avec le programme de l'école

[21] Danse-Juin est un projet de l'Enseignement Catholique de Vendée pour les élèves de maternelle, autour de

maternelle. Claire ne fait pas allusion aux compétences susceptibles d'y être développées. Elle met ce projet spécifique en œuvre pour une raison qui relève de l'affect. D'autre part, elle ne précise pas ce qu'apportent les échanges que cela occasionne, en termes professionnels.

Que ce soit en maternelle ou à l'école élémentaire, il n'est pas question d'apprentissage mais de choses que l'on voit : « *le niveau évolue mais heu bon heu je pense que la manière d'enseigner elle est peut-être pas différente finalement c'est qu'on voit pas les mêmes choses mais heu .. elle est pas différente pour moi* (C76) ». Le mouvement reste de surface, la symbolique est spectaculaire, qui ne prend pas en compte la nécessité du creusement pour apprendre.

La relation d'enseignement

La relation d'enseignement est unilatérale et reste de surface. L'élève est passif - « *le désir de de de leur apporter* (C78) » et « *je fais peut-être des travaux qui sont plus esthétiques qu'ils ne sont profitables enfin je veux dire qu'ils ne n'apportent plus aux enfants quoi* (C90) ». Détenteur du savoir, l'enseignant jouit d'un certain pouvoir. De lui exclusivement dépendent la réussite - « *on se dit ben entre autres c'est peut-être grâce à nous quoi on leur a apporté quelque chose* (C78) » -, ou l'échec de l'élève - « *quand ça se passe mal et ben on a aussi une souffrance parce que justement on n'a pas toujours su heu comment enfin comment réagir ou quoi leur proposer pour que ben on pff ça puisse aller quoi* (*rire*) (C78) » et « *dès qu'il y a quelque chose qui va pas en fait je je prends tout sur moi parce que je me dis (44'4) ça vient de moi* (C82) ». L'enseignant soutient le faible enfant - « *les enfants ont besoin d'être épaulés* (C100) » - que l'on ne voit pas se mettre en chemin. La conception de l'enseignement révélée ici est celle d'un rapprochement « *tactile* » relatif à la dominante digestive du Régime mystique de l'imaginaire, mais le rapport d'expert à novice ainsi décrit installe la relation d'enseignement dans l'imaginaire héroïque.

Conclusion : Le rapport général à l'apprentissage. Claire est une enseignante qui se protège dans l'espace clos de son école et dans le temps présent. Elle cherche à maîtriser la tâche professionnelle en s'appuyant sur des collègues-guides, pris à proximité dans cet espace délimité, et en utilisant les « miniatures professionnelles » qu'ils lui proposent. Afin

la danse, comme son nom l'indique.

de « recouvrer la vue », Claire s'installe dans une dépendance à l'autre. Sa conception des objectifs d'apprentissage est relativement vague**,** relevant plutôt de l'imaginaire mystique. Répondant aux sollicitations des parents, elle s'intéresse prioritairement au bien-être physique des élèves. Claire installe les élèves dans une dépendance à l'enseignant. Il n'y a pas d'autonomie de l'apprenant – adulte ou enfant - dans la conception de Claire sur l'apprentissage.

4. Les compétences professionnelles

Claire, enseignante de maternelle, aborde la question des compétences professionnelles par un mouvement héroïque qui « distingue » les enseignants selon le cycle dans lequel ils exercent - « *j'aurais envie de distinguer* (rire) (C63) » et « *je vais parler pour mon cas parce que c'est vrai que je pense que les compétences sont peut-être légèrement différentes pou heu des gens qui enseignent en cycle 3 par exemple* (C64) ». La posture, légèrement euphémisée par les expressions « *j'aurais envie* (C63) » et « *légèrement* (C64) », laisse supposer quelques éléments communs à l'ensemble de la profession. Toutefois, il semble qu'une différence majeure réside dans la disponibilité aux parents, que Claire explique par les contenus, comme nous le verrons plus loin : « *je pense qu'on est plus sollicité en maternelle qu'en primaire* (C72) ».

La posture s'euphémise encore davantage au cours de l'entretien - « *autrement les compétences finalement elles sont les mêmes .... ouais ouais .....ouais avec du recul je dirais plutôt ça comme ça.....il aurait fallu que j'écrive parce que je crois que si j'avais écrit* (C72) ». Claire relativise son point de vue : « *le niveau évolue mais heu bon heu je pense que la manière d'enseigner elle est peut-être pas différente finalement c'est qu'on voit pas les mêmes choses mais heu .. elle est pas différente pour moi* (C76) ». Par un processus héroïque de discernement, elle acquiert un regard plus « mystique » de rapprochement qui se révèle dans la quasi assimilation des compétences à quelque niveau que ce soit de l'école primaire. On relève au passage que l'écrit apparaît comme un moyen de prendre de la distance.

a. Les compétences proprement dites

A travers un discours parsemé de « *il faut* », Claire vit les compétences professionnelles comme des devoirs. Ce qui donne un caractère héroïque à sa conception du métier, même lorsqu'on attend un peu de mysticité, notamment pour les compétences d'écoute et de disponibilité.

La question du « corps professionnel », ou à son corps défendant

La première compétence professionnelle énoncée par Claire n'est pas une compétence en soi, plutôt un état de la personne physique - « *il y a aussi heu be la maîtrise enfin tout heu tout ce qui est dans notre corps pour heu pour faciliter le justement heu tout ça* (C73) ». Le corps est très fortement sollicité, ce qui, *a priori*, n'a « *rien à voir (rire)* (C64) » avec le métier - « [...] *une bonne santé […] parce que je trouve qu'il faut que le physique enfin oui il faut être en très bonne santé le physique est quand même .. hyper important* (C65) ».

Le corps sollicité

Le corps inscrit le sujet-professionnel dans le monde physique et se doit d'engager un mouvement, d'explorer l'espace - « *après faut se pencher […] faut être mobile dans tous les sens du terme* (C66) ». Or, à l'occasion d'un retour sur la Formation Initiale, Claire exprime sa difficulté à se mobiliser - « *là où j'étais moins à l'aise et heu bon encore actuellement c'est tout ce qui met en compte MA personne enfin pour que MA personne aille de l'avant* (C18) ». Considérant sa pratique actuelle, elle exprime également une difficulté à mettre son corps en scène, à lui faire jouer la scène comme elle pense qu'il convient de le faire : « *[...] par rapport à toujours heu oui heu au corps be heu .. moi ce qui me manque peut-être aussi un petit peu oui ben c'est justement ce côté heu maîtrise corporelle et peut-être un peu ce côté théâtral quoi enfin … je trouve par rapport à ma conduite de classe* (elle rit un peu) (C69 ».

Dans un mouvement de rapprochement mystique, le corps-professionnel est appelé à entrer en relation avec les élèves - « *il faut be il faut être disponible enfin je veux dire heu ben par rapport à leurs demandes* (C67) » -, jusqu'à permettre une brèche dans ses contours - « *il faut aussi heu … ben …… un un don d'ouverture dans le sens où il faut être prêt à*

faire peut-être des des choses qu'on n'aurait peut-être pas forcément pensées au départ (C69) »....

A son corps défendant.

Avec la question du corps, s'exprime, à nouveau, la crainte de ce qui est inconnu. Tout cela reste du domaine du devoir (« *il faut* (C67- C69) ») .... Claire pense que l'inattendu, véhiculé par ce que le corps exprime, constitue un paramètre de la gestion de classe - « *be je pense qu'il faut savoir surprendre qu'il faut heu savoir s'exprimer avec son corps* (C70) ». Mettre en œuvre ce type de compétence représente pour elle une grande difficulté relative à sa crainte d'engager l'espace et le mouvement : « *et heu bon je me dis parfois moi je suis coincée* (C70) ».

Rapprochement mystique mais Héroïcité de la « surface »

Accueil, Ecoute et Disponibilité : une évidence difficile à vivre

En termes de compétences professionnelles, Claire pense « *qu'il y a l'écoute la disponibilité* (C73) ». « *je conçois pas faire quelque chose sans ne pas y passer du temps sans ne pas prendre de temps pour accueillir pour écouter* (C82) », affirme-t-elle encore.

L'écoute

L'écoute est rendue possible par la disponibilité de l'enseignant - « *il faut be il faut être disponible enfin je veux dire heu ben par rapport à leurs demandes* (C67) ». *A priori*, Claire vise le rapprochement mystique avec les enfants - « *être à l'écoute oui c'est avoir du contact* (C73) » et « *si ce métier me plaisait c'est aussi pour heu pour le goût du contact entre autres* (C75) ». Pourtant, l'expression de Claire ne va pas jusqu'à l'empathie - « *faire attention à ce que chacun heu... prenne bien sa place et puis s'exprimer comme il l'entend* (C67) ». Il s'agit plutôt « d'organiser » l'espace de manière équitable. L'approche reste « de surface » - on peut « voir » les élèves s'installer - plutôt héroïque, qui fixe chacun dans une position, sans envisager les échanges ni spatiaux ni verbaux. En effet chacun doit pouvoir parler comme il le désire, la question du destinataire et du retour qu'il peut faire n'étant pas prise en compte. Selon G.Durand, les sensations à distance par la vue et l'ouïe, ainsi que la parole, relèvent des symboles spectaculaires de l'imaginaire héroïque (SAI pp. 172 -173).

L'impression de « surface » est explicitement alimentée par l'expression suivante - « *avec les petits … il faut heu enfin oui .. je veux pas dire il faut heu .. pas en profondeur mais je pense qu'il faut savoir faire plein de petites choses* (C70) ».

La disponibilité.

La disponibilité - « *[..] je pense qu'il faut qu'il faut aussi être très disponible …. parce que .. je crois enfin que le métier de professeur des écoles heu c'est pas un métier qui commence à 9 heures le matin et puis heu qui s'arrête à 16h30 le soir quoi* (C70) » - vise également le rapprochement mystique avec les parents d'élèves - *« y a le côté relationnel avec les parents* (C70) » - et avec les collègues, comme le laisse supposer l'expression suivante - « *puis après y a le côté heu ben heu vie de l'école* (C70) ». Cependant, les rencontres à l'école élémentaire semblent assujetties aux résultats des élèves - « *quand ça se passe bien ben à la limite les parents on ne les voit pas* (C72) ». L'empathie n'est pas la priorité et le discours de Claire ne précise pas quels sont les objectifs des rencontres à propos d'un élève qui ne réussit pas.

Enfin, « *quand même* (C70) », et cela après la disponibilité relationnelle, vient le temps à donner au travail - « *heu et puis après y a aussi heu y a le côté travail quand même à la maison quoi donc heu je trouve qu'il faut être quand même extrêmement disponible quoi* (C70) ». Il s'agit ici probablement de la préparation de classe dont l'importance est euphémisée par sa place (en toute fin) dans le discours sur l'emploi du temps de Claire, par son lieu d'exercice (« *à la maison* »), par sa réduction à un « *côté* » et par l'emploi de « *quand même* ». Il semble y avoir tant de choses à faire avant.

La disponibilité euphémisée : oui mais.

La disponibilité longuement défendue dans un premier temps se voit euphémisée par le désir ferme de vivre le temps familial - « *c'est vrai qu'il faut une très grande disponibilité mais je me dis aussi be heu ... enfin moi je conçois pas non plus passer toute ma vie et tout mon temps à l'école parce que je me dis ben heu j'ai des enfants et je veux aussi passer du temps avec eux […] je me dis ben oui mais je veux pas toujours y passer tout mon temps parce que je me dis ben heu bon les enfants grandissent* (C85) ».

Le refus de la mysticité des profondeurs

L'exercice de la profession, en maternelle exige une multitude de compétences qu'il n'est pas nécessaire d'approfondir - « *avec les petits ... il faut heu enfin oui .. je veux pas dire il faut heu .. pas en profondeur mais je pense qu'il faut savoir faire plein de petites choses quoi heu bon il faut savoir bricoler un minimum en tout cas en en maternelle il faut ben heu maintenant savoir faire un petit peu d'informatique pour les tout-petits il faut savoir ben soigner il faut savoir heu sachant qu'il y a plein de petits domaines heu faut savoir chanter faut savoir heu oui ben côté théâtral raconter des histoires et puis faire des petites mises en scène des petites choses comme ça je trouve que on demande beaucoup de choses .. pas forcément trop trop creusées mais qu'on touche un petit peu à tous les domaines quoi [...]*(C70) ». Et, à propos des sujets de rencontres avec les parents d'élèves - « *nous on a toujours le petit heu le petit truc* (C72) ».

La miniaturisation des compétences

Le métier devient « maîtrisable » par le processus mystique de gullivérisation qui fait primer le petit sur le grand, l'inférieur sur le supérieur. Pour servir cette idée, le discours réitère l'utilisation de l'adjectif « petit » dans une énumération qui donne l'image de l'accumulation d'éléments disparates. « *j'ai dit beaucoup de choses en vrac* (C70) », dit Claire en guise de conclusion.

La nécessaire réflexion sur soi-même : un combat

La réflexion sur soi-même est une compétence professionnelle que Claire pense nécessaire en même temps qu'elle trouve difficile de la mettre en œuvre : « *ce qui me pose toujours plus de problème mais enfin je crois que ça ça tient à ma personne heu bon par exemple heu ..... comment dire le .....le enfin oui heu la réflexion sur soi-même heu ouais la réflexion sur soi-même* (C82) ». C'est en se faisant violence, et dans la douleur, qu'elle tente d'engager ce mouvement à la fois mystique – qui conduit vers ses propres profondeurs -, et héroïque – qui analyse - « *s'obliger pour heu mener une activité à se mettre en évidence les choses comme ça ça c'est difficile pour ???? et je crois que ça le sera toujours pour moi même si je le travaille je pense que je m'y oblige enfin je m'y oblige ça m'interpelle ??????? mais c'est toujours douloureux* (C82) ».

Claire euphémise la difficulté à réfléchir sur soi-même en s'inventant une communauté de pairs (imaginaire mystique) - « *mais bon heu je me dis que je suis pas la seule quo*i (C84) »

D'autre part, l'évocation de cette compétence montre à nouveau combien est flou le monde des « savoirs », ici de l'enseignant : que sont ces « *choses* » du métier que la douloureuse réflexion doit amener au jour ?

La préparation de classe : une exigence difficile à tenir

« *j'ai quand même la frustration parfois de me dire mais je suppose que je ne creuse pas suffisamment heu ben par exemple la préparation de classe avec la recherche heu bon heu des objectifs des compétences et tout ça des fois je me dis je mets tout dans le même paquet et ça me frustre* (C85) ».

Un rapport aux savoirs plutôt mystique.

L'ensemble du discours de Claire sur l'école et sur la formation traduit une conception plutôt floue des contenus, qui ne s'expriment jamais en termes d'apprentissages clairement identifiés, avec notamment cette expression - « *il y a des choses que je passe trop de temps et des domaines où il faudrait que je recherche plus puis que c'est pas assez pointu quoi* (C85) » et « *je passe pas assez de temps dans le dans le peaufinement on va dire de la rédaction du journal de classe [...] je pointe pas suffisamment heu mes objectifs enfin je veux dire par rapport aux enfants quoi* (C86) » et « *j'ai refait mon cahier d'évaluation eh bien heu ..... mon livret d'évaluation pour les pour les petits les PS2 là ben je me dis même ça je l'ai peut-être pas suffisamment peaufiné c'est pas assez c'est trop large qu'est-ce que je mets vraiment derrière c'est toute cette réflexion-là quoi ..... et en fait ça ça se ressent aussi sur mon cahier journalier* (C91) ».

Un rapport à l'apprentissage plutôt héroïque

D'une manière générale, le creusement mystique, nécessaire à l'apprentissage, n'est pas mis en œuvre. Le rapport à l'apprentissage est alors plutôt héroïque, de surface. La prise de

parole suivante en constitue une illustration. Elle montre comment ce qui se voit prime parfois sur les profondeurs de l'apprentissage - « *j'ai peut-être heu alors peut-être qu'on va dire heu de l'orgueil en fait pour moi c'est peut-être ça hein parce que finalement je me dis peut-être que be je suis contente quand les parents me disent ah be ça c'est sympa finalement au bout du compte qu'est-ce que ça a apporté aux enfants ben après je me dis ben ouais mais là finalement heu même s'ils ont fait des choses pratiquement et puis pour leur progression heu heu d'élèves ben peut-être que ça leur a pas tant apporté que ça quoi* (C90) ».

Le regret de ne pouvoir faire ce que l'on sait devoir faire

Dans cette thématique de la préparation de classe, Claire se décrit comme un personnage vaincu. Elle sait ce qu'il convient de faire, mais ne peut se mettre en marche pour y parvenir - « *pour les enfants .. des fois j'en souffre parce que je me dis heu si j'étais plus exigeante avec moi-même je pense que ben par rapport aux enfants ce serait plus .. plus pointu* (C87) ». Parfois même, elle pense ne pas viser les objectifs prioritaires - « *je fais peut-être des travaux qui sont plus esthétiques qu'ils ne sont profitables enfin je veux dire qu'ils ne n'apportent plus aux enfants* (C90) ». A cette occasion, en fin d'entretien, elle fait la première et seule allusion à la mise en route des élèves – qui ne sont d'ailleurs jamais nommés ainsi - « *il faut vraiment que que ce soit heu à mon avis assez pointu* [l'évaluation] *enfin je veux dire qu'on soit exigeant dans nos heu formulations pour que ça puisse coller le mieux possible et que ben ça puisse les aider à .. à le à cheminer* (C93) ».

« *Un enseignant à la page* »

Ne pas se répéter

Etre un « *enseignant à la page* » est une qualité professionnelle. Cela consiste à ne pas reproduire, ne pas répéter, sous peine de tomber. Cela relève-t-il d'une obligation mise au service des apprentissages ou bien est-ce le désir personnel d'un enseignant qui craint de s'ennuyer ? « *C'est ça aussi le métier d'enseignant je trouve que il faut quand même heu .. je veux pas tomber dans la routine .... et heu refaire la même chose que j'ai faite par exemple y a quatre cinq ans ou il y a dix ans quoi .. j'ai pas du tout envie de tomber dans ça et heu je me dis que si on veut être un enseignant à la page il faut pas non plus tomber*

dans ça (C87) ». L'intérêt en termes d'apprentissages pour les élèves n'est pas explicité.

Le regret de ne pouvoir faire ce que l'on sait devoir faire

Devoir et envie de ne pas « *tomber* » dans la répétition du même guident Claire, qui, une fois encore, se trouve entravée par le temps à y consacrer - « *oui ça m'interpelle et en même temps je suis pas très à l'aise parce que je veux pas rester non plus toutes mes vacances et tous mes week-ends et tous heu tous les soirs* (C87) *».*

De nouveau, Claire fuit dans sa sphère personnelle - « *j'ai une vie de famille j'ai aussi besoin de des activités en dehors pour mon équilibre personnel je suis pas assez efficace pour faire ce genre de chose quoi en fait c'est une frustration ..... mais heu ouais* (C87) ». Cela jusqu'à la scission complète de sa vie en deux mondes, celui de l'école et celui de la maison - « *enfin y y a la matière entre guillemets mais y a aussi le temps je ouais j'ai envie quand même de profiter de la vie et j'ai envie heu de pas toujours passer qu'à ça j'ai besoin et je dirais peut-être encore plus cette année que les autres années où j'ai vraiment senti que j'avais besoin de faire une coupure là ..... donc heu voilà* (C106) ». La posture est héroïque.

La relation aux collègues

On pouvait attendre l'idée d'un véritable échange, d'une complicité mystique. Ce n'est pas le cas, du moins cela n'est pas explicitement dit - « *il est bon d'échanger avec les collègues* (C89) ». Claire décrit ces échanges comme des moments plutôt superficiels, de surface et imprécis - « *mais c'est vrai que c'est peut-être plus de l'ordre de la généralité* (C89) ».

Conclusion : les compétences proprement dites. Le corps physique (celui de l'enseignant mal à l'aise et celui de l'élève qui n'a pas bien dormi), la surface du monde scolaire (la place des élèves, la superficialité et l'imprécision des compétences professionnelles, celles des contenus d'apprentissage et enfin la « *vitrine de l'école* (C72) » que représente la maternelle), tout cela révèle à la fois une conception mystique des apprentissages et une conception héroïque de la profession, qui ne comporte ni creusement, ni véritable échange. Claire est une enseignante-personnage vaincu qui fuit. Parmi les compétences professionnelles qu'elle énonce, plusieurs ont le statut de vœux pieux. Claire les déclare

nécessaires à l'exercice du métier, mais ne peut les mettre en œuvre. C'est le cas de la préparation de classe en termes d'objectifs clairs, et de la recherche pour être « *un enseignant à la page* (C87) ». Son obstacle majeur est le temps. Sa vie est à la maison, elle ne peut donc impliquer suffisamment dans l'école où parfois, cependant, elle se fait violence, elle « s'oblige ». Il est remarquable de constater qu'elle ne parle jamais d'élèves, ni d'apprentissages.

b. Les modalités d'acquisition des compétences professionnelles

Quand tout se passe bien, Claire ne se pose pas la question de la manière dont elle acquiert les compétences professionnelles - « *les autres be les compétences comment heu je sais pas trop après heu c'est vrai qu'on je me pose pas trop la question parce que je me dis quand ça marche ben on file ... quand ça marche pas ben on on essaie de voir pourquoi ça marche pas* (C85) ». Ce faisant, elle se montre fidèle à un versant de sa personnalité qui considère plus fréquemment ses manques que ses réussites. Claire est souvent une héroïne vaincue.

La nature

Certaines compétences professionnelles, telles que l'écoute et la disponibilité, ne s'acquièrent pas, elles sont un don de la nature - « *je veux pas dire qui sont heu enfin qui sont innées mais il y a des choses heu fff qu'on fait naturellement* (rire) (C81) ». Dans un processus de redoublement mystique (la double négation), Claire exprime ce qui était une évidence pour elle - « *je conçois pas faire quelque chose sans ne pas y passer du temps sans ne pas prendre de temps pour accueillir pour écouter* (C82) ». Bien que n'ayant pas d'exemple d'enseignants dans son entourage, elle s'est construit des certitudes qui ont guidé son choix vers un métier dont elle savait posséder certaines compétences - « *ces choses-là ça m'a pas enfin oui ça m'a pas heu gênée quoi* (C82) ».

En quelque sorte, ces compétences ne sont pas spécifiques au métier d'enseignant - « *bon écouter les enfants c'est dans ma en fin ouais je pense que de nature j'écoute facilement .. donc heu pour moi ça a pas changé grand chose quoi hein après bon y a une vigilance vis-à-vis de tout le monde quoi mais heu ouais ça ça me je pense pas que ça me ..* (C82) ».

Les dispositions de Claire, s'appuyant sur les sensations à distance de l'audition, traduisent sa dominante posturale - « *mon mari me dit tout le temps toi t'as toujours une oreille qui traîne* (rire) (C82) ».

Les événements-miniatures du « fil » du temps

C'est événement après événement que nombre de compétences se construisent - « *je trouve que bon petit à petit ça vient [...] je dirais quand même que c'est oui enfin c'est les évén les événements qui nous font avancer quand même* (C85) ». Cependant, seuls les événements à connotation négative permettent d'engager un mouvement de progrès (et l'espace) - « *oui c'est oui les ratages entre guillemets oui .. oui ... moi je dirais ça comme ça* (C85) ».

Pour apprendre la réflexion**.**

Quand le temps s'engage dans une linéarité, le professionnel entre dans un mouvement synthétique de progrès. Claire est alors plus ou moins « agressée » par chaque événement qui la contraint, dans la douleur - **«** *petit à petit avec le temps ou des événements mais c'est vrai que c'est difficile pour moi* (rire) (C84) » **-** à faire un travail sur elle-même - « *dès qu'on me met un petit peu dès qu'il y a quelque chose qui va pas en fait je je prends tout sur moi parce que je me dis (44'4) ça vient de moi ça me fait faire un travail sur moi-même je veux dire que ça c'est en fait au fil des événements eh bien heu on évolue quoi* (C82) ».

La contrainte personnelle.

Claire produit un véritable effort pour assurer certaines attitudes professionnelles – celles qui mobilisent le corps - que la « nature » ne lui a pas données - « *en maternelle comme il faut avoir le côté un petit peu théâtral quoi donc heu ça par exemple c'est c'est d'emblée je le suis pas du tout quoi mais bon petit à petit heu be je m'oblige* (C85) » et « *l'animation de oui heu de groupe c'est pas toujours facile pour moi mais bon heu je pense qu'avec le fil du temps ben on apprend quoi c'est je dirais que c'est l'expérience qui fait que* (C85) ».

Conclusion : ***Les événements-miniatures du « fil » du temps*****.** Lorsque la nature ne lui fait pas don d'une compétence, c'est dans la douleur et dans l'effort que Claire – fidèle à son

image d'héroïne vaincue - dit progresser dans le métier.

Les collègues : collaboration souhaitée …. mais impossible

« *je me demande si je suis toujours capable de le faire …. alors heu ben il est enfin en tout cas je trouve que avoir des collègues avec qui on puisse discuter eh be c'est c'est bien quoi parce que bon heu l'année prochaine on risque d'avoir des Moyens heu dans deux classes eh ben je compte un peu là-dessus sur l'échange avec la collègue pour ben justement heu ….. re-préciser peut-être et heu se redire les choses* (C95) » et « *je trouve que les échanges entre collègues ben c'est quand même très riche […] je crois qu'on peut beaucoup s'apporter mutuellement* (C110) ».

Recevoir

Quelle est la nature de l'échange en question avec la collègue, pour faire face à une situation nouvelle pour Claire seulement ? Vont-elles construire ensemble ? Il semble qu'il s'agisse plutôt d'un transfert d'information d'une collègue expérimentée dans un domaine – la classe de Moyenne Section – à une collègue, Claire, novice en la matière. Claire est une enseignante qui a besoin d'être guidée, après avoir été une étudiante qui attendait qu'on lui dise comment faire. La collaboration est de surface, don sans contre-don, par audiophonation, donc plutôt sur le mode de l'imaginaire héroïque. Il y aura cependant réactivation de savoirs anciens, puisqu'il s'agit de re-dire et re-préciser, dans la mystique de la répétition du même. Le discours de Claire ne faisant pas de ce rappel du passé un facteur de progrès, le mouvement ne révèle pas, comme on aurait pu l'envisager, un imaginaire de type synthétique.

Le regret de ne pouvoir faire ce que l'on sait devoir faire.

Là encore, le temps constitue un obstacle à la formation de Claire qui préserve sa vie familiale de tout empiètement professionnel : « *ce que je trouve bien qu'on fait peut-être moins et heu bon c'est à nous de le mettre en place bon ça encore c'est de l'extra-scolaire alors après ça prend encore peut-être du temps puis on est peut-être pas tous prêts […] on a pas on prend peut-être pas toujours le temps et que bon c'est dommage quoi […] mais bon il faut être prêt ..... et ça c'est vrai ben je me dis que parce qu'en fait on a notre*

journée de classe on a notre vie d'école ... mais heu bon après on est pas toujours (C110) ».

Les stages de formation continue : des expériences sans lendemain

Quand il n'est pas accumulation d'expériences, le temps est un facteur négatif de l'évolution professionnelle. Il entraîne Claire dans un quotidien où elle ne fait pas le lien entre les apports d'un stage et la pratique de classe - « *les stages qu'on a pu faire dans le courant heu de notre expérience quoi ah be je suis enchantée quand je reviens mais bon ça dure pas longtemps parce que après je me retrouve reprise par le fil de la vie* (C95) ». Cette situation illustre sa difficulté à parler en termes synthétiques de progrès.

Claire porte un regard négatif sur elle-même comme apprenant. Elle fait de la situation d'apprentissage professionnel une forme de combat. Elle sait comment progresser à partir des stages, elle profite de ce qui est « vu » (donné) au moment présent. Elle n'engage pas un avenir, une réflexion - « *il faudrait que je me fasse heu violence entre guillemets pour heu pour faire heu pour ré-appliquer ou pour heu enfin parce que sur le moment je suis heu je suis consciente j'apprécie ça me fait avancer mais parfois je bon je vais avancer mais je vais avancer par rapport à ce qu'on a vu mais je vais pas forcément essayer de chercher encore plus quoi* (C96) ». C'est une nouvelle occurrence du fonctionnement de Claire, qui reçoit et applique, jusqu'à ce que le quotidien la rattrape. On ne peut parler de progrès. Le rapport aux savoirs professionnels est de surface, soumis aux sensations (ici la vue) de l'imaginaire héroïque.

5. La relation à l'espace et au temps.

a. L'espace

Le déplacement physique et la séparation des espaces

Claire a connu plusieurs lieux d'exercice du métier. Ces changements sont motivés par des raisons familiales plus que professionnelles, avec pour dernière visée, la séparation par « coupure » de ces deux sphères de sa vie - « *j'ai beaucoup bougé heu et je trouve ça bien et je pense heu que je le referai par la suite je suis venue à StM (commune du dernier*

poste) dans ma commune d'habitation pour des questions d'organisation familiale heu je rechangerai pour pouvoir couper de mon milieu de domicile et de mon lieu professionnel (C0) ». Il y a également séparation des espaces « formation initiale » et « pratique de terrain » après la validation - « *après la validation j'ai fermé tout ce qu'on avait fait au CFP et puis ben .. j'ai rangé* (*rire*) (C39) ».

Engager l'espace de formation : une difficulté

L'univers de la Formation Initiale est un lieu dans lequel Claire se dit « *perdue* (C3) » - elle manquait de repère « *par rapport aux démarches* (C2) » et à « *la conduite de classe* (C2) », elle ne voyait « *pas forcément toujours où ça allait aller* (C1) ». Claire exprime ici sa difficulté à engager l'espace : manquant d'expérience de terrain, elle ne peut « *partir directement* (C3) ».

Les moyens pour avancer

<u>La validation</u>

C'est libérée du poids de la validation - « *du fait que la validation était passée eh ben je me suis un petit peu plus laissée aller* (C37) » - que Claire a pu « *un peu plus (m)'investir quoi* (C37) », avec les enfants d'une part - « *je crois que c'était mieux aussi c'était mieux au niveau heu relationnel avec les enfants parce que je pense que j'étais moins tendue* (C37) » - et au niveau conduite de classe d'autre part - « *j'ai commencé à à ??? tout ce que je pouvais glaner à droite à gauche* (C37) ». Claire a commencé à explorer l'espace.

<u>L'espace découpé</u>

Claire trouve des repères dans le morcellement de l'espace de formation - « *ce que j'ai bien aimé c'est les heu on faisait des paliers des paliers par niveau* (C6) » et « *j'ai quand aimé quand même un peu les heu les re enfin pas les remises à niveau* (C15) ». L'imaginaire est mystique par le processus de miniaturisation, et héroïque par le geste qui découpe.

Travailler sur soi

Claire identifie le travail sur soi comme un moyen d'avancer - « *j'aurais besoin aussi de faire un travail sur moi-même ben justement heu ouais sur moi-même quoi .. pour m'aider à analyser tout ça quoi parce que je trouve que je suis assez décousue …* (C100) » et « *je trouve que on a besoin pour avancer* (C104) ». C'est un vœu, pas encore une réelle mise en œuvre, dont l'exercice relève de l'imaginaire héroïque.

b. Le temps

Claire se trouve en difficulté avec la projection dans le temps linéaire. Pendant la formation, elle n'a pu s'impliquer d'emblée - *« avec le temps enfin ça venait mais bon j'ai quand même eu l'impression d'avoir loupé des épisodes* (C44) ».

Le rapport à l'histoire

Il est remarquable de constater que Claire, en prise avec la temporalité longue, a fait une FAC d'histoire. .. qui s'achève par un écrasement plutôt que par l'évidence d'un progrès - « *je sortais aussi d'une FAC d'histoire-géo et je trouve que l'histoire en tant que telle j'en avais un petit peu heu par-dessus la tête* (C15) ». Elle se décrit comme une étudiante au symbolisme négatif... ici explicitement située verticalement par rapport à la question du temps long.

La nécessité du temps découpé

C'est par le découpage du fil du temps en événements-ratages - « *oui c'est oui les ratages entre guillemets oui .. oui … moi je dirais ça comme ça* (C85) » -, que l'expérience professionnelle devient formatrice - « *petit à petit avec le temps ou des événements mais c'est vrai que c'est difficile pour moi* (rire) (C84) » et « *je dirais quand même que c'est oui enfin c'est les évén les événements qui nous font avancer quand même* (C85) », « *je trouve que bon petit à petit ça vient* (C85) ».

La difficulté à anticiper ou l'immédiateté et le temps présent.

Pour recouvrer la vue, Claire est très dépendante des situations. Elle ne peut anticiper, ni se projeter ; c'est au moment présent qu'elle perçoit - « *c'est du fait qu'on est en situation qu'on se rend compte qu'on a heu des domaines heu à améliorer* (C19) » et « *j'ai occulté parfois ce que j'ai fait parce que je me dis ben heu finalement ce qu'on avait vu au CFP ce qu'on avait fait ou ben oui ça m'a pas tant marquée que ça quoi j'ai l'impression d'avoir après en fait retravaillé une fois en situation* (C24) ». Elle réalise des bilans plus qu'elle n'anticipe. Le regard porté vers l'arrière est plus aisé que celui qui se tourne vers l'avant, avec l'incertitude du futur. Ainsi estime-t-elle que la jeunesse est aveugle, qui ne maîtrise pas tout - « *j'étais encore jeune je me rendais pas compte de tout* [...] *je voulais enseigner mais je savais pas forcément ce qu'il y avait derrière* (C25)». C'est dans ce pivotement, qu'elle peut percevoir une durée et un itinéraire (« *mon parcours* (C25)») qui l'on conduite à une fin (« *finalement* (C25) »), jusqu'à ce qu'elle est aujourd'hui : « *je crois qu'on chemine enfin oui on chemine* (C25).

Séparation du temps scolaire et du temps familial

Une frustration de Claire réside, en partie, dans l'angoisse du temps qui passe, et de sa gestion. Elle ne parvient pas à équilibrer le temps à consacrer à l'école et celui qu'elle juge nécessaire à sa famille - « *je me dis ben oui mais je veux pas toujours y passer tout mon temps parce que je me dis ben heu bon les enfants grandissent* (C85) » et « *mon problème c'est aussi le temps enfin je veux dire heu* (rire) *je veux pas non plus y passer* (C105) ». Cette difficulté résiderait dans cette autre qui consiste à organiser le temps familial - « *bon à la maison après c'est personnel je me dis peut-être que bon nous on s'organise pas non plus de la meilleure façon quoi mais c'est je crois que ça aussi faut qu'on faut qu'on analyse .. parce que en fait hein c'est ça (rire)* (C107) ». L'imaginaire général est mystique. Le moyen de résoudre le problème relève d'une compétence de nature héroïque : l'analyse.

La vie est en dehors de l'école : « *je conçois pas non plus passer toute ma vie et tout mon temps à l'école parce que je me dis ben heu j'ai des enfants et je veux aussi passer du temps avec eux* (C85) ».

Claire euphémise sa difficulté à impliquer le temps scolaire en se trouvant des alliés, dans

des représentants de l'institution et dans des collègues, qui approuvent sa pratique. On retrouve ici ce besoin d'être guidée, rassurée par autrui - « *je reviens quand même sur quelque chose enfin une réflexion qui m'avait été faite et heu heu moi ça m'avait rassurée* (C85) » - qu'elle a régulièrement exprimé au cours de l'entretien - « *j'avais eu une fois une visite heu .. de JM (animatrice-formatrice) oui qui m'avait dit et heu bon j'avais bien aimé la réflexion (rire) qui m'avait dit heu be il faut aussi penser à vous parce qu'en fait si vous ne pensez pas à vous vous n'arriverez pas non plus à .. à filer quoi mais en même temps heu heu les visites heu les visites des inspecteurs ou les discussions avec les collègues heu me disent que be heu .. je pense que j'y passe du temps mais que j'y passe peut-être pas du temps comme il faut dans le sens où il y a des choses que je passe trop de temps et des domaines où il faudrait que je recherche plus puis que c'est pas assez pointu quoi* (C85) ».

Le temps utile et le temps inutile

Claire considère certaines activités (Danse-Juin) comme secondaires. Cela l'empêche de faire l'essentiel, dont elle ne précise pas ce qu'il est, mais dont on peut supposer qu'il s'agit d'apprentissage - « *je trouve aussi qu'il y a des à-côtés je trouve que l'école aussi y a beaucoup d'à-côtés (51' ..) (rire) et que bon par exemple si on prend l'exemple de Danse-Juin où mais je trouve même si heu bon y a beaucoup d'à-côtés bon je trouve que c'est sympa parce que on se retrouve avec d'autres écoles et heu malgré tout on discute et heu y a toujours quand même un échange qui à mon avis est intéressant on y passe quand même beaucoup de temps alors pendant qu'on fait ça on fait ça on fait pas autre chose* (C90) ». Le temps est parfois perçu comme un ennemi.

c. La Relation espace/temps

« *je sortais aussi d'une FAC d'histoire-géo et je trouve que l'histoire en tant que telle j'en avais un petit peu heu par-dessus la tête* (C15) ». Cette description de son état d'étudiante, symbolise la difficulté globale de Claire à gérer l'espace et le temps.

Claire a une image idéalisée de l'exercice du métier, qui s'exprime dans une posture héroïque de clarification, de précision des contenus et d'analyse de soi. Cette posture permet d'avancer. Cependant, Claire n'est pas disposée à y consacrer tout le temps que cela exige. Ainsi, n'engageant pas le temps, elle ne peut engager de déplacement professionnel.

6. Retour aux thématiques imaginaires

Une tendance imaginaire aux couleurs héroïques de surface et de séparation et aux couleurs mystiques de confusion.

Un symbolisme majoritairement négatif.

a. Imaginaire héroïque

L'affirmation

Le franc-parler de Claire produit un discours où l'hésitation quoique présente n'est pas majoritaire. Les verbes sont sans appel - « *je pense que* (C0) », « *je le crois* (C29) », « *je le ferai* (C0) », « *je trouve ça bien* (C0) », « *c'est pas bien ça c'est pas bien* (C87) », « *je conçois pas* (C85) ». D'autre part, Claire montre sa détermination dans la gestion de son parcours professionnel - « *j'ai beaucoup bougé heu et je trouve ça bien et je pense heu que je le referai par la suite je suis venue à StM (commune du dernier poste) dans ma commune d'habitation pour des questions d'organisation familiale heu je rechangerai pour pouvoir couper de mon milieu de domicile et de mon lieu professionnel* (C0) ».

La précision de certains termes professionnels

Les termes précisent les statuts de différents acteurs adultes du « *métier* (C78) » « *d'enseignant* (C82) » - « *collègues* (C32, C89, C95, C110...) », « *l'inspecteur* (C85, C87) », « *conseillers de la DEC* (C35) ». Elle nomme un outil professionnel, le « *journal de classe* (C86) », et sait qu'il doit mentionner des « *objectifs* (C86) ». En revanche, jamais le terme « élève » n'est employé. On peut supposer que cela vient du fait que Claire exerce en classe maternelle.

Le combat … souvent perdu

Claire livre combat aussi bien dans le domaine théorique que dans la pratique du métier. Au CFP, elle s'est trouvée aux prises avec des contenus d'apprentissage difficilement accessibles . « *je n'ai pas percuté* (C2) », dit-elle d'un lieu où elle a « *eu l'impression d'être pouf parachutée* (C1) ». « *j'étais perdue* (C3) », « *j'étais heu désorientée peut-être*

désorganisée (C32) ». Sur le terrain, c'est l'inconnu de la rencontre qui l'a parfois inquiétée - « *se trouver confrontée avec heu des enfants d'abord d'une autre commune qu'on ne connaît pas* (C41) ».

Mais aujourd'hui, c'est à la fois dans la conduite de classe et dans la préparation que Claire se sent en échec - « *il faut avoir le côté un petit peu théâtral quoi donc heu ça par exemple c'est c'est d'emblée je le suis pas du tout* (C85) », « *je pointe pas suffisamment heu mes objectifs* (C86) », « *je passe pas assez de temps dans le dans le peaufinement* (C86) », « *si j'étais plus exigeante avec moi-même* (C87) », « *je me demande si je suis toujours capable de le faire* (C95) ». Et cela, bien qu'elle en analyse les causes : la difficulté avec le corps d'une part et l'envie de consacrer du temps à la famille d'autre part.

La séparation des temps, des lieux, des contenus de formation

Espace clos de l'école.

Claire entretient des relations professionnelles presqu'exclusivement avec les collègues de son école. Elle est « *fixée* (C35) » dans cet espace, les autres sont « *à côté* (C35) » - *on est fixé sur heu .. oui sur son poste et ben ceux d'à côté c'est pas qu'on les oublie mais bon heu on est trop préoccupé quoi* (C35) ».

Théorie et pratique séparées.

Claire sépare formation théorique et formation pratique proposées par le CFP - « *j'aimais surtout ces temps-là en fait oui où on plus que enfin oui plus les temps qui allaient nous servir pratiquement plutôt que les généralités* (rires) […] *en fait j'étais en attente heu de choses pratiques* (C12) » et « *c'était heu je sais pas comment dire trop général* (C15) ».

Temps scolaire et Temps privé séparés.

Au fil de l'entretien, Claire exprime régulièrement sa difficulté à gérer de manière satisfaisante le temps scolaire et le temps privé. Le premier semble toujours empiéter sur le second. C'est lorsqu'elle exprime sa frustration que Claire convoque des contraires, dans un mouvement qui pourrait être celui de l'imaginaire synthétique. Cependant, elle ne les alterne pas plus qu'elle ne les concilie. Elle fait un choix, celui de la famille, qu'elle

reconnaît être au détriment des élèves - « *il faut une très grande disponibilité mais je me dis aussi be heu ... enfin moi je conçois pas non plus passer toute ma vie et tout mon temps à l'école* (C85) » et « *si j'étais plus exigeante avec moi-même je pense que ben par rapport aux enfants ce serait plus .. plus pointu .....oui .... mais n'empêche que j'ai pas trouvé la solution* (rire) *parce que les jours où je suis décidée eh ben (rire) un brin de fil m'entraîne vers heu autre chose* (C87) ». Tout comme Claire a donné l'impression de peu impliquer dans la formation initiale, elle donne celle de peu impliquer dans l'exercice de la profession. Elle se maintient en surface, entraînée par un fil. La vie est hors l'école. Claire finit pas souhaiter la dissociation radicale de ses deux sphères de vie - « *j'ai vraiment senti que j'avais besoin de faire une coupure là* (C106) » et « *on a notre journée de classe on a notre vie d'école ... mais heu bon après on est pas toujours .....* (C110) ».

Des relations de surface

Claire entretient des relations « contact » avec les élèves - « *c'est plutôt c'est le désir de contact avec les enfants* (C78) » - qui ne semblent pas aller jusqu'à la mystique de l'empathie. Avec les collègues, elle échange de manière plutôt superficielle - « *il est bon d'échanger avec les collègues [...] mais c'est vrai que c'est peut-être plus de l'ordre de la généralité* (C89) ». Le rapport aux savoirs professionnels est lui aussi de surface. Ils sont « vus » en stage et oublié lorsque la vie quotidienne reprend son cours. D'une manière générale, le creusement mystique n'est pas mis en œuvre.

Une relation univoque de pouvoir

La relation aux élèves est construite selon un rapport de verticalité, dans lequel l'enseignant désire « *apporter quelque chose* (C78) » aux novices.

Les sensations à distance

Claire utilise majoritairement les sensations à distance. La vue - ou plus exactement la non-voyance - exprime son désarroi en formation initiale considérée comme milieu nyctomorphe - « *parce qu'en fait pour moi c'était pas assez heu je voyais pas* (C2) », « *je voulais enseigner mais je savais pas forcément ce qu'il y avait derrière* (C25) ». L'audition la caractérise aussi : Claire écoute les élèves et leurs parents - *« mon mari me dit tout le*

temps toi t'as toujours une oreille qui traîne (rire) (C82) ».

Les dérivés manuels de la dominante posturale

C'est dans le faire que Claire vit la profession - « *j'ai quand même réinvesti les choses pratiques qu'on avait vues au cours de la formation* (C32) » et « *j'aimais surtout ces temps-là en fait oui où on plus que enfin oui plus les temps qui allaient nous servir pratiquement plutôt que les généralités* (rires) […] *en fait j'étais en attente heu de choses pratiques* (C12) ».

Le présent

<u>Les relations</u>.

Claire entretient des relations avec les collègues d'aujourd'hui, ceux de la formation initiale ne sont plus contactés - « *les gens avec qui j'étais en formation auparavant […] c'est pas qu'on les oublie mais bon heu on est trop préoccupé quoi* (C35) ».

<u>La formation</u>.

La formation initiale n'est pas suivie d'effets - « *j'ai occulté parfois ce que j'ai fait parce que je me dis ben heu finalement ce qu'on avait vu au CFP ce qu'on avait fait ou ben oui ça m'a pas tant marquée que ça quoi j'ai l'impression d'avoir après en fait retravaillé une fois en situation* (C24) » -, c'est dans le présent de la situation que Claire dit travailler. La formation continue n'est pas non plus réinvestie, car le présent du quotidien impose sa loi - « *les stages qu'on a pu faire dans le courant heu de notre expérience quoi ah be je suis enchantée quand je reviens mais bon ça dure pas longtemps parce que après je me retrouve reprise par le fil de la vie* (C95) ».

b. Imaginaire mystique

La miniaturisation

Claire utilise assez fréquemment le processus de gulliverisation-miniaturisation, par découpage du général en petits éléments, afin de retrouver le sentiment de maîtrise. C'est le cas pour la temporalité longue des cours de Sciences de l'Education - « *tous les cours sur heu les sciences de l'éducation les choses comme ça j'ai pas forcément heu.... j'ai pas apprécié* (C6) » - qu'elle apprivoise notamment en travaillant sur une histoire (temporalité longue mais finie) qu'elle fractionne en images séquentielles (temps découpé) - « *on avait travaillé les images séquentielles* (C11) ». « *on avait essayé de de les remettre* (C12) ». Elle découpe également les contenus de formation initiale en « *paliers par niveau ...* (C6) » et en « *petites expériences* (C7) ». Elle fait de même avec les compétences professionnelles - « *avec les petits ... il faut heu enfin oui .. je veux pas dire il faut heu .. pas en profondeur mais je pense qu'il faut savoir faire plein de petites choses* (C70) » et « *[..] les petites chansons [...]des petits recueils* (C36) ».

La difficulté à préciser

<u>Un rapport affectif au métier</u>

Les élèves ne sont jamais appelés comme tels, ce sont des « *enfants* (C33, C82...) ». Claire entretient avec l'exercice du métier un rapport affectif de bien-être ou de souffrance, dont elle ne précise pas par quoi chacun de ces aspects est motivé - « *quand ça va bien ben on est content on est content parce qu'on se dit ben entre autres c'est peut-être grâce à nous quoi on leur a apporté quelque chose et puis et ben pourquoi pas puis tant mieux quoi et heu je crois que aussi quand ça se passe mal et ben on a aussi une souffrance parce que justement on n'a pas toujours su heu comment enfin comment réagir ou quoi leur proposer pour que ben on pff ça puisse aller quoi* (*rire*) (C78) ».

<u>Les contenus de formation.</u>

Le regard porté sur les élèves se traduit par : « *ça va bien* (C78) ou « *ça se passe mal* (C78) » et il s'agit de « *les aider à .. à le à cheminer* (C93) ». Claire ne nomme pas

d'apprentissages. La préparation de classe n'est pas assez « pointue » - « *des domaines où il faudrait que je recherche plus puis que c'est pas assez pointu quoi* (C85) ». « *si j'étais plus exigeante avec moi-même je pense que ben par rapport aux enfants ce serait plus .. plus pointu* (C87) ». Claire se mortifie, elle constate son fonctionnement approximatif. Personnage vaincu, son sentiment d'efficacité personnelle est très ténu.

Le désir de précision.

Claire est consciente de sa difficulté à mettre en œuvre certaines exigences du métier. Ainsi identifie-t-elle le travail d'analyse comme un besoin et une condition essentielle pour progresser - « *je crois que ouais je j'aurais besoin aussi de faire un travail sur moi-même ben justement heu ouais sur moi-même quoi .. pour m'aider à analyser tout ça quoi parce que je trouve que je suis assez décousue ...* (C100) », « *je trouve que on a besoin pour avancer* (C104) ».

Des compétences professionnelles non spécifiques et naturelles

Certaines compétences professionnelles, telles que l'écoute et la disponibilité, ne s'acquièrent pas - « *je veux pas dire qui sont heu enfin qui sont innées mais il y a des choses heu fff qu'on fait naturellement* (rire) (C81) ». Elles ne sont par ailleurs pas spécifiques au métier d'enseignant - « *bon écouter les enfants c'est dans ma en fin ouais je pense que de nature j'écoute facilement .. donc heu pour moi ça a pas changé grand chose ...* (C82) ».

Le désir de rapprochement

<u>La formation par l'identique</u>

La formation initiale est considérée comme séparée du terrain - « *ça colle pas forcément* (C33) ». Il faut tenir compte des « *aléas de la vie* », des « *désirs des enfants* » et des « *thèmes qu'on souhaite aborder* (C33) ». Le besoin exprimé ici est celui, mystique, du rapprochement : la formation doit proposer de l'identique à ce que le terrain futur proposera. Tel est le souhait de Claire, pour qui l'inconnu est angoissant qui la laisse « aveugle ».

Un rapprochement de surface : l'écoute et la disponibilité.

Se rapprocher des élèves et des parents est un devoir de l'enseignant qui ne se réalise pas sans effort - « *il faut be il faut être disponible enfin je veux dire heu ben par rapport à leurs demandes* (C67) », « *il faut aussi heu ... ben …… un un don d'ouverture dans le sens où il faut être prêt à faire peut-être des des choses qu'on n'aurait peut-être pas forcément pensées au départ* (C69) ».... L'ensemble du discours sur le sujet donne moins le sentiment de l'empathie que celui de la relation de surface par le « contact » - « *si ce métier me plaisait c'est aussi pour heu pour le goût du contact entre autres* (C75) ». D'autre part, la disponibilité générale au métier est euphémisée par le désir de ne pas consacrer trop de temps à l'école au détriment de la vie familiale - « *c'est vrai qu'il faut une très grande disponibilité mais je me dis aussi be heu ... enfin moi je conçois pas non plus passer toute ma vie et tout mon temps à l'école parce que je me dis ben heu j'ai des enfants et je veux aussi passer du temps avec eux […] je me dis ben oui mais je veux pas toujours y passer tout mon temps parce que je me dis ben heu bon les enfants grandissent* (C85) ». Enfin, le rapprochement vers les collègues, mystique dans l'imprécision de son contenu, n'atteint pas la mysticité de l'empathie - « *mais c'est vrai que c'est peut-être plus de l'ordre de la généralité* (C89) ».

Un moment d'investissement.

D'une manière générale, Claire montre peu d'investissement en profondeur dans le métier et dans l'apprentissage de celui-ci. L'occurrence principale d'une telle implication - « *j'ai commencé à .. […] un peu plus m'investir* (C37) » - apparaît lorsqu'elle quitte la posture héroïque du combat défensif - « *une fois validée j'ai pff et je crois que du fait que la validation était passée … […] j'étais moins tendue* (C37) ».

Apprendre par la reproduction du même …. mais pas trop

Imiter pour apprendre est à la fois souhaité - « *la dame elle m'avait bien expliqué* (C44) » - et critiqué - « *j'étais peut-être pas suffisamment critique et j'avais tendance peut-être à reproduire ce que je voyais plutôt que ben d'en tirer les conséquences […] j'avais pas le sens assez pointu assez critique* (C43) ». Claire ne parvient pas à harmoniser les contraires.

La question de l'identité : une difficulté

Avec la question du corps - « *il y a aussi heu be la maîtrise enfin tout heu tout ce qui est dans notre corps pour heu pour faciliter le justement heu tout ça* (C73) » - Claire aborde celle de la personne, « *ma personne* », dit-elle à plusieurs reprises - « *là où j'étais moins à l'aise et heu bon encore actuellement c'est tout ce qui met en compte MA personne enfin pour que MA personne aille de l'avant* (C18) ». Le symbolisme est négatif et conforte la dépendance de Claire en matière d'apprentissage, qui attend les directives de collègues experts.

Claire est avide d'indépendance vis-à-vis du métier (ne pas y passer trop de temps), mais n'est pas réellement autonome dans l'apprentissage des compétences professionnelles.

c. Imaginaire synthétique

L'imaginaire synthétique est celui du progrès, conquis par la répétition cyclique, l'alternance des contraires ou leur harmonisation, avec, notamment l'alternance des symbolismes de vie et de mort. Cette forme d'imaginaire est très peu présente dans le discours de Claire.

L'évolution effleurée

<u>A propos des élèves</u>.

Claire parle peu de l'évolution des élèves, de leur apprentissage. La seule occurrence sur ce thème est la suivante - « *il faut vraiment que que ce soit heu à mon avis assez pointu* [l'évaluation] *enfin je veux dire qu'on soit exigeant dans nos heu formulations pour que ça puisse coller le mieux possible et que ben ça puisse les aider à .. à le à cheminer* (C93) ».

<u>A propos de Claire</u>.

Sa propre évolution professionnelle se construit dans « *les ratages entre guillemets oui .. oui ... moi je dirais ça comme ça* (C85) », dans le découpage du temps linéaire en petits événements - « *petit à petit avec le temps ou des événements ...* (C84) » - dans les échanges

entre collègues - « *c'est quand même très riche […] je crois qu'on peut beaucoup s'apporter mutuellement* (C110) » - et par le travail sur soi - « *ça me fait faire un travail sur moi-même je veux dire que ça c'est en fait au fil des événements eh bien heu on évolue quoi* (C82) ».

Le travail sur soi, repéré comme nécessaire, reste très douloureux, difficilement mis en œuvre - « *ce qui me pose toujours plus de problème mais enfin je crois que ça ça tient à ma personne heu bon par exemple heu ..... comment dire le .....le enfin oui heu la réflexion sur soi-même heu ouais la réflexion sur soi-même* (C82) ».

La répétition catamorphe

Concernant le thème des compétences professionnelles, Claire définit la répétition comme routinière. Elle la considère comme une élément catamorphe et, à ce titre, la rejette - « *C'est ça aussi le métier d'enseignant je trouve que il faut quand même heu .. je veux pas tomber dans la routine .... et heu refaire la même chose que j'ai faite par exemple y a quatre cinq ans ou il y a dix ans quoi .. j'ai pas du tout envie de tomber dans ça et heu je me dis que si on veut être un enseignant à la page il faut pas non plus tomber dans ça* (C87) ». Claire exprime ici une volonté. Qu'en est-il dans les faits ?

L'aller-retour : une croyance

L'évolution par échanges – ici avec les collègues - est évoquée une seule fois, non pas comme effective, mais comme possible - « *je crois qu'on peut beaucoup s'apporter mutuellement* (C110) ». Claire exprime ici une croyance. Qu'en est-il dans les faits ?

L'alternance impossible

La thématique de l'alternance se concrétise essentiellement dans la gestion du temps professionnel et du temps privé. L'équilibre en la matière devient si difficile à tenir - « *je conçois pas non plus passer toute ma vie et tout mon temps à l'école parce que je me dis ben heu j'ai des enfants et je veux aussi passer du temps avec eux* (C85) » - que Claire finit par les séparer - « *j'ai vraiment senti que j'avais besoin de faire une coupure là* (C106) ».

Bien que le vécu professionnel de Claire alterne les sentiments de souffrance et de satisfaction - « *quand ça va bien ben on est content [...] quand ça se passe mal et ben on a aussi une souffrance* (C78) » - le symbolisme de mort impose sa couleur à l'ensemble de l'entretien. Claire désire, mais ne peut mettre en œuvre pour des raisons diverses : sa personne - « *là où j'étais moins à l'aise et heu bon encore actuellement c'est tout ce qui met en compte MA personne enfin pour que MA personne aille de l'avant* (C18) » -, sa jeunesse - « *j'étais encore jeune je me rendais pas compte de tout* (C25) » -, son manque d'organisation - « *j'étais heu désorientée peut-être désorganisée* (C32) » -, son manque de précision - « *je pointe pas suffisamment heu mes objectifs* (C86) » -, son manque d'exigence - « *si j'étais plus exigeante avec moi-même* (C87) » -, son sentiment d'incapacité - « *je me demande si je suis toujours capable de le faire* (C95) » -, sa fatigue - « *je crois qu'y a une fatigue ...* (107) » -, et le temps.

Conclusion : Retour aux thématiques imaginaires

Une héroïne vaincue, qui sépare pour recouvrer la vue

Claire est une héroïne au symbolisme négatif très marqué, « fixé » dans le temps présent et « *manipulatoire* » (cf. DURAND, G., SAI, p.136) des situations professionnelles. Elle envisage difficilement l'avenir, ne formule pas d'objectifs d'apprentissage pour les élèves, qui sont nommés « enfants ». Elle ne mentionne pas non plus d'acquisitions réalisées en formation initiale. Claire se dit souvent aveugle et désorientée. Pour conjurer l'angoisse, elle morcelle l'espace en groupes d'enfants et les contenus généraux d'enseignement en « petites choses » concrètes. Elle échange avec des collègues considérés comme experts et mis en position unilatérale de guides. Elle reproduit ce type de relation « pédagogique » de dépendance avec ses élèves, installée cependant dans la position surplombante de celui qui apporte au novice. Consciente de ce qu'il convient de faire « pour avancer », mais dans l'impossibilité de gérer de manière équilibrée le temps à consacrer à la sphère professionnelle et à la sphère privée, elle opère entre elles une séparation on ne peut plus « héroïque », la « coupure ».

Deux extraits des SAI de G.Durand constituent une bonne synthèse de l'imaginaire de Claire révélé dans cet entretien. Y figurent les questions relatives à l'angoisse du temps, au geste de séparation, à la vision et à la manipulation caractéristiques du rapport de Claire à la profession d'enseignant.

« *Toute épiphanie d'un péril à la représentation le symbolise. […] Imaginer le temps sous son visage ténébreux, c'est déjà l'assujettir à une possibilité d'exorcisme par les images de la lumière. L'imagination attire le temps sur le terrain où elle pourra le vaincre en toute facilité. Et pendant qu'elle projette l'hyperbole effrayante des monstres de la mort, en secret elle aiguise les armes qui terrasseront le dragon* ». (DURAND, G., SAI p135).

Et

« *Le schème ascensionnel, l'archétype de la lumière ouranienne et le schème diaïrétique semblent bien être le fidèle contrepoint de la chute, des ténèbres et de la compromission animale ou charnelle. Ces thèmes correspondent aux grands gestes constitutifs des réflexes posturaux : verticalisation et effort de redressement du buste, vision d'autre part, enfin tact manipulatoire permis par la libération posturale de la main humaine* ». (DURAND, G., SAI p136).

III. Mise en lien des différents résultats

1. Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

Les propos de Claire sont retranscrits entre guillemets, en caractère droit lorsqu'ils proviennent de l'AT.9, et en italique pour l'entretien.

Après avoir exploité la forme globale du discours et de l'AT.9 de Claire, la mise en lien de ces deux productions explorera deux axes principaux de son imaginaire : la dominante négative du symbolisme d'une part et les tentatives d'un renversement pour un symbolisme de vie d'autre part. Enfin, nous verrons que cette dernière opération ne va pas de soi.

a. Forme globale des deux productions entretien et AT.9

a.1. Affirmation des idées et des éléments

Héroïcité de la forme

Du discours de l'entretien émane une certaine assurance, servie par l'emploi au présent de verbes de conviction - « *je pense que* (C0) », « *ah oui moi je le crois* (C29) ») - et par l'emploi d'un futur d'affirmation - « *je le ferai* (C0) ». De la même manière, les diverses représentations réalisées dans l'AT.9 ne laissent aucun doute sur la nature des éléments : dragon, chevalier, poisson, cyclone, château sont aisément identifiables.

Pourtant, comme un indice du symbolisme négatif qui colore les deux productions, l'assurance perceptible dans l'entretien et dans la représentation des différents archétypes est atténuée par la faible pression du crayon qui a réalisé le dessin de l'AT.9.

Conclusion : ***Affirmation des idées et des éléments***. Les productions de Claire – entretien et AT.9 - esquissent un personnage qui à la fois affirme et manque d'assurance.

a.2. Une spécificité reconnue - mais euphémisée - des métiers

Héroïcité de la distinction et mysticité de l'imprécision

Claire utilise des termes spécifiques à la profession - « *métier* (C78) », « *enseignant* (C82) », « *collègues* (C32, C89, C95, C110...) », « *l'inspecteur* (C85, C87) », « *conseillers*

de la DEC (C35) », « *journal de classe* (C86) », *« objectifs* (C86) ». - comme le chevalier en cotte de mailles livre le combat qu'on attend de lui, armé d'une épée et d'un bouclier.

Il existe cependant une euphémisation du caractère guerrier du personnage dans la mesure où, d'une part la taille relative des armes – épée miniaturisée, bouclier démesuré - alimente le thème de la défense au détriment de celui de l'attaque. D'autre part, la proposition pour renverser la situation en symbolisme de vie n'émane pas – comme on peut l'attendre - du chevalier .... mais d'un poisson.

De la même façon, l'imprécision de certains termes - « *je mets tout dans le même paquet* (C85) », « *j'ai plein de demandes en fait mais trop trop éparpillées* (C100) », « *on leur* (enfants) *a apporté quelque chose* (C78) » -, des objectifs - « *des travaux qui sont plus esthétiques qu'ils ne sont profitables enfin je veux dire qu'ils ne n'apportent plus aux enfants quoi […]*(C90) », « *je suppose que je ne creuse pas suffisamment heu ben par exemple la préparation de classe avec la recherche heu bon heu des objectifs des compétence* (C85) » -, des acquis réalisés par les élèves - « *ça va bien [...] ça se passe mal* (C78) » -, une relation affective au métier - *« je me dis peut-être que be je suis contente quand les parents me disent ah be ça c'est sympa* (C90) » -, tout cela montre la difficulté de Claire à investir pleinement les contenus d'enseignement et de formation.

Conclusion : ***Une spécificité reconnue - mais euphémisée - des métiers***. Les silhouettes du chevalier et de l'enseignante sont conformes à leurs fonctions respectives – le premier a revêtu la cotte de mailles, la seconde utilise un vocabulaire adéquat. Cependant, le regard qui s'approche ne décèle pas les détails attendus qui attestent d'une prise de fonction pleinement assumée – pour le combat d'une part et pour les apprentissages d'autre part.

b. Le symbolisme négatif

« *je suis quand même quelqu'un d'assez anxieux* (C51) »

b.1. Rapport d'affrontement imposé par la formation, la vie scolaire et le dragon.

Héroïcité du combat subi

Certaines étapes de la vie professionnelle de Claire illustrent la scène de combat de son AT.9. Le vocabulaire traduit notamment un rapport « musclé » à la formation - « *je n'ai*

pas percuté (C2) » -, jusqu'à évoquer la confrontation dans une expérience de terrain - « *se trouver confrontée avec heu des enfants d'abord d'une autre commune qu'on ne connaît pas* (C41) ». Dans ces deux formes de combat, le coup lui est porté, ce n'est pas elle qui le donne.

A l'instar du chevalier qui subit l'attaque, Claire est un sujet passif, qui ne conquiert pas. Ainsi, certaines compétences professionnelles ne s'acquièrent pas. Elles lui sont naturelles – c'est le cas de l'écoute et de la disponibilité - « *je veux pas dire qui sont heu enfin qui sont innées mais il y a des choses heu fff qu'on fait naturellement* (rire) (C81) ». D'autres résultent des événements-miniatures du « fil » du temps - « *je trouve que bon petit à petit ça vient* (C85) », « *je dirais quand même que c'est oui enfin c'est les évén les événements qui nous font avancer quand même* (C85) » - et cela plus particulièrement quand ils ont une connotation négative - « *oui c'est oui les ratages entre guillemets oui .. oui ... moi je dirais ça comme ça* (C85) ».

Le vécu de stage montre comment Claire fait de la situation d'apprentissage professionnel une forme de combat - « *il faudrait que je me fasse heu violence entre guillemets pour heu pour faire heu pour ré-appliquer ou pour heu enfin parce que sur le moment je suis heu je suis consciente j'apprécie ça me fait avancer mais parfois je bon je vais avancer mais je vais avancer par rapport à ce qu'on a vu mais je vais pas*

Conclusion : ***Rapport d'affrontement imposé par la formation, la vie scolaire et le dragon***. Comme un reflet du vécu du chevalier agressé par un dragon, le rapport de Claire à la formation et à certaines expériences de terrain relève de l'imaginaire héroïque négatif.

b.2. L'incompétence ou l'aveuglement et la chute

Comme le chevalier acculé au pont-levis sans espoir apparent de sortie, Claire-étudiante est un personnage aveugle - « *parce qu'en fait pour moi c'était pas assez heu je voyais pas* (C2) » - qui se perd - « *j'étais perdue* (C3) », « *j'étais heu désorientée peut-être désorganisée* (C32) » - et qui tombe - « *l'impression d'être pouf parachutée* (C1) ».

Après avoir exprimé sa difficulté à saisir le sens de la formation initiale, Claire-enseignante se décrit également comme un personnage vaincu - « *je suis paumée je dirais je suis*

paumée oui .. (C102) », « *je crois qu'y a une fatigue ...* (107) ». Au fil de l'entretien, elle élabore une sorte d'inventaire des compétences professionnelles qu'elle ne maîtrise pas : à propos du corps, « *il faut avoir le côté un petit peu théâtral quoi donc heu ça par exemple c'est c'est d'emblée je le suis pas du tout* (C85) » ; à propos de la précision des objectifs, « *je passe pas assez de temps dans le dans le peaufinement* (C86) » ; à propos de la préparation de classe, « *je me demande si je suis toujours capable de le faire* [préparer la classe](C95) » ; à propos de son implication dans le travail, « *si j'étais plus exigeante avec moi-même* (C87) »

Vaincu, le « gentil » chevalier que Claire représente dans son test l'est lui aussi. Certes, l'homme d'arme n'est pas dévoré par le dragon – ce « méchant qui mange tout » - dont la figuration l'écrase. Mais il se trouve projeté dans des douves et acculé par lui au pont-levis d'un château qui s'écroule. Bien qu'un « gentil » poisson - « qui vient au secours des autres » - invite le chevalier à le suivre vers « un nouveau pays où (il) (sera) à l'abri de (son) dragon et (il) (pourra) (se) reconstruire une nouvelle demeure », rien n'atteste d'un passage à l'acte, et qui plus est, réussi .

Conclusion : ***L'incompétence ou l'aveuglement et la chute***. Globalement, Claire semble subir un rapport difficile à la formation et au métier, dont elle décline les compétences qu'il suppose à travers un discours parsemé de « *il faut* » - ex. « *il faut être en très bonne santé* (C65) », « *après faut se pencher [...] faut être mobile dans tous les sens du terme* (C66) »..... Elle présente un sentiment d'efficacité personnelle déficient. Consciente de ce qu'il faut faire, elle se décrit, finalement, peu efficace. A l'instar du chevalier dont l'épée ne menace que relativement le dragon, elle déclare : « *je pointe pas suffisamment heu mes objectifs* (C86) ». Ainsi, par avance vaincus, enseignante et chevalier ne s'engagent pas pleinement dans leurs métiers respectifs.

b.3. La responsabilité de l'échec

Comme un autre élément du symbolisme négatif, Claire s'attribue la responsabilité de l'échec - « *c'était de ma faute [...] je devais pas assez poser de questions [..] j'avais pas demandé assez heu au prof comment il faisait et puis heu comment mener* ..(C43). Elle se décrit comme un Sujet qui reste en retrait, pas comme une conquérante. Le chevalier adopte le même type de rapport à la scène qu'il joue : il affronte le dragon pour se

défendre, pas pour conquérir. Sait-il « *comment mener* .. (C43) » combat, quand il se fait conseiller par un poisson ? Le récit entretient le doute en exprimant l'action sous forme de tentative : « le chevalier tentait de se protéger .. […]. Armé de son épée, il essayait de résister à l'attaque du dragon. » La partie semble perdue d'avance.

Conclusion : *La responsabilité de l'échec*. Autre indice d'un sentiment d'efficacité personnelle déficient, Claire, qui se dit incompétente, s'attribue également la responsabilité de ses difficultés à vivre formation et profession.

b.4. La difficulté à engager le temps et l'espace : espace clos et temps présent

« *[…] faut être mobile dans tous les sens du terme* (C66) », annonce Claire, comme une des premières compétences requises pour l'exercice du métier, et dont la mise en œuvre n'est pas sans l'éprouver - « *et heu bon je me dis parfois moi je suis coincée* (C70) ».

En formation initiale, Claire éprouve de la difficulté à se mettre en mouvement, ce qu'elle exprime parfois au premier degré dans le rapport au corps - « *là où j'étais moins à l'aise et heu bon encore actuellement c'est tout ce qui met en compte MA personne enfin pour que MA personne aille de l'avant* (C18) » - ou de manière plus symbolique - « *si j'avais eu heu l'expérience professionnelle auparavant et bien ç'aurait été plus facile de partir directement* (C3) » et « *je crois vraiment que le manque d'expérience m'a fait louper quand même des petites choses au départ* (C44) ». S'exprime ici le regrets de ne pas avoir un passé – concret – sur lequel prendre appui. Pourtant, Claire déclare également éprouver de la difficulté - elle n'est « *pas à l'aise* (C98) » - à effectuer les mouvements de retour sur le passé pour « *repenser la chose la revivre* (C98) ». Où l'on retrouve une enseignante consciente de ses limites.

Aujourd'hui enseignante « *fixée* (C35) » sur son poste, elle entretient des relations avec les collègues de son école, et eux seuls. Séparée des enseignants des autres écoles - qui sont « *à côté* (C35) » -, elle investit la situation du moment, espace fermé, temps présent - « *les gens avec qui j'étais en formation auparavant enfin je veux dire comme bon C et je crois que ben chacun après est en poste et en fait on a plus heu on est fixé sur heu .. oui sur son poste et ben ceux d'à côté c'est pas qu'on les oublie mais bon heu on est trop préoccupé quoi* (C35) ». La séparation des espaces « formation initiale » et « pratique de terrain » est

également consommée - au niveau des contenus - après la validation - « *après la validation j'ai fermé tout ce qu'on avait fait au CFP et puis ben .. j'ai rangé* (*rire*) (C39) ».

De la même façon, la production AT.9 présente un espace clos entre dragon et pont-levis et fige le temps dans le présent des douves et de la relation chevalier-poisson.

Conclusion : ***La difficulté à engager le temps et l'espace : espace clos et temps présent***. Le Sujet n'est pas totalement anéanti. Cependant, le **c**hevalier acculé et l'enseignante fatiguée expriment un sentiment d'incompétence dans la scène qu'ils ont à jouer à ce titre. Ils ont épuisé l'espace et le temps d'un épisode de leurs vies respectives : combat contre le dragon pour l'un, et exercice d'une profession chronophage pour l'autre. Repos et sécurité se situent dans un ailleurs à la fois spatial et temporel.....

c. Essais pour inverser la tendance : trouver un symbolisme de vie

c.1. Le double visage de Claire : le poisson-chevalier

Dans l'AT.9, Claire déclare être ce poisson qui propose au chevalier acculé un autre monde où reconstruire un lieu de vie sécurisé. Comme une illustration de cela, Claire-poisson envisage une alternative à l'école envahissante, dans un autre poste d'enseignante, qui permettrait à Claire-Chevalier de mieux organiser sa vie familiale. Dans l'AT.9 comme dans la vie, cette étape n'est pas encore réalisée. Le symbolisme est négatif.

Comme un rééquilibrage de leurs rôles respectifs, Claire envisage encore pour le duo chevalier-poisson « d'autres aventures dans le monde aquatique, avec inversement le chevalier pourrait aider le poisson ». De la même façon, la vie de Claire-enseignante (confrontée au dragon école) ne peut-elle profiter d'un meilleur vécu de Claire- femme et mère ?

Conclusion : ***Le double visage de Claire : le poisson-chevalier***. Claire questionne en permanence la gestion du temps professionnel et du temps privé, avec le sentiment que le second - auquel elle aspire - souffre du premier qui lui impose des efforts et la tient souvent en échec.

c.2. La vraie vie est ailleurs

Héroïcité de la séparation

Le poisson propose au chevalier un monde meilleur, situé au-delà de la scène – au-delà du pont-levis peut-être contre lequel tous deux sont acculés. « Je connais un nouveau pays, dit l'animal, où tu seras à l'abri de ton dragon et tu pourras te reconstruire une nouvelle demeure ». Comme une réponse à cette invitation, Claire organise actuellement son parcours professionnel pour préserver sa sphère privée de l'envahissement par l'école - « *Je suis venue sur ce dernier poste dans ma commune d'habitation pour des questions d'organisation familiale* (C0) », « *je rechangerai pour pouvoir couper de mon milieu de domicile et de mon lieu professionnel* (C0) »). L'école présenterait ce caractère cannibale du dragon « qui veut le (chevalier) manger » - « *enfin y y a la matière entre guillemets mais y a aussi le temps je ouais j'ai envie quand même de profiter de la vie et j'ai envie heu de pas toujours passer qu'à ça j'ai besoin et je dirais peut-être encore plus cette année que les autres années où j'ai vraiment senti que j'avais besoin de faire une coupure là ..... donc heu voilà* (C106) » et « *je crois qu'y a une fatigue ...* (107) ».

AT.9 comme entretien ne présentent pas la sphère privée comme un lieu de ressourcement de type mystique. C'est plutôt un lieu d'habitation – un « *domicile* (C0) », une « demeure (AT.9)».

Conclusion : ***La vraie vie est ailleurs***. La vie professionnelle est chronophage, voire cannibale, en tout cas fatigante. La vraie vie – celle dont il faut profiter - est ailleurs, dans la sphère privée du « domicile » et de la « demeure », déclarent respectivement Claire et le poisson. Pour y parvenir, il y a nécessité de séparer les deux espaces d'évolution du Sujet. Claire vit son école sur le mode héroïque de ces « *'univers contre' qui édifient la muraille ou le rempart*[22] ».

c.3. Rompre la linéarité du temps et de l'espace

Autre temps et autre lieu envisagés (AT.9), espaces et temps découpés (entretien)

Soit la compétence professionnelle d'ouverture : « *il faut aussi heu ... ben …… un un don d'ouverture dans le sens où il faut être prêt à faire peut-être des des choses qu'on n'aurait*

[22] DURAND, G., *Les Structures anthropologiques de l 'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.190.

peut-être pas forcément pensées au départ (C69) »....

N'est-ce pas la mobilisation de cette même compétence que la proposition du poisson au chevalier tombé dans les douves sollicite dans la dernière partie du récit de l'AT.9. - « Vite, Suis-moi, vite dépêche toi, un cyclone arrive et va détruire ton château, je connais un nouveau pays où tu seras à l'abri de ton dragon et tu pourras te reconstruire une nouvelle demeure »?

Pour sortir de la situation négative dans laquelle se trouve le chevalier, Claire-poisson invite à sortir de la linéarité de ce temps de défaite, en y mettant un terme. Elle propose pour cela un autre temps, à engager dans quelque chose de concret : la construction d'une demeure … Ce dernier terme implique un temporalité longue - demeurer c'est rester - qui, contrairement à celle de la scène représentée, sera positif, car sans danger. A l'ère néfaste et subie du dragon, se substituera l'ère constructive et bienfaisante d'un au-delà - « nouveau pays ». Mais ceci n'est qu'un vœu, une proposition.

Cette partie de l'AT.9 illustre un aspect du rapport de Claire à la formation Initiale. Afin de juguler l'angoisse du temps présent et des contenus professionnels non balisés - « *c'était heu je sais pas comment dire trop général* (C15) » -, elle montre dans l'entretien, comment elle découpe le temps et l'espace en petits morceaux - selon le processus mystique de gulliverisation - « *j'aimais surtout ces temps-là en fait oui où on plus que enfin oui plus les temps qui allaient nous servir pratiquement plutôt que les généralités* (rires) […] *en fait j'étais en attente heu de choses pratiques* (C12) ». Elle use du même procédé – **l**a miniaturisation – quand elle cherche un peu de sécurité dans les « les petites » choses concrètes - « *c'est plus ma collègue .. et à tout niveau hein parce que je me souviens ben par exemple que les petites chansons elle m'avait filé des petits heu des petits recueils qu'elle s'était faits des choses comme ça* (C36) », « *ce que j'attends encore de la formation continue c'est vraiment des choses pratiques* (C98) ». Comme dans la proposition du poisson – « construire une demeure » -, le recours à la « matérialité » est souhaité pour vivre la formation et la vie professionnelle.

C'est découpé en événements que le temps professionnel est susceptible de servir la formation professionnelle - « *je dirais quand même que c'est oui enfin c'est les évén les événements qui nous font avancer quand même* (C85) », « *je trouve que bon petit à petit ça*

vient (C85) ».

Enfin, vivre dans un « nouveau pays », est une aspiration actuelle de Claire-enseignante ; un pays dans lequel elle pourrait organiser comme elle l'entend un temps familial libéré de la contrainte temporelle professionnelle - « *... enfin moi je conçois pas non plus passer toute ma vie et tout mon temps à l'école parce que je me dis ben heu j'ai des enfants et je veux aussi passer du temps avec eux [...] je me dis ben oui mais je veux pas toujours y passer tout mon temps parce que je me dis ben heu bon les enfants grandissent* (C85) ».

Conclusion : *Rompre la linéarité du temps et de l'espace.* Le temps linéaire et l'espace sans bornes sont facteurs d'angoisse. D'un côté, Claire – étudiante et professionnelle - cherche la réassurance en les découpant, en « choséïfiant » et en envisageant la séparation sphère professionnelle et sphère privée. D'un autre côté, l'espace et le temps mortifères de la scène vécue par le chevalier sont eux aussi limités. Pour cela, l'AT.9 évoque un temps, dont le symbolisme de vie s'incarne dans la construction d'un autre espace (une nouvelle demeure dans un autre pays).

c.4. A la recherche d'un guide : les collègues-poissons

En formation initiale, Claire dit manquer des « outils » de la distinction et de l'organisation que sont la « *conduite* (C2) » et les « *démarches* (C2) » - « *par rapport aux démarches heu dans les leçons ou heu enfin dans les leçons d'apprentissage oui la conduite de classe c'est des choses qui m'ont manqué certainement au départ où je n'ai pas percuté parce qu'en fait pour moi c'était pas assez heu je voyais pas* (C2) ». Tombée, ou aveuglée et désorientée, elle trouve guidage et réassurance auprès de collègues plus expérimentés - « *les enseignants* [titulaires des lieux de stage en FI] *qui nous accueillaient avaient quand même le désir que ça se passe bien et qu'on en garde un bon souvenir quoi donc heu bon ils essayaient de se montrer rassurants malgré tout quoi* …. (C50) » -.

Une fois en poste, elle cherche un guide - « *j'ai besoin en fait qu'on me dise ben oui il faut que tu fasses plus ça comme ça ou heu moins ça parce que ça convient pas et puis tu t'en enfin faire analyser par rapport à la situation* (C35) » -, quelqu'un qui lui dise : « *il faut que tu fasses ça* (C32) » ou encore « *fais attention* (C36) ». Elle le trouve dans « *l'entourage (rire) mes collègues de toute la vie heu ...* (C32) » et « *c'est pas tant les gens*

les formateurs qui m'ont aidée oui je dirais plus mes collègues quand même .. ouais et mes collègues sur l'école (C35) ».

A l'image de Claire-étudiante et professionnelle, le chevalier « tombé dans les douves » trouve de l'aide auprès du poisson qui lui indique un chemin - « suis moi, vite dépêche-toi, [..], je connais un nouveau pays [..] ».

C'est une relation dans laquelle Claire et le chevalier sont passifs. Ils ne demandent rien, l'appui leur est offert. « *[...] en fait j'étais en attente heu de choses pratiques* (C12) », dit Claire à propos de la formation au CFP.

Conclusion : *A la recherche d'un guide : les collègues-poissons*. Comme une conséquence de la déficience du sentiment d'efficacité personnelle, pour se relever, pour recouvrer la vue, Claire recherche des guides, elle demande son chemin. Il n'y a pas d'autonomie de l'apprenant dans ce type de relation éducative. Ainsi, le poisson prend-il totalement en charge le chevalier, comme Claire apporte le savoir aux élèves - « *le désir de de de leur apporter* (C78) », « *on se dit ben entre autres c'est peut-être grâce à nous quoi on leur a apporté quelque chose* (C78) ». Pourtant, Claire fantasme une autre forme de relation éducative - « *il faut vraiment que que ce soit heu à mon avis assez pointu* [l'évaluation] *enfin je veux dire qu'on soit exigeant dans nos heu formulations pour que ça puisse coller le mieux possible et que ben ça puisse les aider à .. à le à cheminer* (C93) » -, dans laquelle l'expert n'est plus un guide mais une sorte d'accompagnateur, dont l'action donne à l'apprenant la possibilité d'être acteur de son déplacement. Pourtant, au regard des difficultés à préciser que relève Claire pour elle-même, on peut se questionner sur la faisabilité d'un tel changement de posture.

d. Le voeu pieux

La plupart des propositions qui visent à transformer le symbolisme négatif en symbolisme de vie ont le statut de fantasme ou de vœu pieux.

Dans l'AT.9, le poisson propose une porte de sortie, mais rien n'indique que le chevalier s'en empare. Le discours de Claire sur la vie professionnelle est émaillé de « *il faut* », qui traduisent à la fois sa conscience des attendus – par exemple, peaufiner la préparation de

classe, être « *un enseignant à la page* (C87) », réaliser « *un travail sur moi-même [...] .. pour m'aider à analyser tout ça quoi parce que je trouve que je suis assez décousue ...* (C100) » - , et sa difficulté à les mettre en œuvre.

Dans les deux productions, le temps constitue un obstacle à la réalisation du projet. Dans l'AT.9, pour atteindre « un nouveau pays » où se mettre « à l'abri », il est nécessaire de ne pas s'attarder – ne pas prendre de temps -, sous peine d'être rattrapé par un cyclone - « Vite, suis-moi, vite dépêche-toi, un cyclone arrive et va détruire ton château [..] », dit le poisson au chevalier. Dans l'entretien, « *y a aussi le temps* », dit Claire avec lassitude à propos de l'investissement qu'impose l'école, car, elle a « *envie quand même de profiter de la vie et [...] de pas toujours passer qu'à ça* (C106) ».

Conclusion : Le voeu pieux. Claire et le chevalier vivent difficilement leurs situations professionnelles respectives. L'un et l'autre pourraient s'en sortir, la première en mobilisant ou développant les compétences qu'elle sait nécessaires à l'exercice du métier, le second en suivant le chemin que lui indique le poisson. Le temps constitue cependant pour chacun un obstacle qui, au moins pour Claire fatiguée, paraît insurmontable.

Conclusion : Synthèse des analyses « symbolisme des termes » et AT.9

Personnages aveugles, tombés ou acculés,
Claire et le chevalier ont la possibilité de déserter.

Claire et le chevalier ont tous deux une certaine difficulté à envisager l'avenir « professionnel ». Comme un exemple de cette singularité, Claire exprime notamment à propos de la Formation Initiale « *je voulais enseigner mais je savais pas forcément ce qu'il y avait derrière* (C25) ». Emprisonné par les douves et le pont-levis dans un présent de défaite, le chevalier non plus n'a pas d'avenir.

En lui décrivant un monde de l'au-delà - « un nouveau pays » - le poisson lui permet d'imaginer ce que cachent les limites, d'imaginer un avenir et, partant, de le mieux maîtriser.

En revêtant le costume du poisson qui invite le chevalier à sortir de l'impasse du combat perdu - « le poisson propose une fuite dans un autre monde » - Claire se fait la petite voix qui invite l'enseignante à fuir l'ambiance catamorphe du monde scolaire en réalisant une « coupure » avec la sphère privée – dans un geste diaïrétique caractéristique des structures héroïques de l'imaginaire.

Le sentiment d'efficacité personnelle est déficient, la rupture est souhaitée, pas encore totalement consommée.

Pourtant, Claire voudrait bien être cette enseignante qui passe du temps à préciser contenus et objectifs et à analyser sa pratique pour l'améliorer. Comme le chevalier face au dragon, , elle « essaie » d'affronter les exigences de la vie scolaire en découpant, miniaturisant, « choséïfiant », en mettant ses pas dans ceux de collègues-experts, voire en participant à des formations formelles bousculantes (sur le corps notamment). L'adaptation attendue constitue une alternative à la fuite dans la sphère privée, un moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle plutôt déficient. Cependant, définitivement, celui-ci la laisse vaincue par le temps à y consacrer.

Dans le questionnaire, Claire déclare que, dans la suite de ce récit, « inversement, le chevalier pourrait aider le poisson ! ». De son côté, le chevalier - qui, face au dragon « tentait », « essayait » en vain -, aimerait sans doute lui aussi retrouver un peu de confiance et redorer son blason d'homme d'arme.

Claire est une héroïne, passive et vaincue, contrainte d'envisager la rupture entre sphères privée et professionnelle pour pouvoir continuer de vivre les deux. Mais, la déficience du sentiment d'efficacité personnelle permettra-t-elle de prendre cette porte de sortie ?

Via les aspirations de Claire et du poisson, se dessine l'idée d'un Sujet double. Celui-ci se compose d'une part d'un personnage présent (ou acteur), au symbolisme négatif, car piégé par le temps. La réussite de son projet exige en effet un investissement temporel jugé trop important. Le Sujet comprend, d'autre part, un personnage fantasmé, qui, à la condition d'emprunter l'une ou l'autre des deux voies suivantes, pourra vivre selon un symbolisme positif. Soit il parviendra à assumer la fonction qui lui est attribuée, à savoir toutes les facettes du métier, dont celles, plus héroïques et plus délicates pour Claire de la rationalité des savoirs et de l'analyse, et pour le chevalier l'attaque dans le combat. Pour cela, il devra accepter de s'engager dans le temps nécessaire. Soit, dans un geste héroïque, il parviendra à séparer le temps quotidien en deux plages irréductibles l'une à l'autre, afin de profiter au mieux de ce qu'il semble préférer : la vie dans la demeure. Dans le cas de Claire, il s'agit de passer du temps en famille. Quant au chevalier, c'est avec le poisson qu'il continuera sa vie. En effet, « tous deux deviennent amis », dit Claire.

2. Mise en lien « synthèse des analyses » et « esquisse du mythe de l'apprenance »

Où il s'agit de mettre en résonance le profil du sujet – que les approches méthodologiques précédemment utilisées ont dessiné -, avec les éléments dramatiques constitutifs de l'apprenance envisagée comme mythe.

a. **Un actant-objet négatif** : le danger

L'AT.9

Un dragon attaque le chevalier pour le manger. Telle est la nature du danger auquel celui-ci « essai(e) de résister ». L'inconnu de l'avenir représente-t-il un danger ? La scène n'étant pas totalement résolue, la question reste en suspens après la proposition d'un ailleurs faite par le poisson.

L'entretien

Claire est son propre dragon

Elle considère son propre profil d'étudiante d'abord, puis d'enseignante, comme un obstacle à la formation et à l'exercice du métier - « *c'était de ma faute* (C43) », « *ça me frustre* (C85) ».

- Un sentiment d'efficacité personnelle déficient - **«** *je me demande si je suis toujours capable de le faire* (C110) ».
- L'imprécision des savoirs. L'investissement de Claire souffre d'une relation plutôt affective à la profession - elle est « *contente* (C90) » ou elle « *souffre* (C78) » selon la réaction des parents à son travail, mais sans précision des sujets mis en cause. Les objectifs (C85-C90), les acquis réalisés par les élèves (C78) et les termes professionnels sont également imprécis.
- La dispersion, le manque d'organisation. « *je suis assez décousue ...* (C100) », « *un brin de fil m'entraîne* (C87) », dit Claire à propos de sa pratique professionnelle. La vie familiale souffre elle aussi d'un manque d'organisation (C107).
- Un caractère peu conquérant. Claire regrette son propre manque d'exigence - « *si j'étais plus exigeante avec moi-même* (C87) » - et son manque d'investigation sur les lieux de stage - « *je devais pas assez poser de questions* (C43) -, comme après

une formation continue. Claire dit n'avoir pas profité de certains enseignements qui ne correspondaient pas à sa vision des choses - « *j'ai dû zapper quoi parce que bon je voyais peut-être pas ça comme ça* (C24) ».

- L'anxiété. « *je suis quand même quelqu'un d'assez anxieux* (C51) ».
- Un corps peu mobile dans une classe maternelle qui exige une présence physique forte : « *je me dis parfois moi je suis coincée* (C70) ».
- Une difficulté à exercer la réflexivité – à « *repenser la chose la revivre* (C98) ».

Un rapport d'affrontement / formation et vie scolaire.

Claire subit les contraintes du métier.

- La durée est catamorphe - « *y a aussi le temps* (C106) ». Elle laisse Claire vaincue - « *mon problème c'est aussi le temps enfin je veux dire heu* (rire) *je veux pas non plus y passer* (C105) », « *je crois qu'y a une fatigue ...* (107) ».
- La charge est lourde. « *on est trop préoccupé quoi* (C35) », déclare Claire. Le poids de la validation l'a paralysée en début de carrière, car, une fois celle-ci passée, Claire a pu se laisser aller (C37).
- Le manque d'expérience est catamorphe. En formation initiale, Claire n'ayant pas d'expérience de terrain par les suppléances se trouve souvent « *parachutée* (C1) », « *perdue* (C3) » et « *désorientée* (C32) », n'ayant « *pas percuté* (C2) ».
- L'inconnu est parfois redouté, souvent catamorphe. Claire s'est trouvée « *confrontée avec heu des enfants d'abord d'une autre commune qu'on ne connaît pas* (C41) ».
- L'aspect théorique de la formation la perd - « *c'était […] trop général* (C15) »
- Les compétences nécessaires à l'exercice du métier sont ressenties comme des injonctions - « *il faut être en très bonne santé* (C65) », « *faut être mobile* (C66) ».

Le temps linéaire et l'espace sans bornes sont facteurs d'angoisse.

b. Une chute

L'AT.9.

« Le chevalier est tombé dans les douves ».

L'entretien

La formation initiale est un lieu dans lequel Claire s'est sentie « *parachutée* (C1) ». Elle n'a pas été validée à la sortie du CFP (elle l'a été l'année suivante) (C35).

c. Un passage

L'AT.9.

Un passage en forme de fuite est suggéré par le poisson qui dit au chevalier : « Vite, suis-moi ». Cependant, le récit ne montre pas le chevalier répondant à l'invitation, ne dit pas non plus s'il le fera ultérieurement.

L'entretien

- De la FI au poste de titulaire. Au sortir du CFP, Claire dit avoir « *rangé* (C39) » ce qui lui a été enseigné. Pourtant, sous l'impulsion de la réassurance offerte par une collègue experte – qui endosse le costume de guide – elle réactive certains apports relevant de la pratique.
- Le sésame pour enseigner. Claire a laissé tomber une partie de son stress lorsque la validation par la visite de l'Inspecteur a été passée - *du fait que la validation était passée eh ben je me suis un petit peu plus laissée aller* (C37) »
- La fuite envisagée. Claire est actuellement dans un processus de passage vers le désengagement du métier, au profit de la sphère privée, où elle pourra voir grandir ses enfants. Cependant, la fuite totale – à concrétiser dans un changement de poste – n'est pas encore réalisée.

d. L'inattendu

L'AT.9.

Une aide inattendue. Peut-être l'intervention d'un poisson – qui « appelle » le chevalier - constitue-t-elle la part d'inattendu pour celui-ci, dont les recours ordinaires sont ses propres armes.

L'entretien

Le temps qui passe apporte finalement son lot d'apprentissage. Claire apprend de petits événements quotidiens et notamment des « ratages » professionnels - « *c'est les évén les événements qui nous font avancer quand même […] c'est oui les ratages entre guillemets*(C85) ».

e. Un commanditaire

L'AT.9

Le récit AT.9 ne propose pas de commanditaire. C'est acculé par les événements que le chevalier entre en action.

L'entretien

L'entretien ne montre pas d'autre commanditaire que les Institutions Education Nationale et Direction de l'Enseignement Catholique.

f. Un caractère merveilleux

L'AT.9

Le caractère merveilleux du récit réside en premier lieu dans la présence d'un dragon. La personnification du poisson - aide au chevalier - offre un autre élément pour le moins extra-ordinaire.

L'entretien.

L'acquisition de certaines compétences professionnelles - l'écoute et la disponibilité - relève de la magie, dans la mesure où, justement, elles ne s'acquièrent pas - « *je veux pas dire qui sont heu enfin qui sont innées mais il y a des choses heu fff qu'on fait naturellement* (rire) (C81) ».

g. Un actant-objet positif : les aides ou les armes

L'AT.9

Des armes, un poisson. Le chevalier est armé d'une épée et d'un bouclier sur-dimensionné.

Il est par ailleurs aidé dans son périple par un poisson qui lui propose une échappatoire - autre temps, autre lieu.

L'entretien

Les moyens évoqués par Claire pour « affronter » les difficultés du quotidien professionnel sont, pour certains, effectifs. D'autres sont seulement envisagés, exprimés comme des vœux pieux, voire fantasmés. Claire se décrit ainsi comme un personnage double.

Les compétences naturelles de rapprochement. Les compétences professionnelles d'écoute et de disponibilité ne s'acquièrent pas. Claire les exerce naturellement.

Séparation et Fermeture des espaces (Imaginaire héroïque)

- Séparer la Formation initiale de la pratique de terrain est effectif. Après la validation, Claire réalise une rupture, par fermeture, avec la formation initiale, laquelle a été vécue comme catamorphe parce que ne pouvant s'appuyer sur une pratique de terrain inexistante - « *après la validation j'ai fermé tout ce qu'on avait fait au CFP et puis ben .. j'ai rangé* (*rire*) (C39) ».
- Séparer la sphère professionnelle de la sphère privée est en cours et en partie fantasmé. « *j'ai vraiment senti que j'avais besoin de faire une coupure* (C106) ». Claire vit son école sur le mode héroïque de ces « '*univers contre' qui édifient la muraille ou le rempart*[23] » . Elle a choisi d'enseigner sur son lieu d'habitation afin de préserver sa sphère privée de l'envahissement par l'école - « *Je suis venue sur ce dernier poste dans ma commune d'habitation pour des questions d'organisation familiale* (C0) ». Ce rapprochement géographique est mis au service d'un processus de séparation des sphères privée et professionnelle qui verra son aboutissement – à savoir la séparation complète – dans une autre demande de mutation pas encore réalisée - « *je rechangerai pour pouvoir couper de mon milieu de domicile et de mon lieu professionnel* (C0) ».

Une mise sous tutelle est effective (Imaginaire héroïque). Contrairement à la relation équilibrée qui lie les partenaires dans la notion synthétique du couple, Claire est rassurée et guidée par des collègues plus experts - « *j'ai besoin en fait qu'on me dise ben oui il faut*

[23] DURAND, G., *Les Structures anthropologiques de l 'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536 p., p.190.

que tu fasses plus ça comme ça (C53) » -, à qui, le plus souvent elle ne demande rien. Elle se dit « en attente » - « *en fait j'étais en attente heu de choses pratiques* (C12) ».

Découpage, miniaturisation et sensorialité (Imaginaire mystique)

- Le découpage et la miniaturisation des théories, des contenus, en fractions sensorielles est effectif. En FI, Claire apprécie des moments particuliers qui visent directement la mise en œuvre - « *j'aimais surtout ces temps-là* (C12) *qui allaient nous servir pratiquement* (C12) ». D'une manière générale, professionnellement, elle cherche la sécurité dans les petites choses concrètes - « *les petites chansons […] des petits recueils qu'elle s'était faits des choses comme ça* (C36) », « *des paliers par niveau* (C6) ». Enfin, c'est en situation que la clairvoyance se fait - « *c'est du fait qu'on est en situation qu'on se rend compte qu'on a heu des domaines heu à améliorer* (C19) ».
- Le découpage du temps en petits éléments est effectif. L'expérience professionnelle devient formatrice par le découpage du temps en événements-ratages - « *je trouve que bon petit à petit ça vient [...] c'est oui les ratages entre guillemets* (C85) ».
- Le découpage du groupe en petites unités. En FI, Claire préfère les petits groupes à la vie collective - « *dans les moments de paliers on était heu en situation et puis par petits groupes* (C10) ».

Une bonne relation avec les élèves a conforté le choix professionnel, basé sur le « *contact avec les enfants* (C78) », « *du fait que ça passait ben ça me ça m'a confortée ça m'a rassurée donc heu ….. oui voilà de poursuivre dans dans cette voie-là* (C79) »..

L'ouverture, un moyen théoriquement énoncé. Pour bénéficier des surprises que l'inconnu réserve parfois, Claire estime qu'il y a nécessité de faire preuve d'ouverture. Mais formulée en termes de devoir - « *il faut aussi heu … ben …… un un don d'ouverture dans le sens où il faut être prêt à faire peut-être des des choses qu'on n'aurait peut-être pas forcément pensées au départ* (C69) » - cette parade à la difficulté du quotidien professionnel reste un vœu dont l'accomplissement n'est pas assuré.

Le travail sur soi, un moyen théoriquement énoncé. Il s'agit de l'expression d'un besoin « *pour avancer* (C104) » - « *j'aurais besoin aussi de faire un travail sur moi-même* (C100) ». L'analyse est aussi proposée comme moyen d'améliorer l'organisation familiale

(C107).

h. Une quête

L'AT.9

Le chevalier agit pour se défendre. La quête n'est pas son moteur. À moins qu'elle ne consiste en la préservation de sa sécurité et de sa demeure - « tu seras à l'abri de ton dragon et tu pourras te reconstruire une nouvelle demeure », lui propose le poisson.

L'entretien

Satisfaire un besoin relationnel. Claire dit avoir choisi ce métier pour satisfaire à son « *désir de contact avec les enfants* (C78) ».

Développer l'estime de soi. Dans le cadre professionnel, la quête possible de Claire serait celle de la reconnaissance, de la conquête de l'estime de soi professionnelle, par la réussite de l'élève - « *le désir de de de leur apporter* (C78) », « *on se dit ben entre autres c'est peut-être grâce à nous quoi on leur a apporté quelque chose* (C78) ». Conséquence probable d'un sentiment d'efficacité personnelle peu développé révélé par l'entretien.

Le moteur principal de Claire n'est cependant pas professionnel. Pour Claire, la vie se déroule hors milieu scolaire - « *j'ai envie quand même de profiter de la vie et j'ai envie heu de pas toujours passer qu'à ça (ça = travailler)* (C106) ». Elle veut voir ses enfants grandir - « *... enfin moi je conçois pas non plus passer toute ma vie et tout mon temps à l'école parce que je me dis ben heu j'ai des enfants et je veux aussi passer du temps avec eux […] je me dis ben oui mais je veux pas toujours y passer tout mon temps parce que je me dis ben heu bon les enfants grandissent* (C85) ».

i. Des valeurs

L'AT.9

Le récit ne dit pas quelles valeurs le chevalier porte ou défend.

L'entretien

L'entretien ne révèle pas de valeurs prégnantes. Il exprime, dans une occurrence, la nécessité de pratiquer une évaluation pointue afin d'aider les élèves à cheminer (C93).

En FI, Claire ignorait les enjeux du métier - « *je voulais enseigner mais je savais pas forcément ce qu'il y avait derrière* (C25) ». Ses finalités - exposées dans les cours de Sciences de l'Education – sont angoissantes - « *c'était heu je sais pas comment dire trop général* (C15) ».

j. **Le symbolisme : Le sort du monstre / le sort du personnage**

L'AT.9

La scène ne résout pas l'affrontement. Le dragon est toujours vivant, toujours présent. Le chevalier est en mauvaise posture « tombé dans les douves ». Un avenir lui est proposé, mais rien n'indique qu'il le réalise. Pour le moment, le chevalier est un personnage vaincu.

L'entretien

Claire-étudiante est une héroïne majoritairement vaincue. Elle sort, écrasée, d'une FAC d'histoire dont elle a « *un petit peu heu par-dessus la tête* (C15) ». Puis, elle connaît un « *début pas si facile* (C1) » en Formation Initiale d'enseignante, dont le sens ne lui est pas toujours accessible - « *je voyais pas forcément toujours où ça allait aller* (C25) ». Le sens même du métier n'est pas clarifié - « *je voulais enseigner mais je savais pas forcément ce qu'il y avait derrière* (C25) ». En FI, outre les contenus, même les relations sont difficiles - « *c'était pas forcément facile de s'intégrer dans un groupe* (C53) ».

Claire-enseignante est une héroïne majoritairement vaincue. Si Claire a le plus souvent la main sur le choix de son parcours professionnel, elle se déclare fatiguée par un métier qu'elle ressent comme chronophage - « *je crois qu'y a une fatigue ...* (107) ». Elle fantasme un équilibre entre vie familiale et vie professionnelle, à l'avantage du premier, qui n'est pas encore réalisé.

k. Phases de combat/phases de repos

L'AT.9

La phase de combat présentée par le récit n'est pas terminée : elle va se poursuivre par la destruction du château. On suppose qu'une phase de repos l'a précédée dans ce même château. Une phase de repos ultérieure est proposée, sans certitude d'être réalisée. De plus, la notion de sécurité y est euphémisée par celle d' « abri ». Il s'agit en effet d'une protection contre un dragon finalement invaincu.

L'entretien

Une alternance peu visible. Le milieu professionnel est lieu de combat. Le milieu privé est-il reposant ? Sans doute, mais peut-être pas suffisamment puisque Claire remet en cause l'équilibre actuel entre les deux espaces. Elle souhaite ménager davantage de temps pour la vie de famille.

l. Temps et espace

L'AT.9

<u>Le temps</u>

- Le temps du passé relate un passé immédiat, presque présent, celui de l'affrontement entre dragon et chevalier avant la chute de celui-ci : « Le chevalier tentait de se protéger derrière son bouclier ... ».
- Le temps du présent est celui des douves, dans lesquelles le chevalier se trouve prisonnier. C'est le temps de l'urgence, qu'utilise le poisson pour bousculer le chevalier à qui il veut venir en aide - « Vite, suis-moi » -.
- Le temps du futur est également utilisé par le poisson, qui formule une proposition de mise à l'abri et de reconstruction, pour un apparent symbolisme de vie (voir note sur l'abri protection contre).

<u>L'espace</u>. Une immobilité relative. La scène présente peu de mouvement. Elle est circonscrite entre dragon et pont-levis.

L'entretien

Le temps

- La notion de temps présent domine. Claire entretient des relations avec des collègues d'aujourd'hui, pas avec ceux du passé. Elle peine à faire un retour réflexif sur sa propre pratique. Elle montre un désir d'immédiateté dans la formation - « *avancer tout de suite* (C98) ». Elle apprécie le présent des formations continues pratiques mais c'est le présent du terrain qui l'emporte - « *reprise par le fil de la vie* (C95) ». La clairvoyance est dans le présent - « *c'est du fait qu'on est en situation qu'on se rend compte qu'on a heu des domaines heu à améliorer* (C19) ».
- La durée professionnelle est angoissante et catamorphe. Claire souhaite modifier la répartition actuelle temps professionnel et temps privé au profit de ce dernier.

L'espace

- Une mobilité géographique. Claire se dit « *fixée* (C35) » sur son poste. Cependant, elle a souvent changé et elle « *trouve ça bien* (C0) ». Elle se déplace plus facilement géographiquement qu'en termes de formation-apprentissage.
- Une mobilité relative en matière d'apprentissage. Claire a éprouvé, et éprouve encore, de la difficulté à se mettre en mouvement, à faire en sorte que sa « *personne aille de l'avant* (C18) ». En FI, elle ne peut « *partir directement* (C3) ». Les stages la font « *avancer* (C96) » sur le moment, mais ne la propulsent pas plus loin quand elle retourne en classe (C96). C'est pas à pas qu'elle progresse - « *petit à petit ça vient* (C85) ».
- Des espaces séparés, délimités. Claire entretient des relations exclusivement avec les collègues de son école. Elle réalise une rupture avec la FI après l'obtention du diplôme. Elle cherche à séparer sphères privée et professionnelle - « *je rechangerai (de poste) pour pouvoir couper de mon milieu de domicile et de mon lieu professionnel* (C0) ».
- Un rapport de surface. Au CFP, Claire est plutôt en distance avec les collègues – bien que qualifiée de sympa, la vie de groupe est peu évoquée (C1) -, et avec la formation théorique qui l'a peu impactée (C109). De la même manière, elle reçoit les apports de formation continue sans les approfondir - « *je vais pas forcément essayer de chercher encore plus quoi* (C96) ».

Comment Claire compose avec l'apprenance envisagée comme mythe

Claire est une héroïne plus souvent vaincue que triomphante – sous l'influence d'un sentiment d'efficacité personnelle peu développé. Engagée dans la profession d'enseignante pour satisfaire un désir de contact avec les enfants, elle en perçoit peu les enjeux et les finalités en FI ; ce qui, d'une façon générale, la met en difficulté avec les apports théoriques des Sciences de l'Education. A son grand dam, bien qu'héroïne au discours tranché, elle satisfait peu aux exigences rationnelles du métier – telles qu'organisation, préparation et précision des objectifs.

Sa propre évolution professionnelle est un cheminement – « *on chemine* (C25) » - qui ne résulte pas de l'investigation conquérante, ni triomphante : c'est sous la forme passive de l' « *attente* (C12) » et du résultat des « *événements* (C85) » quotidiens le plus souvent négatifs - « l*es ratages* (C85) » -, que Claire parle de sa formation. Quand les compétences ne sont pas naturelles, elles se construisent dans la douleur. Claire cherche réassurance et guidance auprès d'enseignants experts, profitant majoritairement de leurs apports pratiques déclinés en petits éléments concrets, qu'elle utilise en l'état et dans l'imitation. En effet, le découpage des globalités, comme les contenus de formation, est un processus mystique dont Claire use pour juguler l'angoisse de l'avenir. Car, se mettre en mouvement professionnellement lui est difficile. Elle privilégie le présent et la sensorialité de la pratique, dans l'espace clos de celle-ci - « *je suis coincée* (C70) », dit-elle. En cela, la formation initiale se révèle décevante, dont les quelques apports de terrain ne « *colle(nt)pas* (C33) » à la réalité scolaire où Claire cherche à les transférer. Consciente de la limite d'un tel fonctionnement, elle exprime un besoin de formation qui la mette à distance du terrain.

Cependant, bien que lucide sur les exigences de la profession – en termes de postures et de compétences – Claire cantonne celles qui ont trait à la rationalité du métier au statut de vœu pieux. Elle décrit ainsi une entité double, composée d'une héroïne réelle et d'une héroïne fantasmée, dont les attributs sont exprimés en termes de devoir - « *il faut* .. ».

Ainsi, bien qu'autonome dans le choix de ses lieux d'exercice, Claire l'est peu pour ce qui concerne sa propre croissance et celle de ses élèves. Elle parle peu des apprentissages de

ces derniers, si ce n'est pour questionner la portée réelle de son action pédagogique qui vise prioritairement leur bien-être.

La croissance durable exigée par l'apprenance est peu investie. Claire exprime des velléités de désertion, quand elle envisage de changer de poste « *pour pouvoir couper de (son) milieu de domicile et de (son) lieu professionnel* (C0) »). Le versant héroïque de son imaginaire se dévoile dans cette propension à séparer les deux espaces de vie que sont la sphère professionnelle et la « *vie de famille* (C87) ». Avec le temps, Claire cherche à privilégier la seconde, au détriment de la première qui réclame une grande « *disponibilité* (C70) ». Faire grandir ses enfants est sa priorité.

CONCLUSION

Ce texte conclusif rend compte des principaux enseignements que la méthodologie a livrés, identifie des limites au travail réalisé et envisage des prolongements possibles à la réflexion. L'évolution du point de vue du chercheur y est également évoquée.

Les principaux enseignements

Grâce aux acteurs de terrain, la notion d'apprenance prend vie. La figure de l'Auteur-Apprenant s'incarne, s'humanise, dans des réalités au premier regard relativement proches, mais à qui l'approche par l'imaginaire rend toute leur singularité.

L'investiture dont chaque professeur des écoles fait l'objet – Allié de la société pour servir la compétitivité et la croissance durable de celle-ci – n'est pas reçue, ni vécue, selon un mode unique. L'adaptation constante que l'évolution générale impose aux individus constitue une chance pour les uns, une charge pour les autres – actant-objet positif du scénario mythique des premiers, actant-objet négatif de celui des seconds. A chacun ses monstres dévorants !

Ainsi, le héros s'engage-t-il dans le métier, lourd ou léger de son imaginaire d'apprenant écolier et étudiant. Sentiment d'efficacité personnelle et symbolisme de vie sont intimement liés. Le personnage est en outre préalablement investi, ou non, d'une mission qui lui est personnelle ou ouvertement transmise. Il peut être animé d'un sentiment de revanche, de dépassement, ou tout simplement arrivé là comme agi de l'extérieur. Sommé de se former tout au long et tout au large de la vie, il peut surfer avec bonheur sur la vague d'un élan vital, tenter de la suivre avec plus ou moins d'aisance, ou se sentir près d'être englouti par elle. Parfois, il donne le change.

Remplir cette mission d'endurance et d'exploration suppose le recours à des moyens diversifiés (armes ou outils, selon la disposition du sujet) que chacun puise dans le réservoir imaginaire de l'humanité.

C'est ainsi que nous avons rencontré 5 héros singuliers, composant à leur manière avec l'apprenance envisagée comme mythe.

Robert « entre en profession » pour prendre une revanche sur son passé scolaire. Il conquiert son titre. Cependant, personnage aux couleurs fortement mystiques, il peine à explorer toutes les dimensions de la formation. Pour parer à cela, il utilise l'euphémisation – il déspécialise le métier –, et le rapprochement – il s'associe à des collègues qui font à sa place dans le cadre d'échanges de service. Le contrat d'apprentissage tout au large de la vie n'est pas entièrement rempli pour ce qui le concerne. Robert exprime par ailleurs une certaine difficulté à conduire la conquête du savoir sur la durée. Quand cela est possible, il découpe le temps en petites unités maîtrisables. Enfin, il parvient à tenir professionnellement dans un mouvement qui alterne les phases d'engagement professionnel et de repos. Euphémiser, s'associer, alterner, découper constituent les armes principales d'un Héros mystique au symbolisme de vie, bien que soumis à une exigence héroïque.

Marielle est une héroïne arrimée au mouvement ascendant de l'apprenance, jusqu'à s'en faire la défenseure. L'injonction n'est pas surplombante, qui accompagne son besoin de construction identitaire professionnelle, qui sert sa propre mission : elle s'est engagée contre et pour dépasser la pratique traditionnelle que ses parents enseignants représentent. Apprendre tout au large de la vie est signifiant pour elle. Conquérante, elle harmonise les contraires (rapprochement et distance) pour laisser leur chance de révéler leurs atouts, à toutes les situations et thématiques qui s'offrent à elles. Apprendre tout au long de la vie constitue un besoin. Quand l'habitude menace, Marielle sort ses armes héroïques : elle réalise des ruptures, des tris … C'est une professionnelle autonome ; reliée à ses pairs, elle n'est pas isolée.

« Médiatrice de progrès, en progrès », Marie est un personnage Nocturne, aux aspects mystiques et synthétiques. Elle est reliée à la famille et poursuit le métier de son père. Sa mission - autonomie et apprentissage, pour elle comme pour ses élèves – répond aux attentes d'une institution, dont elle se protège des éventuels excès de pression par différents moyens. D'une manière générale, elle euphémise la hiérarchie en ramenant les différents statuts sur le plan horizontal des rapports humains. Pour pallier l'angoisse des espaces illimités et des durées infinies, elle borne les premiers et découpe les seconds en courtes échéances. L'exigence d'exploration pour la formation est satisfaite dans une pratique que nous appellerons « autonomie communautaire » : quand la conquête d'un nouveau savoir se réalise effectivement – chacun est responsable de son apprentissage -, grâce à l'association de plusieurs personnes. Marie s'inscrit dans un mouvement ascendant de croissance

durable. Cependant, la trajectoire ne reste dynamique qu'à la condition de ménager des pauses. Alternant phases d'action et phases de repos, Marie se forme dans une sorte de « durée discontinue ».

Au début de notre enquête, Maurice est un professionnel fatigué, qui évolue plutôt passivement par l'expérience, et qui s'appuie essentiellement sur ce qu'il sait faire. Le savoir n'est pas pour lui un objet de conquête. Le volet « héroïque » des apprentissages ainsi que l'accumulation des tâches l'accablent, au point qu'il rêve d'une rupture complète avec le milieu en changeant de profession, à défaut d'une rupture partielle en changeant d'école. Ni l'une ni l'autre ne sont consommées, au contraire de la rupture école/famille pour le ressourcement dans les jardins. Professionnel « pédagogiquement » plutôt isolé, il vit en bonne intelligence avec adultes et enfants en harmonisant préservation des statuts et relations conviviales. Son rapport à la profession est distant : il s'y est engagé un peu par hasard, la déspécialise. D'une manière générale, il ne cherche pas le combat, mais sait pouvoir maîtriser les dragons. Rencontré 3 ans plus tard pour la restitution-réception de son AT.9, il se révèle professionnellement plus heureux, dans une nouvelle école. Le contrat d'exploration tout au large de la vie n'est que partiellement rempli, celui de croissance durable est effectif par la magie de l'expérience.

Claire investit le métier d'enseignante pour satisfaire un besoin de relation avec les enfants et dans le but d'assurer leur bien-être. On le voit, l'apprentissage n'est pas au cœur du métier. La conquête des savoirs par l'enseignante se révèle le plus souvent douloureuse. En la matière, le sentiment d'efficacité personnelle est déficient, l'héroïne régulièrement en mauvaise posture. Pour assumer les tâches que le métier exige, elle se rapproche de collègues-experts dont elle attend un modèle à reproduire. Pour autant, apprend-elle ? L'espace est borné : elle se dit coincée dans le présent du faire et entravée par son propre corps. Le temps est fractionné en petites unités maîtrisables. Consciente des exigences d'investissement (spatial et temporel) de l'institution, elle forme des souhaits de formation qu'elle ne peut assumer. Elle se révèle personnage double : professionnelle réelle et fantasmée. Héroïne vaincue, elle exprime un désir de séparation totale des sphères professionnelle et privée.

La question du temps joue un rôle déterminant dans le symbolisme de vie des héros de l'apprenance. Lorsqu'apprendre est un objectif du Sujet, la réitération rapprochée

de l'exercice peut s'avérer mortifère, car, « *Le vivant, pour exister et atteindre la maturité a besoin de s'inscrire dans la durée. Le court terme, lui, ne se préoccupe que de survie*[24] ». La « croissance durable », de l'individu comme de l'entreprise, devient alors possible à la condition de ponctuer de pauses le mouvement ascendant de l'évolution du sujet. D'autre part, l'exploration « spatiale » sous-entendue dans l'injonction à se former tout au large de la vie est parfois résolue dans le geste d'association pour la co-construction avec les pairs, parfois contournée quand l'association vise à déléguer ce que l'on ne peut-veut apprendre. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, la croissance de l'institution est garantie puisque, ce qui doit être fait, est effectivement réalisé.

Les limites du travail

Les limites du travail concernent notamment des questions de forme, de fond, de compétence du chercheur.

La forme. Notre écriture à la fois bénéficie et souffre du temps nécessaire au cheminement d'une thèse. Tout au long de la recherche – initiée en M1 - nous avons écrit des textes qui rendaient compte de l'avancée de la réflexion. Au fil du temps, l'écriture a évolué, sous l'effet de l'entraînement régulier, mais également avec l'incursion de plus en plus importante de l'imaginaire dans notre réflexion. Peu à peu, les professeurs des écoles sont devenus des héros et héroïnes du scénario de leurs vies respectives. Ainsi, progressivement, le style, comme le ton, changent-ils. L'homogénéité du texte en souffre.

L'Imaginaire, la formation. Le monde de l'Imaginaire est si riche qu'il ne peut que nous mettre devant le peu de connaissances que nous en avons. Approfondir notre culture de l'Imaginaire en général, et celle des mythes traditionnels en particulier, nous permettrait d'enrichir l'esquisse du mythe de l'apprenance. Une exploration plus fine de l'évolution des sociétés en termes de formation y contribuerait également. Nous avons repéré quelques-uns des ruissellements qui concourent à son émergence, mais nous ne sommes pas en mesure d'en décrire plus avant le bassin sémantique. D'autre part, sans doute est-il constitué d'autres mythèmes que celui de l'Auteur et de l'Esclave. La notion de mythème demande à être développée.

[24] TROCME-FABRE, H., *Réinventer l'acte d'apprendre*, Paris, Editions d'Organisation, 1999, 269p., p.52

Explorer l'Imaginaire est un exercice soumis à la fois à la culture « théorique » du chercheur en la matière, mais également à son expérience des outils méthodologiques qu'il utilise : analyse du symbolisme des termes et de l'AT.9. La richesse des analyses comme leur degré d'objectivité en dépendent.

Evolution des points de vue du chercheur

Après avoir été considérée comme « posture » en M1, la notion d'apprenance a été envisagée comme « processus » en M2, avant d'être finalement élaborée comme une histoire symbolique – une sorte de « mythe » - au cours du travail de thèse. Nous nous sommes ainsi déplacée de l'observation du professionnel à l'aune de critères de l'apprenance, vers sa prise en compte comme personnage d'un récit mythique construit autour de la conquête incessante du savoir. L'Apprenant (de l'apprenance), « figure » de professionnel idéal (donc immuable), prend vie en s'inscrivant dans une temporalité longue, qui lui offre l'opportunité de vaincre et de succomber alternativement. Cette évolution du regard du chercheur est une conséquence directe de la prise en compte de l'Imaginaire comme élément constitutif de l'Homme. Les paramètres de temps et d'espace impliqués dans la notion d'apprenance rencontrent la dimension des profondeurs.

La méthodologie d'exploration de l'imaginaire des individus est passée de l'exclusion héroïque des deux auteurs Gilbert et Yves Durand en Master 2 – au profit du second -, à la posture plus synthétique d'harmonisation des éléments que leurs travaux nous offrent. Il s'agit de bénéficier d'une complémentarité, censée servir une définition plus fine de l'apprenance envisagée comme mythe et une meilleure prise en compte de la temporalité des professionnels : en effet, la temporalité longue des entretiens est analysée avec G.Durand, alors que les Professionnels dévoilent leur univers mythique dans la temporalité courte de la réalisation de leur AT.9 (Y.Durand). D'autre part, les travaux d'Y.Durand sur la notion d'actants – même si nous nous en inspirons seulement, pour réaliser une « esquisse » du mythe - contribuent à révéler des éléments dramatiques de l'apprenance.

Prolongements possibles

Le temps de l'a-apprentissage. Les résultats de la présente recherche questionnent le caractère durable que l'apprenance exige du rapport des sujets à l'apprentissage : vouloir, pouvoir et savoir apprendre. Le détour par l'imaginaire nous a permis d'envisager la notion sous la forme d'un mythe, celui d'un professionnel Auteur, Asservi à la « Rédemption » d'une société qui craint la « Chute » par la concurrence. Se pencher sur la notion de temps en formation, c'est, tout en questionnant les exigences d'efficacité, de performance et d'évaluation, tenter de redonner sa liberté au Sujet. Les pauses que s'octroient certains professeurs des écoles sur leur parcours de développement – sans compromettre celui-ci – nous semblent illustrer ce propos de P.Meirieu à propos du temps scolaire : « *C'est dans les failles de l'emploi du temps qu'un peu de vie se glisse à notre insu* [25]».

D'autre part, l'observation des professeurs des écoles rencontrés nous invite à dépasser la notion ordinaire d'alternance - qui consiste à varier les modalités d'apprentissage – pour s'intéresser à celle qui ménagerait des moments d'investigation des savoirs (par quelque moyen que ce soit) et des temps de repos, cela pour la maturation des acquis bien sûr, mais aussi pour la « vie » du sujet.

Les systèmes de formation peuvent-ils accompagner les sujets dans l'apprentissage de la gestion du temps : temps personnel / temps social ? Ont-ils, et les entreprises avec eux, les moyens d'autoriser des pauses d'a-apprentissage dans les parcours individuels ?

Imaginaire et formation. Le regard par l'imaginaire, porté sur le monde en général et sur les individus en particulier, nous semble riche d'enseignements, au point qu'il a probablement son rôle à jouer dans l'accompagnement des apprenants – adultes et enfants, ainsi que dans leur formation.

[25] MEIRIEU, P., « Le temps aboli », *Cahiers Pédagogiques* n°490, Juin 2011, p.66.

Eléments de bibliographie

Ouvrages et articles

- BACHELARD, *L'air et les songes*, Paris, Corti, 1989, 306p.
- BACHELARD, G., *La Terre et les rêveries du repos. Essai sur les images de l'intimité*, Paris, Corti, 1948, 376p.
- BARTHES, R., *Mythologies*, Paris, Editions du Seuil, 1957, 233p.
- BANDURA, A., *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, de Boeck, 2002. 860p
- BAUDOIN, C., *Psychanalyse de V.Hugo*, Genève et Annemasse, Ed. Mt-Blanc, 1943, in 8, 254p.
- BEILLEROT, J., *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982, 223 p.
- BERGIER, B., *Repères pour une restitution de la recherche en Sciences Sociales*, Paris, L'Harmattan, 2000, 302p.
- BETCHEREV, W., *General principles of human reflexology*, Londres, 1933.
- BOUCHET, H., Qu'emporter au prochain millénaire ? *Le Monde*, 7 Octobre 1998. cité par Carré in *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, p.9.
- BOUTINET, J.P., 1998, *Immaturité de la vie adulte*, Paris, PUF, 1999. 267p.
- BRAGA, C., « « Imagination, « imaginaire », « imaginal ». Three concepts for defining creative fantasy", *JSR* n°16, Spring 2007.
- CARRE, P., *L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive*, Université Paris X, 2000, version1.2
- CARRE, P., MOISAN, A., *La formation autodirigée*, Paris, l'Harmattan, 2002, 366p.
- CARRE, P., CHARBONNIER, O., (dir.), *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan, 2003, 306p.
- CARRE, P., *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005, 212p.
- CARRE, P., « L'apprenance, vers une nouvelle culture de la formation ? », *Actualité de la formation permanente*, n°202, 2006.
- DELORS, J., *L'éducation- Un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris,

UNESCO, Odile Jacob, 1996, 312p.

- DUBOIS, C.-G., *L'imaginaire de la Renaissance*, Paris, PUF, 1985, 254p.
- DUMAZEDIER, J., « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, Octobre 1978.
- DUMEZIL, G., *Mythe et épopée. I. L'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens,* (1968-1986), Gallimard, collection Quarto, Paris,1995, 1463p.
- DURAND, G., *Le Décor mythique de la Chartreuse de Parme*, José Corti, Paris, 1961, 256p.
- DURAND, G., *L'imagination symbolique,* PUF, Paris, 1964 (1ère édition), 4ème édition, 132 p.
- DURAND, G., 1969, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p.
- DURAND, G., *Introduction à la mythodologie. Mythes et sociétés*, Paris, Albin Michel, 1996, 243p.
- DURAND, G., *Champs de l'imaginaire*, Textes réunis par CHAUVIN D., Grenoble, ELLUG, 1996, 262p.,
- DURAND, G., « Une cartographie de l'imaginaire », interview in *Sciences Humaines*, N°90, Janvier 1999.
- DURAND, Y., « Structures de … », *Cahiers internationaux du symbolisme*, n°4, 1964.
- DURAND, Y., *L'exploration de l'Imaginaire, introduction à la modélisation des Univers Mythiques*, L'espace bleu, Paris, 1988, 354p.
- DURAND, Y., *Une technique d'étude de l'imaginaire: l'AT.9*, Paris, l'Harmattan, 2005, 280p.
- ELIADE, M., *Aspects du mythe*, Gallimard, Paris, 1963, 246p.
- FABRE, M., « Formation et modernité chez Bachelard : entre la joie d'apprendre et le bonheur d'habiter », *Le Télémaque*, N°15.
- FIELD, J., *Lifelong Learning and the New Educational Order, Stoke on Trent*, Trentham Books, 2000, 204p.
- GELINIER, O., cité par le GARF (Groupement des acteurs et responsables de la formation), in *De la formation à apprendre ensemble : pour le développement des organisations, des équipes et de la personne,* 24 Avril 2006. (Gélinier Octave,

« Emergence d'une morale de l'entreprise » in *Convictions*, Editions d'organisation, Paris, 2005, 255p.).

- GREIMAS, A.J., *Sémantique structurale*, Larousse, Paris, 1966, 263p.
- HONORE, B., *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan, 1992, 250p.
- ILLICH, I., VERNE, E., cités par DUMAZEDIER, J., *Le monde de l'éducation*, 1975.
- KANT, *Critique de la Raison pure*, Paris, F. Alcan, 1927, 576p.
- LENGRAND, P., *L'homme du devenir – Vers une éducation permanente,* Paris, Entente, 1975, 110p.
- LUGNIER, M., « Formation et savoirs. La formation tout au long de la vie …ou la rupture dans la continuité ». *Papiers Universitaires*, thème n°18 : Que savoir ?.
- LUPASCO, S., *Logique et contradiction*, PUF., Paris, 1947, 234p.
- LUPASCO, S., *Qu'est-ce qu'une structure ?*, Christian Bourgois Editeur, Paris, 1967, 110p.
- LUPASCO, S., *L'énergie et la matière vivante*, Paris, Editions du Rocher, 1987, 353p.
- MAFFESOLI, M., *Iconologies*, Paris, Editions Albin Michel, 2008, 246p.
- MICHAUD, G., *Introduction à une science de la Littérature*, Puhlan, Istanbul, 1950.
- MINKOWSKA, F., *De Van Gogh et Seurat aux dessins d'enfants : à la recherche du monde des formes (Rorschach)*, Béresniak, Paris, 1949, 152p.
- MONTESSORI, Marie, *l'Enfan*t, Paris, Desclée De Brouwer, 1992, 202p.
- MORFAUX, L.M.,*Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaine*s, Paris, Armand Colin, 2001, 399p.
- OUFLAND, J.M., « Une dominante naturelle chez la grenouille mâle dans le réflexe copulatif ». In *Novoïé,* « Reflexologuii i Fisiologuii Nervoï Systemi », Leningrad – Moscou, 1926. Cité par DURAND, G., 1969, in *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 536p., p.48.
- PASCAL, B., *Les Pensées,* « fragment 41 », Paris, Gallimard, 2004, 764p., p.76.
- PINEAU, G., 1981, « Formation », in CHAMPY, P., ETEVE, C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1998, 1165p.
- PINEAU, G., et Marie-Michèle, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie,*

Montréal : Éditions Saint Martin, Paris : Edilig, 1983, 419 pages.

- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 2ème édition, 1995, 287p
- RINAUDO, J.L., « Construction identitaire des néo enseignants », *Recherche et formation*, n°47, 2004.
- ROQUEPLO, P., *Le partage du savoir : science, culture, vulgarisation,* Paris, Seuil, 1974, 256p.
- ROUGEMENT, D. de, *L'Amour et l'Occident*, Plon, Paris, 1956, 332p.
- SIBONY, D., *Entre-Deux : l'origine en partage*, Paris, Ed. du Seuil, 1991, 398p.
- THOMAS, J., (dir.), *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire*, Paris, Ellipses, 1998, 319p.
- TROCME-FABRE, H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Edition d'Organisation, 1999, 269p.
- WUNENBURGER, J.-J., *L'imaginaire*, Paris, PUF, 2003, 128p.
- XIBERRAS, M., 2002, *Pratique de l'imaginaire – Lecture de Gilbert Durand*, coll. « Lectures », Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 178p.

Revues

Sciences Humaines N°90, Janvier 1999, dossier « L'imaginaire contemporain ».

Articles en ligne

- BACHELARD, cité par FANZONE, M., in « L'imaginaire : une approche de la pensée de Gilbert Durand », *Esprit Critique*, Revue internationale de sociologie et de sciences sociales, Vol.05, N°03, 2003.
  www.espritcritique.org/0503/index.html
- BATAILLE, O., « La valorisation et la reconnaissance des apprentissages professionnels informels du point de vue de l'autoformation ».
  www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2002/2002 Papers/bataille2002w.pdf
- BEILLEROT, J., *Le désir d'apprendre,*
  http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2003/septembre/beillerot.htm
- BERTIN, G., « Pour l'imaginaire, principes et méthodes », Revue *Esprit Critique*, Vol.04, N°02, Février 2002.
  www.espritcritique.org/0402/article2.html

- BERTRAND, H., *De l'apprentissage à l'apprenance. La formation se transforme.* site de l'Ujjef-http://www.ujjef.com
- Brevet Informatique et Internet (B2i) École - Collège N.S. n° 2000-206 du 16-11-2000 NOR : MENE0002976N RLR : 549-2 MEN - DESCO A1 – A2 www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm
- CARRE, P., in « Audition publique de Philippe Carré pour le Comité Mondial de l'éducation et la formation tout au long de la vie », Paris, le 30 Janvier 2006. www.novantura.com
- Conseil Européen de Lisbonne, en Mars 2000 http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/fr/ec/00100-r1.f0.htm
- DGEFP (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle), 2000, « La professionnalité de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes ». Table ronde organisée par le secrétariat d'état aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Septembre 2000. http://ressources.algora.info/virtual/30/Documents/pdf/professionnalisation.pdf
- DURAND, G., *Fondements et perspectives d'une philosophie de l'imaginaire*, Journée du 57ème congrès de l'ACFAS. www.religiologiques.uqam.ca/no1/fondements
- DURAND, G., « Les mythèmes du décadentisme », texte librement transcrit à partir de l'enregistrement sonore, http://centre-bachelard.u-bourgogne.fr/Z-durand.pdf.
- DURAND, Y., « L'apport de la perspective systémique de Stéphane Lupasco à la théorie des structures de l'Imaginaire et à son expérimentation ». http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b13/b13c3.htm
- « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive », Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1995. *Livre blanc sur l'éducation et la formation*. http://www.teipat.gr/pages/stud_exchange/leonardo/lbhfr.html
- ROCHA-PITTA, Danièle, 115« Fractalité et nouvelles constellations mythiques au Brésil». http://revel.unice.fr/loxias/document.html?id=872
- TREMBLAY, R.-R., « Le mythe d'hier à aujourd'hui ». http://www.cvm.qc.ca/encephi/CONTENU/ARTICLES/mythe2.htm

- SOUTY, J., « Gilbert Durand - La réhabilitation de l'imaginaire », Article de la rubrique « Classiques », Mensuel N°176 – Novembre 2006. http://www.scienceshumaines.com/gilbert-durand-la-rehabilitation-de-l-imaginaire_fr_14969.html

Sitographie et dictionnaires

- www.meformer.org
- www.cariforef-pdl.org/
- www.larousse.fr/dictionnaires/francais

Table des sigles

- AcFas : Association Francophone pour le savoir
- AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
- ANI : Accord National Interprofessionnel
- CEREQ : Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
- DGEFP : Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle
- B2i : Brevet Informatique et Internet
- DIF : Droit Individuel à la Formation
- GRETA : Groupement d'Etablissements
- MAF : Maître Associé à la Formation
- NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
- VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

Résumé en français

Bien qu'enracinée dans la nuit des temps, l'imagerie des profondeurs n'en participe pas moins du monde contemporain. L'angoisse du temps linéaire - que les Hommes tentent de résoudre dans des récits mythiques - n'est-elle pas à la fois intemporelle et universelle ? Dans un contexte où la croissance durable est érigée en condition indispensable à la bonne santé des Etats et des entreprises, le salarié hérite de la responsabilité de sa formation, et ce, tout au long de la vie. La notion d'apprenance voit le jour. Elle pose ses propres questions de temporalité. Quelle histoire imaginaire nous raconte-t-elle ? Comment les sujets, héros de leurs propres univers mythiques, composent-ils avec ce rapport au savoir envisagé comme un mythe ? C'est la question à laquelle la présente recherche tente de répondre, dans une démarche compréhensive et qualitative, en explorant le milieu spécifique des professeurs des écoles, et en s'appuyant essentiellement sur les Structures de l'Imaginaire (héroïque, mystique, synthétique) que G.Durand a mises en évidence. Ainsi, après avoir esquissé le mythe de l'apprenance, avons-nous exploré l'imaginaire de 5 professeurs des écoles en bénéficiant de la complémentarité de deux approches. D'une part, des entretiens semi-directifs - portant sur la formation initiale et continue de ces enseignants - ont été analysés à l'aune du symbolisme de leurs termes. D'autre part, nous avons invité chacun à réaliser l'Archétype-Test à 9 éléments (AT.9) que Y.Durand a élaboré pour mettre à l'épreuve des faits les travaux de G.Durand. Chacun a pu réagir à la restitution de son Test. L'analyse des différents matériaux a progressivement dessiné le portrait de héros singuliers composant à leur manière, au moyen de leurs outils et/ou de leurs armes personnels, avec les éléments dramatiques de l'apprenance.

Mots-clés : Imaginaire/ Structures anthropologiques de l'Imaginaire/ mythe/ univers mythiques/ Archétype-Test à 9 éléments (AT.9)/ formation tout au long de la vie/ professeurs des écoles.

Titre en anglais

The imaginative world of primary school teachers and “learnance”

Résumé en anglais

Depth imagery has been deep-rooted since time immemorial. However, it also plays an important role in contemporary world. Isn’t fear of linear time that mankind tries to solve in mythical stories both timeless and universal ? In a context of long-standing growth established as an essential requirement for the good health of the States and companies, the employee’s responsibility will include his/her own education which he/she will have to take on throughout his/her life. The notion of “learnance” is born. It raises its own questions of temporality. What imaginary story does it tell us? How do the subjects, heroes of their own mythical universes deal with the connection to knowledge viewed as a myth? This is the question the present research work tries to answer, in an understanding and qualitative approach, exploring the specific environment of primary school teachers and being essentially based on the Structures of the Imaginary brought in light by G. Durand under the terms “héroïque”, “mystique”, “synthétique”. Thus, the myth of ‘learnance’ being outlined, we explored the imaginative world of 5 primary school teachers thanks to two complementary approaches. First, semi-directive interviews dealing with the initial and continuing education of these teachers were analysed in the light of the symbolism of their terms. Then, everyone was invited to carry out the Archetype -Test with 9 elements (AT.9) worked out by Y. Durand to see how G. Durand’s work stands to the test. Each participant was given the opportunity to react to their test session report. The analysis of the different data gradually drew the portrait of single heroes who, in their style, by means of their personal tools and/or weapons come to a compromise with the dramatic elements of the “learnance”.

Key words : Imaginary, anthropological Structures of the Imaginary, myth, mythical universes, Archetype-test with 9 elements (AT.9), education throughout life, primary school teachers.

Discipline : Lettres et Langages
