UNIVERSITE DE NANTES

Département de Sciences de l'Education

2008

THESE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE NANTES

Discipline : **SCIENCES DE L'EDUCATION**

Présentée et soutenue publiquement

Par

NADIA POTET BIRE

Le 16 juin 2008

LE PROCESSUS DE FORMATION DES PROFESSEURS DES ECOLES A LA LUMIERE DE CINQ CHEMINEMENTS BIOGRAPHIQUES :

Etude du devenir enseignant de ces sujets

Directeur de thèse :

Madame le Professeur Martine LANI-BAYLE

JURY

BAUDOUIN Jean-Michel, Professeur, Université de Genève

LAINE Alex, Docteur ès Lettres, Sciences de l'éducation

LANI-BAYLE Martine, Professeur, Université de Nantes

MEIRIEU Philippe, Professeur, Université de Lyon

ROBIN Jean-Yves, Professeur, Université d'Angers

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement ma directrice de thèse, Madame Martine Lany-Bayle, pour son accompagnement éclairant et la confiance qu'elle m'accorde depuis un grand nombre d'années maintenant.

J'éprouve beaucoup de gratitude envers ceux que j'ai prénommés Alain, Géraldine, Antoine, Elisabeth et Marc, dont l'enthousiasme et la disponibilité m'ont soutenue tout au long de cette recherche.

Je remercie très sincèrement tous mes proches, parents et amis, qui m'ont accompagnée et réconfortée dans les moments difficiles de cette entreprise.

« Je crois qu'à l'intérieur du discours scientifique
peut s'inventer une forme de parole qui reste fidèle
aux caractères irrémédiables de la condition humaine. »
Philippe Forest

INTRODUCTION

Alors que j'étais institutrice depuis une vingtaine d'années, je suis retournée à l'université, à la faveur d'un congé de formation qui m'a permis de m'éloigner d'un métier pour lequel je n'éprouvais plus beaucoup d'intérêt.

Les enseignements que j'ai suivis m'ont peu à peu réconciliée avec le monde de l'école et les questionnements qui animaient à ce moment les Sciences de l'éducation ont fait écho aux miens : le courant de recherche lié à la professionnalisation du métier d'enseignant m'a fait prendre conscience de l'importance de la formation, et reconnaître, dans le même temps, que je n'avais guère été formée.

Par ailleurs, depuis plusieurs années, de jeunes professeurs commençaient à grossir les rangs des instituteurs dans les écoles et le sentiment que nous ne faisions pas le même métier s'est imposé. J'ai alors souhaité comprendre qui étaient ces nouveaux arrivants et comment ils étaient formés. Ma première question de recherche s'est alors ainsi formulée : Comment devient-on professeur des écoles aujourd'hui ?

Grâce à l'étude de l'étymologie du terme *devenir*, j'ai envisagé l'amont et l'aval de ce devenir, en associant ces deux termes à la notion de 'formation tout au long de la vie', découverte par ailleurs. L'idée d'un processus est venue compléter ces premières orientations et le projet de rendre intelligible la manière dont se forment les nouveaux enseignants s'est esquissé.

C'est mon investissement dans le courant des histoires de vie en formation qui m'a permis de préciser ce projet : j'ai fait le choix d'accompagner un petit nombre de futurs professeurs des écoles, pendant le temps de leur formation, jusqu'à la fin de leur première année d'exercice, afin de saisir la manière singulière dont chacun d'eux s'est inscrit dans l'itinéraire proposé par l'IUFM.

Pour étudier ce processus, j'ai mis en œuvre une démarche clinique, auprès de neuf étudiants tout juste entrés en première année de formation, afin de recueillir, dans le cadre de l'approche biographique, les récits de leur parcours. C'est dans l'objectif de me tenir au plus près de la forme individuelle du devenir enseignant, exprimé dans les récits singuliers des sujets de cette recherche, que j'ai fait le choix de cette approche clinique.

En prenant appui sur une hypothèse émise lors de la recherche que j'ai menée en DEA sur ce thème, en 2002, j'avais constaté que les futurs professeurs des écoles entrant à l'IUFM étaient en quelque sorte 'pré-formés' et qu'ils avaient des représentations de leur futur métier enracinées dans leur histoire scolaire. J'ai donc commencé par étudier l'amont du devenir enseignant, afin de comprendre comment s'est élaboré le choix de l'orientation professionnelle des sujets de cette recherche, en lien avec leur histoire.

L'exploration s'est poursuivie par l'étude de la rencontre de ces préconceptions et représentations, avec les apports de la formation institutionnelle, par l'observation de leur évolution lors des stages en responsabilité et, ensuite, lors de la prise de fonction de ces professeurs débutants.

La première partie de ce travail présente le cheminement problématisant et théorique qui a soutenu et alimenté la réflexion nécessaire à la recherche.

La seconde partie est consacrée à l'exposition méthodologique de sa mise en œuvre. Elle comporte des compléments théoriques et quelques éléments d'analyse des discours produits par les participants de l'étude.

La troisième partie est celle où apparaissent les paroles des futurs professeurs des écoles, recueillies puis analysées dans la perspective dialogique de co-investissement spécifique à l'approche biographique. J'ai principalement focalisé cette étude sur le cas d'un des sujets ; cela m'a permis d'élaborer une grille de lecture que j'ai ensuite adaptée aux autres participants.

Plusieurs synthèses sont ensuite proposées, dans lesquelles sont analysés les cheminements croisés des cinq sujets ayant poursuivi cette recherche jusqu'à son terme.

PREMIÈRE PARTIE

PROBLEMATIQUE ET PREMIERS APPORTS THÉORIQUES

5

CHAPITRE 1 : DU THÈME DE LA RECHERCHE À LA PROBLÉMATIQUE

Au moment de l'inscription en thèse, il m'a fallu donner un titre à mon projet, et ce n'est pas celui que j'ai retenu au final. Ce 'titre de travail' m'a cependant permis d'inscrire cette recherche dans une vaste thématique qui s'est progressivement resserrée au fil du temps et de la problématisation.

Initialement, le titre était énoncé de la façon suivante : « *Le processus de formation des professeurs des écoles et la construction de leur identité professionnelle, par le biais des histoires de vie* », mon intention étant de comprendre leur 'devenir enseignant', en prenant le récit de formation comme moyen d'accès à cette compréhension.

La construction de mon objet de recherche a entraîné le choix d'une autre formulation et les lignes qui suivent vont rendre compte de ces évolutions, révélées par l'explicitation de la modification des termes du titre.

1. 1 Clarification de l'objet de la recherche

Mon intérêt pour la formation de la personne, nourri par les enseignements que j'ai choisis au cours de mon itinéraire en Sciences de l'éducation, associé à celui que j'ai porté, en tant qu'enseignante, à la professionnalisation du métier d'enseignant, m'ont conduite à entreprendre une recherche sur ce thème et les raisons qui m'ont amenée à étudier particulièrement le cas des professeurs des écoles me sont apparues progressivement.

Tout d'abord, ce choix m'a semblé relever de l'évidence, d'autant que ma connaissance du milieu de l'enseignement élémentaire me permettait d'accéder facilement à cette catégorie de professionnels, davantage que si je m'étais intéressée à d'autres acteurs.

Puis la démarche biographique entreprise parallèlement, pour mon propre compte, dans le champ des Histoires de vie en formation, ainsi que le travail d'implication/distanciation effectué à l'occasion de ma recherche en DEA, ont eu pour effet de me faire prendre conscience des motifs plus profonds de ce choix : je me suis aperçue que cette recherche était aussi une tentative de compréhension de mon propre cheminement professionnel, une réflexion à propos des effets de l'intégration des

instituteurs dans le corps des professeurs, sur mon identité professionnelle. Il m'est devenu évident qu'elle était en quelque sorte une forme d'aveu autobiographique, comme le dit Boris Cyrulnik, et que la question « Qui suis-je ? » participait de ma dynamique de recherche. La démarche réflexive que j'ai entreprise m'a donné l'occasion de travailler les liens existant entre cette recherche et ma propre histoire de formation, et de m'en distancier.

Mais j'ai laissé de côté le thème de *la construction de l'identité*, car la question de l'identité professionnelle des professeurs des écoles aurait pu constituer, à elle seule, l'objet d'une recherche. La construction-transformation de l'identité n'a donc plus une place centrale dans mon travail, mais elle est cependant toujours présente, car elle se trouve inévitablement liée au processus de formation. Je l'ai abordée dans le cadre des fonctions du récit, à partir des travaux de Paul Ricoeur, concernant l'identité narrative, et de ceux de Jérôme Bruner, relatifs à l'analyse narrative de la réalité. Elle est également en jeu dans la co-construction de soi, dans l'intersubjectivité et le dialogue, qui est un des aspects spécifiques aux Histoires de vie en formation, dans l'idée d'un sujet acteur-auteur de sa propre histoire de formation.

J'ai également supprimé *par le biais*. Car biais il y a, qui est interrogé, mais que je n'ai pas souhaité conserver dans le titre. Biais, car il s'agit d'une observation subjective de processus subjectivement exprimés, dans laquelle l'observateur 'perturbe' l'objet qu'il observe par sa simple intervention et provoque quelque chose de non-prévisible. Mais également parce que cette observation n'est pas neutre, elle repose sur des théories qui ont armé mon regard et mon écoute. Ma posture n'est pas neutre par rapport aux phénomènes dont je me propose de rendre compte : mon observation s'appuie sur différents apports théoriques que j'ai choisis, sur des hypothèses qui en découlent, ou qui ont émergé de mes travaux précédents.

Toutefois, mon travail n'a pas consisté pas à tenter de valider des hypothèses, au sens 'classique' de l'expression, mais à en poser d'autres en cours de recherche, en restant attentive, ouverte à l'imprévu. Ainsi que le préconise Jacques Ardoino, il s'agit de ne pas faire l'économie de la surprise, car *« La surprise exprime l'imprévisibilité radicale de l'autre, fondée sur sa capacité de déjouer et nos prévisions et les dispositifs que nous pourrions mettre en œuvre pour le contraindre à entrer dans nos visées.*[1] ». Ce

[1] Ardoino J. Colloque « Former des enseignants professionnels. » AFIRSE, Paris, 2001

positionnement même n'est pas fortuit : le choix d'une démarche clinique, qui implique la rencontre avec l'autre, l'écoute, l'ouverture à l'imprévu et à l'improvisation, le changement, suppose des repères préalables, un cadre d'écoute, une théorie provisoire avant le terrain.

1. 2 Le choix des mots

Afin de préciser comment j'en suis venue au titre définitif, je me propose d'expliciter le choix des termes qui y figurent, avant de revenir plus longuement sur tous ces aspects par la suite.

Pour commencer, un processus (du latin *processus*, progrès) est un ensemble de phénomènes, conçu comme actif et organisé dans le temps (Littré). Il exprime l'idée de développement, de marche, de progrès. Je l'ai préféré à dynamique (du grec *dunamis*, force), entendu comme l'ensemble des forces en interaction et en opposition dans un phénomène, une structure (le Petit Robert), car il ne contient pas de notion temporelle. En associant le terme de processus à celui de formation, qui par sa terminaison en « tion » indique déjà le caractère dynamique, progressif, de la notion, j'ai voulu insister sur la temporalité de l'expérience de formation, entendue comme temporalité-durée dans un vécu singulier, et privilégier une écoute sensible de ce processus.

Ensuite, le terme formation signifie l'action de former, de se former, et c'est l'articulation entre ces deux acceptions qui est étudiée dans cette recherche : l'IUFM a pour objectif de former des étudiants au métier de Professeur des Ecoles, c'est à dire de leur faire acquérir des compétences nécessaires à l'exercice de leur futur métier. C'est une action organisée dans l'espace et dans le temps, décidée en extériorité par rapport aux formés. Mais la conception de la formation qui sous-tend mon travail considère que la personne du formé est le lieu même de sa formation, qu'il n'y a rien de mécanique entre la transmission des savoirs et leur acquisition. C'est pourquoi je me suis intéressée à l'action de *se* former de mes sujets de recherche, en me posant un certain nombre de questions.

Comment chaque étudiant se forme-t-il à partir de l'itinéraire proposé par l'institution de formation qui l'accueille ? Se forme-t-il seulement dans cet espace-temps organisé pour lui ? De quelle manière sa propre dynamique biographique s'articule-t-elle avec cet espace formel ? C'est donc la conception d'une 'formation tout au long de la vie', l'idée d'une formation globale de la personne, dans laquelle le formé prend une part active,

où la formation est comprise comme '*ouverture à l'existence'*, selon Bernard Honoré, qui a guidé mon travail.

La formation professionnelle initiale des professeurs des écoles, avec la somme des compétences qu'elle se propose de faire acquérir dans un temps donné, programmé, concerne en priorité les 'se formant' et c'est l'étude de l'écart entre ce qui est proposé et ce qui est reçu par chaque étudiant, à savoir ce qu'il en fait dans le temps, qui se trouve au cœur de ma recherche.

1. 3 L'aspect méthodologique

Le thème de travail ayant été délimité, la question s'est alors posée de rechercher quelles données pourraient me permettre de comprendre (de mettre en lumière) le processus que je me donnais pour tâche d'explorer et d'envisager le cadre dans lequel elles allaient être collectées.

C'est dès lors mon implication dans le champ des Histoires de vie en formation qui a orienté mon travail, dans une double perspective. Tout d'abord, en m'appuyant sur les travaux de Pierre Dominicé, pour qui « *La biographie éducative est un moyen de recherche offrant l'occasion d'identifier les processus d'acquisition de l'apprenant adulte*[2] », j'ai proposé à quelques étudiants de l'IUFM de les accompagner tout au long de leurs trois années de formation, afin de recueillir des récits biographiques, que je considère comme une forme d'expression de leur expérience, comportant un savoir - dans la mesure où celui qui sait (à son insu, parfois, selon M. Lani-Bayle) est celui qui éprouve le vécu - et qui possèdent, en référence à Franco Ferraroti, « *une valeur heuristique*[3] ». Les subjectivités exprimées ayant, selon l'auteur, statut de connaissance scientifique, sous réserve d'être exprimées dans des conditions spécifiques qui seront exposées plus loin dans ce travail.

D'autre part, mon objectif de production de savoir s'est doublé d'un enjeu existentiel pour les participants de cette recherche, qui était celui de les inscrire eux-mêmes dans un projet de production de connaissance sur leur propre histoire de formation, de construction d'historicité, en tenant compte de l'intention formatrice et émancipatoire de l'approche biographique.

---

[2] Dominicé P., «*L'histoire de vie comme processus de formation. »*, L'Harmattan, Paris, 1996, p. 7

[3] Ferraroti F., « *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales.* », Méridiens Klincsieck, Paris, 1990, p. 51

1. 4 Nouvelles dénominations

Puis est venu le moment de caractériser dans leur ensemble les données recueillies. Au fil du temps, les récits oraux et écrits recueillis ont reçu différentes appellations – ‘biographie éducative’, en référence à Pierre Dominicé, ‘biographie formative’, comme dans les travaux de Christian Leray, mais encore récit d’expérience ou de formation – dont l’emploi sera explicité plus loin. Mais c’est seulement lorsque la totalité des récits a été enfin rassemblée que l’idée qu’ils représentaient des cheminements biographiques s’est imposée.

Car les récits successifs des participants à cette recherche sont l’expression symbolique, dans une perspective sémantique, d’un chemin en train de se faire, « *le cours d’une démarche singulière, avec ses hésitations, ses lenteurs, ses accélérations, ses ruptures*[4] », dans lesquels chacun a déposé les traces de ce chemin effectivement parcouru.

Le cheminement, comme processus, est en quelque sorte la création personnelle (l’œuvre) que chacun, pris entre une ‘trajectoire’ déterminée et ‘l’itinéraire’ qu’il s’est choisi, invente selon son propre rythme. Et c’est en m’appuyant sur la signification de chacun de ces deux termes que j’ai déterminé deux axes entre lesquels chacun s’est inscrit singulièrement.

C’est ainsi que le terme de trajectoire qui, en astronomie et en physique, signifie le déplacement courbe, prédéterminé et programmé, d’un mobile inerte propulsé par une source d’énergie externe (Le Robert), me semble correspondre, par analogie, à la manière dont les plans de formation organisent des trajectoires modélisées et rationalisées, dans des temps chronologiques et des espaces préétablis, en fonction des contextes culturels et sociaux de l’époque. De même, la notion de ‘trajectoire sociale’ proposée par Vincent de Gaulejac, renforce cette idée de l’inscription des êtres humains dans une lignée et un environnement dont ils dépendent.

Pour ce qui est de l’itinéraire, j’ai retenu l’idée de chemin à suivre, celle d’indication de tous les lieux par où l’on passe pour aller d’un endroit à un autre (Le Robert), afin d’évoquer les trajets plus ou moins obligés que chacun est amené à rechercher et à envisager pour s’orienter, notamment au moment de l’élaboration d’un projet professionnel, ou plus globalement, un projet de vie.

[4] Ardoino J., Editorial de la revue « Pratiques de formation – Analyses », “*Les filiations théoriques des histoires de vie en formation »,* Formation Permanente, Université Paris VIII, 1996

Dès lors, l'idée de cheminement biographique évoque la manière dont chacun exprime comment il se fraie, selon une temporalité singulière, son propre chemin [frayer : tracer un chemin par le passage, se ménager un accès ; ouvrir, pratiquer un chemin en écartant les obstacles, à travers ou parmi la foule (Le Robert)], entre des trajectoires imposées et des itinéraires organisés, qui sont autant de points d'ancrages, plus ou moins facilitateurs ; et ce cheminement s'effectue en frayant (frayer, avoir des relations suivies), c'est à dire en entretenant des liens avec l'ensemble des autres rencontrés.

En poussant plus loin la métaphore, si l'on prend ce verbe dans le sens de 'frayer la voie à quelqu'un' [lever les obstacles, aplanir les difficultés en allant de l'avant, en donnant l'exemple (pionnier, précurseur)], les récits produits figurent autant de traces de cheminements singuliers que des lecteurs, eux-mêmes en chemin, pourraient parcourir ; d'autant plus que frayer, signifiant dans une autre acception, l'action, pour les poissons, de déposer des œufs en vue de se reproduire, les chemins tracés pourraient s'avérer très féconds pour qui les emprunterait quelque peu.

Mais encore, frayer, (du latin *fricare*, frotter), s'emploie à propos d'un cerf qui frotte ses bois contre les arbres, pour en faire tomber la peau ; ce qui me conduit à envisager que 'se frayer son propre chemin' évoque également les mues successives qui ponctuent le développement des êtres vivants, caractéristiques de ce temps 'd'adolescence professionnelle' que constitue la formation initiale, selon l'expression de Claudine Blanchard-Laville.

Puis, le choix de mettre en avant <u>le devenir</u> enseignant des sujets de cette recherche se justifie également par les différents sens de ce verbe et par son étymologie. Généralement, il signifie le mouvement par lequel les choses se transforment et en philosophie, passer à un autre état, acquérir une qualité, commencer à être.

La notion de transformation, de passage, dans le cas présent, peut s'articuler aux changements de statut qui ponctuent l'itinéraire des futurs professeurs des écoles, au cours des trois années considérées, l'entrée à l'IUFM correspondant alors au commencement de ce mouvement vers l'avant. Et bien que reconnus comme enseignants à part entière dès leur première année d'exercice, il est possible d'envisager que ce processus évolutif se poursuit bien loin en aval du temps institutionnel, en raison de la conception de la formation qui a été évoquée plus haut.

Toutefois, considérer le devenir enseignant comme une action uniquement orientée vers le futur, avec un point de départ bien identifié, laisse dans l'ombre une direction que l'étymologie du terme permet d'explorer

Ainsi, en me référant à son origine latine, *devenire*, qui signifie 'venir de', j'ai considéré que le devenir a quelque chose à voir aussi avec le passé, qu'il existe un amont au commencement, et que celui-ci vient de quelque part, qu'il s'inscrit dans une histoire. C'est pourquoi je me suis intéressée à la genèse du projet de devenir enseignant et à l'évolution de sa construction au fil du temps et des espaces où il est né et a pris forme. De telle sorte que le processus de formation des professeurs des écoles m'est apparu comme débordant largement, de part et d'autre, le temps institutionnel de la formation initiale.

Enfin, chaque participant de cette recherche a été considéré comme sujet, un sujet parlant et communiquant, s'établissant progressivement dans ses multiples relations avec autrui et s'inscrivant dans les différents textes qu'il a produits, occupant alternativement, en cours de démarche, les rôles d'acteur et d'auteur de son histoire de formation.

C'est ainsi qu'au final, le titre est devenu : '*Le processus de formation des professeurs des écoles, à la lumière de cinq cheminements biographiques : étude du devenir enseignant de ces sujets*'.

En écrivant ces lignes, j'ai mis brièvement en forme un parcours de recherche qui s'est largement déployé dans le temps et qu'il m'a fallu réduire à l'espace contraignant d'un titre, imprimé sur la couverture de cet 'objet', dans lequel j'ai déposé par ailleurs le récit réorganisé d'une entreprise dont j'ai pu rendre compte lorsque les limites temporelles imposées par l'université m'ont signifié qu'il fallait y mettre un terme.

Cette contrainte s'est révélée productrice, en ce sens que l'exposition des résultats de cette recherche m'a imposé une relecture des textes accumulés au fil du temps, afin de produire un ensemble cohérent, retraçant les différentes étapes d'un cheminement qui a pris tout son sens… à partir de la fin.

Dans les chapitres qui vont suivre, je vais rendre compte du questionnement qui m'animait en début de recherche et de la manière dont progressivement, j'ai délimité les champs théoriques en regard desquels j'ai appréhendé 'le terrain' que j'ai choisi d'étudier.

CHAPITRE 2 : PRÉALABLES À LA RECHERCHE

2. 1 Premières hypothèses

Comment devient-on professeur des écoles ?

Pour tenter de répondre à cette question initiale, je me suis donné pour objectif d'explorer l'amont et l'aval de ce devenir, en mettant en œuvre une étude longitudinale auprès de futurs enseignants de l'élémentaire, que j'ai choisi d'accompagner de leur entrée à l'IUFM jusqu'à la fin de leur première année d'exercice.

La recherche exploratoire que j'ai effectuée dans le cadre d'un DEA, en 2002, avec des étudiants préparant le concours d'entrée en première année à l'IUFM, m'avait permis d'élaborer plusieurs hypothèses qui ont orienté le travail présenté ici.

La première est que **le processus de formation des futurs enseignants semble amorcé bien avant l'entrée à l'IUFM, les étudiants étant en quelque sorte pré-formés à leur futur métier, en raison des longues années passées dans le système scolaire**. C'est à partir de leurs expériences dans ces espaces/temps, comme élèves puis étudiants, qu'ils se sont forgé des représentations de leur futur rôle, qu'ils ont élaboré un projet professionnel, qu'ils ont imaginé l'enseignant idéal qu'ils souhaitent devenir.

La seconde, qui découle de la première, est que **la forme narrative, sollicitée par la démarche biographique, fait apparaître cette pré-formation et émerger des valeurs, des préconceptions de rôle et de mission.**

Mais au-delà de l'expérience scolaire, il est apparu que les expériences vécues par ces jeunes, dans leur milieu d'origine, puis lors d'activités culturelles et associatives, rapportées dans les récits, participent également de l'élaboration de leur projet de devenir enseignant ; ce qui m'a permis d'envisager que **les futurs enseignants entrent en formation à partir d'une dynamique biographique que la mise en forme narrative permet de repérer.**

Ces premières hypothèses m'ont permis d'élaborer les grandes lignes de la recherche et de programmer ses différentes étapes.

2. 2 Mise en forme du projet

C'est à partir de ces premières orientations que mon projet a pris forme, et qu'il s'est dès lors organisé en trois temps.

Tout d'abord, pour rendre compte de l'amont du devenir enseignant des étudiants avec lesquels j'ai commencé cette étude, j'ai cherché à comprendre comment leur projet de devenir professeur des écoles s'est élaboré, à partir de ce qu'ils m'en ont dit, afin de faire émerger les préconceptions dont il vient d'être question et de repérer l'enracinement de ce projet dans leur histoire.

Ensuite, mon objectif a été d'étudier la rencontre de ces anticipations avec les propositions de l'institut de formation dans lequel ils se sont engagés, pour comprendre comment chacun allait articuler ce 'déjà là', en partie identifié dans l'étape précédente, avec la réalité rencontrée lors des enseignements dispensés à l'IUFM et des stages effectués dans les écoles.

Enfin, j'ai souhaité poursuivre cette étude en aval du temps institutionnel, pendant la première année d'exercice de ces tout jeunes professionnels, afin d'observer comment chacun s'est approprié la formation reçue et est entré dans le métier.

En parallèle du projet qui vient d'être dessiné, je me suis donné pour objectif de questionner le rôle de l'approche biographique et donc de l'acte narratif dans l'appropriation et la construction du sens de l'expérience des sujets de cette recherche.

2. 3 Premiers repérages d'un champ de réflexion

Tout en élaborant le dispositif qui allait me permettre d'entrer en contact avec le terrain envisagé, je me suis posé un certain nombre de questions et me suis engagée dans l' exploration des ressources disponibles, afin de délimiter un champ théorique dans lequel pourrait s'inscrire cette recherche.

Quel est le contexte actuel de la formation des professeurs des écoles ? Comment articuler mon projet avec les réflexions qui animent aujourd'hui les sciences de l'éducation, au sujet de la professionnalisation du métier d'enseignant ? Quelle place est

donnée à l'approche biographique en formation d'enseignants, et que pourrait-elle 390apporter ?

Ces premières interrogations et les informations que j'ai rassemblées pour tenter d'y répondre m'ont donné l'occasion de commencer à élaborer la trame de cette étude, qui va être présentée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3 : LA FORMATION DES PROFESSEURS DES ÉCOLES AUJOURD'HUI

D'un point de vue institutionnel, la formation des enseignants du premier degré s'effectue en deux ans pour la majorité des étudiants, dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Durant cette formation, les futurs professeurs des écoles acquièrent les compétences nécessaires, selon les référentiels en cours, à l'exercice de leur profession. Les deux années d'IUFM font partie de ce qui est appelé la *formation initiale,* puis un programme de *formation continue* est proposé aux professeurs des écoles au cours de leur carrière, ces deux moments participant de leur *formation professionnelle.* Ces trois adjectifs apposés au terme de *formation* suggèrent que celle-ci se limiterait à des lieux et des temps restreints, et qu'elle ne débuterait qu'à l'entrée dans les instituts. Or, peut-on envisager que les jeunes adultes entrant en formation n'aient aucune idée du métier auquel ils se destinent?

Car le métier de professeur des écoles a ceci de particulier qu'il s'exerce dans les lieux mêmes où les futurs enseignants ont passé un très grand nombre d'années. Cette configuration mérite d'être questionnée et c'est ce qui m'a amenée à envisager que plus que dans aucun autre métier peut-être, l'expérience scolaire de ces futurs professionnels devait être prise en compte, par aux-mêmes, afin de comprendre ce qui a pu se construire tout au long de ce temps vécu, et que ce passé n'agisse pas à leur insu.

En étudiant le contexte actuel de la formation des professeurs des écoles, il apparaît qu'une certaine tendance se profile, visant à prendre en compte ce 'déjà là', mais il me semble opportun, avant de poursuivre, de préciser en quoi consiste le courant de 'professionnalisation du métier d'enseignant'.

3. 1 Un nouveau contexte de formation

Depuis la création des IUFM, professionnaliser le métier d'enseignant est devenu une priorité et en conséquence, de nombreuses recherches s'attachent à déterminer des stratégies pouvant conduire au renouvellement de cette profession. Depuis les deux dernières décennies, l'émergence d'une exigence de professionnalisation est portée par une

volonté de transformation du 'métier' en 'profession' qui s'appuie sur les travaux de la sociologie des professions.

3. 1. 1 La professionnalisation du métier d'enseignant

La professionnalisation signifie 'l'action de se professionnaliser, de devenir une profession' (Le Robert). Il s'agit donc, selon Vincent Lang, « *d'un processus, non pas de l'accès à un état, dans lequel le corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies.*[5] » La professionnalisation recouvre deux processus liés : le premier comme développement de la compétence, le second comme lutte pour la reconnaissance d'un groupe professionnel. En tant que construction de professionnalité, elle vise une maîtrise pratique et un certain degré de rationalisation du procès de travail.

Le terme de professionnalité, de l'italien *professionalita*, correspond en France à l'ensemble des compétences d'une personne, pour faire face à des situations professionnelles données.

3. 1. 2 Une professionnalité globale

Le rapport de la commission Bancel, qui a précédé la création des IUFM en 1991, a introduit officiellement l'idée de *professionnalité globale*, en définissant les compétences professionnelles à partir de trois pôles de connaissances constitutifs d'une professionnalité enseignante : les connaissances disciplinaires, celles relatives à la gestion des apprentissages et enfin, celles concernant le système éducatif et son environnement. Se former, c'est donc acquérir des connaissances, maîtriser des contenus d'enseignement, comme dans la conception traditionnelle de la formation, mais ces connaissances sont appréhendées en termes de compétences, c'est à dire de capacité à intégrer et à maîtriser les savoirs et les savoir-faire.

Ainsi, l'activité des enseignants a évolué : il s'agit désormais de passer d'un statut d'exécutant, appliquant des techniques, à un statut de professionnel, construisant ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels, la professionnalisation renvoyant à la personne et à sa compétence dans un système complexe, ce qui revient à rendre les futurs enseignants davantage acteurs de leur formation. Dès lors, selon Vincent Lang, « *Professionnaliser, c'est d'abord reconnaître que si la fonction enseignante se fonde sur des savoirs, elle requiert une technicité dans la transmission de ces savoirs, leur seule*

[5] Vincent Lang, « *La professionnalisation du métier d'enseignant* », PUF, Paris, 1999, p. 28

maîtrise ne garantissant pas – ou plus – la qualité de l'enseignement.[6] » L'IUFM devient ainsi le lieu dans lequel les futurs professeurs des écoles acquièrent les compétences nécessaires à l'exercice de leur 'métier nouveau'.

Cette dynamique de professionnalisation, impulsée par la politique institutionnelle, a revalorisé dans le même temps le statut des futurs enseignants de l'élémentaire, en créant un corps unique de professeurs, de l'école maternelle au lycée, en favorisant ainsi leur reconnaissance sociale, dans un contexte de crise identitaire et de recrutement, qui sera étudié plus loin dans ce travail.

3. 2 Une formation réflexive

Les universitaires, associés aux formateurs et aux praticiens, jouent un rôle important dans ce mouvement et s'attachent à préciser ce que pourraient être les compétences d'un professionnel de l'enseignement, en cherchant à déterminer la genèse de ces compétences et le processus de leur construction.

Ainsi, une partie des travaux actuels met en avant l'importance de l'analyse des pratiques et de l'implication, ainsi qu'une attitude réflexive en situation professionnelle. Les chercheurs font apparaître que la professionnalisation implique une formation plus réflexive et analytique, favorisant la prise de conscience, et qu'elle nécessite la prise en compte de la dimension personnelle en formation.

Le paradigme de *l'enseignant réflexif* (D. Schön) occupe une place dominante et dès lors, devenir un professionnel, c'est apprendre à réfléchir sur sa pratique, a posteriori et au moment même de l'action. Des dispositifs d'analyse de pratique sont mis en place en formation initiale et continue, qui permettent aux stagiaires de prendre conscience de la manière dont ils fonctionnent en situation. Les entretiens d'explicitation, la vidéo-formation, les récits de pratique font réfléchir sur les pratiques réelles et participent à la mise en place d'un *savoir-analyser.*

Pour Marguerite Altet[7], le dispositif d'analyse de pratique est « *une démarche finalisée par la construction du métier, de l'identité professionnelle de l'enseignant au moyen d'une attitude de réflexivité […] C'est une démarche de formation menée par les membres d'un groupe de pairs, qui réfléchissent sur leurs pratiques avec l'appui de professionnels, de formateurs experts de la discipline analysée. »* L'analyse de pratique est

[6] *op. cit.* p. 29

[7] « Recherche et formation », n° 35, p. 27

donc envisagée comme un outil de professionnalisation, qui s'inscrit dans une problématique de construction de l'identité professionnelle ; c'est un levier de changement des représentations du métier et une démarche qui implique la personne.

Dès lors, le *travail des représentations* du métier et de la formation favorise, selon Simone Baillauquès, la construction de l'identité professionnelle et développe les compétences. Il est axé sur la personnalisation de la formation et prend en compte les expériences professionnelles et humaines vécues par les stagiaires avant la formation : « *L'image du professeur que l'enfant a incorporée lorsqu'il était tenu d'apprendre se représente à l'orée du devenir enseignant. […] Les idées images chez l'enseignant relatives au métier et à la formation vont orienter ses conduites.*[8]*»* Il s'agit donc d'aider les enseignants à prendre conscience d'un déjà là, de faire émerger les représentations d'eux-mêmes exerçant leur (futur) métier et à partir de cela, leur permettre de structurer leur comportement d'apprentissage et d'enseignement.

Ainsi, professionnaliser les enseignants suppose la mise en place de nouveaux modèles de formation, qui interpellent les modèles traditionnels. La référence de plus en plus prégnante à une *profession* donne une perspective nouvelle à la situation des stagiaires, à qui l'on offre la possibilité de prendre une part active à leur formation.

3. 3 L'approche biographique en formation d'enseignants.

Les contributions de ces nombreuses recherches en éducation, dans le champ de la psychologie, de la psychanalyse, de la sociologie ou encore de l'anthropologie, montrent qu'il n'existe pas de voie unique permettant d'accéder à une plus grande professionnalité, mais plutôt des voies complémentaires.

La perspective biographique, qui s'applique en recherche comme dans le champ de la formation des adultes, et désormais dans celui de la formation des enseignants, (L'équipe de Genève, autour de Pierre Dominicé et le Groupe de Recherche de l'IUFM de Lille[9]) présente un bon nombre des 'caractéristiques professionnalisantes' de la tendance

[8] « *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences,* », De Boeck Université, 1998, Ch 2 p 46- 47

[9] « L'approche biographique en formation d'enseignants », Revue Spirale n° 24, 1999
Nicole Bliez-Sullerot et yannick Mével, « *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants* », L'Harmattan, Paris, 2004

réflexive en formation initiale et continue et, dès lors, pourrait contribuer à cette autre forme de formation.

C'est ainsi que dans les diverses contributions à l'ouvrage *Former des enseignants professionnels*, l'histoire de vie est présentée comme un moyen de professionnalisation : Philippe Perrenoud la compte parmi les dix dispositifs pouvant favoriser la lucidité et Mireille Cifali l'intègre dans sa proposition de démarche clinique de formation.

Si l'approche biographique apparaît bien dans ces écrits, elle n'y occupe cependant pas une place privilégiée, son usage émergeant seulement aujourd'hui en France dans le champ de la formation des enseignants[10]. Or, l'histoire de vie en formation n'est pas un simple outil pédagogique supplémentaire : elle pose des questions de fond, de nature épistémologique et déontologique et d'une autre façon, elle interroge la formation, au même titre que les recherches actuelles portant sur le processus de professionnalisation des enseignants.

Utilisée également par certains praticiens en formation des professionnels de santé et de l'action sociale[11], l'approche biographique invite les participants à explorer leur passé scolaire, universitaire et professionnel, dans le but de travailler la connaissance de leur parcours de formation et de vie et par-là même, la connaissance de soi dans une perspective de professionnalisation. L'objectif de ces démarches est de clarifier le sens de leur projet de formation et de leur projet professionnel, c'est à dire comment ceux-ci ont émergé en lien avec leur passé et ce qu'ils en attendent dans l'avenir.

Ces dispositifs relèvent d'une conception de la formation basée sur la prise en compte de la personne et vont à l'encontre (voire en complément) d'une formation uniquement dominée par l'acquisition de connaissances et la maîtrise de compétences techniques. Ils intègrent l'étude de la formation dans une temporalité longue, celle de la vie dans son entier, et ne la limitent pas à la seule formation institutionnelle.

'L'approche situationnelle', proposée par Gilles Ferry[12] dans le cadre de la formation des enseignants, me semble aller dans ce sens. Pour cet auteur en effet, « *Elle développe une problématique de la formation fondée sur la relation du sujet aux*

[10] L'enquête menée pour mon DEA, en 2002, auprès des 29 directeurs d'IUFM, a montré que l'approche biographique n'est pas utilisée en tant que telle, mais que « *certaines procédures de formation peuvent favoriser la prise en compte de l'histoire scolaire des étudiants*. » Philippe Meirieu, directeur de l'IUFM de Lyon, 2002

[11] Par exemple les travaux de Christophe Niewiadomski avec des infirmiers, ceux d'Alex Lainé auprès d'animateurs sociaux-culturels, ou encore de Christine Abels avec des assistantes maternelles.

[12] Gilles Ferry, « *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique »* L'Harmattan, Paris, 2003, nouvelle édition.

situations éducatives dans lesquelles il est engagé, y compris la situation de sa propre formation . » Dans la postface qu'il a écrite pour la dernière édition de cet ouvrage, Philippe Meirieu complète cette définition en ces termes : « *L'approche situationnelle est bien plus que cela, c'est le fait de donner cohérence à tout ce que l'on fait en formation en le référant en permanence au projet spécifique d'enseigner. (...) Aucune compétence culturelle ou technique n'a de signification proprement professionnelle si elle n'est pas référée à ce projet d'enseigner.*[13] » Si c'est bien le 'projet d'enseigner' qui parait fondamental pour ces deux auteurs, cette idée se teinte chez Philippe Meirieu d'une exigence fondée sur les principes fondateurs de l'Ecole de la République, qui visent l'émancipation des élèves et l'égalité pour tous.

Dans cette perspective, l'approche biographique en formation, qui, en valorisant la parole de l'expérience vécue, permet aux sujets de faire émerger les valeurs qui soutiennent leur projet professionnel, leur permettrait de confronter celles-ci aux exigences propres du métier d'enseigner, et de se situer par rapport au jeu institutionnel.

Les questionnements, les intuitions, les pratiques mises en œuvre par les chercheurs/formateurs engagés dans le grand chantier du renouvellement du métier d'enseignant sont, depuis une vingtaine d'années, le cheval de bataille des tenants de l'histoire de vie en formation. Les théories, les pratiques de ces derniers, désormais éprouvées, constituent des apports précieux dont pourraient bénéficier les recherches sur la formation des enseignants.

Ce premier balayage des recherches existantes m'a permis d'inscrire mon travail dans un courant de réflexion qui vise à proposer aux futurs enseignants une formation dans laquelle ils sont amenés à prendre part activement.

Je vais poursuivre ce chemin problématisant en complétant cette présentation du contexte institutionnel de la formation des enseignants de l'école élémentaire, par un regard historique sur le métier d'instituteur, afin de mettre en perspective l'inscription des futurs professeurs des écoles dans une tradition, et évoquer la crise actuelle du système éducatif, qui éclaire les missions et les rôles que se donnent aujourd'hui ces futurs professionnels.

[13] *op. cit*. postface

CHAPITRE 4 : LES PROFESSEURS DES ÉCOLES, HÉRITIERS D'UNE TRADITION ?

4. 1 Le nouveau statut des enseignants du primaire.

Depuis la création des IUFM, en 1991, les enseignants de l'école élémentaire ont connu une évolution importante de leur professionnalité. La création d'un nouveau corps, avec un recrutement au niveau de la licence, entraînant une réévaluation indiciaire, a été mise en place en partie pour combler le déficit des candidatures à une certaine époque[14].

Les enseignants du premier degré ont alors accédé à la catégorie A de la fonction publique, et bénéficient depuis d'une carrière identique à celle des enseignants du second degré. Cette revalorisation du métier d'instituteur a rendu plus attrayante la profession, et les IUFM accueillent désormais des étudiants licenciés, aux parcours universitaires très diversifiés, souvent en possession d'une Maîtrise, parfois d'un DEA, voire plus, et ayant déjà eu plusieurs expériences professionnelles[15].

En conséquence, les nouveaux enseignants de l'école élémentaire sont désormais des professeurs, mais ils continuent cependant de se désigner eux-mêmes, le plus souvent, selon Jean-Luc Rinaudo, comme des instituteurs[16]. Cette dénomination, pour l'auteur, est le signe de l'inscription de ce métier dans une tradition, que le nouveau statut des jeunes recrues ne semble pas avoir bouleversée, tout au moins au niveau du vocabulaire utilisé. Il envisage même à ce propos que le modèle de l'enseignant idéal est toujours, pour les professeurs des écoles, l'*instit*.

Ainsi, dans les écoles, instituteurs et professeurs des écoles cohabitent sur fonds d'unité professionnelle, et les parents, comme les élèves, continuent de les nommer

[14] Désaffection liée entre 1984 et 1991 à l'élévation du niveau de recrutement des instituteurs au niveau du DEUG, Charles F. et Clément J.P., « *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics »* Presses Universitaires de Strasbourg, 1997

[15] Selon la note 05.34 de la direction de l'évaluation et de la perspective, en 2004, 69% sont titulaires d'une licence, 17,1% d'une maîtrise, 5,1% d'un DEA ou DESS, 0,6% d'un doctorat. Selon le mensuel « Fenêtre sur cours » n°305 d'octobre 2007, 22% d'entre eux ont eu une expérience professionnelle avant d'entrer à l'IUFM

[16] « *En s'affirmant comme des instits, les jeunes professeurs des écoles reconnaissent comme pairs les enseignants du premier degré et peuvent aussi, dans un mouvement de reconnaissance mutuelle, se faire reconnaître comme enseignants du premier degré. »* Rinaudo Jean-Luc, Construction identitaire des néo-enseignants, in *Recherche et formation,* INRP, n° 47, 2004, p. 147

instituteurs ou encore maîtres d'école. Cette persistance du terme *'instit'*, pour se désigner, sera à repérer dans le lexique utilisé par les étudiants de cette recherche.

Dès lors, entre tradition et nouveauté, la question se pose de savoir comment se situent les néo-enseignants du primaire, et c'est tout d'abord au niveau de leur mode d'accès au métier que je vais m'intéresser.

4. 2 De la vocation à l'accomplissement de soi.

Venir au métier d'instituteur par vocation a longtemps été le modèle d'engagement dominant, et la désaffection des jeunes envers ce métier a été considérée à une époque comme le signe d'une 'crise des vocations'. Les nouveaux enseignants de l'élémentaire, de par l'élévation du niveau requis pour entrer à l'IUFM et l'hétérogénéité de leurs parcours, ont-ils abandonné la vocation comme mode d'accès au métier et peut-on observer de nouvelles formes d'engagement ? Les développements qui suivent vont tenter de répondre à ces questions.

4. 2. 1 La vocation

Version laïque de l'instruction religieuse, « *église laïcisée* » selon Antoine Prost, l'école de la République était un sanctuaire, un lieu clos hors du monde, qui s'appuyait sur des principes moraux et des valeurs. *« L'école élémentaire a été une sorte d'incarnation du type idéal de l'institution laïque.*[17]» Instrument de l'unité nationale, elle devait accueillir tous les enfants du peuple pour leur offrir le même enseignement, former des citoyens, des sujets libres, et maintenir l'ordre établi.

A l'instar des prêtres, l'engagement des premiers instituteurs relevait de la vocation. Formés dans des écoles normales, les futurs instituteurs y apprenaient, en plus des techniques et des savoir-faire liés à leur fonction, des règles de conduite, car ils se devaient, en dehors de leur rôle auprès des élèves, d'être des modèles pour la société. Considérés comme des notables dans leurs communes, personnages respectés par les familles, craints par les élèves, gagnant peu d'argent, ils se sacrifiaient à leur tâche.

[17] Dubet, François, « *Le déclin de l'institution »* Le Seuil, Paris, 2002, p. 88

François Dubet rappelle que *« Le thème de la vocation signifie que dans le programme institutionnel, le professionnel du travail sur autrui n'est pas un travailleur comme les autres. Il puise sa légitimité dans son adhésion directe à des principes plus ou moins universels. Il bénéficie d'une autorité charismatique parce qu'elle repose sur une légitimité sacrée : on obéit au maître d'école parce qu'il est la figure de la Raison et de la mesure. On lui obéit parce qu'il est capable de s'oublier sinon de se sacrifier, qu'il se donne à une cause supérieure.*[18]» Cette articulation de la vocation avec les institutions dans lesquelles elle peut s'exprimer, et plus particulièrement dans le cas de l'école, s'appuie sur des ressorts qui ont à voir avec la personnalité professionnelle des instituteurs.

C'est ce que révèlent les travaux de Simone Baillauquès[19], consacrés en partie à l'étude des motivations à enseigner et à l'idéalisme qui soutient le projet de formation des futurs enseignants. L'auteur souligne la valorisation du sentiment de vocation dans les groupes d'instituteurs qu'elle a accompagnés, et l'idée partagée d'être 'faits pour ça'.

Du latin *vocatio*, de *vocare,* appeler (Larousse), avoir la vocation signifie être appelé ; on a le don et on se donne, poussé par un mouvement intérieur, lui-même porté par l'amour des enfants, le tout accompagné par « *La fierté d'être voué au métier (qui) signifie, dans la conviction première du maître et de son entourage, qu'il est doué pour l'exercer.* [20]» Comme le montrent ces résultats de recherche, datés de 1990, la vocation était encore fortement revendiquée par les instituteurs de l'époque, mais aujourd'hui, il semble que les motifs invoqués pour s'engager dans l'enseignement soient plus nuancés, et qu'ils s'orientent vers l'attente d'un épanouissement personnel dans l'exercice du métier.

4. 2. 2 L'accomplissement de soi

Si ce mode d'entrée dans le métier n'est plus de mise aujourd'hui chez les jeunes professeurs des écoles, il subsiste cependant, sous une forme quelque peu différente.

En effet, être instituteur, selon François Dubet, ne signifie plus adhérer et se sacrifier à des valeurs, définies d'en haut par l'institution, mais vise l'accomplissement de soi dans son activité professionnelle. Les valeurs soutenues par ces acteurs sont les leurs, ils s'y identifient, elles sont un de leurs traits psychologiques, et le métier devient un moyen de les mettre en acte et de les défendre, il est perçu comme la réalisation de leur personnalité.

[18] *op. cit.* p. 32

[19] Baillauquès Simone, « *La formation psychologique des instituteurs* », PUF, Paris, 1990

[20] *op. cit.* p. 163

Ainsi, comme le montre une enquête récente[21], il est rare aujourd'hui que les professeurs des écoles évoquent leur engagement dans le métier en terme exclusif de vocation, bien que 46% des personnes consultées se soient déterminées précocement, dès l'enfance ou l'adolescence.

Lorsque l'intérêt pour les vacances, les horaires, le temps libre et la sécurité de l'emploi, sont des motivations clairement revendiquées, elles sont néanmoins toujours assorties « *d'une forte attirance pour le métier d'enseignant, une vocation* » dans 67% des cas, et du « *désir d'être avec des enfants* », dans 62%. Et l'implication dans des activités associatives ou professionnelles auprès d'enfants, durant leurs années à l'université, sont autant de motivations supplémentaires attestant que les futurs enseignants se sentent 'faits pour ça'. S'il ne s'agit plus de vocation, ce sont bien des dispositions profondes et un engagement de toute la personne qui paraissent pour nombre d'entre eux nécessaires à l'exercice de ce métier.

Par ailleurs, si à une certaine époque, le choix de l'enseignement élémentaire s'est fait le plus souvent par défaut - en raison de l'absence de détention de diplôme permettant l'accès au second degré - il est aujourd'hui majoritairement délibéré de la part des nouveaux professeurs des écoles, et fondé en partie sur l'attrait de l'enseignement de plusieurs disciplines[22].

4. 3 Des formes d'engagement diversifiées

Dans ce contexte où la 'vocation', telle qu'elle a pu être envisagée par le passé, n'apparaît plus comme le mode principal d'accès au métier, la recherche menée par Hélène Gondrand et Alain Pierrard[23] rend compte de la diversité des approches du métier. Les auteurs soulignent *« l'extraordinaire éclatement des configurations personnelles »* intervenant dans les mobiles du choix du professorat des écoles.

Mais de cette variété des formes d'accès au métier, recensées dans leur recherche, il ressort cependant, selon eux, trois composantes principales : « *Devenir enseignant, c'est naturellement s'inscrire dans la société,* [choix lié aux avantages sociaux du métier, utilité de celui-ci dans la société, implication comme personne dans l'exercice des responsabilités

[21] Enquête CSA pour le SNUipp-FSU, parue dans « Le monde de l'éducation », décembre 2007

[22] Robert André P. et Borowski Patrick, Renouvellements générationnels chez les enseignants du premier degré, in *Recherche et Formation,* INRP, n°45, 2004, p. 43

[23] Gondrand Hélène, Pierrard Alain, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, « *Contribution à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants du premier degré en formation initiale. Etude d'une cohorte de professeurs des écoles en formation à l'IUFM de Grenoble, de 1996 à 1998. »*

professionnelles, recherche de sens pour la personne ou sens donné par le métier à l'individu], *c'est avant tout vouloir s'occuper des enfants,* [participer à leur épanouissement, les accompagner dans leur développement], *c'est aussi vouloir 'apporter' des savoirs, être médiateur quasi exclusif aux savoirs*[24]. »

Les 'entrants' à l'IUFM combinent ainsi plusieurs dimensions de l'accès au métier, qui résultent de choix revendiqués comme personnels. Et s'ils expriment très majoritairement des idéaux, *« dans leur rapport au monde, leurs représentations de l'enfance, la représentation idéale d'eux-mêmes dans le futur* », ainsi qu'un fort sentiment d'expérience personnelle, liée à leur future activité professionnelle, c'est que leur engagement, comme le souligne Patrick Rayou, procède davantage d'une visée éthique : *« Les nouveaux professeurs se comportent comme les jeunes générations qui se reconnaissent beaucoup moins dans les a priori de la morale religieuse ou sociale mais qui, à travers la recherche d'une ' vie bonne' pour eux, adoptent des conduites toujours particulières, mais porteuses 'd'universels en contextes'* [25] ». Ils s'éloignent ainsi de l'idée de vocation, au sens de destin à accomplir, pour s'impliquer dans leur future profession, comme le rapporte Patrick Berthier[26].

Dans son ouvrage, le concept d'implication, proposé par P. Sikes, L. Measor et P. Woods, rend compte de manière plus large de la question du mode d'accès et du sens de l'engagement dans la fonction enseignante. Dans le modèle composite proposé par ces auteurs, « *L'implication peut revêtir une triple forme, dont la vocation ne constitue que le premier cas de figure* ».

Ainsi, l'implication vocationnelle correspond à un engagement global de la personne, un vœu altruiste et missionnaire, principalement orienté vers les élèves. L'implication professionnelle, quant à elle, est portée par l'attachement du futur enseignant aux disciplines, à l'acte pédagogique, et davantage tournée sur son identité et ses intérêts. Enfin, l'implication instrumentale est orientée vers les avantages liés à la profession (statut de fonctionnaire, vacances…). Selon les auteurs, seule une minorité des enseignants emprunterait aujourd'hui la voie de la vocation comme implication de départ, et « *c'est donc en termes 'professionnels' et 'instrumentaux' que l'implication doit s'escompter.*[27] »

[24] op. cit. p. 245
[25] Rayou Patrick, Le relais des générations, in « *Recherche et Formation »*, n° 45, INRP, 2004, p.23 à 36
[26] Berthier Patrick, « *L'ethnographie de l'école. Eloge critique. »* Anthropos, Paris, 1996, p. 96
[27] op. cit. p. 97

Il apparaît donc que de nouveaux modes d'accès au métier, plus diversifiés et composites, se dessinent, et un des aspects de ce travail consistera à rendre compte, au travers des récits des participants à cette recherche, du processus subjectif de leur engagement, de son origine, en lien avec leur histoire, et de son éventuelle évolution au fil de la formation.

CHAPITRE 5 : LE CONTEXTE ACTUEL DE L'ÉDUCATION

5. 1 La crise de l'école

Les nouveaux enseignants du primaire arrivent à l'école dans un contexte de crise lié, selon François Dubet, au déclin de l'institution, qui a entraîné la déstabilisation des programmes institutionnels des métiers du travail sur autrui. A propos du métier d'enseignant, il estime que *« L'école républicaine croyait qu'elle était placée sous le règne de la liberté, de l'intégration nationale, du mérite, de l'éducation du peuple et de la défense de la grande culture.*[28]» La 'faillite de l'école', son incapacité à définir une culture commune à laquelle tous les élèves devraient avoir accédé au terme de leur scolarité, se traduit par des discours publics, largement relayés par les médias, qui proclament que l'école serait incapable de remplir ses missions, de réduire les inégalités, de faire face aux défis de l'avenir, d'affronter l'échec scolaire, de transmettre des valeurs collectives, de faire des élèves des citoyens responsables…

Si ces 'critiques' recensées par Luc Ferry[29] sont à nuancer, et relèvent selon lui d'un art du pessimisme, il faut y adjoindre également le malaise et la souffrance des enseignants dont rendent compte les nombreuses recherches consacrées ces dernières années à leurs difficultés (Voir par exemple les travaux de Claudine Blanchard-Laville, Anny Cordié ou encore ceux d'Henri Peyronie[30]) Pour ne citer que quelques exemples significatifs, leur légitimité en tant que détenteurs et gardiens du savoir est largement remise en cause, de même que leur autorité. Certains ne se sentent plus reconnus, et s'étant engagés au nom de valeurs personnelles, les critiques adressées à l'école sont ressenties comme des atteintes individuelles[31].

[28] Dubet François, *op. cit.* p. 53

[29] Analyse de Luc Ferry , 'Les priorités de l'école', TNS Sofres, le 13 mai 2002

[30] Claudine Blanchard-Laville, « *Les enseignants entre plaisir et souffrance* », PUF, Paris, 2001

Anny Cordier, « *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée à la psychanalyse* », Seuil, Paris, 2000

Henri Peyronie, Enseignants : crise sociale, crise culturelle, recomposition des identités professionnelles et manière d'être au métier, in « *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* », vol. 36, n°4, Cerse, université de Caen, 2003, p. 7-15

[31] Le sondage réalisé en septembre-octobre 2007 par CSA pour le SNUipp-FSU, présenté dans « le monde de l'éducation » révèle que 82% des futurs professeurs des écoles interrogés ont le sentiment d'exercer un métier plutôt dévalorisé aux yeux de la société.

Toutefois, pour François Dubet, la mutation du programme institutionnel a des conséquences moins tragiques pour les enseignants du primaire que pour ceux du secondaire : les instituteurs sont restés selon lui proches du programme institutionnel, malgré son déclin, contrairement aux professeurs de lycée et collège qui s'en retrouvent plus éloignés, et la crise semble moins profonde chez les premiers. Il suggère l'idée d'une mutation maîtrisée pour les premiers et avance l'image d'une expérience assiégée pour les seconds, ce que l'analyse de la controverse entre 'les républicains' et les 'pédagogues' permet d'éclairer.

5. 2 Professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges, héritiers de quelle tradition ?

5. 2. 1 Instruction versus éducation

Deux camps s'affrontent autour de thèmes radicalement opposés : clôture ou ouverture de l'école, instruction ou éducation, savoir ou pédagogie, mise entre parenthèses ou prise en compte des différences.

La clôture de l'école, sa mission de transmettre des savoirs, d'instruire, en refusant toute idée d'éducation, subsiste dans l'imaginaire collectif des professeurs du secondaire. Attachés à leur discipline, après un parcours universitaire d'excellence, dans lequel ils se sont considérablement investis, le passage à l'enseignement est vécu comme une conversion douloureuse. Bien plus que les instituteurs, ils se sentent les héritiers d'un passé mythique et, désireux de transmettre des connaissances, sont réticents à l'idée d'endosser un rôle d'éducateur.

Leur difficulté à accueillir des élèves qui ne leur ressemblent pas alimente nombre de propos nostalgiques glorifiant un âge d'or aujourd'hui révolu. Or, selon les historiens, ils semblent ignorer que l'école de Jules Ferry, qu'ils révèrent tant, ne s'adressait pas à tous les enfants. Il existait deux ordres d'enseignement, l'un, laïc et obligatoire pour les enfants du peuple et l'autre, le lycée payant, pour les enfants de la bourgeoisie. « *Alors que l'école primaire a été la grande œuvre de le République, œuvre destinée aux enfants du peuple, le lycée a été le monde de la grande culture et de l'élite, bien plus que celui de la République.*[32]» Ces références historiques témoignent de la survivance aujourd'hui de la séparation entre le primaire et le secondaire en deux ordres distincts.

90[32] Dubet, François, op. cit. p. 131

Pour les tenants de la thèse républicaine, qui comptent nombre de professeurs, l'emprise des pédagogues sur l'école est source de tous les maux, l'idée d'éducation étant pour eux contraire à celle de l'école, qui ne devrait qu'instruire. Pour Michel Fabre[33], ces références, côté républicain, sont erronées : *« On sait qu'une telle école de l'instruction n'a jamais existé. L'école de Jules Ferry visait bel et bien la formation d'une nation républicaine et n'a cessé d'inculquer une morale laïque comme contrepoids aux morales confessionnelles.[…]Est-il d'ailleurs possible d'instruire sans éduquer ?»* Il n'hésite pas à parler de 'mépris républicain' pour la pédagogie, qui serait le signe *« d'une réaction identitaire des enseignants des lycées et des collèges, contre ceux de l'école primaire [..] les professeurs s'identifiant à des intellectuels, par rapport aux instituteurs devenus indûment 'professeurs' d'école. »* Ainsi, aux professeurs des écoles qui n'auraient plus les vertus des instituteurs de Jules Ferry, il ne resterait que la pédagogie.

Dans son analyse consacrée aux priorités de l'école, Luc Ferry reprend la controverse en se demandant pour quoi est fait notre système scolaire : transmettre des connaissances et des compétences, ou contribuer à l'épanouissement de la personnalité individuelle de chaque enfant ? A se demander d'ailleurs ce qu'il y a d'incompatible en cela.

Il souligne la particularité des enseignants du primaire par rapport à ceux du secondaire, et décrit *« Le primat de l'éducation sur l'instruction chez les jeunes professeurs des écoles* », en rapportant leurs propos[34] : les jeunes professeurs des écoles répondent pour 49% d'entre eux que l'épanouissement des enfants devrait être une des priorités de l'école, former des futurs citoyens 23%, transmettre des connaissances 19%. Par ailleurs, 87% se reconnaissent dans l'opinion selon laquelle l'école devrait former avant tout des gens à l'esprit éveillé et critique, et seulement 8% dans celle-ci : l'école devrait donner avant tout le sens de la discipline et le goût de l'effort.

Sa critique à peine voilée du 'pédagogisme' des enseignants du primaire souligne cependant les écarts subsistant entre des enseignants qui pourtant font partie aujourd'hui du même 'corps'.

[33] « Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. » in *Les finalités de l'éducation,* Education et francophonie, Volume XXX, n°1, printemps 2002
[34] Sondage FSU-SOFRES, septembre 2000

5. 2. 2 Enseigner à des élèves ou à des enfants ?

C'est ainsi qu'à partir du même sondage, François Dubet a développé une analyse dans laquelle il rend compte de l'évolution des conceptions du métier entre, cette fois, les anciens instituteurs et les plus jeunes d'entre eux. Selon lui, c'est l'arrivée de l'enfant à côté de l'élève dans l'école, qui a profondément transformé le métier. *« Avec l'entrée de l'enfant dans l'école, s'impose une équation perçue comme évidente : l'enfant épanoui a toutes les chances d'être un bon élève et l'épanouissement de l'enfant est un objectif pédagogique aussi important que ses performances scolaires, puisque le bonheur de l'enfant est aussi le gage de la citoyenneté de l'adulte en même temps que la voie de sa réussite sociale.*[35] » Cette enquête révèle que les jeunes enseignants du primaire prennent davantage en compte l'enfant dans l'élève et qu'ils valorisent, pour 60 % d'entre eux, son autonomie. Ils veulent transmettre le goût du savoir et sont centrés sur l'activité de l'élève et sa créativité[36].

Dès lors, c'est l'engagement de l'élève dans ses apprentissages qui se retrouve au cœur de l'activité pédagogique, et la pédagogie frontale est décriée, au profit de dispositifs qui, en valorisant le rôle de guide de l'enseignant, permet à chaque élève, reconnu comme une personne, de progresser à son rythme en fonction de son niveau. C'est désormais la relation avec chaque enfant qui est privilégiée, la discipline et les apprentissages n'étant plus les seuls objectifs à atteindre. André D. Robert et Patrick Borowski, dont les travaux ont été cités plus haut, voient en cela *un effet IUFM*, lié aux orientations de la formation professionnelle, que les nouveaux professeurs des écoles ont bien intégrées.

Une nouvelle fois, le langage utilisé par les jeunes enseignants pour désigner leur 'public', vient confirmer cette tendance, au niveau cette fois de l'écart entre ceux du primaire et ceux du secondaire : l'analyse lexicale des discours des néo-professeurs des écoles d'une part, et des collèges et lycées d'autre part, réalisée par Jean-Luc Rinaudo, fait ressortir que *« 'enfants' est une forme spécifique du discours des PE et 'élèves' une forme spécifique du discours des PLC. […] Deux univers lexicaux se dégagent : enfants/instituteurs/éducation et élèves/professeurs/enseignement, qui correspondent à deux mondes différents dans lesquels les néo-enseignants vivent leur activité professionnelle au niveau subjectif.*[37] » L'analyse des données recueillies auprès des futurs

[35] op. cit. p. 99
[36] op. cit. p 94
[37] Rinaudo Jean-Luc, op. cit. p. 148

professeurs des écoles de cette recherche sera l'occasion d'étudier leur rapport avec les enfants/élèves qu'ils vont rencontrer.

5. 2. 3 Héritiers d'une histoire

Cette prise en compte de l'enfant dans l'élève est mieux acceptée par les enseignants du primaire : contrairement à ceux du secondaire, qui ont eu à intégrer l'arrivée d'un nombre important d'élèves différents, les instituteurs sont les héritiers d'une école qui a toujours été ouverte à tous les élèves ; l'hétérogénéité des classes, *« ressentie comme la principale difficulté rencontrée par les enseignants du secondaire*[38] *»,* est au fondement de la tradition du primaire et les instituteurs acceptent mieux les enfants et leurs différences.

A l'instar de ceux du secondaire, les enseignants de l'élémentaire rencontrent de nombreuses difficultés dans l'exercice de leur métier. Cependant, pour François Dubet, *« La plupart des instituteurs n'ont pas le sentiment de se heurter à une crise du métier, parce qu'ils reconnaissent leur travail comme leur œuvre propre*[39]*. »* Par rapport à leur collègues du secondaire, ils ont davantage la possibilité, en raison du temps qu'ils passent avec les mêmes élèves au cours de chaque année scolaire, d'envisager une approche plus globale des élèves, qui prend en compte l'enfant. Propriétaires de leur classe, ils sont *« dans la situation de l'artisan sachant ce qu'il produit*. » Pour l'auteur, *« Les instituteurs se sentent républicains mais les épreuves de leur travail ne se transforment guère en sentiment de chute irrémédiable. Héritiers d'une histoire, ils ne sont pas pour autant les gardiens d'un temple institutionnel.*[40] *»*

Ce rappel de la tradition, dans laquelle s'inscrivent les jeunes professeurs des écoles, a été l'occasion de les situer dans le contexte actuel de l'école, et c'est en tenant compte de ce cadre que les récits des participants à cette recherche seront étudiés. Car ils appartiennent à une époque, ils évoluent dans un monde commun et ont une histoire ; cette appartenance va être maintenant étudiée dans la présentation qui va suivre, et les différentes dimensions de l'accès au métier des professeurs des écoles vont être examinées, car elles dépendent de logiques sociales, économiques, familiales et personnelles, étroitement enchevêtrées.

---

[38] Luc Ferry, op. cit

[39] op. cit. 126

[40] op. cit. p 121

CHAPITRE 6 : LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DES ÉTUDIANTS DE L'IUFM.

Dans leur ouvrage intitulé *« Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics.*[41] *»*, Frédéric Charles et Jean-Paul Clément ont fait apparaître des logiques sociales pouvant amener les jeunes à se destiner à la profession enseignante, dans les années quatre-vingt-dix. Ces travaux m'ont permis de situer les sujets de mon étude par rapport à l'ensemble des jeunes professeurs des écoles.

6. 1 Une conjoncture économique spécifique.

En premier lieu, les auteurs ont présenté le contexte dans lequel s'inscrit le choix d'un emploi dans la période considérée, en rappelant le taux élevé de chômage des jeunes, dans la tranche des 15-25 ans, en 1993 : 23,9% pour les filles, 15,4% pour les garçons. Ils ont également souligné la forte progression du taux d'activité féminine ainsi que l'augmentation du nombre de candidats à l'entrée des IUFM, en raison de la croissance massive du nombre de bacheliers et en conséquence, du nombre d'étudiants et de diplômés de l'enseignement supérieur. Cette configuration économique, sociale et scolaire a pu, selon les auteurs, influencer les stratégies d'accès au professorat et les représentations des jeunes sur les professions enseignantes.

A partir de cette conjoncture spécifique, leur recherche a permis de mettre en lumière un certain nombre de facteurs susceptibles d'orienter le choix des futurs enseignants.

6. 2 Le milieu social des futurs professeurs des écoles

Tout d'abord, l'origine sociale des enseignants du primaire ne cesse de s'élever et les catégories supérieures et moyennes sont sur-représentées, par rapport aux catégories populaires. Ainsi, 30,5% des familles appartiennent à la première catégorie, 50,8% à la seconde contre 18,7% à la troisième. La conjoncture économique et la revalorisation du

[41] Charles F. et Clément J.P., « *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics.* », PUF, Paris, 1997

statut des enseignants du primaire, depuis la création des IUFM, a attiré ainsi des étudiants de milieux sociaux qui auparavant se destinaient à des carrières plus prestigieuses.

D'autre part, les auteurs notent l'ampleur de la relation entre le choix de devenir professeur des écoles et la proximité des familles avec le secteur public : 28,8% des pères et 44,3% des mères sont salariés de l'état. *« La familiarité des étudiants avec le secteur public qui symbolise plus que jamais en cette période de crise la sécurité de l'emploi, peut expliquer pourquoi ces étudiants sont particulièrement attirés par ce secteur.*[42] *»*

L'opposition secteur public/secteur privé, au moment de l'orientation professionnelle, est également un élément qui correspond à des valeurs dont sont porteurs les futurs enseignants.

6. 3 L'ethos enseignant.

L'attirance pour le secteur public, et plus particulièrement pour l'enseignement, est influencée par l'univers spécifique de l'enseignement et ses valeurs, ainsi que par le mode de vie qui lui est généralement associé : 52, 3% des étudiants ont un membre de leur famille enseignant, 61,7% d'entre eux en comptent au moins deux, et pratiquement le quart d'entre eux a au moins un de ses parents enseignant. F.Charles et JP. Clément évoquent l'importance de ce phénomène d'endoreproduction du corps enseignant, favorisé par le mode de sélection des candidats aux épreuves orales : les candidats dont l'habitus est proche de celui des enseignants recruteurs ont plus de chance d'être choisis.

La fréquentation d'amis enseignants (69,1% des étudiants en ont au moins un), favorise par ailleurs la connaissance des valeurs en cours, pour ceux dont la famille est éloignée des métiers de l'éducation, et permet ainsi aux candidats de montrer les dispositions attendues.

Les jurys privilégient également les candidats qui se sont impliqués dans des activités d'encadrement avec des enfants ou des adolescents : 75,1% des futurs professeurs des écoles sont ainsi engagés dans un tel processus de pré-socialisation, engagement qui garantit pour les jurys l'implication et l'intérêt des candidats pour leur futur métier.

[42] op. cit. p. 57

6. 4 Le rapport positif des familles envers l'école.

Les parents des futurs professeurs des écoles, même s'ils appartiennent formellement aux classes moyennes et supérieures, ont majoritairement un capital scolaire inférieur à la licence, qui est le niveau exigé pour entrer à l'IUFM : 16% d'entre eux n'ont aucun diplôme, 64,8% un diplôme inférieur à la licence, 19,1 % un diplôme supérieur à celle-ci. Ces familles, éloignées du système supérieur d'enseignement, entretiennent toutefois *« un rapport positif, sinon enchanté* [43] » avec l'école, qui est valorisée, et le métier d'enseignant constitue pour elles soit un maintien dans la catégorie, soit une promotion sociale.

6. 5 Le choix de l'ordre d'enseignement.

Bien que recrutés désormais au même niveau que les professeurs du secondaire, les futurs professeurs des écoles se caractérisent par une trajectoire scolaire qui est moins marquée par l'excellence que celle de leurs futurs collègues du secondaire, différence repérable à partir du collège et du lycée. Par ailleurs, les futurs professeurs des écoles ont plus souvent connu une trajectoire moins linéaire que les futurs professeurs du secondaire : 49,6% des garçons et 69,4% des filles ont expérimenté une forme d'insertion professionnelle avant d'intégrer l'IUFM.

Il ressort de cette étude que « *Les propriétés sociales spécifiques qui caractérisent globalement la population des étudiants des IUFM, en se conjuguant entre elles, façonnent pour la grande majorité des recrutés, des dispositions associées au poste d'enseignant du primaire.*[44] » Dès lors, selon les auteurs, les futurs enseignants de l'élémentaire perçoivent leur choix de manière très positive, et l'entrée à l'IUFM comme l'aboutissement d'un projet ancien de devenir enseignant.

[43] op. cit. p. 71
[44] op. cit., p. 107

6. 6 L'appropriation d'un monde.

Les apports de F. Charles et J.P. Clément présentent globalement l'origine sociale des futurs professeurs des écoles et montrent ce qu'ils appellent 'l'influence des déterminations' liés à cette origine dans leur choix de devenir enseignant.

Dans une telle perspective, qui se rapproche de *la sociologie de la reproduction* de Pierre Bourdieu, les futurs professeurs des écoles agiraient en fonction de dispositions psychiques structurées socialement, à savoir leur *habitus*, constitué par intériorisation et incorporation. Ils seraient donc déterminés à devenir enseignants, influencés en cela par leur origine sociale.

Or, pour Bernard Charlot[25], qui se recommande d'une sociologie du sujet, *« La sociologie de Pierre Bourdieu traite de positions sociales, d'agents sociaux et ne peut rendre compte de l'expérience singulière des sujets. »* Ainsi, il préfère à intériorisation le terme d'appropriation d'un monde, soulignant en cela la part active prise par un sujet qui se produit lui-même, tout en étant produit par l'éducation, et il définit l'influence en ces termes : *« L'influence n'influence que ceux qui se laissent influencer par cette influence […] l'influence est en fait une relation et non une action que l'environnement exercerait sur l'individu.*[26] *»*. Et c'est bien dans cette perspective que se situe cette recherche, puisqu'il s'agit de comprendre comment, à partir d'un contexte familial, social et culturel, un sujet interprète le monde, ses relations à autrui, sa propre histoire, pour leur donner un sens et se mettre en projet d'enseignement.

Après avoir évoqué les logiques sociales susceptibles d'orienter le choix vers la profession enseignante, c'est aux aspects familiaux agissant sur ces motifs que je vais m'intéresser.

C'est ainsi que la perspective généalogique développée par Martine Lani-Bayle, qui prend en compte *« L'antécédence intégrée par chacun dans sa vie professionnelle »*, va être l'occasion de convoquer le rôle joué par les lignées familiales auxquelles appartiennent les futurs professeurs des écoles, dans leur processus de construction identitaire, d'élaboration de projet, de constitution de rapport au savoir et de valeurs.

[25] Charlot Bernard, « *Du rapport au savoir. »* Anthropos , Paris, 1997, p. 40
[26] op., cit, p 89-90

CHAPITRE 7 : L'ENRACINEMENT DU PROJET DANS LES LIGNÉES FAMILIALES.

Issu de deux personnes, de deux lignées, le petit enfant se trouve projeté sur une scène où la pièce est déjà commencée, les rôles déjà distribués, même le sien ; il va devoir s'intégrer à cette histoire et tenter de se faire une place, de jouer son rôle. Totalement dépendant au début de sa vie, il va progressivement se détacher de ses parents et de ses proches, cette dépendance restant cependant la condition de son accès à l'autonomie.

Les modèles grand-parentaux et parentaux des deux lignées constituent l'héritage à partir duquel il va tracer son propre chemin, re-produire, mais aussi créer du nouveau, à partir de ce qui est déjà là, disponible. *« La famille constitue le socle nécessaire, sinon favorable, de tout processus créatif. C'est d'ailleurs à un tel modèle qu'elle doit sa survie et sa pérennisation : en créant précisément, à partir d'individus plus anciens, des individus nouveaux [...] C'est à partir de l'institution familiale que l'on a à s'autonomiser dans la dépendance et l'hétéronomie, s'individualiser dans et à partir de l'appartenance, se rendre conforme et créer ses propres connaissances, être subjectif, sinon devenir sujet non assujetti, au sein d'un objectif reproductif et abrasif. [27]»*

Selon Peter Berger et Thomas Luckmann[28], cette socialisation, dite *primaire*, est la première que subit l'individu dans son enfance, elle est la plus importante et s'incruste solidement dans sa conscience.

Comment se délier alors, tout en étant relié à cette famille originaire, comment se différencier tout en prenant de la distance par rapport à ces modèles initiaux ? Ce double mouvement de la construction du sujet, qui s'origine au sein du groupe familial, se poursuit dans les différents espaces sociaux traversés ultérieurement, mais l'influence de la socialisation primaire demeure très forte. Le lien identitaire à la famille d'origine reste prégnant, et il est visible tout particulièrement dans le cas des enseignants, où les modèles professionnels sont très souvent ancrés dans une lignée, ainsi que nous l'avons vu précédemment.

Ainsi, fortement imprégnés d'un milieu fondateur qui véhicule des valeurs spécifiques, les futurs enseignants, engagés dans un processus de construction identitaire, auront à 'faire avec' des identités sociales parfois assignées et les modèles qui y sont liés.

[27] Lani-Bayle Martine, « *Généalogie des savoirs enseignants. A l'insu de l 'école ? »* L'harmattan, Paris, 1996, p.47.

[28] Thomas Luckman, « *La construction sociale de la réalité* »

Les options idéologiques, les conformismes de l'une ou l'autre des lignées, concordants ou contradictoires, vont peser sur ce processus, et c'est au travers d'un jeu entre continuité et/ou rupture, selon Martine Lani-Bayle, que va s'élaborer l'identité personnelle de chacun.

La mise en mots de ce processus de prise de distance, visible dans les récits, m'a donné l'occasion de repérer le travail d'identification/différentiation réalisé par chacun des sujets de la recherche, et a mis en lumière la façon dont ils se sont approprié l'héritage de leurs prédécesseurs, dans lequel ils ont puisé les moyens d'un projet personnel.

Je vais maintenant m'attacher à déterminer en quoi la longue fréquentation du système scolaire peut également contribuer à l'élaboration du projet de devenir enseignant, et à rendre compte de la manière dont le monde de l'école, incorporé par l'élève, continue d'agir dans le (futur) enseignant.

CHAPITRE 8 : L'ÉCOLE, SECOND LIEU DE SOCIALISATION.

Comme nous venons de le voir, c'est au sein de leur famille que les jeunes enfants intègrent les premiers modèles d'identification qui leur sont proposés, qu'ils apprennent à respecter les règles de vie du cercle familial, qu'ils construisent leurs premières expériences. Lors de leur entrée à l'école, ils se trouvent confrontés à d'autres valeurs, d'autres règles sociales et progressivement, ils vont devoir adopter des comportements différents. La rencontre avec autrui, maîtres et élèves, va leur permettre de se dégager des figures parentales et leur donner l'occasion de trouver de nouveaux modèles d'identification.

Toutefois, c'est à partir de leurs expériences premières, dans la sphère privée, que va s'effectuer la rencontre avec le monde de l'école, et les nouvelles expériences que propose ce lieu vont entrer en conflit (ou non) avec celles vécues précédemment. L'adhésion aux normes, valeurs et règles de vie imposées par l'école, va dépendre de la proximité de celles-ci avec celles que l'enfant a rencontrées dans sa famille. Ainsi, pour Berger et Luckmann, « *Il est évident que la socialisation primaire est habituellement la plus importante pour l'individu et que la structure de base de toute socialisation secondaire doit ressembler à celle de la socialisation primaire*[29] »

Le développement précédent a montré que les familles des futurs professeurs des écoles entretiennent en général un rapport positif avec l'école. Pour ces jeunes, le monde scolaire ne s'inscrit pas en rupture avec leur monde originaire ; bien plus, il vient le prolonger et le confirmer. La reconnaissance par la famille de ce second lieu de socialisation va faciliter l'intégration de ces jeunes et favoriser leur adaptation aux contraintes nouvelles. C'est dès lors au sein d'un monde valorisé par la famille que l'enfant, puis l'adolescent, va construire son projet de vie. Et au moment de choisir un métier, les expériences scolaires vont pouvoir orienter certains d'entre eux vers le métier d'enseignant.

[29] *op. cit.* p. 180

8. 1 Un soi élève et un soi enseignant

L'IUFM, lieu transitoire au sein duquel les futurs enseignants vont tout d'abord se détacher de la place d'élève qui fut longtemps la leur, pour ensuite se frayer un passage entre leur statut d'étudiant, vers celui, nouveau, de professeur-stagiaire, les amènera à intégrer enfin celui d'enseignant à part entière. Selon Christoph Wulf [30], ce moment de passage, ce rite, est une phase d'insécurité et d'ambiguïté pour les sujets qui le vivent. *« Son objectif est de détruire l'identité sociale antérieure, puis de créer une période intermédiaire de vide, pour enfin préparer une nouvelle identité sociale. »* Comment l'identité sociale antérieure s'est-elle constituée et comment va-t-elle se transformer ?

Le changement peut sembler pour le moins subtil, le milieu dans lequel va se déployer cette nouvelle identité étant des plus familiers aux nouveaux enseignants. En effet, *« Chacun de nous dans son histoire scolaire a été exposé durant environ 13000 heures à un enseignement. Aucune autre profession n'offre un pareil conditionnement.[31] »* nous signalent Stéphane Martineau et Clermont Gauthier. C'est pourquoi l'élève et l'enseignant vont continuer de cohabiter dans chaque personne, et selon Michelle Baroussa*, « Les apprentis-maîtres, confortés par leur familiarité aux deux métiers, attendent une formation qui se ferait reflet identitaire, confirmation de leur expertise expérientielle, réitération de leurs savoirs modélisés par tant d'années de scolarité.[32] »*

C'est peut-être là que réside en partie la difficile expérience de l'enseignement, dans l'écart justement entre ce qui a été imaginé du côté de l'élève et ce qui se révèle dans l'exercice, du côté cette fois du maître.

Ainsi, nombre de travaux montrent le sentiment d'étrangeté et les difficultés éprouvées par les jeunes titulaires au moment de leurs stages et de la prise de fonction, dans ces lieux au demeurant si coutumiers. Jean-Luc Rinaudeau[33] évoque un renversement

[30] Wulf Christoph, (dir.), « *Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures. »* L'Harmattan, Paris, 2002, p. 1070

[31] Martineau Stéphane et Gauthier Clermont, La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence, in « *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle »*) Gohier Christiane et Alain Christian, (ss.dir.), collection Education et Formation, l'Harmattan, Paris, 2000.

[32] Bourassa Michelle, Travailler dans l'obstacle. Trames pour une formation clinique. In « *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche »,* De Boeck, Bruxelles, 2006, p. 104

[33] Rinaudo Jean-Luc, « L'espace psychique de formation » in Claudine Blanchard-Laville et Suzanne Nadot (ss. dir.) , « *Malaise dans la formation des enseignants. »* L'Harmattan, Paris, 2000, p. 148

d'équilibre : *« Cette expérience d'élève rend les futurs professeurs dépositaires de transmissions psychiques, inconscientes, qui sont réactualisées. […] Il s'agit d'une rétroprojection, au sens d'une projection appuyée sur le passé, sur une position infantile, sur des moments clés d'une construction identitaire[…] En tentant de se projeter dans un avenir enseignant, les formés retrouvent, en le ré-interrogeant, leur lien à l'école. »*

Mon intervention auprès des participants à cette recherche a consisté, pour une part, à les accompagner dans la remémoration de leur passé d'élève, dans le but de leur rendre possible l'élaboration de liens entre ces deux moments de leur histoire, afin que leurs expériences vécues en tant qu'élèves n'agissent pas à leur insu.

Dans les lignes qui suivent, je vais tenter de montrer comment des 'modèles enseignants' ont pu être incorporés durablement par les élèves, au cours de leur scolarisation.

8. 2 Une inscription corporelle des modèles enseignants

L'école, puis le collège et le lycée, sont des lieux d'organisation rituelle : dès la maternelle, les enfants intègrent dans leur corps les injonctions éducatives de l'institution : ils se plient aux rythmes scolaires, apprennent à vivre en groupe, à respecter leurs enseignants, s'attachent à la réalisation des diverses tâches qui leur sont demandées. Selon Christophe Wulf, *« Peu à peu, l'ordre institutionnel de l'école devient l'ordre social du corps de l'enfant*[34] *»*. Les futurs enseignants portent donc, en tant qu'anciens élèves, inscrites dans leurs corps, ces normes institutionnelles qui leur sont devenues naturelles.

Pour cet auteur, *« Les rituels sont des mises en scène du corps et donc en même temps, mises en scène de sensations, d'émotions, d'espoirs et de désirs.* » Ils font référence à des modèles déjà en vigueur, qui sont repris et transformés chaque fois qu'ils sont joués, devenant ainsi mimétiques. En cela, ce sont des phénomènes de mimésis sociale, dans la mesure où ils sont l'œuvre de groupes ou de communautés. Mais que faut-il entendre par mimésis ? Elle ne signifie pas seulement imiter, reproduire, elle veut dire également vouloir ressembler, représenter, exprimer, montrer. La personne, au cours de l'activité mimétique, crée quelque chose de nouveau et de différent, qui lui est propre. Ainsi la

[34] Wulf Christoph, Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté in *Anthropologie de l'éducation et de la formation.,* Revue *Spirale*, n° 31, 2003

mimésis devient-elle représentation et expression, visant le développement d'une image intérieure. En participant à ces rituels, l'individu se dote ainsi d'un savoir pratique, produit d'expériences précédentes qui origineront une nouvelle forme d'agir. *« Avec la mimésis rituelle naît un savoir du corps qui contribue au façonnement d'une pratique de vie variée, contradictoire et réfutant les théories*[35] *».* Par l'intermédiaire de ses rituels, l'école transmet des valeurs, des comportements, qui lui assurent continuité mais qui permettent également son évolution.

8. 3 Nouvelles hypothèses

Dans le cas précis des futurs professeurs des écoles, qui est étudié dans ce travail, les réflexions qui précèdent permettent de faire l'hypothèse que **les gestes professionnels sont enracinés dans l'histoire scolaire des étudiants. La démarche biographique pourrait alors offrir aux futurs enseignants la possibilité de reprendre contact avec ces expériences, dans leur dimension tangible, mais aussi dans leur dimension imperceptible, oubliée, et d'en retrouver l'émotion, les sentiments, le sens.**

Et par l'explicitation de ces souvenirs rapportés, de ces expériences qui sont autant de statuts, tâches et rôles intériorisés, inaugurer un travail de transformation de ces rituels intégrés, pour en faire des expériences formatrices. La reconnaissance de ce passé qui émerge rendrait possible l'initiative face à des réactions installées, la différenciation par rapport à des modèles enracinés, une capacité d'ouverture à l'inconnu par rapport à l'imitation.

Ainsi, à partir des récits qui m'ont été confiés, j'ai cherché à rendre compte de la manière dont chacun est parvenu à transformer ses conceptions premières et à inventer sa manière propre d'advenir à son métier.

Si l'on considère que l'énonciation de son parcours de formation, à minima, permet un retour sur les expériences scolaires, une nouvelle mise en forme, une re-présentation de ces moments vécus, c'est à partir des travaux de Paul Ricoeur, relatifs au travail de la mimésis, tel que le récit la met en œuvre, que je fais appel maintenant, et plus globalement, aux fonctions du récit.

135[35] Wulf Christoph, op.cit.

CHAPITRE 9 : LA DIALECTIQUE DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT.

Dans ce travail, j'ai volontairement souhaité diversifier la nature des données recueillies : ainsi ai-je rassemblé des enregistrements d'entretiens individuels, de rencontres collectives avec les étudiants, mais également des productions écrites par chacun d'eux. Ce choix d'alterner oralité et écriture repose d'une part sur la spécificité de chacun de ces deux moyens d'expression et sur leur complémentarité, d'autre part sur la méthodologie spécifique des histoires de vie.

Dans un premier temps, je vais m'attacher à définir la nature de chacune de ces données, et ce qu'elle implique respectivement pour les personne s'exprimant, suivant en cela André Jacob et Paul Ricoeur.

9. 1 Le discours comme réalisation de la langue.

Dans l'acte de langage humain, il convient, à la suite de Ferdinand de Saussure, de distinguer langue et parole. La langue, en tant que système conditionnant, permanente, présente en nous, est préalable à la parole, ou, suivant en cela André Jacob, au *discours*. A la visée représentative de la langue est opposée une visée communicative et expressive du discours. Ainsi la parole est-elle la réalisation de la langue dans un discours, qui peut être soit parlé, soit écrit.

Le discours est passager et généralement destiné à autrui, inséparable des situations dans lesquelles se trouvent les sujets. « *Il s'improvise et se renouvelle d'une façon toujours singulière, il est libre, en ce sens qu'il n'est pas imposé au sujet comme un cadre préétabli, mais matière de son invention, exprimant ses besoins ou intentions.*[45] » Dans le discours, c'est donc un sujet, le locuteur, qui parle, dans le présent, à propos de quelque chose. Le discours décrit, exprime un monde, et il s'adresse à un interlocuteur ; pour ces raisons il est, selon Paul Ricoeur, *un événement de langage*.

Au plan linguistique, le discours est donc de l'ordre de l'expression, qui peut être écrite ou parlée. Et dans la longue histoire de l'étude de l'usage de la langue, l'écrit et l'oral ont été opposés, la suprématie de l'un par rapport à l'autre affirmée, selon les

[45] Jacob André, « *Temps et langage. Essai sur les structures du sujet parlant .»* Armand Colin, Paris, (1967) 1992, p. 103

époques. Mais entre la persistance de la priorité de l'écrit sur l'oral, issue de la théorie de l'évolution linguistique, et la priorité de l'oral sur l'écrit, héritée du phonologisme, André Jacob plaide pour une dialectique de l'oral et de l'écrit.

9. 2 La complémentarité de l'oral et de l'écrit.

En effet, selon l'auteur, l'écrit est fixé dans l'espace, alors que l'oral se déploie dans le temps ; ils sont donc complémentaires et rendent compte des rapports entre le temps et l'espace, à l'intérieur même du langage. Il existe ainsi des rapports sans cesse renouvelés entre l'oralité et l'écriture, au delà de leurs particularités.

Dans l'acte de parole, nous dit-il, « *Le langage prend corps*, *il transfigure un organisme en un sujet expressif. On parle d'abord avec le corps.* [46]» Le flux de la parole s'étale dans le temps et il est accompagné de signes qui témoignent de manière visible des émotions relatives à ce qui est dit. La voix, avec sa tonalité et son intensité, informe dans l'instant le ou les interlocuteurs.

L'écrit, quant à lui, permet de fixer ce qui est dit dans l'espace et de régler ainsi ce qui se déploie dans le temps avec la parole. Il permet des arrêts, des intermittences, autant de moments qui donnent à la pensée l'occasion de se réfléchir, de s'approfondir. Il permet l'effacement, la reprise, avant de devenir un produit permanent. Par ailleurs, contrairement à l'oral, il est moins dépendant du corps et du contexte dans lequel il s'élabore.

Aussi convient-il, plutôt que de les opposer, d'articuler l'oral et l'écrit, afin de ne pas amoindrir la richesse de la vocation expressive du langage.

En outre, la dialectique apparaît d'autant plus intéressante que la technique contemporaine de l'enregistrement, linéaire, sur bande magnétique, des discours oraux, crée un lien nouveau entre l'oral et l'espace. Ces enregistrements offrent la possibilité de re-présenter, autant que nécessaire et de manière complètement fidèle, les discours passés. Ceux-ci, objectivés par la technique, permettent de revenir à tout moment sur ces événements, la transcription les inscrivant davantage encore dans l'espace.

Cette reproduction permanente de l'oral diffère cependant de la possibilité qu'a le sujet parlant de répéter son discours, dans la mesure où il ne peut jamais le reproduire exactement, en raison des situations toujours nouvelles dans lesquelles il se trouve en

[46] op. cit. p 324

présence. Mais elle permet au chercheur d'explorer le flux du parlé autant que nécessaire, en réduisant le phénomène complexe de la mémorisation, lié à l'oralité.

9. 3 Le discours et le texte.

Si, comme nous venons de le voir à la suite d'André Jacob, l'articulation de l'oral et de l'écrit permet de rendre compte de la richesse de l'acte de langage dans sa totalité, les travaux de Paul Ricoeur, précisant également les aspects spécifiques de ces deux modes d'expression, éclairent leurs implications pour les sujets s'exprimant, et au-delà, les traitements possibles, pour la recherche, de leurs discours.

Pour l'auteur, la parole est bien effectuation de la langue, dans ce qu'il nomme un *discours*, mais il précise que tout discours fixé par l'écriture devient un *texte*. L'écriture est dès lors une effectuation comparable et parallèle à la parole, sans toutefois en être un cas particulier, comme pourtant l'antériorité de la parole par rapport à l'écriture pourrait le laisser penser, si on la considère comme un simple moyen de la transcrire ou de la conserver. L'écriture est selon lui autonome par rapport à la parole, le texte étant un discours dans lequel la réalisation de la langue s'effectue directement dans l'acte d'écrire, à la place de la parole. « *Ce qui est fixé par l'écriture, c'est donc un discours qu'on aurait pu dire, certes, mais précisément qu'on écrit parce qu'on ne le dit pas. Le texte est véritablement texte lorsqu'il inscrit directement dans la lettre ce que veut dire le discours.*[47] »

Cette distinction entre le discours et le texte le conduit à comparer les rapports parler-répondre et écrire-lire, propres à chacun de ces modes d'expression, le rapport aux énoncés des discours, des sujets s'exprimant, ayant été bouleversé par l'apparition de l'écriture.

Ainsi, dans l'acte de dialogue, deux personnes en présence échangent des questions et des réponses, et ce rapport d'interlocution parler/répondre noue immédiatement la voix et l'ouïe. Le discours, élaboré conjointement, est fortement dépendant de la situation d'interlocution, des circonstances, de l'ambiance : il est signifiant par rapport à ce contexte, c'est la situation commune aux deux interlocuteurs qui est référée par le dialogue. L'intention des sujets parlants et la signification de ce qu'ils veulent dire vont de pair, ce qui facilite la compréhension du discours par les protagonistes.

[47] Ricoeur Paul, *« Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II. »,* Seuil , Paris, 1986, p.154

Pour ce qui est du texte, c'est le rapport écrire/lire qui apparaît, l'écriture tenant la place du locuteur et le lecteur jouant le rôle de l'interlocuteur. Mais écrivain et lecteur sont dans ce cas absents l'un à l'autre, il n'y a pas dialogue entre eux, au sens qui vient d'être donné précédemment à ce terme, ils ne communiquent pas en présence. Ainsi le rapport du texte au lecteur est-il de nature différente, le texte venant se substituer au dialogue qui n'a pas lieu. Cet affranchissement de l'écriture à la place de la parole est pour Ricoeur « *l'acte de naissance du texte*[48] » et c'est la lecture, en tant qu'interprétation, qui effectue la référence, à savoir ce sur quoi on parle, référence différée par rapport à la situation d'interlocution.

En se situant dans un 'ailleurs' par apport à la situation dialogale, immédiate, le texte, libéré de son auteur, propose un monde non plus seulement à un interlocuteur en présence, mais à tous ceux qui sont en mesure de le lire. En se référant à Heidegger, Paul Ricoeur nous dit que « *ce que nous comprenons d'abord dans un discours n'est pas une autre personne mais un projet, c'est à dire l'esquisse d'un nouvel être-au-monde. Seule l'écriture, en se libérant non seulement de son auteur mais de l'étroitesse de la situation dialogale, révèle la destination du discours qui est de projeter un monde.*[49] » Le texte ainsi conçu se rapporte à quelque chose, car les références sont alors ouvertes par le texte lui-même.

9. 4 Sujet de l'énonciation, auteur du texte.

De ces deux formes d'expression découlent deux 'positions' envisageables pour celui qui s'exprime : le locuteur de la parole, qui se désigne en disant « je » dans l'acte de dialogue, est le *sujet* de l'énonciation, en référence à Emile Benveniste ; mais lorsque le texte prend la place de la parole, c'est un *auteur* qui est institué par le texte, car « *le texte est le lieu même où l'auteur advient* […] *il y advient comme premier lecteur.*[50] » Et la fonction de la lecture par rapport à l'écriture devient dès lors centrale, dans la mesure où cette première lecture constitue une mise à distance de l'auteur par rapport à son texte.

Ces distinctions établies entre langage oral et langage écrit sont importantes en regard des données qui ont été recueillies, tant pour ceux qui les ont produites, que pour le traitement qui en sera fait. Ainsi les enregistrements d'entretiens en situation dialogale

[48] op., cit., p. 156
[49] op., cit., p. 212
[50] op., cit., p. 158

seront-ils considérés comme des discours, tandis que les écrits seront pris comme des textes. Et afin de compléter cette approche sur la nature des données considérées, c'est dans un premier temps aux implications qui en découlent pour les personnes qui se sont exprimées, que vont être consacrées les lignes qui suivent.

CHAPITRE 10 : QUI PARLE ?

Selon ce qui précède, il est possible de dire que nous avons affaire à des *sujets* qui s'expriment en situation dialogale, et à des *auteurs*, lorsqu'ils choisissent l'écriture pour ce faire. C'est aux sujets parlants que je vais tout d'abord m'intéresser, avant de poursuivre avec les auteurs de textes.

10. 1 L'acte de langage oral : le sujet parlant.

Ainsi que je l'ai brièvement annoncé précédemment, le langage permet à chacun de se déclarer comme sujet et de se désigner lui-même en disant « je ». Cela pourrait conduire à penser que la simple présence de ce pronom de première personne, ou de tout autre indice s'y rapportant, dans les entretiens que les étudiants m'ont accordés, suffirait à les instituer comme les sujets de l'énonciation. Ce lien apparemment si simple nécessite cependant d'être questionné, car la notion de sujet occupe une place centrale dans ce travail. D'une part, parce que l'avènement du sujet, par le biais de la production de son histoire, se trouve au cœur de la problématique des histoires de vie. Et d'autre part, parce que chaque étudiant rencontré est considéré comme le sujet de la recherche dont il est l'objet, du fait que celle-ci s'inscrit dans le champ de la clinique.

Aussi, qu'est-ce donc qu'un sujet ? Ce terme, du latin *subjectum*, signifie jeté dessous, soumis à une autorité supérieure. Mais encore, porteur d'une action, auteur de quelque chose et depuis Kant, être pensant, considéré comme siège de la connaissance. (Le Robert, Dictionnaire analogique de la langue française) Cette double signification laisse entendre, pour le moins, qu'être sujet ne va pas de soi, et qu'il faille se détacher de cet assujettissement premier pour le devenir. C'est en ce sens que l'approche biographique, par la médiation du discours, envisage cette possibilité, pour celui qui s'y prête, de « *devenir sujet de son histoire ».*

Par ailleurs, le terme de sujet, s'opposant à celui d'objet (du latin *objectum)* correspond à l'*objet* de recherche des sciences de l'homme, bien que dans l'histoire de celles-ci, la validité des recherches prenant pour objet des sujets, à fortiori parlant, aie été fortement mise en question, comme nous l'avons vu plus avant dans ce travail.

C'est donc avec l'aide de Francis Jacques que je vais questionner ce concept de sujet parlant, afin d'en déduire ce que les énonciations des étudiants, avec qui j'ai mené des entretiens, peuvent impliquer pour eux, en terme de construction de leur subjectivité, comme pour les résultats de cette recherche, dont ils sont les sujets.

10. 2 Approche communicationnelle de la personne.

Dans son ouvrage « *Différence et subjectivité*[51] », l'auteur pose le principe d'une anthropologie d'un point de vue relationnel et fait le choix d'une approche communicationnelle de la subjectivité. Pour lui, l'énonciateur du discours devient sujet par la médiation du langage, *dans* et *par* les situations de communication auxquelles il participe. Entre un sujet autrefois donneur de sens, pour les philosophes de la conscience, et sa mort déclarée par le structuralisme, il s'attache à proposer une subjectivité profondément transformée, qui prend forme en acquérant le statut de *personne*, par l'usage de la langue, au fil des relations interlocutives : *« Au lieu de tenir la subjectivité pour première, ou à l'opposé de la tenir pour nulle et non avenue, j'ai déplacé le primat sur la relation interpersonnelle.*[52] *»*

Partant de la linguistique française de l'énonciation qui, à la suite de Jakobson et de Benveniste, a contribué en partie au retour de la subjectivité, il ne s'arrête pas à la déclaration de ce dernier, pour qui le locuteur, considéré comme sujet du dire, est identifié par « je » et serait propriétaire de son message. Selon lui, *« L'usager de la langue ne se pose pas d'emblée dans sa réalité subjective en disant 'je'. La signification de 'je' n'est pas formée au moment où le locuteur s'approprie le pronom de première personne pour se désigner et ainsi témoigner de lui-même. »* Il pense improbable désormais l'idée que le sujet de l'énonciation s'exprimerait simplement pour dire ce qu'il a à dire, et serait ainsi maître du discours : pour lui, la réalisation de la langue dans le discours s'effectue au sein d'une interaction verbale dans laquelle locuteur et interlocuteur sont co-énonciateurs, faisant ainsi de l'interaction elle-même, la source de l'instance de discours.

De cela il découle que l'énonciation, considérée généralement comme l'acte de langage exercé par celui qui parle au moment où il parle, est aussi l'acte de celui qui écoute. Elle devient dès lors une activité simultanée de mise en discours où locuteur et interlocuteur sont en relation contemporaine. Pour Francis Jacques, l'énonciation est plutôt

[51] Jacques Francis, « *Différence et subjectivité »,* Aubier Montaigne, Paris, 1982
[52] op., cit., p.12

le produit concret de l'interaction verbale, une action conjointe de mise en discours, cette dernière impliquant une mise en commun de la signification des énoncés, en vue d'établir un consensus à propos de ce qui est dit. Et la définition du terme 'discours' qu'il rappelle, vient enrichir celle qui a été donnée plus haut : venant du bas latin *discurrere,* il signifie « courir de plusieurs côtés, ça et là », et en tant que 'conversation' au cours d'un entretien, l'origine latine « sermo » (*serere)* signifie tresser. Le discours est donc par conséquent de l'ordre du dialogue, et les deux interlocuteurs, tout en restant distincts, tressent ensemble le sens de celui-ci.

Les implications de ce qui vient d'être dit sont dès lors importantes pour ce qui est de savoir comment la subjectivité apparaît dans un discours. « je » est bien celui qui parle, s'adressant à un « tu », mais il n'est plus le maître et l'unique propriétaire du dire, à savoir l'énonciateur, car c'est *nous* qui disons*. Et la situation est identique pour le « tu » du dialogue qui, en alternance, devient un « je » à son tour, s'adressant à l'autre devenu « tu » : « je » désigne à chaque fois une personne différente, à chaque emploi nouveau. Et Francis Jacques nous dit : « *Voici qu'en soi, « je » n'est personne. Entendez qu'aucune valeur de position personnelle dans le discours, « je » pas plus que « tu » ou « il », ne suffit à achever la référence à la personne. Il n'est rien de substantiel ni de structural. S'il se produit, ce n'est pas par lui-même, mais en relation et en interaction dynamique*[53] ». Le « je » est simplement le signe de la présence d'un des agents de la communication, plutôt que le sujet du dire et c'est la relation interlocutive, première, qui est productrice du discours.

Reprenant à cette occasion les propos de Martin Buber, selon lesquels l'homme ne devient 'je' qu'au contact de 'tu', l'*entre-deux* étant le phénomène émergeant de la relation intersubjective, qui n'est propre à aucun des partenaires de la relation, Francis Jacques juge nécessaire mais insuffisante l'idée qui en découle, à savoir que chacun en recevrait alors une intériorité. Pour cela, il introduit le 'il' de troisième personne dans la relation interlocutive : « *l'homme ne devient quelqu'un, une personne, et partant un 'je', qu'à l'épreuve supplémentaire de ce que l'on peut appeler le 'il'* [54]». Car il arrive, lorsque « je » est exclu de la relation interlocutive, qu'il soit désigné par 'lui'.

Mais il ne s'agit pas ici du 'il' que Benveniste a désigné comme une non-personne, un tiers absent de la relation actuelle. Pour Francis Jacques, 'il' est présent ailleurs, et peut

[53] * Le « dire » étant généralement considéré comme l'actualisation du langage dans l'instant, directement rapporté au sujet parlant, le « dit » étant le contenu du discours susceptible d'être repris, en position de passé pour le sujet parlant.

[54] op., cit., p. 54

potentiellement entrer à son tour en relation avec l'un des deux protagonistes de l'interlocution d'où il était absent. Surtout, cette troisième personne est aussi celle dont parlent deux interlocuteurs, et « je » peut se reconnaître dans ce qui est dit de lui, quand de nouveau il se retrouve en relation. Ainsi, « *C'est au moment où je m'adresse à toi et où je reconnais ce qu'on dit de moi comme d'un lui, que j'ai l'occasion de m'identifier comme 'je'. Et de même pour la personne d'autrui : c'est au moment où il s'adresse à moi et où il reconnaît ce que je dis de lui qu'il a l'occasion de s'identifier comme un moi personnel. Nous sommes solidaires en notre structure tripersonnelle d'identification.* [55]»

Dans cette acception, le sujet parlant se retrouve très affaibli, en ce sens qu'il n'est plus l'unique propriétaire du sens de ses paroles. Mais il s'établit peu à peu à travers la relation, il se découvre dans le rapport à l'autre, qui le précède. Ainsi, au cours de l'interlocution, « je » et « tu » se spécifient ensemble, chaque avancée dans l'identification du locuteur ayant pour contrepartie une avancée comparable dans l'altérité du partenaire. Le locuteur se produit dans un réseau de relations, dans lequel il occupe alternativement les trois instances je, tu, il, qui lui permettent de s'identifier dans sa différence, progressivement, dans le temps, en tant que personne.

10. 3 Le discours mental.

Dans cet ouvrage, Francis Jacques n'induit certes pas que seul existe le discours oral. Je n'ai retenu dans cette partie de l'exposé que cet aspect du langage, afin d'en tirer des implications pour l'analyse que je ferai des entretiens oraux qui ont été enregistrés.

Ainsi, sa conception de la personne comme subjective et parlante, inscrite au cœur de l'approche communicationnelle, qui tient la relation interlocutive pour première, ne sépare pas de manière irréductible le discours verbal du discours mental. Le discours intérieur est selon lui une spécification de la communication.

Il conçoit la pensée comme dialogue, discours intérieur adressé à un ou des autruis virtuels, la communication avec soi reprenant ou anticipant les communications avec ceux-ci, car « *l'homme ne sait communiquer avec soi que dans la mesure où il sait communiquer avec les autres et par les mêmes moyens (..) parce qu'il est originairement en relation*[56]. » Cette constitution dialogique de la pensée participe du processus d'authentification de la personne, de sa quête au travers des communications à venir et de

[55] op., cit., p. 357
[56] op., cit., p.247

soi à soi. *Une flèche et non une cible* nous dit-il, c'est le chemin qui la conduit à elle-même.

Mais encore, lorsque l'homme entreprend d'écrire pour soi, qu'il s'efforce d'être son propre auteur, il cherche à se construire. « L'illusion biographique », telle qu'elle fut dénoncée par ailleurs par Pierre Bourdieu, est alors un risque, avec cette forme d'aveu du moi qui permet de s'affranchir, qui consiste à exprimer quelque chose qui serait déjà là, n'attendant que d'être dit, afin de recevoir, en retour de ce discours de vérité, une plus grande consistance. Cette forme d'autobiographie ne prend pas en compte, selon Francis Jacques, le principe communicationnel qu'il a développé. C'est pourquoi il envisage la possibilité d'une autobiographie de *seconde espèce.*

Cette *juste* autobiographie ne consisterait plus à établir une mise en scène et partant, une continuité des expériences dans un discours, intervenant après coup. Ni à faire état des apprentissages, des épreuves et des rencontres ayant jalonné une vie, autant d'événements portés au compte d'un moi qui en deviendrait l'auteur, comme dans le cas de ce qu'il nomme 'la fiction des *Bildungsroman.'* Bien plutôt, « *Une juste autobiographie aurait à dire comment la personne - intellectuelle aussi bien - vient à naître en moi. (...) Elle serait le discours des liens à autrui en tant que leur série ordonnée (et intégrée) est constitutive de mon identité, et que leurs avatars sont constitutifs des fractures de mon histoire. Les actions humaines seraient décrites autant qu'il est possible, en termes de rapports interpersonnels, de stratégies d'interactions, de transactions ou de compromis. (...) Ainsi la personne s'identifie par référence aux autres et par l'incessante manifestation de ses liens. [57]»* Il s'agit là d'un travail inachevable, d'un art d'écrire comparable à l'art de vivre adulte, dans sa dimension relationnelle et toujours incomplète.

Après avoir tenté de présenter l'acte de langage oral dans sa spécificité, le chapitre qui va suivre sera consacré à l'acte de langage écrit. Le texte, entendu précédemment comme effectuation écrite de la langue, entre dans ce travail dans le genre du *récit*, dans la mesure où j'ai proposé aux étudiants de raconter leur histoire de formation.

[57] op., cit., p. 345

CHAPITRE 11 : L'ACTE DE LANGAGE ÉCRIT.

Les données écrites recueillies se présentent sous la forme de récits : chaque demande de production écrite a été conçue comme une incitation à raconter, dans l'après coup, les motifs du choix d'enseigner, les expériences vécues au cours des trois années considérées et ce qui, pour chaque participant, a compté dans son processus de formation.

Ce choix délibéré de solliciter des histoires s'appuie sur les conceptions du récit nourries de l'herméneutique philosophique de Paul Ricoeur, et sur les recherches en psychologie culturelle de Jérôme Bruner. Chacun d'eux attribue au récit des fonctions qui constituent un des ancrages de l'approche biographique dans ces filiations.

11. 1 Les fonctions du récit

En me recommandant de cette approche, j'ai accompagné des sujets, par une procédure maïeutique, dans la production orale et écrite de l'histoire (ou d'une partie de l'histoire) de leur vie. Ce récit est la version symbolique dans laquelle prend forme la *« recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels vécus »* selon la définition générique de Gaston Pineau.

La question *Qui-suis-je ?* participant de cette quête, conduit à la notion d'identité et l'intérêt porté par Paul Ricoeur à la manière dont un sujet peut répondre à cette question, lui permet d'envisager une conception narrative de l'identité, identité qui devient dès lors « *l'enjeu même du récit*[58] *»*. Par ailleurs, la notion de temps, contenue dans la définition de l'histoire de vie, trouve écho dans celle du philosophe, pour qui « *C'est par le récit que l'homme structure l'expérience temporelle qui est la sienne. »* Il considère que les récits sont des tentatives d'inscription dans le temps, mais que l'accès à celui-ci s'effectue de manière indirecte, par la médiation de symboles qui dévoilent l'inscription temporelle du sujet et le maintien de son identité à travers le temps.

C'est par conséquent à partir de ses travaux que je vais articuler temps, récit et identité, afin de tenter d'éclairer ce que mettent en œuvre les dispositifs de formation qui font appel à l'histoire de vie.

[58] Paul Ricoeur, *« Soi-même comme un autre »* Seuil, 1990,p. 175

11. 2 Temps et récit

Selon Gérard Genette[59], le récit, dans l'usage commun, désigne « *L'énoncé narratif, le discours oral ou écrit, qui assure la relation d'un événement ou d'une série d'événements* » et l'une de ses fonctions est de '*monnayer un temps dans un autre temps'*, car il est une séquence doublement temporelle, qui articule le temps de l'histoire (la chose racontée, temps du signifié) au temps du récit (le temps du signifiant). Il présente par ailleurs la narration comme un fait de langage producteur de récit, qui signifie sans imiter.

Ainsi, la mise en récit de la vie vécue, de l'expérience vive, est-elle une re-présentation de la réalité, une production nouvelle de celle-ci, et non une simple imitation. Ricoeur, en référence à La Poétique d'Aristote, nomme cette opération *la mimésis* et souligne son aspect dynamique.

La mise en récit, ou activité mimétique, fruit d'un questionnement dans l'après coup, met ensemble le passé et le moment du dire ; c'est un présent qui regarde un passé et qui crée un nouveau temps singulier, celui de l'histoire : le récit se trouve ainsi daté du moment où il se passe, il est à la fois une séquence temporelle et un déroulement dans le temps, ce qui constitue un paradoxe. Cette impasse paradoxale, qui réunit l'évolution des faits et le moment de l'énonciation, est résolue par la médiation narrative, qui permet d'articuler ce qui bouge et ce qui est stable, soit le temps et le récit.

L'intelligibilité nouvelle de la vie vécue que tente de réaliser l'action de raconter se déroule, selon Ricoeur, en trois étapes temporelles, les trois *mimésis*.

La *mimésis 1*, ou <u>préfiguration</u>, est le stade de l'expérience pratique. Elle consiste à rassembler, c'est à dire à pré-comprendre une diversité d'événements enchevêtrés pour parvenir à préfigurer quelque chose de ce chaos. Cela suppose d'être capable d'identifier l'action en général, « *La composition de l'intrigue étant* [est] *enracinée dans une pré-compréhension du monde de l'action*[60] », sur la base des récits canoniques partagés par tous.

La *mimésis 2* prend ensemble des éléments hétérogènes, agence des faits et tire d'une simple succession une <u>configuration</u>. Cette mise en intrigue est « *une opération*

[59] Genette Gérard, *« Figures III »,* Seuil, Paris, 1972, p. 71
[60] « *Temps et récit »* Seuil, 1983, tome 1, p. 108

dynamique exerçant une fonction de médiation entre des événements et une histoire prise comme un tout […] *qui compose ensemble des facteurs aussi hétérogènes que des agents, des buts, des moyens*[61]*. »* Elle vise une nouvelle intelligibilité des faits et donc une distance par rapport à l'expérience : aussi le récit n'est-il pas une simple juxtaposition d'événements chronologiques sans liens, il les agence de façon à rendre leur enchaînement nécessaire, dans une totalité signifiante, ayant début, milieu et fin. Le récit présente donc une introduction, ou exposition, à savoir un état initial des personnages et de leurs rapports, suivie de l'introduction d'événements qui créent un effet de rupture, modifiant le sens de l'histoire, mais qui apportent également des possibilités d'évolution, ce que Ricoeur nomme discordance/concordance. Les liens logiques permettent alors de faire comprendre comment les événements conduisent au terme de l'histoire.

La sélection et l'arrangement des faits ainsi mis en intrigue transforment selon Tomachevski[62] la fable (*temps où les événements se déroulent* et *ensemble des motifs dans leur succession chronologique et de cause à effet*) en sujet (*temps de la narration* et *ensemble des mêmes motifs mais selon la succession qu'ils respectent dans l'œuvre.*). Par cet acte, l'auteur rend compréhensible son histoire, pour lui-même et pour autrui, « *cette figure d'une succession se révèle à l'auditeur ou au lecteur dans l'aptitude à être suivie*[63]*»,* le temps narratif transformé en temps qualitatif permettant de saisir comment chaque sujet vit son temps.

Mais si le récit n'est pas lu, ne serait-ce que par l'auteur lui-même, il n'existe pas, car c'est la lecture qui ouvre un univers de possibles, ce qui nous conduit à la troisième *mimésis.*

La *mimésis* 3, ou reconfiguration, est l'acte de lecture qui achève la configuration et établit un rapport entre le lecteur et le récit et un nouveau rapport de l'auteur avec son histoire. Cette dernière phase modifie les étapes précédentes, elle reglobalise et articule l'ensemble autrement. Le lecteur s'approprie le sens du texte en le recréant selon sa propre capacité d'accueil : c'est le lecteur qui fabrique alors le texte, texte qui se retrouve ainsi détaché de son producteur « *C'est le lecteur qui achève l'œuvre […] le texte ne devenant œuvre que dans l'interaction entre texte et récepteur.*[64] *»* Ainsi la mise en intrigue est-elle

[61] « *Temps et récit »* tome 1, p. 127
[62] Todorov T., « *Théorie de la littérature »* , Seuil, Paris, 1975, p. 269
[63] *« Temps et récit »* tome 1 p. 129
[64] *« Temps et récit »* Tome 1 p 147

l'œuvre conjointe du texte et de son lecteur, et la *mimésis* 3 *« l'intersection entre le monde du texte et le monde de l'auditeur ou du lecteur. »*

La refiguration de l'action permet d'élargir l'horizon d'existence du lecteur : en lisant il refigure sa propre expérience du monde et plus particulièrement son expérience temporelle. « *Ce que reçoit un lecteur, c'est non seulement le sens de l'œuvre mais, à travers son sens, sa référence, c'est à dire l'expérience qu'elle porte au langage et, à titre ultime, le monde et sa temporalité qu'elle déploie en face d'elle.*[65] *»* Cette opération permet au narrateur/lecteur de transformer et de structurer son expérience temporelle pour en faire un parcours sensé, orienté selon le mode de la compréhension.

Dès lors, il s'agit d'une proposition de monde que le lecteur a la possibilité d'habiter et qui ouvre à une compréhension de soi-même. Ainsi, *« Comprendre, c'est se comprendre devant le texte, non pas imposer au texte sa propre capacité de comprendre, mais s'exposer au texte et recevoir de lui un soi plus vaste, qui serait la proposition d'existence répondant de la manière la plus appropriée à la proposition de monde.*[66] *»* Le lecteur opère lui-même une construction, il entend ou lit en miroir sa propre histoire.

Lorsque le narrateur effectue la mise en intrigue de son histoire, il effectue une opération qui donne sens à sa vie ; il produit quelque chose à partir de lui-même et cet acte contribue à sa formation en tant que sujet, au sens existentiel.

Toutefois, la venue de ce sens n'est pas automatique. Selon Philippe Forest[67], « *La mise en récit de soi ne fait pas reculer le non-sens, il y a des trous dans le sens, un indicible qui détermine cependant la nécessité du récit. Aussi convient-il de trouver une parole qui vient trahir le silence pour accompagner le non-sens ; ni pour le restituer, ni pour donner un sens là où il n'y en a pas, mais pour trouver le secret d'une parole autre.* »

L'être humain est ainsi un être de récit ; nous baignons dans les récits et nos vies sont interprétées avant même que nous les vivions. Les récits que nous faisons mettent en ordre les événements vécus, les causes s'enchaînent, et la temporalité s'ajoute. Ils ne sont pas une réalité, ni une fiction, tout est déjà là. « *Passer à l'écriture, c'est passer d'un récit obscur à une récit simplifié, dans une forme unifiée, c'est constituer une identité forte dans ce chaos.*[68] »

---

[65] *« Temps et récit »* Tome 1 p 148

[66] *« Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II »* Seuil, Paris, 1986, p.130

[67] Séminaire DUHIVIF, Université de Nantes, *Ecritures de soi : entre science et littérature,* 14-15 juin 2002

[68] Séminaire DUHIVIF, Université de Nantes, *Ecritures de soi : entre science et littérature,* 14-15 juin 2002

Mais faire un récit de sa vie comporte le danger de fixer, de simplifier. Aussi ce récit doit-il être considéré comme une version provisoire, à poursuivre.

11. 3 L'identité narrative

« L'identité narrative est cette sorte d'identité à laquelle un être humain accède grâce à la médiation de la fonction narrative.[69] *»*

Paul Ricoeur envisage l'identité personnelle sous l'angle de la dimension temporelle et distingue deux modèles de permanence dans le temps, le caractère et la parole donnée, représentant chacun les deux pôles de l'identité : l'identité comme mêmeté (*identité idem),* relevant de la permanence dans le temps, s'opposant au variable, excluant le changement, et l'identité comme soi (identité *ipse),* symbolisée par le maintien d'un soi, incertain et fluctuant, dans la persévérance de la fidélité à la parole donnée.

Il tente alors d'articuler ces deux pôles et résout ce nouveau paradoxe par une conception narrative de l'identité, qui représente l'intervalle entre ces deux extrêmes et fait tenir ensemble la permanence dans le temps du caractère, l'identité-*idem*, et l'instabilité de l'identité-*ipse*. Dès lors, faisant un parallèle entre la mise en intrigue de l'action et celle du personnage, Paul Ricoeur nous dit que « *La configuration des événements construit dans le même temps l'identité de la personne, comprise comme personnage du récit, c'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage.*[70] *»*

Le récit construit l'identité de la personne, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant l'histoire racontée et dès lors, la question de l'identité devient « *l'enjeu même du récit* [71]*».*

L'histoire de la vie, accessible à travers le récit, devient ainsi une histoire racontée qui prend toute son ampleur dans l'acte narratif. La personne est alors en mesure de se désigner comme l'origine de son propre discours, elle se constitue comme soi. En racontant sa propre histoire, l'auteur du récit tente de se saisir lui-même pour se comprendre et s'interpréter, le récit lui permettant d'accéder à la connaissance de soi.

A cette présentation des fonctions du récit proposée par Paul Ricoeur vient s'adjoindre celle développée par Jérôme Bruner. Ses travaux nous ramènent au fait que

[69] Ricoeur Paul, Revue Esprit n° 7-8, 1988

[70] *« Soi-même comme un autre* » Seuil, Paris,1990, p. 175

[71] op. cit. Revue Esprit

nous sommes des êtres de langage et que nous ne cessons de raconter à nous-mêmes et aux autres des histoires qui, symboliquement, sont autant de traces de notre existence. Le propre de l'esprit humain est de raconter des histoires, et les récits, littéraires ou non, peuvent être considérés comme des modélisations narratives du monde : les catégories du réel et de la fiction se construisent parallèlement, tout en communiquant entre elles.

11. 4 La pensée narrative

Jérôme Bruner attribue une fonction formatrice au récit en ce sens qu'il est le moyen par lequel nous mettons en forme nos compréhensions et en saisissons la signification. Il considère le récit « *en tant que mode de pensée, en tant que structure pour organiser notre savoir, en tant que véhicule dans le processus de l'éducation.*[72] [de la formation] » Ce mode de savoir narratif prend en compte la forme d'intelligence pratique des récits et des histoires, qui cherche des raisons plutôt que des causes, qui interprète plutôt qu'elle n'explique, et qui structure la vie du sujet par la mise en liens, dans le discours, des différents aspects de son vécu, avec le contexte social et historique dans lequel il est inscrit.

Cette 'pensée narrative' lui apparaît comme essentielle à la construction de la vie de chacun et constitutive du lien social, car c'est au travers des récits et des histoires que s'établissent les attaches et les contraintes sociales. Il l'oppose à la 'pensée paradigmatique' qui selon lui n'est qu'une des voies d'accès possible à la connaissance, à la compréhension du monde, en rappelant que *« le processus de construction de la science est narratif »*, de nombreuses théories scientifiques se présentant comme des récits.

Ses recherches, qui l'ont conduit à faire remonter aux origines de l'homme les prémices du récit, dans sa forme orale, grâce au sens mimétique développé par nos ancêtres, lui font dire qu'« *Il semble donc que nous ayons dès le début de la vie une sorte de prédisposition au récit, de savoir essentiel*[73] *»* et que « *Tout indique en effet que la manière la plus naturelle et la plus précoce dont nous organisons nos expériences et nos connaissances prend précisément la forme narrative.*[74] *»* Ainsi les histoires racontées, qu'elles soient fictives ou réelles, sont construites à l'identique, sans qu'il soit possible de

[72] Bruner J., (1) « *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. »* , Retz, Paris, 1996, P.149

[73] Bruner J., (2) « *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? »,* Retz, Paris, 2002, p. 32

[74] Bruner J., (1) op. cit. *p 151*

savoir si ce sont les histoires qui nous entourent qui nous permettent de comprendre la vie ou si c'est la vie réelle qui nous apprend à faire des récits.

Nous baignons donc dès notre naissance dans un océan de récits et apprenons très tôt à raconter des histoires, en utilisant ces 'gabarits de l'expérience'. Ces histoires qui nous accompagnent tout au long de notre vie imposent une forme à la réalité : c'est en empruntant ces conventions narratives, les modèles canoniques disponibles dans la culture, que chacun élabore une multitude de récits à propos de ses expériences quotidiennes. Et la nécessité d'en faire une histoire apparaît lorsqu'un événement surgit dans la vie, qui vient en bousculer le cours, comme en rendent compte la *peripéteia* d'Aristote et le 'Trouble' de Kenneth Bruke.

Selon ce dernier, cité par Bruner, une histoire se compose, au minimum, d'un Agent qui effectue une Action, dans le But de réaliser un Objectif, dans un Contexte particulier, et c'est lorsqu'un déséquilibre entre ces cinq ingrédients vient perturber leurs relations, que naît l'histoire. Les récits que nous faisons de nos expériences n'existent que parce qu'il se passe quelque chose, sinon, il n'y aurait rien à raconter, et leur mission est d'apaiser le doute, de résoudre l'inattendu.

Le travail de la narration conduit ainsi à la résolution du problème survenu, sous la forme d'une évaluation rétrospective de l'expérience, qui tente de lui donner un sens, tout en ouvrant vers d'autres sens possibles. Une dialectique entre le passé et le possible s'instaure qui permet de dire : voilà ce qui s'est passé, voilà ce que j'aurais pu faire et voici ce que je pourrai faire une autre fois.

De la même manière, le présent et le possible coexistent dans les histoires que nous racontons lorsque nous nous projetons vers l'avenir : les récits que nous construisons sont un moyen de mettre en forme les objectifs que nous poursuivons. Ce que nous attendons s'inscrit dans le récit, en lien avec ce qui est établi. Dès lors, le sens de l'événement, passé ou anticipé, est construit dans le temps du récit. Et sans cesse nous élaborons de multiples histoires, des versions possibles, qui sont autant de constructions de soi, nous permettant de parvenir à une certaine cohérence et de rester fidèle à nous même tout au long de la vie.

11. 5 Les récits autobiographiques

Pour Bruner, les récits autobiographiques sont des récits du Moi et leur fonction consiste à donner corps, à construire et à déconstruire qui nous sommes, afin de lever

l'opacité dans laquelle baigne notre personnalité. Le Moi n'est pas une essence qui serait transparente, immédiatement disponible, et les histoires que nous inventons sans cesse pour nous raconter à nous même, comme aux autres, participent de sa construction : ainsi « *La construction de soi est un produit du récit biographique.*[75] » Le maintien de soi se réalise dans la continuité même des histoires que nous nous racontons et qui concourent à ce que nous nous considérions comme unique, et ce sentiment provient aussi des récits que les autres font de nous, comme de ceux qu'ils racontent sur eux-mêmes. Car notre continuité personnelle résulte également de ces comparaisons entre nos récits et ceux que les autres produisent sur eux-mêmes.

Ces histoires qui s'enchevêtrent et s'accumulent dans le temps ne sont jamais les mêmes, car elles s'adaptent aux circonstances nouvelles, aux rencontres avec d'autres agents humains, aux souvenirs qui se recomposent ou s'estompent et au futur que nous imaginons. Elles nous permettent de nous définir et de maintenir un certain équilibre entre ce qui nous lie aux autres et ce qui nous appartient en propre, à savoir, selon Bruner, entre '*engagement et autonomie*'. Les récits de vie racontent ces liens au passé, à notre famille, aux univers sociaux et institutionnels dans lesquels nous évoluons, qui constituent autant d'entraves aux choix que nous pouvons faire, à l'affirmation de ce que nous voulons être.

Les dépendances qui nous limitent sont mises en tension avec notre volonté propre et celui ou celle que nous sommes, et le récit porte la trace de nos tentatives de faire tenir ensemble ces deux pôles. Lorsque survient une difficulté ou lorsque nous envisageons des possibles, nous construisons une nouvelle histoire : il nous arrive de provoquer des changements, de les anticiper narrativement, quand la monotonie s'installe dans notre vie, qu'elle devient une « histoire sans histoires ».

Les récits sont ainsi (re)construits et (ré)équilibrés dans le temps, ils sont la représentation de nos discussions avec nous-mêmes et le monde dans lequel nous vivons. Dès lors, notre capacité à faire des récits nous permet de construire notre personnalité en tenant compte de ce qui nous relie aux autres, tout en donnant aussi des raisons à nos engagements. Ce mode narratif de compréhension de nous même contribue à rendre l'histoire de notre vie cohérente, il permet de créer un soi qui se maintient dans le temps, dans la continuité et le changement.

[75] Bruner J. (2) op. cit. p 87

11. 6 L'interprétation des récits

Ce grand récit ininterrompu que nous nous racontons ne repart jamais de zéro : il intègre à chaque reprise des événements qui le composent, leur donnant de nouvelles significations, qui elles mêmes n'ont de sens que par rapport à la totalité de l'histoire. Le 'cercle herméneutique', « *cette dialectique du tout et de la partie* » fait que, selon Bruner, *« les histoires sont sujettes à interprétation et non à explication »*[76]. Différentes interprétations de ce qui est arrivé sont toujours possibles, elles nous guident vers cette forme de compréhension herméneutique qui tire ses significations des lectures partielles les unes par rapport aux autres. Ces différentes significations accordées à chaque partie du récit sont les fonctions du récit dans son ensemble, qui dans le même temps, constitue un tout qui organise et donne sens aux événements rapportés.

En outre, dans la mesure où les récits nous parlent le plus souvent d'actes humains, il semble qu'il soit difficile d'expliquer le pourquoi de ces actions, on ne peut que les interpréter et tenter de trouver des raisons plutôt que des causes, et les rendre ainsi vraisemblables. Comme l'indique l'auteur, « *L'objet de l'analyse herméneutique est de rendre compte de ce qui signifie une histoire, d'une manière qui soit à la fois convaincante et non-contradictoire.*[77] »

Pour terminer, la construction de sens vaut pour l'auteur de l'histoire, qui se trouve être son propre herméneute, de par ses va-et-vient incessants entre les récits fragmentaires de son vécu et la cohérence qu'il souhaite apporter à l'ensemble de son récit. Et c'est la position herméneutique qui permet au lecteur ou à l'auditeur d'accéder à la compréhension des récits, en faisant dialoguer entre elles les reformulations de l'histoire exprimées par l'auteur, tout en prenant en compte le contexte de leur évolution. L'interprétation herméneutique est ainsi une création, dans la mesure où le lecteur écrit un nouveau texte, destiné à mettre en forme sa propre compréhension, à partir de celui qu'il étudie : il devient en quelque sorte coauteur de l'histoire.

À la lumière des travaux de Paul Ricoeur et de Jérôme Bruner, action et récit, fonction narrative et fonction identitaire, se retrouvent dynamiquement liés. Le récit apparaît comme un moyen, pour son auteur, de modéliser une réalité, qu'il instaure plutôt qu'il ne décrit, qu'il ré-aménage dans l'ordre du discours. Le travail de synthèse, de re-

[76] Bruner J., (1) op. cit. p.152
[77] op. cit., (1) p.171

figuration/réaménagement d'une réalité, qu'effectue le récit, n'est pas une simple *mimesis*, au sens d'une imitation. Quelque chose de nouveau et de différent est produit, qui n'est pas alors seulement tourné vers le passé, mais orienté aussi vers le futur. De telle sorte que l'articulation temporelle que constitue cette création, se trouve au final véritablement orientée vers *l'avant,* terme dont le double sens (devancer, précéder/avancer, aller en avant) évoque ce qui est à l'œuvre dans cet acte.

CHAPITRE 12 : LES FONCTIONS DU LANGAGE ORAL/ÉCRIT ARTICULÉES À L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE.

Si, dans les trois chapitres précédents, j'ai considéré séparément, de manière quelque peu artificielle, l'acte de langage oral et l'acte de langage écrit, c'est, comme je l'avais indiqué en préalable, dans le but de préciser ce que chacun de ces modes d'expression recelait de particulier. En effet, mon but était de tenter de cerner ce que met en œuvre, pour les sujets et les auteurs des 'discours', l'effectuation de la langue au travers de ces deux modalités, pour en venir néanmoins à les articuler.

Et c'est en partie grâce à ces éclairages que j'ai fait le choix de recueillir des discours oraux et écrits, afin de favoriser chez mes sujets de recherche des moyens d'expression diversifiés, complémentaires, qui m'ont permis de saisir de manière plus globale leur expérience de formation, médiatisée par le langage, et de tenter, avec eux, de la comprendre.

En outre, la méthodologie de recherche que j'ai mise en œuvre, telle qu'elle est pratiquée dans le champ des histories de vie, prend appui sur cette articulation entre productions orales et écrites, et sur leur complémentarité, comme la présentation de sa mise en œuvre le montrera plus loin.

Au final, la recherche de la spécificité de chacune de ces deux possibilités d'expression s'est révélée éclairante, en regard du traitement des données empiriques de ce travail :

1) Si l'on considère le discours comme une production conjointe du sens et dans un même mouvement, la catégorie de la personne parlante à laquelle il donne jour, l'analyse des données orales recueillies devra tenir compte de cette spécificité du langage oral. La lecture des entretiens, enregistrements des relations interlocutives que j'ai eues avec les sujets de cette recherche, devra tenir compte du fait que ces énonciations sont bi-vocales, chacun de nous ayant contribué à l'activité sémantique : chacun a dit comme il l'entendait, mais aussi comme l'autre l'entendait.

L'étude de la mise en discours devra donc tenir compte de l'activité coopérative d'élaboration du sens par les interlocuteurs, et étudier les énoncés en regard de la relation entre ceux-ci et dans le même temps, avec les circonstances de l'interlocution. De plus, il ne suffira pas de repérer les indices de l'inscription des personnes parlantes dans les

énoncés, pour en déduire qu'elles impriment ainsi leur marque dans le message, ce qui permettrait d'en déduire qu'elles en retirent une unité. Car si une unité il y a, il convient de la considérer comme visée.

2) Pour ce qui est des textes, récits élaborés par les étudiants, l'enjeu existentiel, tel qu'il a été précisé précédemment, prend appui sur les fonctions spécifiques du récit, à savoir sa possibilité de soutenir la quête, pour les auteurs, d'une identité, qualifiée de narrative. Ainsi, dans la perspective de formation qui sous tend ce travail, la forme narrative est supposée permettre en premier lieu à chaque sujet qui s'exprime, de s'inscrire dans son récit, celui-ci étant lui-même inscrit, dans le cadre de l'approche biographique, dans une interaction préalable ou postérieure contextualisée, où l'auditeur/lecteur est à même d'intervenir pour (ré)interpréter l'histoire racontée. C'est alors que l'articulation de l'oral et de l'écrit s'avère la plus fructueuse.

La compréhension par chacun de son propre cheminement s'effectue dans ce cadre, et la réalité inédite qui émerge, cette création discursive, peut apporter des significations nouvelles à l'expérience du narrateur. Car les 'données' recueillies, prises dans leur ensemble, ne sont pas déjà prêtes à être fournies, elles sont co-produites au cœur même de l'interaction, entre les personnes concernées, et produites dans le silence de l'écriture.

Des effets de transformation et de changement, par l'acte narratif, peuvent alors être envisagés, à la fois pour le narrateur et pour ses destinataires. Mais l'objectif visé est ici de les rendre possibles, puis de tenter de les repérer dans ce que les auteurs des discours donnent à voir de ce qu'ils élaborent et par là, comprennent : effets de sens, de subjectivité, provisoires, construits par la parole dans la rencontre, par l'écriture dans la solitude, qui restent cependant difficilement mesurables, quand bien même certains diront que le travail entrepris ensemble a contribué à leur (trans)formation.

C'est à partir de ces hypothèses fortes, concernant les effets du discours et du travail biographique, que cet accompagnement a été mis en place, sans pour autant imaginer qu'il suffise de proposer un cadre et un dispositif pour obtenir à coup sûr prises de conscience, transformations, constructions identitaires. La lecture des récits permettra de percevoir ce que chacun des étudiants stagiaires a fait de ce qui lui a été proposé, et ainsi de rendre compte des effets singuliers de la narration des expériences vécues.

Le tableau présenté dans la page qui suit, récapitule, en les comparant, les aspects relatifs aux deux formes d'expression qui viennent d'être présentées.

Tableau 1 : Comparatif acte de dialogue et acte d'écriture

Discours (effectuation de la langue)	
Discours (oral) Inscrit dans le temps Flux du parlé Phénomène de mémorisation complexe Parole Inscription dans le temps événement du « dire » fugitif Locuteur/interlocuteur Rapport parler/répondre Locuteurs présents l'un à l'autre Contexte circonstanciel Situation référée par le dialogue Monde présenté par la parole	**Texte** (écrit) Inscrit dans l'espace Silence, fixité de l'écrit Archive, mémoire, efficacité Ecriture Inscription dans l'espace « dit » de la parole fixé Ecrivain/lecteur Rapport écrire/lire Ecrivain/lecteur absents l'un à l'autre Occultation du contexte Référence différée, effectuée par la lecture Monde présentifié par l'écrit
⇩	⇩
Locuteur de la parole : le sujet se désigne lui-même en disant « je »	Le texte est le lieu même où l'auteur advient, institué comme premier lecteur
⇩	⇩
Intention subjective des sujets parlants et signification du discours se recouvrent mutuellement	Rupture du lien initial avec l'intention de l'auteur, l'auditoire primitif et la situation commune
⇩	⇩
Vérification de l'interprétation en situation Elaboration sémantique conjointe	Interprétation des récits comme appropriation d'un monde
⇩	⇩
Identification de la personne au cours et à travers les communications	Identité narrative pour les auteurs

CHAPITRE 13 : LE CHOIX DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

Si je fais l'effort de me souvenir du moment où ce projet a commencé à prendre forme, je dois admettre que c'est tout d'abord le souhait de mettre en œuvre une démarche clinique, associée à l'approche biographique, qui a tout déclenché. Et plutôt que de chercher quelle méthodologie serait la mieux adaptée à un thème de réflexion initial, je me suis demandé *à qui* je pourrais m'adresser pour élaborer une telle démarche. Ainsi, dès l'origine, je n'ai pas tenté de trouver un *objet* de recherche, mais avant tout, des *sujets* de recherche.

13. 1 Origine du choix de la méthodologie.

Les diverses méthodologies qui me furent présentées, pendant ma première année en Sciences de l'éducation, m'ont donné l'occasion de mettre en œuvre plusieurs micro-recherches et c'est d'emblée vers les approches dites 'qualitatives' que s'est orientée ma préférence. Elaborer un canevas d'entretien et surtout rencontrer quelques personnes en face à face, pour ensuite tenter d'y comprendre quelque chose, a été une expérience beaucoup plus passionnante et impliquante que de réaliser un questionnaire ou des grilles d'observation. C'est la rencontre, l'écoute, le partage, mais aussi la tension, l'imprévu, le risque, qui soutenaient alors mes projets de connaissance.

Car très vite j'ai pris conscience que ces échanges ne me laissaient pas indemne, que j'en retirais quelque chose. Un petit plus dans la connaissance de moi-même, en supplément de tout ce qu'apporte la découverte d'un nouvel être humain, qui chaque fois dévoilait des parcelles de lui-même.

Puis lorsqu'en année de Maîtrise j'ai été le 'sujet' de recherche d'une étudiante, j'ai compris que la personne qui accepte de participer à ce genre de travail ne se contente pas de répondre aux questions qui lui sont posées. Il se passe quelque chose, cela bouscule. Aussi vais-je insérer ici en partie le texte que j'ai écrit à propos de ce que j'ai éprouvé alors, texte qui fait partie du mémoire que j'ai présenté en vue de l'obtention d'un DEA.[78]

[78] Potet Bire Nadia , « *Le processus de formation des futurs professeurs des écoles : huit biographies éducatives. »* DEA Sciences de l'éducation et didactiques, Université de Nantes, 2002, p. 62-65

« Dans les heures qui ont suivi ma décision d'accepter de participer à sa recherche, je fus envahie par un flot de pensées contradictoires : entre incertitude quant à l'intérêt de ma vie et de ses événements aux yeux de la communauté scientifique, et plaisir d'avoir été choisie, entre la crainte d'être jugée par les lecteurs de mon récit et la satisfaction de me mettre en scène et de jouer le premier rôle. Entre le désir de satisfaire à la demande du chercheur, en étant la plus honnête et précise possible, et la pudeur à l'idée d'avoir à révéler des pans entiers de mon histoire.

L'implication occasionnée pour le sujet d'une recherche, à partir d'un ou de plusieurs entretiens, est beaucoup plus importante que celle nécessaire pour répondre à un questionnaire. L'idée du face à face avec le chercheur, au cours de plusieurs rencontres, incline davantage à la confidence, évite les échappatoires et conduit au dévoilement.

Qu'est-ce que ma vie a d'intéressant ? A quoi cela va-t-il servir de la raconter ? Malgré ma connaissance toute nouvelle de ce qu'est une recherche, je me retrouve comme une simple personne, confrontée à un individu cherchant à comprendre, à l'aide de ses théories, ce qui m'échappe peut-être et qu'il saura extraire de mon récit. Que va-t-il faire de mon histoire ? Quel jugement va-t-il porter sur ma vie ? J'oscille entre la crainte d'être dépossédée, à mon insu, d'une partie de moi-même et la petite joie d'être digne d'intérêt.

Mais comment sortir de tout cela, en souhaitant être complètement honnête et éviter la complaisance, car cette mise en scène de soi peut conduire à se montrer sous un jour des plus favorable ? Comment ne pas embellir la réalité ou au contraire la rendre telle, qu'elle pourrait susciter la compassion ?

Après ce tourbillon de questions, la sagesse m'a conduite à examiner la demande du chercheur. Précise, elle concernait les motifs m'ayant amenée à reprendre des études en Sciences de l'éducation. Il y avait là un fil conducteur, permettant de faire un tri parmi tous les souvenirs affluant. Il me restait donc à sélectionner les expériences déterminantes, à recenser les rencontres et les événements liés à l'origine de ce projet.

Dès ce moment, un travail de mise en ordre a commencé. Certains événements me sont apparus comme importants mais d'autres, trop difficiles à dire, trop intimes. J'ai donc fait un choix parmi ces souvenirs qui remontaient. Et tout en souhaitant ne pas gommer certains faits, ce récit que je préparais est devenu celui que je pouvais faire, afin de me ménager, de prendre soin de mes proches, lecteurs potentiels de ce récit. Mais cela concernait les souvenirs disponibles, beaucoup d'autres ayant été perdus, oubliés. C'est

ainsi que la perspective d'être entendue conditionne le récit en train de se faire. L'interlocuteur détermine ce que je choisis de présenter.

J'ai pu ainsi mesurer la difficulté de dire, de trouver les mots, car c'est par la parole que les choses existent et une fois prononcés, il est difficile de les retenir. Il y a un avant et un après l'entretien, et la crainte de figer mon passé dans une histoire m'a poussée à construire, de perlaborations en perlaborations, plusieurs versions de ma vie.

Dès lors, ce que j'ai décidé de présenter dans ce récit, c'est seulement une partie de moi, çà n'est pas complètement moi. Mais dans le même temps, ce que je dis de moi prend une certaine consistance, une plus grande densité. Il y aura une trace, ça sera écrit quelque part. C'est une découverte existentielle, voilà qui je suis vraiment au moment où je le dis. En partie, mais de façon certaine, jusqu'à ce que j'en décide autrement.

J'ai alors mesuré les risques de cet engagement et c'est là que le climat de confiance établi par le chercheur prend une importance primordiale. La personne à qui j'allais me confier, au cours de nos rencontres préalables, a su me rassurer. Elle s'est impliquée dans l'interaction, s'est dévoilée, s'est fait connaître : femme comme moi, mère, ayant repris des études… Ce vécu partagé m'a assuré un cadre protecteur et la crainte du jugement s'est effacée. Je me suis alors sentie capable d'évoquer des événements que je n'aurais pas osé exprimer devant quelqu'un d'autre, qui se serait montré plus distant. »

Il est bien évident que ce récit, écrit au cours de l'année qui a suivi, était déjà gros des apports théoriques qui ont nourri ma réflexion, après cette première expérience 'de l'autre côté de la barrière'. Néanmoins, cette épreuve initiale, voire initiatique, a accompagné ma compréhension de ce qui est à l'œuvre pour les personnes qui acceptent de s'engager ainsi avec un chercheur. Et les réflexions des étudiants ayant participé à la recherche que j'ai menée en DEA, recueillies et transcrites à cette occasion, sont venues confirmer les effets, pour ceux qui s'y sont prêtés, de telles rencontres.

Dès lors, le cheminement que je me suis frayé au travers des propositions théoriques de l'université a toujours été accompagné d'un vif intérêt pour les personnes avec lesquelles j'allais travailler, auquel était associé le respect qu'elles m'inspiraient. Et j'ai depuis abordé chaque rencontre comme un échange, fondé sur l'idée de réciprocité, de don contre don.

Je dirais que c'est presque 'naturellement' que l'approche clinique a retenu mon attention, et que par la suite, ou dans le même mouvement, je me suis intéressée aux

histoires de vie. C'est donc dans un premier temps à la démarche clinique que va être consacrée la partie qui va suivre.

13. 2 De la découverte de la clinique…

En retraçant le parcours qui m'a conduite à inscrire cette recherche dans le champ de la clinique, je me rends compte que la compréhension de ce que signifie cette démarche a été lente et progressive. Si une certaine sensibilité m'a d'emblée fait comprendre que c'était dans cette direction qu'il fallait que je m'oriente, et m'a fait m'y engager, c'est avec un regard quelque peu critique que je me penche vers mes précédentes recherches, dans lesquelles j'affirmais qu'elles étaient 'cliniques'. Je dirais plutôt aujourd'hui qu'elles *tendaient* vers cette démarche, comme tente de le faire celle que je présente ici.

Un livre[79] publié récemment m'a ramené à plus de modestie, notamment l'article d'Alain Aymard, pour qui *« C'est dans l'après-coup des effets produits que se reconnaît une démarche clinique »*. C'est ainsi qu'il convient plutôt de dire que la clinique se constate. Et j'ai trouvé, au cœur des différentes contributions à cet ouvrage, matière à comprendre plus en profondeur ce qui était à l'œuvre dans cette posture, de recherche comme de formation. Car les auteurs y retracent les cheminements qui les ont conduits à en faire le constat, et ont tenté, partant, de « *Mettre à l'épreuve, écrire, transmettre la démarche clinique »* comme l'indiquent en introduction les coordonnatrices de l'ouvrage.

Ce que j'avais tout d'abord ressenti au cours des rencontres avec une poignée de personnes et ce que j'avais approché, dans un face à face théorique, au fil de mes lectures et de manière quelque peu désincarnée, s'est éclairé en écho avec leurs récits, a pris corps en quelque sorte. J'ajouterai donc que si la clinique se constate, elle s'éprouve aussi bien, au sens contenu dans le terme d'expérience. Bien plus, il s'agit d'une expérience qui se partage, et qui ne se contente pas de prendre, car chacun des protagonistes est touché. Cette démarche se trouve dès lors soutenue par une éthique, qui *oblige* envers les personnes qu'elle implique.

J'ai trouvé dans l'approche biographique, que je vais présenter dans ce qui suit, un respect pour la personne identique à celui qui soutient la démarche clinique. Et de la même

[79] Cifali Mireille, Giust-Desprairies Florence, (ss. dir.), « *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche. » , De Boeck Université, Bruxelles, 2006*

manière que précédemment, je vais montrer comment il m'a fallu l'éprouver pour en comprendre les ressorts.

13. 3 …À celle des histoires de vie.

Pour ce qui est de l'approche biographique, ma première rencontre remonte elle aussi aux cours suivis en année de Licence, et elle s'est faite presque par hasard. En fin d'année, une intervenante nous invita à lire *« La névrose de classe »* de Vincent de Gaulejac.

A cette époque, je me trouvais dans une période de pleine remise en cause professionnelle et familiale, et à la faveur d'un congé de formation, je m'étais éloignée des difficultés que j'éprouvais pour m'investir dans des études, afin de prendre du recul. C'est donc le titre de ce livre qui me poussa à me le procurer : sans savoir de quoi il retournait, je ressentis dans ces quelques mots comme un appel, une main tendue. Il fallait que je le lise, tout de suite. Ce que je fis.

La lecture de cet ouvrage fut pour moi extrêmement éclairante. Si, à l'époque, les concepts proposés par l'auteur me laissèrent quelque peu perplexe, les fragments d'histoires de vie rapportés et analysés, par contre, me permirent de comprendre en partie la situation dans laquelle je me débattais. Au travers de quelques uns d'entre eux, je me retrouvai complètement et en tirai un profond soulagement : ces histoires racontées me fournirent des clés de compréhension de ma propre histoire.

L'année suivante, en Maîtrise, j'ai suivi le cours de *Clinique de l'éducation* proposé par Martine Lani-Bayle. A cette occasion, je rencontrai, cette fois, une personne qui allait être déterminante pour la suite de mon parcours de formation. Elle m'accompagna pour mon mémoire et me guida dans la découverte des auteurs appartenant au champ de l'approche biographique. C'est alors qu'il devint alors évident pour moi que j'allais poursuivre ces études en empruntant le chemin des histoires de vie.

Je m'engageai donc dans un DEA, avec à l'horizon la perspective de m'inscrire l'année suivante au Diplôme d'Université d'Histoires de Vie en Formation, qui venait d'ouvrir à Nantes, à l'initiative de Martine Lani-Bayle. Car mettre en œuvre l'approche biographique, dans un cadre de formation et/ou de recherche, impose au praticien ou au chercheur, en respect de la Charte de l'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation, d'avoir lui-même effectué une telle démarche réflexive.

J'ai donc débuté cette formation en même temps que mon travail de recherche en thèse, car ce DU allait me fournir l'occasion de réaliser une démarche personnelle d'histoire de vie, d'éprouver par moi-même les effets d'une telle pratique, et me permettre d'élaborer un dispositif de recherche offrant aux étudiants de l'étude, et à moi-même, les conditions favorables d'une mise en travail.

13. 4 Chemin faisant…

Ces premiers pas dans la pratique des histoires de vie en formation m'ont permis de vivre des expériences dont j'ai tiré des enseignements qui m'ont été extrêmement utiles dans la poursuite de mon travail.

En premier lieu, le souci du respect de la parole de mes sujets de recherche est devenu un impératif absolu. Les principes éthiques et déontologiques énoncés dans la Charte de l'ASIHVIF[80] ont pris à mes yeux tout leur sens quand, ayant travaillé sur ma propre histoire, le souvenir d'une expérience douloureuse m'a permis de comprendre la violence qui peut être faite à celui ou celle qui entend ou lit sa propre histoire, racontée par quelqu'un, qui s'en empare pour la *dire* à sa place.

Ce respect de la parole d'autrui, au moment de la restitution des données dans le cadre d'une recherche en Sciences humaines, est devenu pour moi un point crucial de mon travail : proposer mon analyse des récits aux auteurs, approfondir et éclaircir avec eux certains aspects, leur soumettre enfin la production finale me semble les garantir d'une violence dont j'ai pu mesurer les effets.

En lien avec ce premier point, je voudrais également témoigner des effets de la confrontation des analyses du chercheur, avec l'interprétation que le sujet a de sa propre histoire. Lors de l'expérience dont j'ai parlé plus haut, j'avais été amenée à présenter à cette étudiante mon parcours de formation et donc, à donner une interprétation des diverses expériences l'ayant jalonné. Travaillant dans le champ de l'approche biographique, ce chercheur, au cours de plusieurs rencontres, m'a proposé sa propre analyse de mon récit. De ces dialogues répétés est née une nouvelle version de mon histoire, quelque peu différente, enrichie des points de vue de cette personne. Son regard sur mes expériences rapportées a transformé le mien, il m'a accompagnée dans cette démarche réflexive et j'ai pu ainsi comprendre encore mieux mon parcours.

[80] Association internationale des histoires de vie en formation

C'est bien cette place d'accompagnateur que je tente d'occuper avec mes sujets de recherche, pour leur permettre de tirer profit de l'expérience dans laquelle ils se sont engagés avec moi.

Par ailleurs, l'expérience vécue en module d'implication durant les deux années de DU m'a permis de prendre conscience de l'importance et de la richesse des interactions avec les autres participants. L'écoute, le respect mutuel dans lequel se sont déroulées toutes les rencontres, ont été l'occasion d'approfondir en toute sécurité la recherche d'un sens à donner à mon histoire et de parvenir à une plus grande compréhension de moi-même, mais aussi des autres.

13. 5 Pour terminer

Ces nombreuses expériences d'implication personnelle dans la démarche biographique, ainsi que la décentration réflexive approfondie, effectuée au cours des modules dispensés durant ce D.U., ont été accompagnés d'un parcours théorique qui m'a fait découvrir les différents courants de cette démarche. Aussi, afin de mieux appréhender ce qui les différenciait, j'ai participé à un séminaire sur le *Rapport au savoir*, séminaire animé par Alex Lainé, à l'Institut de Sociologie Clinique. Cette nouvelle expérience, éprouvée, a contribué à éclaircir ma compréhension des frontières qui existent entre ces deux courants, au niveau de leur ancrage théorique notamment, ainsi que je l'ai évoqué auparavant. Mais elle a été aussi pour moi un moyen d'approfondir encore mon travail de recherche sur ma propre histoire de formation.

Mais ce travail de recherche et d'approfondissement n'est pas achevé, d'ailleurs, est-il possible qu'il ait une fin, tant que je serai vivante ? Depuis ces deux dernières années, je suis chargée d'animer le module d'implication d'une nouvelle promotion du DUHIVIF. Ce rôle d'accompagnatrice auprès d'un groupe de personnes désireuses de se former à l'approche biographique, me donne l'occasion de renforcer mes connaissances, tant théoriques que pratiques, dans le champ des histoires de vie, et de poursuivre, en écho aux histoires que j'entends, la compréhension de mon parcours.

Dans ce chapitre, j'ai voulu montrer comment s'est élaboré le choix de la méthodologie qui a été mise en œuvre dans ce travail. Il m'a semblé important d'expliciter comment, chemin faisant, se sont articulées expériences vécues et rencontres théoriques ;

de donner à voir comment les premières ont donné plus de consistance aux secondes, comment elles ont aidé à leur appropriation. Mais aussi comment les concepts sont venus éclairer mes expériences et ont contribué à leur donner de nouvelles et plus amples significations.

Une démarche de recherche clinique implique le chercheur, autant que les 'cherchés', et ces quelques lignes ont eu pour ambition de montrer comment je me suis investie dans ce travail et comment celui-ci a participé de ma (trans)formation. L'analyse des données recueillies s'attachera à relever ce qui s'est produit pour les sujets de cette recherche.

Je vais maintenant présenter, dans le chapitre suivant, en quoi consiste une démarche clinique, en remontant à l'origine médicale de ce terme avant d'évoquer sa diffusion dans les sciences humaines.

CHAPITRE 14 : QU'EST-CE QUE LA CLINIQUE ?

Utiliser le terme de clinique pour qualifier une recherche en Sciences humaines, et plus particulièrement en Sciences de l'éducation, nécessite quelques précisions indispensables, afin de lever les malentendus qui pourraient découler de l'utilisation de cet adjectif. C'est donc à l'origine de l'utilisation de ce terme que je vais remonter, pour ensuite évoquer les différents champs disciplinaires qui l'ont adopté.

14. 1 L'origine du terme clinique.

C'est en médecine que le terme est tout d'abord apparu : issu du grec *klinikos*, « qui observe directement, au lit des malades, les manifestations de la maladie », la racine *kline* signifiant le lit, la clinique est une méthode qui consiste à faire un diagnostic par l'observation directe. Il s'agit aussi de l'enseignement qu'un patron donne à ses élèves au chevet des malades et du lieu dans lequel celui-ci est dispensé. (Le Robert).

Dans un article du « *Guide des Sciences de l'éducation*[81] » consacré à la clinique, Martine Lani-Bayle précise cet acte médical : « *Le médecin a besoin, non seulement d'observer ou de palper le malade, mais de l'écouter, afin de procéder au diagnostic.* » Cette approche sensible du malade, (sentir, toucher, voir) s'accompagne immanquablement d'un dialogue indispensable entre le patient et le médecin, le couple parler/ écouter devenant le pivot de la rencontre.

Mais à l'idée de dialogue, de formation et d'espace, liés dès l'origine au terme de clinique, il faut ajouter celle du mouvement qui consiste à se pencher vers le patient, pour l'examiner de plus près. Approche par les sens donc, mais aussi *inclination*, terme dérivé de clinique. Un mouvement réciproque d'une personne vers une autre personne, un rapprochement, dans le but d'apprendre quelque chose pour prononcer un diagnostic, conséquence de cette rencontre et de l'échange établi alors.

Le savoir nouveau qui résulte de cette forme d'approche du malade est donc une co-construction, ainsi que nous le dit Martine Lani-Bayle : *« Il y a nécessité de croisement, par le biais du langage, entre les savoirs médicaux distanciés et les savoirs de vie incarnés. Cette co-construction s'élabore sans position surplombante des premiers sur les*

[81] Non édité

seconds, mais avec des positions différenciées, afin de produire une troisième sorte de savoir qu'aucun – le malade mais aussi le médecin – ne pourrait construire seul et sans tenir compte de ce que l'autre sait.[82] » Chacun interroge le savoir de l'autre, et les deux savoirs demeurent différents ; cependant, les deux positions asymétriques initiales se transforment en une certaine horizontalité, par l'acte même effectué par le médecin, qui se penche vers son patient, et le mouvement de celui-ci vers celui-là. Aussi est-ce la reconnaissance de la réciprocité nécessaire qui fonde ce nouveau rapport de places.

La dimension sensible de cette méthode et la possibilité thérapeutique qui résulte du diagnostic ont entraîné par la suite l'association de l'adjectif clinique avec la psychologie.

14. 2 Diffusion de la clinique dans les Sciences humaines.

Cette origine médicale de la clinique et la dimension thérapeutique qui en découle, s'est trouvée associée tout d'abord, selon Martine Lani-Bayle, à la psychologie, dans son orientation compréhensive « *dès 1896, par Witmer, en réaction contre le quantitativisme dominant, où elle a été reprise dans les années 1940 par Daniel Lagache et Juliette Favez-Boutonnier.»* Dans une conférence donnée en 1949, Lagache souhaitait (re)définir « *une psychologie 'clinique' qui serait autonome par rapport à la médecine, à la psychologie expérimentale et à la psychanalyse*.[83] » C'est d'ailleurs, selon Michel Legrand, qui se réfère aux travaux de Freud, la psychanalyse qui *« a été historiquement la première science humaine clinique et elle demeure à ce jour la matrice formelle de toute science humaine clinique, présente ou à venir […] Elle est la science humaine la plus dense et la plus saturée cliniquement.*[84]*»*

Il apparaît ainsi que la diffusion de la clinique vers d'autres champs disciplinaires s'est effectuée tout d'abord en résonance avec son orientation thérapeutique initiale, mais aussi en réaction contre les sciences expérimentales, tout en se fondant sur l'étude approfondie de cas individuels.

Mais Jean Piaget, dès 1926, en réalisant avec des enfants ses *entretiens cliniques*, a contribué à mettre à distance l'objectif de diagnostic et de soin propre à la démarche originaire, en la faisant entrer dans le cadre de la recherche, comme le rappelle Martine Lani-Bayle.

[82] *op. cit*

[83] Revault d'Allonnes & al, « *La démarche clinique en sciences humaines. »*, Dunod, Bordas, Paris, 1989, p. 3

[84] Legrand Michel, « *L'approche biographique.* », Desclée de Brouwer, paris, 1993, p. 171

C'est également dans le champ de la sociologie que la clinique s'est diffusée et, selon Eugène Enriquez[85], dès la naissance de cette discipline, précisément dans l'œuvre de G. Tarde. Mais l'oubli fréquent de cette association dès l'origine est dû, selon l'auteur, au souci, pour cette discipline naissante, de se démarquer de la psychologie, en refusant d'accorder au sujet humain une place centrale, ce qui explique les fortes réticences à l'égard des travaux de cet auteur. Ainsi la sociologie clinique n'est-elle pas une découverte récente, et Max Weber et Georges Simmel ont également contribué, selon Eugène Enriquez, à son développement.

Cette sociologie clinique, compréhensive et interprétative, s'est lentement constituée « *en s'attardant auprès du singulier pour lui-même* » et en postulant que « *sa fréquentation prolongée est un chemin possible, voire privilégié, vers la connaissance de l'universel* », comme l'indique Michel Legrand[86]. Et c'est plus récemment le 'retour de l'acteur', annoncé par Alain Touraine, qui a permis l'émergence de la branche actuelle et en construction, de la sociologie dite clinique, dont Max Pagès et Vincent de Gaulejac sont aujourd'hui les principaux représentants.

La clinique, dans ce champ, est une manière d'aborder les problèmes *« qui met au centre de ses préoccupations la manière dont les individus ou les groupes sont capables de sortir de leurs déterminations sociales ou psychiques.*[87] *»* Elle est ainsi un projet militant, qui vise l'autonomie des sujets qu'elle considère et s'appuie sur l'idée que la compréhension est un acte de changement qui permet d'accéder au sens dans le dialogue et l'interlocution. Et la signification est le fruit de la rencontre entre le chercheur et ses sujets, étant admis par les tenants de ce courant « *qu'il ne peut y avoir connaissance d'un objet sans intervention sur cet objet et sans sa collaboration active.*[88] *»*

C'est bien l'acception première du terme que l'on retrouve dans cet usage de la clinique en sociologie, en ce sens qu'elle repose sur une rencontre véritable, en face à face, qui favorise la possibilité d'un changement pour les parties en présence et vise une production de savoir, dans laquelle les sens, principalement l'écoute, sont en éveil.

L'orientation clinique, associée à la psychanalyse, la psychologie et la sociologie, a fait apparaître l'aspect transversal de cette approche. Et la prolifération de l'usage du terme

[85] *in* De Gaulejac Vincent, Roy Shirley, « *Sociologies cliniques.* », Desclée de Brouwer, Paris, 1993
[86] *op., cit.,* p. 172
[87] Enriquez, *op., cit.,* p. 27
[88] *op., cit.,* p. 30

dans les Sciences humaines, depuis les années quatre-vingts, révèle l'intérêt qu'elle suscite tant dans le champ de la recherche que dans celui de la formation. Toutefois, le terme de clinique ne doit pas être considéré comme un simple adjectif qui désignerait une approche unifiée et prête à l'emploi, des objets de recherche. Associée à une discipline, la clinique constitue plutôt une épistémologie. Celle-ci est exigeante et consiste en une manière spécifique de travailler avec le terrain de recherche choisi.

14. 3 Usage de la clinique dans les sciences humaines.

Après avoir été principalement rattachée aux disciplines qui viennent d'être évoquées, l'usage de la clinique s'est étendue aux Sciences de l'éducation comme à d'autres secteurs disciplinaires comme la didactique, la linguistique, la philosophie, la littérature ou le travail, mais aussi la formation. Dans le cadre de cette recherche, je vais me limiter à son usage dans les Sciences de l'éducation où depuis les années quatre-vingts, elle est apparue en Suisse autour de Mireille Cifali, en France avec Jacques Ardoino, dans l'équipe de Claudine Blanchard-Laville et Jacky Beillerot à Paris X-Nanterre, dans celle de Chantal Aymard et Michel Vial à l'université de Provence et à Nantes, autour de Martine Lani-Bayle, à qui j'emprunte ce tour d'horizon proposé dans l'article cité plus haut.

Dans ces équipes, hormis celle animée par Martine Lani-Bayle, c'est principalement l'orientation de lecture psychanalytique qui domine, ainsi que le soulignent les propos de Mireille Cifali : « *Si le champ d'activité d'une approche clinique dépasse le strict espace thérapeutique, chaque clinicien est amené à travailler son rapport à la psychanalyse. […] Cependant, si une position clinique peut se soutenir sans être psychanalytique ou thérapeutique, tous reconnaissent prendre en compte l'inéluctable efficience de l'inconscient.*[89] » Cet ancrage affirmé d'un lien avec la psychanalyse n'exclut pas d'autres façon d'adopter une telle posture, car la clinique se définit par une pluralité de dimensions, qui présentent cependant des caractéristiques communes. C'est donc principalement à la suite des travaux de Michel Legrand et de Martine Lani-Bayle que je vais préciser comment j'ai appréhendé la clinique dans cette recherche, en explicitant sa spécificité heuristique et épistémologique.

[89] Cifali Mireille, Giust-Desprairies, (ss. dir.), « *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche. »,* de Boeck, Bruxxelles, 2006, p.188

14. 4 Les spécificités de l'approche clinique.

Bien que Michel Legrand, en tant que psychologue, privilégie l'orientation psychanalytique de la clinique, ses travaux me sont apparus très éclairants ici, dans la mesure où il inscrit l'approche biographique dans *la mouvance des sciences humaines cliniques*, en soulignant les liens très étroits de cette approche avec la clinique. En croisant ses travaux avec ceux de Martine Lani-Bayle, qui s'appuie sur l'origine du terme clinique, sans en appeler à sa dimension thérapeutique, (rappelant que la démarche, qui n'est pas spécifiée pour soigner la souffrance, traite parfois des difficultés ordinaires liées aux situations vécues), ni à son orientation psychanalytique, je vais préciser, après avoir évoqué les spécificités d'une approche clinicienne en recherche, en quoi la clinique intéresse aussi le champ de la formation et plus particulièrement celui des histoires de vie.

Michel Legrand[90] distingue plusieurs dimensions dans la posture clinicienne, qui l'inscrivent dans une épistémologie renouvelée au sein de la recherche en sciences humaines, quand celles-ci demeurent majoritairement dans l'esprit positiviste ayant accompagné leur émergence.

Tout d'abord, selon l'auteur, le clinicien se penche vers le personnel, le singulier, en le considérant, dans toute son épaisseur, comme une voie privilégiée d'accès à l'universel pour produire des connaissances fécondes, au contraire des sciences qui « *résorbent le singulier dans le général ou le convoquent et l'observent, pour en tirer l'idée d'une loi générale. »*

Un autre contraste apparaît entre objet et sujet de la science : le clinicien ne se pose pas en tant qu'observateur extérieur, cherchant à atteindre par cette posture une plus grande objectivité, et partant, un gage de scientificité : il apparaît comme « *sujet de la science, en assumant sa participation, son implication, dont il tire des ressources dans et pour le procès de connaissance. »* De sorte que le chercheur clinicien entreprend une démarche d'objectivation en effectuant un travail d'élucidation de son action dans la situation. Et plutôt que de nier les 'perturbations' qu'il provoque inévitablement, il se doit de les expliciter et de tenir compte de la part de subjectivité inhérente à son engagement.

Pour Mireille Cifali, « *La clinique exige qu'une subjectivité soit à l'œuvre dans le travail d'élaboration et d'élucidation de ses objets.*[91] » Et c'est en quelque sorte de la prise

[90] *op. cit.* p.171 à 177

[91] Cifali, *op., cit.,* p.192

en compte de son dispositif de recherche, considéré comme élément tiers, dans le même temps que de celle du contenu de celle-ci, à savoir ce dont on parle, que le clinicien tire des effets de connaissance.

Je ne suivrai pas plus loin Michel Legrand qui, dans son souci d'ancrer l'approche biographique dans *une clinique maximalement saturée,* inscrit ses travaux dans une visée explicite d'intervention et se questionne sur la possibilité, pour le récit de vie, d'être un outil thérapeutique. Ce positionnement, ainsi que son ancrage délibérément appuyé sur la théorie psychanalytique, le situe dans un autre courant des histoires de vie que celui dans lequel j'ai inscrit cette recherche, ainsi que je l'ai précisé dans la première partie de ce mémoire. Néanmoins, ses travaux ont contribué à amorcer une première approche de ce qui peut rassembler les chercheurs s'aventurant dans la clinique.

Pour compléter, une autre dimension de celle-ci, qui en fait sa spécificité, a trait à l'écriture. La compréhension se construit au moyen de l'écriture qui accompagne le travail. Et celle-ci se démarque des écritures habituelles en recherche, en ce sens qu'elle reflète inévitablement l'implication du chercheur, qui s'exprime en première personne. *Plus littéraire que scientifique* selon Mireille Cifali, elle participe pleinement de l'élaboration des connaissances produites.

Enfin, le souci éthique qui accompagne toute recherche clinique prend en compte le fait quelle s'adresse à des personnes : le chercheur est redevable du savoir qui lui est transmis et il doit veiller à ne pas en désapproprier les sujets, auxquels il appartient en propre, pour le seul bénéfice de la science. Il se doit en outre de suspendre tout jugement dans sa recherche de compréhension et veiller à ce que le savoir qu'il a construit avec ses sujets, lors de la publication de la recherche, ne leur fasse pas violence.

Ainsi considérée, la recherche clinique bouscule les critères habituels de la science car elle est épistémologiquement fondée sur le dialogue et l'écoute du singulier, sur la subjectivité même du chercheur et son implication, ainsi que sur l'analyse de celle-ci, sur une écriture appropriée et une éthique englobante. Productrice de compréhensions, *« C'est une posture de recherche spécifique, qui part d'une écoute du terrain à partir d'inductions intuitives et en fait remonter des hypothèses. Des recherches qui ne visent pas à « prouver » mais qui « éprouvent » des possibles en situation vécue.*[92] *»* Il ne s'agit pas là d'administration de la preuve, de vérification des hypothèses, mais de se saisir de celles qui émergent comme autant de constructions provisoires.

[92] Lani-Bayle, op., cit.

Marginale, car ayant du mal à conquérir une crédibilité scientifique, *« la clinique produit pourtant des savoirs qu'aucune autre démarche, de celles qui recouvrent le particulier sous des généralités abrasant les spécificités particulières, ne peut faire apparaître. Elle apparaît comme une mine, apte à faire surgir des savoirs d'exception.*[93] » Elle s'avère donc particulièrement heuristique, mais demeure peu utilisée ; car de plus, malgré une apparence de facilité, sa mise en œuvre est délicate et demande du temps, elle exige la présence du chercheur qui recueille directement les matériaux. S'inventant à mesure, elle ne consiste pas en des procédures qu'il ne resterait qu'à appliquer en les suivant à la lettre.

Les spécificités d'une posture clinique en recherche qui viennent d'être présentées sont celles qui me sont apparues comme les plus saillantes et elles ne sont en rien limitatives. Dans la pluralité de dimensions existantes, j'ai fait des choix, et c'est en suivant Martine Lani-Bayle que je vais poursuivre cette présentation, dans la mesure où la manière dont j'ai appréhendé cette recherche s'appuie principalement sur la conception de la clinique qu'elle propose.

14. 5 La clinique en lien avec la formation.

Tout d'abord, à l'association 'approche clinique' elle préfère celle de 'démarche clinique', qui lui semble mieux convenir à l'idée de cheminement et de temporalité, pour rendre compte de « *la mise en œuvre d'un processus qui se déploie en se faisant* : car *il ne s'agit pas d'un procédé fixé à l'avance et doté d'un mode d'emploi pré-établi. C'est une démarche réagissant à une finalité, mais dont les buts restent ignorés et non atteignables en soi.*[94] » Chaque situation de rencontre est nouvelle et au coeur celle-ci, le chercheur est toujours un novice. Il est obligé d'inventer et de s'adapter à mesure, en tenant compte du lien particulier qui se crée dans la relation, et qu'il n'aura pu anticiper.

Puis, être clinicien, c'est pratiquer une double écoute: écouter la ou les personnes rencontrées, mais aussi s'écouter soi-même écoutant, dans une relation dialoguante qui, de fait, est impliquée et impliquante. L'objectif visé est la production d'un savoir qui émerge de l'échange des savoirs de chacun et qui est particulier à cette rencontre : avec d'autres acteurs en présence, il serait d'une autre nature. Le travail du chercheur se fait ainsi *avec*

[93] *op. cit.*
[94] *op. cit.*

des sujets et non pas *sur* eux : ceux-ci non seulement agissent et parlent, ils pensent également, c'est à dire qu'ils sont capables *de penser la recherche faite avec eux.* Car ils ont la possibilité d'interpeller le chercheur à propos de ce qu'il fait de ces échanges.

Un *lien incontournable* apparaît alors entre la recherche et la formation, en ce sens que pour les sujets de recherche concernés, comme pour le chercheur, les entretiens se révèlent potentiellement formateurs. Et réciproquement, « *toute relation de formation clinique produisant des savoirs nouveaux, elle peut dès lors servir la recherche. »* Aussi, « *C'est avec la formation – et non avec la thérapie – que la clinique, même envisagée dans un cadre strictement de recherche, ferait couple inséparable.*[95]*»* précise Martine Lani-Bayle. C'est donc plus particulièrement à la fonction de la clinique en formation que vont être consacrées les lignes qui suivent.

14. 6 La démarche clinique en formation

Dans un cadre de formation, la clinique est basée sur un accompagnement de la mise en récit des expériences vécues, et ce dire se révèle formateur, car il favorise les prises de conscience. Le formateur clinicien n'impose pas un savoir extérieur tout fait : « *En se montrant proche du maïeuticien, il invite à l'interrogation et à la mise en mots de l'expérience du monde*.[96] » La compréhension des situations singulières exprimées n'est pas le seul fait du formateur, car l'acheminement progressif du sens est co-construit : chaque participant occupe une place centrale dans le dispositif et c'est lui, en dernière instance, qui décide de l'interprétation de ses expériences.

L'objet d'apprentissage ne réside pas dans des savoirs disciplinaires extérieurs qui seraient détenus par le formateur, mais plutôt dans le savoir de soi détenu par chacun, savoir qui ne peut émerger sans la parole. Mais ce savoir est diffus et implicite : il nécessite le recours à des théories fonctionnant comme des grilles de lecture de l'expérience et permettant de porter un autre regard sur le vécu. Deux types de savoir se rencontrent alors: un savoir issu de l'expérience, un autre de la théorie, qui s'interpellent dans un va et vient où chacun interroge le savoir de l'autre et l'autre savoir. « *Etre clinicien, c'est partir d'un déjà là, d'attendus, de repères préalables et consentir cependant à être surpris par l'autre, inventer sur le moment, avoir de l'intuition, le coup d'œil.*[97] »

[95] *op. cit.*
[96] *op. cit.*
[97] Cifali Mireille, *in* « *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* », de Boeck université, Bruxelles, 1998, p. 123

La compréhension visée repose par conséquent sur l'implication des participants et du formateur. En effet, dans une telle relation, on ne peut se situer à l'extérieur. L'implication, de *plicarer* – plier et *implicare* – plié à l'intérieur, signifie que le savoir n'est jamais donné d'avance, que tout est enchevêtré, complexe. Aussi cette démarche n'est pas sans risques, car la compréhension est inventée et non construite à priori.

En accompagnant une évolution, la démarche favorise des passages, peut aider à résoudre des difficultés ou des crises relatives à l'engagement dans une formation. Des effets de changement, de (trans)formation en résultent. Changements soutenus par le dévoilement de soi, à soi et aux autres, par la construction de sens à partir de l'expérience et par l'appropriation par chacun de son devenir en formation comme de son projet de formation.

La démarche clinique en formation se révèle ainsi des plus intéressante : en se situant au plus près du vécu des expériences, elle produit des savoirs qui prennent forme dans le dire, et qui, sans cette mise en forme justement, resteraient dans l'implicite. Centrée sur la personne, elle sert la professionnalisation, quand elle est mise en œuvre dans des formations aux 'métiers de l'humain', comme par exemple à Genève autour de Mireille Cifali, et pour ce que nous concerne ici, en formation d'enseignants, comme l'a montré un numéro de la revue *Connexions*. Sa spécificité consiste en une volonté et un souci, pour les formateurs qui la mettent en œuvre, « *de donner sens et effectivité à la formation, et de ne pas réduire la professionnalisation à l'apprentissage de méthodologies opératoires.*[98] » Elle reste cependant encore minoritaire en formation, car autant que dans le cadre de la recherche, elle est exigeante et délicate dans sa mise en œuvre.

Pour terminer ce tableau de l'usage de la clinique en formation, je remarquerai, en écho aux propos de Martine Lani-Bayle cités plus haut, qu'il apparaît le plus souvent étroitement lié à la recherche : les formateurs qui mettent en œuvre des dispositifs de formation clinique sont principalement des praticiens-chercheurs, comme en témoignent les nombreuses publications que j'ai pu consulter à ce propos. Leurs communications rendent compte de la manière dont ils construisent des savoirs en interrogeant leur pratique à partir de leurs théories, et réciproquement, sans exclure et plutôt en tenant compte de la part prise dans tout cela par les personnes auxquelles ils s'adressent. Et dans le cas particulier de l'approche biographique, c'est la recherche dans ce champ qui a montré l'efficience de celle-ci en terme de formation.

[98] Revue Connexions n°75, « *Clinique de la formation des enseignants. Pratiques logiques et institutionnelles.* », Erès, Paris, 2001, 4ième de couverture

A la suite de cette présentation de la clinique, depuis son origine jusqu'à son utilisation en recherche, comme en formation, je vais situer la démarche biographique dans le champ des sciences humaines dans le prochain chapitre, avant de présenter les liens étroits qu'elle entretient avec la clinique.

CHAPITRE 15 : LES ORIGINES DE L'HISTOIRE DE VIE

L'histoire de vie n'est pas une approche exclusive des sciences humaines[99]. L'émergence des formes littéraires d'expression des vécus personnels remonte à l'époque de la culture grecque et les 'bios', socratiques et hellénistiques, montrent que l'écriture biographique est une pratique séculaire.

Les évangiles, les confessions de Saint Augustin puis, plus tard, celles de Jean-Jacques Rousseau, comptent parmi les textes qui ont préparé l'avènement de l'autobiographie, terme apparu en Allemagne autour des années 1800. Il faudra attendre le 19ième siècle, selon Daniel Bertaux[100], pour assister à la *« démocratisation de l'autobiographie »*, les biographies et autobiographies concernent jusqu'alors exclusivement des personnages illustres.

Dans le champ de la littérature, le courant réaliste permet d'entrevoir certaines relations que la pratique des histoires de vie entretien avec la tradition littéraire, notamment l'impression d'authenticité qui se dégage de ces romans, mettant le lecteur en contact avec le monde tel qu'il est.

Mais ce n'est que récemment que sont apparues des dénominations non littéraires, comme le récit de vie ou l'histoire de vie, qui ont pour objet d'expression la vie globale ou partielle d'une personne. Le 20ième siècle a vu ainsi émerger des 'autobiographies modernes', récits de personnes ordinaires, se reconstruisant grâce au récit de leur vie.

Ces diverses origines, qu'elles soient lointaines ou proches, placent l'histoire de vie à la frontière de la littérature et des sciences humaines, et c'est en regardant du côté des origines de la sociologie que l'on va trouver le point d'ancrage de l'histoire de vie dans ces dernières.

[99] Pineau Gaston et Le-Grand Jean-Louis, « *les histoires de vie* », Que sais-je ?, PUF, 1996

[100] Bertaux Daniel, *« Histoires de vie »*, tome 1, L'Harmattan, Paris, 1989, p. 23

15. 1 Les filiations

La sociologie s'est établie au cours du 19ième, se cherchant une légitimité entre les sciences de la nature, basées sur les mathématiques et la physique, relevant de l'explication, et les sciences de l'esprit, visant l'interprétation des phénomènes, textes ou formes d'expression de la vie, relevant de la compréhension.

Il faut regarder du côté de l'Allemagne, où le modèle unique des sciences de la nature a été fortement rejeté, pour trouver l'origine d'une philosophie, l'herméneutique, qui s'attache au problème du sens et qui dans le même temps, ne gomme pas la question de l'histoire.

Ainsi, les romantiques allemands, en réponse à une épistémologie provenant de l'esprit des Lumières, prônent « *une épistémologie de la totalité impliquant vie, nature, sens et personne.*[101] »

C'est alors que W. Dilthey met en avant une approche compréhensive visant à saisir la signification de l'expérience vécue, ce qui le pose en quelque sorte comme fondateur des bases épistémologiques de l'approche biographique. Il refuse que l'homme soit considéré comme un *objet* de la nature : l'être humain est un être historique, que l'on ne peut étudier en suivant les modèles explicatifs des sciences expérimentales. L'enjeu de son approche est de trouver un mode de connaissance correspondant au type de réalité que constitue la compréhension du social.

Dès lors, le travail herméneutique permet à l'individu de se réapproprier le sens de son existence et de se comprendre en articulant son expérience avec le langage. Ainsi, la prise en compte du sujet introduit la reconnaissance de la valeur épistémologique du savoir de l'acteur dans les sciences humaines.

Enfin, une *sociologie critique,* représentée par l'Ecole de Francfort, dont l'enjeu politique se donne pour tâche de transformer le système social, élabore un type de savoir critique, dirigé contre les idéologies et les préjugés.

Ces diverses réactions contre le modèle positiviste des sciences de la nature sont à l'origine de *la compréhension scientifique*[102]*,* qui inspirera les recherches de la sociologie

[101] M. Finger, *« Histoires de vie tome 2 »*, l'Harmattan, 1989, p 224

[102] C. Delory-Momberger, *« Les histoires de vie : De l'invention de soi au projet de formation »*, Anthropos, 2000, p 137

qualitative américaine, dont celle de l'Ecole de Chicago, en promouvant l'usage des histoires de vie, sera la représentante dans les années vingt.

Puis les histoires de vie ont été utilisées à partir du début du siècle, en anthropologie et en sociologie.

Ainsi, l'anthropologie attribue pour la première fois un statut scientifique à l'approche biographique. A partir de 1925, les ethnologues font de la collecte des documents biographiques un outil de recherche, leur permettant de restituer, de l'intérieur et du point de vue du sujet, les cultures indigènes. Ces documents personnels, utilisés comme des illustrations, leur permettent de donner une forme plus authentique et plus sensible aux résultats de leurs travaux, dans le but de faire connaître l'ethnographie à un plus large public.

A la même époque, W. Thomas et F. Znaniecki, considérés comme les pionniers de l'approche biographique en sociologie, sont les auteurs d'une étude effectuée à partir de documents autobiographiques (récits spontanés, journaux intimes), provenant d'immigrés polonais installés aux Etats-Unis.

Leur recherche vise la compréhension des mécanismes reliant les individus aux ensembles plus vastes dans lesquels ils évoluent, par la prise en compte du sens qu'ils donnent eux-mêmes à leurs expériences. La parole des sujets permet d'approcher, de l'intérieur, les phénomènes sociaux que ces sociologues cherchent à comprendre, le contexte de vie et les expériences quotidiennes constituant ainsi une source de connaissances.

Dans ce contexte, les histoires de vie ont été utilisées en tant qu'outil de cueillette de données personnelles, comme technique d'enquête sociale.

15. 2 Une éclipse

A partir des années trente, jusqu'aux années soixante-dix, l'approche biographique est discréditée et remplacée par un nouveau type d'enquête, utilisant les questionnaires et les statistiques. Cette longue période hégémonique de la 'quantophrénie' fait disparaître les *sujets* des recherches en sciences sociales.

La recherche anthropologique connaît le même sort, quand, dans les années quarante, l'ethnologie se détourne des histoires de vie pour 'faire de la science', considérant le vécu comme un objet non-scientifique, et adopte une posture structuraliste.

Il faudra attendre alors les années soixante, soixante-dix, pour assister à un retour de crédibilité de l'approche biographique.

Aux Etats-Unis, notamment en anthropologie, Oscar Lewis, avec *Les enfants de Sanchez,* restitue, de l'intérieur, la vie d'une famille, et tente de saisir l'individu comme une totalité, en utilisant la biographie comme médiation entre l'histoire individuelle et l'histoire sociale. Son objectif est d'accéder à une réalité qui dépasse le narrateur et le façonne.

En France, Daniel Bertaux, artisan en cela du retour de l'approche biographique en sociologie, dans le milieu des années soixante-dix, utilise le recueil de la parole biographique comme moyen pour tenter de comprendre les processus sociologiques et inaugure 'le retour du sujet'. Il définit le récit de vie comme l'histoire d'une vie telle que la personne qui l'a vécue la raconte et recueille ainsi, pour ses recherches, *des matériaux biographiques primaires.* Selon lui, l'expérience humaine est porteuse de savoir sociologique.

Ce rapide voyage dans le passé restitue les conditions d'émergence de l'approche biographique, montrant en cela l'influence prépondérante de la sociologie.

Mais le regain d'intérêt pour les histoires de vie correspond à une rupture profonde au sein même de cette discipline. La perspective biographique, en remettant en question la méthodologie positiviste, provoque un renversement paradigmatique, dont Franco Ferraroti sera l'initiateur, comme nous le verrons plus loin.

15. 3 Une rupture épistémologique

Les tenants de cette sociologie que l'on peut qualifier de 'compréhensive' privilégient l'étude de l'individu ou des groupes primaires et préconisent une méthodologie engagée et participative, dans laquelle le sociologue, considéré en tant qu'individu social, revendique sa subjectivité et ne prétend pas à l'objectivité, ni à la neutralité de la méthodologie dominante. Son implication dans la recherche doit être une préoccupation

constante, jusque dans le traitement des données, garantissant en cela un statut scientifique à son travail.

Ce renversement paradigmatique par rapport aux recherches traditionnelles permet d'élargir les critères de la recherche scientifique en y intégrant la subjectivité et la réflexivité, tout en valorisant la notion d'expérience. Dès lors, le récit de vie n'est plus simplement une illustration, pas plus qu'une vérification d'un modèle interprétatif. L'approche biographique, telle que l'entend Ferraroti, permet de mettre en évidence une dialectique des savoirs, c'est à dire le rapport complexe entre le vécu de l'individu et les conditions objectives de la réalité sociale.

Dans le prolongement de ces nouvelles bases épistémologiques, Maurizio Catani[103], à partir du recueil d'un seul récit de vie, celui de tante Suzanne, co-auteur de la recherche, donne lieu à un travail de portée scientifique dans lequel le narrateur, auteur de sa propre histoire, transmet son expérience sociale, vécue et réfléchi

C'est à l'époque où l'approche biographique acquiert une certaine reconnaissance dans le champ de la recherche, que l'on voit apparaître son utilisation en formation des adultes, notamment au Québec, où Gaston Pineau, avec Marie-Michèle[104], co-produit la première application des histoires de vie en formation, et met l'accent sur l'aspect formateur et émancipatoire de l'approche, qu'il envisage comme une pratique autopoïétique. Cette expérience permet d'associer histoire de vie et recherche, histoire de vie et formation.

15. 4 L'histoire de vie en formation

C'est ainsi au début des années quatre-vingts, au Québec, que la pratique des histoires de vie en formation des adultes est apparue.

Selon Gaston Pineau, l'histoire de vie est pensée comme *un art formateur de l'existence,* dans un contexte de bouleversements socioprofessionnels et familiaux, au sein d'une société individualiste, dans laquelle il revient à chacun de se donner un projet de vie, de se donner ses propres repères et de faire sa propre histoire.

[103] Maurizio Catani, Mazé Suzanne, « *Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale.»*, Librairie des méridiens, 1982

[104] Gaston Pineau, Marie Michèle, « *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie. »* Edilig/Saint-Martin, 1983

Pour permettre aux individus de faire face aux diverses ruptures auxquelles ils sont confrontés, la pratique de l'histoire de vie offre aux sujets la possibilité, par une construction narrative accompagnée, d'accéder à leur propre historicité, de devenir acteurs de leur vie - autant qu'auteurs de leur texte - et par là, de se réapproprier le sens global de leur existence. L'histoire de vie, entendue comme « *une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels vécus*[105]», fait mémoire entre passé et avenir, dire et faire. C'est une pratique autopoïétique (du grec *autos* - soi et *poiein* - produire), qui contribue à une prise en mains de sa vie par chacun.

En outre, elle permet aux sujets de se comprendre, de 'prendre ensemble' les événements et les rencontres ayant jalonné leur existence, et d'en faire un récit, dans un contexte sociohistorique certes déterminant, mais dans lequel une marge de manœuvre propre persiste. Cette production de sens s'oppose à la croyance en un destin inéluctable, elle est une résultante personnelle des expériences vécues.

Ce courant de pratiques amorcé au Québec s'est dans le même temps développé en Europe, notamment à Genève, autour de Pierre Dominicé et en Belgique, avec Guy de Villers.

Malgré des différences au niveau théorique et méthodologique, toutes ces approches envisagent l'histoire de vie comme étant elle-même un apprentissage et un acte formateur en soi, offrant aux sujets la possibilité, par une activité réflexive, de clarifier ce qu'ils savent déjà de manière confuse, à propos de ce qui a été formateur pour eux.

Ainsi, l'histoire de vie est une activité de conscientisation, qui fait une place centrale aux savoirs acquis dans et par la vie : dans son ouvrage co-produit avec Marie-Michèle, Gaston Pineau révèle la valeur d'autoformation de la vie quotidienne. Cette pratique est émancipatoire, dans le sens où elle permet aux sujets de '*s'approprier leur pouvoir de formation'*, en reconnaissant une valeur aux savoirs non académiques, non formels, acquis tout au long de la vie.

La pratique des histoires de vie en formation s'est ainsi développée autour de différentes personnes, représentant autant de pôles de recherches universitaires, mais au sein desquels la valeur de formation et d'autoformation de l'histoire de vie est prise en compte.

Ces praticiens/chercheurs ont souhaité institutionnaliser leurs pratiques et ont créé, en 1990, l'association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF). L'objet

[105] Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand, « *Les histoires de vie »* Que sais-je ? Puf,

de cette association est de promouvoir la démarche de l'histoire de vie dans le champ de l'éducation permanente à travers des activités de recherche, de formation et de publication. Selon la charte de l'association, « *La pratique de l'histoire de vie se caractérise par une conception du lien social qui met au centre la valeur de respect de la personne, capable d'orienter se vie à partir de l'assomption des déterminants de sa propre histoire, personnelle et socio-historique, et leur transformation en projet existentiel socialement inscrit.* »

Ce sont ces options éthiques qui réunissent les membres de l'ASIHVIF, qui, par ailleurs, s'appuient sur des référents théoriques et méthodologiques parfois différents. Il faut noter cependant que l'approche herméneutique, et notamment les travaux de Paul Ricoeur, constitue une de leurs références communes. Ainsi, c'est la question du sens qui est travaillée et les praticiens/chercheurs se réclamant de l'ASIHVIF veillent à ce que les analyses et les interprétations des récits soient, en dernière instance, le fait des seuls narrateurs, leurs dispositifs étant élaborés à des fins de formation.

Un autre courant, dont Vincent de Gaulejac est l'un des représentants, s'est développé dans le même temps. Il diffère du précédent au niveau des référents théoriques sur lesquels il s'appuie et par rapport aux objectifs poursuivis : ainsi, la démarche 'Roman familial et trajectoire sociale' vise à « *permettre aux participants de se comprendre comme le produit d'une histoire dont ils cherchent à devenir le sujet, en explorant les différents éléments qui ont contribué à façonner leur personalité*[106] ». Elle est caractérisée par la place accordée au travail d'exploration et d'analyse sociopsychologique des récits, et prend largement appui, pour ces analyses, sur les concepts et les modèles explicatifs de la psychanalyse. Au cours des séminaires proposés par cette approche, c'est la dimension du développement personnel qui est travaillée, à laquelle s'ajoute une dimension thérapeutique.

Ces deux principaux courants qui, comme nous venons de le voir, ne poursuivent pas les mêmes objectifs, sont cependant considérés tous deux comme étant en marge des disciplines universitaires traditionnelles.

[106] Vincent de Gaulejac, « *La névrose de classe* », Hommes et groupes, 1987 p. 266

CHAPITRE 16 : DE L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE COMME PÔLE CLINIQUE EN SCIENCES HUMAINES

Lors de la présentation des filiations de l'approche biographique, dans le chapitre précédent, j'ai évoqué celle qui la lie étroitement à la sociologie. C'est donc à la suite de Franco Ferraroti que je vais montrer en quoi cette approche représente, selon l'auteur, « *un exemple parfait du pôle clinique en sciences humaines*. » Proposant à son compte des aspects de la clinique similaires à ceux qui viennent d'être présentés, il y apporte cependant un certain nombre de nuances et de spécificités, qui vont me permettre d'introduire la méthodologie des histoires de vie.

16. 1 Des sujets de recherche porteurs de savoir.

Tout d'abord, les sociologues utilisant l'approche biographique s'adressent eux aussi à des sujets, et non à des objets de recherche. Ces sujets sont reconnus comme étant porteurs d'un savoir, le *savoir indigène* selon l'expression de Daniel Bertaux et de surcroît, comme des *sujets parlants*, au grand dame de Pierre Bourdieu, celui d'avant *La misère du monde.*

Cette attention portée à des sujets et à leurs expériences confère aux récits de vie, selon Franco Ferraroti, une *valeur heuristique*, utile au chercheur, « *car ils contiennent un savoir, même à l'insu des intéressés. Ils sont une forme d'expression de l'expérience humaine, du vécu quotidien. Leur valeur sociologique vient de ce qu'ils constituent des documents existentiels, au sens où un philosophe existentialiste affirme pouvoir connaître et raconter le monde parce qu'il y est engagé. L'informateur sait de quoi il parle, ce sont ses épreuves qui en témoignent* [107] » Celui qui sait, c'est celui qui éprouve le vécu, et le chercheur ne peut se passer de son savoir.

Il établit également la scientificité de l'approche biographique en proposant une lecture de l'universel à travers le singulier. Il justifie le travail à partir d'une singularité en partant de l'idée que *« chaque homme est la synthèse individualisée et active d'une société »*, et en affirmant pouvoir « *connaître le social en partant de la spécificité*

[107] Ferraroti Franco, « *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales. »,* Méridiens Klincksieck, Paris, 1990, p. 12

irréductible d'une praxis individuelle.[108] » La subjectivité devient alors une connaissance scientifique, à condition cependant de relier les biographies individuelles au contexte social et historique de leur production, afin de réaliser *une dialectique du social*, des rapports complexes et non déterminables à priori existant entre le vécu et ses contextes objectifs.

Car s'il comprend le *caractère synthétique* du récit biographique en tant que *pratique de vie,* c'est en ce sens qu'il ne suffit pas d'envisager les données empiriques recueillies comme parlant d'elles-mêmes : « *La fécondité heuristique des biographies est profondément conditionnée. Les déclarations personnelles échappent au subjectivisme dans la mesure où elles se rattachent et se soudent aux situations objectives, aux données des conditions concrètes dans lesquelles les narrateurs vivent.* [109]»

Et c'est en éclairant ce pôle dialectique qu'une connaissance devient possible, si de surcroît, pour étudier l'interrelation entre une biographie et la société, l'on s'adresse à des individus au sein même des *groupes restreints ou primaires* auxquels ils appartiennent. Ces groupes sont la famille, des groupes de travail ou de pairs, dans lesquels chacun est en relation, car chacun d'eux lit le groupe à partir de sa perspective individuelle. Ainsi, le recours à la biographie de groupe permet d'étudier une singularité prise dans ce contexte, le groupe étant également pour l'auteur une totalisation active de celui-ci.

C'est donc une conception de la sociologie qui prend ensemble et relie l'Histoire et les histoires de vie de chacun, que propose Franco Ferraroti : en s'inscrivant en rupture par rapport à une histoire *historiciste*, celle qui, à partir de la vie des grands hommes, de la succession diachronique d'événements importants, prétend à la vérité d'un sens dont seules les élites seraient les dépositaires. Il fait appel à l'histoire comme « *mémoire collective de la quotidienneté »* qui en ce sens concerne non plus l'influence déterminante exercée par de grands hommes, mais plutôt ce que recèle la vie des plus humbles, comme témoignage de leur inscription dans une époque, qui a déterminé en partie leur existence.

Le regard rétrospectif posé par l'homme sur ses souvenirs accumulés, à partir de cette mémoire collective, « *le rend apte à formuler le sens de ses propres décisions et à les valoriser.*[110] » Cette conception de l'histoire fait place à l'historicité, c'est à dire à la capacité qu'a l'homme de s'affirmer dans et par l'histoire, en ayant prise sur sa propre histoire, pour éventuellement en changer le cours, au moyen d'une réflexion sur son passé.

C'est ainsi que pour l'auteur également, l'histoire de vie apparaît comme un matériau privilégié pour l'analyse sociale, en ce sens qu'elle est *une séquence temporelle*

[108] Franco Ferraroti, *« Histoire et histoires de vie »*, Méridiens Klincsieck, Paris 1990, p 51
[109] *op.cit.*p.161
[110] *op. cit*. p.33

et un déroulement dans le temps, dont dépend la signification. Le regard en arrière et à l'intérieur, que favorise la perspective narrative fondée sur la mémoire, donne à l'homme la possibilité de s'arrêter de courir, de prendre le temps justement, de le perdre, avec la volonté de l'utiliser : l'on retrouve alors « *la signification du fait d'accourir, à savoir la hâte qui a un sens, un projet.* »[111] Aussi l'histoire de vie permet-elle à l'homme, *prévu et précodifié* par la société, de trouver un sens dans les buts qu'il se donne, et il n'apparaît plus dès lors comme simplement victime d'un déterminisme mécanique qu'il subirait passivement.

Conscient de se démarquer de la sociologie dominante, mais aussi de certains chercheurs émargeant également dans le champ de l'approche biographique, Franco Ferraroti inscrit ses recherches dans une perspective critique et déontologique affirmée.

16. 2 Ethique et déontologie.

Le chercheur utilisant l'histoire de vie ne peut entreprendre sa recherche à l'insu du sujet qu'il a choisi. Il doit recueillir son consentement, après lui avoir présenté le cadre institutionnel et méthodologique de sa recherche, et établi avec lui un contrat. Cette démarche exige un contact immédiat et de confiance réciproque : pour l'auteur, sa particularité réside dans « *la découverte du rapport d'interaction impliqué par cette 'confiance' comme base et spécificité de l'histoire de vie.* [112]» La technique de l'écoute devient partie intégrante de la méthodologie et la communication établie, reposant sur la nécessité de celle-là, devient ainsi *humainement significative* plutôt que *méthodologiquement correcte.*

La mise en œuvre de ces 'principes' par les sociologues les place dans une perspective clinique, mais pour aller plus loin dans ce sens, et atteindre ce que Franco Ferraroti appelle *l'exemple parfait du pôle clinique des Sciences humaines,* il faut aller au-delà des pratiques les plus courantes.

En effet, il apparaît que bon nombre de chercheurs considérant le récit de vie comme un moyen privilégié d'accès au savoir sociologique, sont loin de s'attacher à son fonctionnement spécifique et à sa singularité. Ainsi, selon l'auteur, quand ceux-ci s'inscrivent dans cette perspective, ils sont encore peu nombreux à considérer l'approche

[111] *op.cit*. p.29
[112] *op. cit.* p.43

biographique comme autre chose qu'un outil leur permettant d'illustrer leur recherche, leur servant à vérifier à posteriori la validité des modèles interprétatifs qu'ils ont construits au préalable. Et d'autre part, lorsqu'ils choisissent non plus de vérifier un modèle pré-établi, mais pensent en élaborer à partir des récits qu'ils recueillent, ils ne peuvent éviter, selon l'auteur, de choisir les plus représentatifs d'entre eux, selon leurs propres systèmes de valeurs.

Ainsi, pour l'auteur, « *l'utilisation de l'histoire de vie à titre d'exemple a contribué à l'appauvrissement épistémologique de la méthode biographique*[113] *».* De même que les recherches qui, selon lui, consistent à accumuler un nombre important de récits, jusqu'à 'saturation', comme le préconise par exemple Daniel Bertaux, les privent de leur caractère exemplaire et de surcroît, garantissent l'extériorité du chercheur par rapport à ses sujets de recherche.

Je vais donc montrer maintenant comment, selon l'auteur, l'attention portée au contexte relationnel contribue à placer l'approche biographique véritablement dans une perspective clinique, dès lors qu'elle est envisagée comme une véritable recherche-participation.

16. 3 Le contexte relationnel de l'approche biographique

Franco Ferraroti, qui accorde une rare attention au contexte relationnel, considère l'énonciation du discours biographique comme un échange, soumis à la réciprocité. L'expérience du vécu de l'observé, qui se dit dans le récit, se double de l'expérience du chercheur engagé sur le terrain. Il préconise donc une méthodologie engagée et participative, dans laquelle le sociologue, considéré en tant qu'individu social, revendique sa subjectivité et ne prétend pas à l'objectivité, ni à la neutralité, de la méthodologie dominante.

La sociologie, entendue ici comme participation, implique une situation et un statut de parité entre le chercheur et l'interviewé. Ainsi, « *La connaissance n'a pas l'autre pour objet, mais l'interaction imprévisible et réciproque entre observateur et observé. […] Elle devient une connaissance à deux, grâce à l'intersubjectivité d'une interaction. Cette connaissance sera d'autant plus profonde et objective qu'elle sera plus intégralement et*

[113] op. cit. p. 81

intimement subjective.[114] *»* Cette double implication relève d'une épistémologie spécifique, basée sur ce qu'il appelle *une dialectique des savoirs*.

La confiance réciproque et la complicité qui s'instaurent au cours de l'interaction créent une situation 'd'égalité substantielle' permettant de procéder à des analyses en profondeur, d'une portée politique et culturelle, qui permet par exemple de recueillir les paroles de populations exclues ou vivant en marge de la société.

En considérant donc que « *toute pratique individuelle est une activité synthétique, une totalisation active de tout le contexte social* [115]*»,* chaque histoire individuelle permet d'accéder à la connaissance d'une société. Cependant, la parole des individus ne suffit pas. En effet, si chaque acte individuel est une totalisation d'un système social, il faut considérer aussi l'énonciation du récit biographique comme étant elle-même un acte social, une synthèse de l'interaction, de telle sorte que « *Le récit biographique raconte plutôt une interaction présente, grâce à l'intermédiaire d'une vie*[116]*».*

En conséquence, pour obtenir une vérité biographique, il faut prendre en compte la vérité de l'interaction, c'est à dire réaliser une double totalisation. L'analyse d'une biographie est donc également l'interprétation d'une interaction, dans laquelle le chercheur joue un rôle actif, qu'il se doit de prendre en compte. Engagé lui aussi, il n'est plus dès lors un analyseur de la relation, mais un *synthétiseur*, en ce sens qu'en prêtant l'oreille aux récits de vie des sujets, il participe de leur histoire.

C'est ainsi que pour Franco Ferraroti, « *les liaisons entre observateur et observé, dans une relation réciproque, la connaissance scientifique exigeant l'herméneutique d'une telle interaction, le récit biographique perçu comme action sociale*[117] » font de l'interview biographique *« un exemple parfait du pôle clinique des sciences humaines. »* En devenant une recherche-participation, l'approche biographique se révèle heuristique pour le chercheur, mais aussi existentielle et émancipatoire pour les sujets de recherche, moyen pour eux d'auto- développement, la connaissance produite se voulant *sans appropriation.* Mais, pour l'auteur, la connaissance devient un risque.

La méthode biographique, ainsi qu'il l'envisage, apparaît comme une pratique de recherche relevant bien du domaine de la clinique. La présentation qui vient d'être faite a pu sembler sous certains aspects quelque peu répétitive par rapport à ce qui a été exposé

[114] *op. cit.* p.42
[115] *op. cit.,* p. 50
[116] *op.cit*. p. 53
[117] *op. cit*. p. 54

plus avant, mais elle a fait apparaître que les connaissances produites grâce à l'histoire de vie relèvent d'une dialectique sociale, relationnelle ou encore des savoirs. Et c'est avec Gaston Pineau que plus loin, je reviendrai sur le *champ dialectique* de l'utilisation de cette approche.

Mais auparavant, je vais exposer dans le chapitre suivant en quoi consiste la pratique de l'approche biographique.

CHAPITRE 17 : LES HISTOIRES DE VIE COMME PRATIQUE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

Ainsi que je l'ai indiqué dans la première partie de ce mémoire, j'ai inscrit ma recherche dans le courant des histoires de vie en formation. Les chercheurs qui travaillent dans ce champ mènent le plus souvent, de front, la recherche et la formation, et c'est en ce sens qu'il sera question dans ce qui va suivre de *pratique.*

L'articulation des deux aspects se trouvant au cœur de ces démarches, c'est donc *au moyen* de l'approche biographique que j'ai tenté de produire des connaissances sur le processus de formation des professeurs des écoles, car c'est principalement la possibilité d'interroger et d'éclairer les processus de formation offerte par cette méthodologie qui s'est avérée prépondérante dans le choix que j'ai fait. Mais en mettant en œuvre une telle démarche, dans laquelle mes sujets de recherche ont été impliqués, c'est aux effets de celle-ci, pour les participants, moi y compris, que secondairement cette recherche est consacrée, car le dispositif mis en œuvre s'est appuyé sur les effets potentiellement formateurs de celui-ci. La démarche biographique se montrerait productrice de savoirs, pour la recherche, mais dans le même temps, pour les sujets qui y sont engagés.

Dans la présentation de cette pratique, une première étape va être consacrée à la définition des termes et expressions utilisés.

17. 1 De l'histoire de vie à la biographie éducative

Dans le champ de l'approche biographique, différentes expressions sont utilisées par les chercheurs ou les praticiens, pour nommer les productions élaborées par ceux qui expriment leurs expériences de vie. Il m'a semblé nécessaire d'en préciser le sens et d'indiquer comment je les ai reprises à mon propre compte.

C'est à partir de l'expression 'histoire de vie', selon la définition générique donnée par Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand, que j'ai orienté mon travail, tout en la précisant grâce aux clarifications apportées par Alex Lainé et Pierre Dominicé.

Les deux premiers auteurs rendent compte explicitement du travail de la dimension temporelle à l'œuvre dans ces pratiques, qui utilisent le récit comme moyen d'articuler les temporalités. Il s'agit de traduire sa vie en mots, pour en faire une histoire ; et ce travail de recherche et de construction constitue *un tissage de sens à partir de faits temporels,* ce qui permet aux auteurs des récits d'accéder à l'historicité. 'Faire de sa vie une histoire' est un travail de savoir-pouvoir sur cette vie, d'appropriation, ainsi que nous l'avons vu avec Franco Ferraroti.

Ce lent travail de recherche et d'élaboration est rendu possible et soutenu par l'acte narratif, moyen de re-composition, de re-présentation de la vie. Et c'est justement parce qu'il s'agit de mettre en récit la vie, qu'il convient, selon Alex Lainé, de distinguer 'récit de vie' et 'histoire de vie', ces deux expressions étant le plus souvent employées indifféremment dans les démarches dont il est question.

En s'appuyant sur les travaux de Daniel Bertaux, qui s'est lui-même inspiré de la distinction, en langue anglaise, entre '*life history'* (histoire de vie, désignant les études de cas faites à partir du croisement de divers documents, avec la vie que raconte une personne), et '*life story'* (récit de vie, se rapportant aux récits effectués par les personnes elles-mêmes à propos de leur vie), il considère le 'récit de vie' comme « *un intermédiaire, une médiation entre la vie et l'histoire de vie* » et le définit comme « *une énonciation par un sujet de sa vie passée.* [118]» Le plus souvent relatée oralement, mais parfois aussi à l'écrit, cette première forme d'expression de la vie obéit aux critères propres aux récits présentés précédemment, dans le chapitre consacré aux fonctions du récit. C'est une première mise en forme qui est en elle-même productrice de sens ; mais l'analyse déjà structurante que réalise cette énonciation demeure *implicite*, selon Alex Lainé. C'est pourquoi le 'récit de vie' n'est *qu'un moment dans le processus de production d'une histoire de vie.*

Pour en arriver à 'l'histoire de vie', un travail de réflexion, réalisé dans l'après-coup, doit être effectué sur la première expression. Cette seconde analyse, qui interroge et émet des hypothèses à partir du contenu de l'énoncé, complète et parachève le travail de structuration entrepris. Ainsi que nous l'avons vu plus haut avec Franco Ferraroti, cette réflexion consiste à articuler le récit considéré, avec les contextes sociaux, politiques et culturels, liés aux faits rapportés, en les inscrivant dans une perspective temporelle spécifique, objective et donc éclairante. Dans le même temps, cette seconde analyse assure

[118] « *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation.* », Desclée de Brouwer, Paris, 1998, p.141

une plus grande cohérence entre les faits relatés, en faisant apparaître plus clairement certains liens, d'où peuvent émerger des hypothèses productrices de sens possibles, mais en tout état de cause, provisoires.

En conséquence, selon Alex Lainé, « *l'histoire de vie doit être entendue comme étant d'abord, mais pas seulement, la narration écrite ou orale de faits temporels constitutifs de la vie d'un sujet, que ce sujet en ait été l'acteur, le témoin direct, ou bien encore que ces faits lui aient été rapportés et transmis par un tiers.*[119] » L'histoire de vie est donc seconde, car elle englobe le récit de vie, ainsi que l'analyse des faits rapportés.

Je reviendrai plus loin sur ce travail de réflexion et d'analyse sur l'énoncé, car il peut être réalisé individuellement ou collectivement, par l'auteur du récit, par le ou les narrataire(s), comme par les deux ensemble, car ce moment d'analyse constitue un des aspects importants de la pratique des histoires de vie.

Mais auparavant, pour terminer de cerner la terminologie utilisée dans ce travail, je vais me référer à Pierre Dominicé, qui, en proposant l'expression *'biographie éducative'* m'a permis de caractériser plus finement encore cette recherche, ainsi que la nature des données recueillies, dans la mesure où mon travail concerne précisément la formation des sujets considérés.

Dans son principal ouvrage, il définit la biographie éducative comme *« un moyen de recherche offrant l'occasion d'identifier les processus d'acquisition des savoirs de l'apprenant adulte, [car] les récits biographiques mettent en évidence la façon dont le savoir se forge dans les situations concrètes, se construit dans l'action ou s'enrichit dans l'événement existentiel.*[120] *»* Ainsi le travail biographique, en inscrivant le présent de la formation dans une dimension temporelle, intégrant le passé et les projets, permet aux sujets de s'approprier leur formation en la mettant en mots. En cela ils lui donnent un sens, c'est à dire une orientation et une signification, ils font leur chemin et le parcourent, leurs récits servant de points de repères. Cette démarche permet dès lors d'étudier l'historicité et la (trans)formation de la personne dans l'espace et dans le temps.

Selon l'auteur, *« cette nouvelle version de l'histoire de vie correspond mieux à l'originalité de son usage dans le champ de l'éducation »,* car elle permet un accès direct à l'expérience de formation de chacun. C'est pourquoi il met l'accent sur l'apport réciproque de la formation et de la recherche, qui apparaît « *au moment où les étudiants prennent le*

[119] *op. cit.* p. 142
[120] « *L'histoire de vie comme processus de formation. »* L'Harmattan, 1996, p. 7 et 8

risque de formuler des hypothèses sur la base de leurs récits : sans recherche, la formation s'arrête à un constat qui ne prend pas forme réflexive, sans formation, la recherche banalise le sens du récit de vie, en se privant de la dynamique interprétative de celui qui l'a rédigé.[121] »

Nous voici donc au cœur de ce qu'Alex Lainé nomme l'histoire de vie, mais dans le cadre particulier de la formation des personnes. A cette occasion, c'est certes la vie dans son ensemble qui est relatée par les sujets dans leurs récits, mais vue sous l'angle privilégié de leur cheminement éducatif personnel ; les narrateurs traitent de leur formation en s'intéressant explicitement à ce qu'ils ont fait de leur éducation dans la construction de leur vie. Et dans la présente recherche, c'est le passé scolaire, le trajet éducatif des futurs professeurs des écoles, qui a été le vecteur principal de leurs récits.

Ces récits sont donc pour Pierre Dominicé des *biographies* éducatives et non des *auto-biographies « parce que le chercheur demande à ses interlocuteurs de reconstruire leur parcours de vie selon une direction qu'il considère, lui, comme décisive par rapport à sa recherche. Les participants gardent leur liberté, mais ne sont pas initiateurs de leur récit.* [122]» Mais dans la mesure où les participants choisissent eux-mêmes ce qui, pour eux, a participé de leur formation, le travail biographique, entendu dès lors comme instrument éducatif, peut entraîner des effets formateurs, au-delà de la production de connaissances pour la recherche.

En conséquence, les *cheminements biographiques* de mes sujets de recherche, dont il est question dans le titre de ce travail, sont le produit de leur 'histoire de vie *en formation'* en ce sens qu'ils rendent compte de processus en cours d'élaboration, intégrant la durée et de fait non achevés. L'accès à ces cheminements a été rendu possible grâce à l'élaboration de 'biographies éducatives' auxquelles j'ai également participé.

Ces précisions terminologiques me sont apparues nécessaires, car au-delà d'une explicitation de la signification de chacun de ces termes, il apparaît que chaque expression est inséparable de la méthodologie et des pratiques qui leur ont donné naissance. Les utiliser implique une mise en œuvre et une posture spécifiques de la part du chercheur qui choisit cette démarche de recherche.

[121] *op. cit.* p. 85
[122] *op. cit*. p. 72

C'est donc maintenant, comme je l'ai annoncé plus haut, que je vais évoquer l'analyse et la réflexion menées à partir des récits de vie, pour qu'ils acquièrent le statut d'histoire de vie.

17. 2 Un modèle d'exploration dialogique.

Si c'est bien en tant que chercheur que je me suis adressée aux étudiants, le dispositif de recherche que j'ai mis en œuvre a quelque chose à voir avec un dispositif de formation. En effet, comme indiqué précédemment, il ne s'agissait pas d'utiliser l'approche biographique comme un simple outil de recueil de données : j'ai joué en quelque sorte un rôle d'accompagnateur auprès des étudiants que j'ai rencontrés.

C'est pourquoi le travail présenté dans ce mémoire tente d'articuler recherche et formation : *recherche* car mon objectif est de comprendre le devenir enseignant des futurs professeurs des écoles et de produire un savoir sur ce processus ; *formation* dans la mesure où l'accompagnement que je leur ai proposé, en les invitant à se mettre en recherche, a pour objectif de leur offrir la possibilité de comprendre pour eux-mêmes les raisons de leur choix, de favoriser chez eux une prise de pouvoir sur leur itinéraire éducatif, en mettant en avant la dimension personnelle de leur cheminement. *« En tant que démarche de recherche, la biographie éducative propose un effort de verbalisation et d'écriture qui coïncide bien avec un travail de formation. »* nous dit Pierre Dominicé[123].

Dans cette perspective, le discours du sujet est le seul discours de vérité, seul l'auteur du récit est en mesure de donner un sens à son histoire. Mais ce sens est produit grâce au travail en interaction des participants, il est le fruit d'une collaboration : le modèle de *co-investissement dialectique* élaboré par Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand[124], diffère des modèles biographique et autobiographique dans lesquels un des acteurs s'efface : dans le premier, le risque narcissique est important, dans le second, c'est le chercheur qui sait et dit le sens.

Aussi la démarche biographique implique-t-elle une forme d'égalité entre le chercheur et ses sujets de recherche : la relation interpersonnelle qui s'instaure est caractérisée par la reconnaissance de savoirs à partager, entre des 'informateurs' devenant sujets à part entière et non pas simple banque de données, et un 'enquêteur' impliqué lui

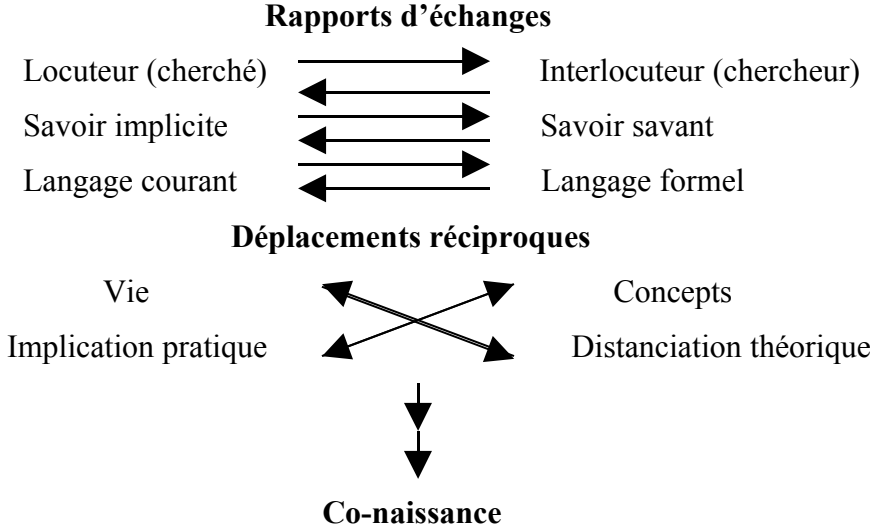
[123] *op. cit.* p 142
[124] Pineau Gaston, Le Grand Jean-Louis, « *Les histoires de vie. »* Que sais-je ? PUF, 2ième éd. , Paris, 1996

aussi en tant que personne. Dans ce *modèle dialogique*[125], chercheur et 'cherché', considérés tous deux comme porteurs d'une partie du sens, le confrontent dans un rapport d'échanges et au moyen de déplacements inverses et réciproques. Dans cette dynamique, le chercheur peut s'approcher de la vie du sujet (implication pratique) et celui-ci se distancier de cette vie (distanciation théorique). Il résulte de ces rapports d'échanges une co-naissance, à savoir « *la production d'un nouveau rapport à soi et aux autres qui accouche d'une unité nouvelle.*[126]»

Dans ce modèle dialogique, chercheur et 'cherché' créent ensemble l'objet de recherche et co-produisent des savoirs, par le biais d'un dispositif qui comporte une première phase orale d'énonciation, suivie d'une phase écrite qui, en laissant des traces, permet dans l'après coup de faire retour sur ce qui a été dit, de prendre de la distance par rapport à son histoire et de faire émerger dans l'interrelation entre écoutants et écoutés, des hypothèses d'où peuvent émerger des sens possibles à donner à son htoireis.

Le tableau qui suit, réalisé à partir de l'ouvrage de Jean-Louis Legrand et Gaston Pineau, expose les deux types d'acteurs en présence, les savoirs qui leur correspondent, ainsi que le travail et les déplacements réciproques que chacun effectue, d'où pourra émerger un nouveau sens.

Tableau 2 : Modèle dialogique de co-investissement



Ce modèle dialogique rend compte de la dialectique relationnelle à l'œuvre dans cette démarche, et il me donne l'occasion d'introduire la notion de *champ dialectique* proposée par Gaston Pineau, ainsi que je l'ai annoncée plus haut.

[125] op. cit. p 102
[126] op. cit. p 103

17. 3 Le champ dialectique de l'utilisation des histoires de vie.

Dans son ouvrage fondateur, Gaston Pineau met en œuvre une *pratique de la dialectique biographique*. La dialectique est selon lui inhérente au travail biographique, car la réalité dont ce travail tente de rendre compte est en mouvement permanent : l'histoire de vie est le reflet du processus dialectique de la vie elle-même, qui n'est pas une donnée mais un construit, en auto-ré-organisation permanente.

Pour comprendre donc une réalité toujours en mouvement « *il faut dialectiser l'opération biographique, c'est-à-dire la situer dans le temps et selon un certain nombre d'axes de tension qui lui fournissent son énergie, sa dynamique.*[127] » C'est ainsi que selon l'auteur, la dialectique relationnelle se trouve au cœur du champ qu'il a circonscrit : elle est production et dans le même temps, elle révèle les autres dialectiques.

Productrice, parce que le travail biographique ne consiste pas à reconstruire la vie, mais à la faire et à la refaire : il s'agit d'advenir en s'appuyant à la fois sur le passé et sur un devenir qui impulse une dynamique. Et cette production s'effectue dans un rapport locuteur/interlocuteur, que ce dernier soit présent ou non, en une énonciation narrative qui devient selon Gaston Pineau une *annonciation*, et dont la signification résulte des échanges entre narrateur et narrataire.

Révélatrice, car cette dialectique porteuse engendre plusieurs processus biographiques, qui sont autant d'axes de tension :

- La construction de l'histoire tente de relier dans le présent un passé revisité et un futur projeté, ce qui constitue horizontalement une dialectique temporelle.
- Une autre dialectique s'instaure entre le langage et la vie : les mots font violence à la vie, ils ne sont pas la vie. Encore faudrait-il nuancer entre le langage oral, plus proche des émotions d'alors, et le langage écrit, qui les met à distance.
- Puis une dialectique méthodologique et épistémologique, retenue par Gaston Pineau, articule implication pratique et distanciation théorique : la vie réfléchie, relatée, et la réflexion sur la vie, sont travaillées dans des déplacements réciproques pour aller au-delà de l'expression d'un parcours par le locuteur et d'un discours effectué par l'interlocuteur.
- De la précédente découle une dernière dialectique, nommée appropriation/désappropriation : en racontant sa vie on se l'approprie, mais en la donnant à

[127] *op. cit.* p. 185

un interlocuteur, celui-ci peut faire ce qu'il veut de cette parole. Cette cinquième dialectique constitue en quelque sorte le produit du champ qui vient d'être présenté, et dépend de l'objectif ayant présidé à la mise en œuvre de la démarche.

Car cette carte du champ dialectique révélant les axes de tension à l'œuvre dans l'utilisation des histoires de vie, s'inscrit dans le paradigme de l'autoproduction de soi. Et dès son premier ouvrage, Gaston Pineau a associé l'utilisation de l'histoire de vie à l'autoformation, ce qui implique de la part du chercheur une posture d'accompagnateur, favorisant chez ses sujets de recherche un processus d'appropriation de leur histoire, ce qui ne peut être fait pour eux.

Les démarches de formation utilisant l'histoire de vie reposent sur une conception de la formation que je vais maintenant présenter.

17. 4 Une conception de la formation

C'est dans le courant allemand de la philosophie de la vie, la *lebensphilosophie,* dont Wilhem Dilthey est l'un des représentants, que s'enracine l'idée de formation qui sous-tend la démarche biographique. Le romantisme allemand s'est constitué en réaction contre l'idéal rationaliste et positiviste des Lumières du dix-huitième siècle français. La notion de *Bildung,* développée par ce courant, place la formation *dans* le sujet et la pense comme expérience totale de la vie, au sens large, englobant le rapport à la nature et à la société. La formation selon la *Bildung* va au-delà de l'idée de *Kultur,* entendue comme éducation de la personne et de ses talents. Il ne s'agit pas seulement de recevoir une forme, de l'extérieur, mais de *se* donner une forme par un travail sur soi et de cultiver ses propres facultés « *pour faire de soi une totalité harmonieuse*[128] », en interaction avec l'environnement.

L'idée de *Bildung* va trouver une possibilité de réalisation dans le roman de formation, *le bildungsroman,* dont le Wilhem Meister de Goethe reste la figure emblématique. La formation y est envisagée comme un ensemble d'expériences vécues, exprimées et objectivées par la narration. Le héros de Goethe est en quête de soi et cherche

[128] Michel Fabre, « *Penser la formation »,* PUF, 1994, p 136

à transformer ses expériences en conscience, afin de trouver, dans l'après coup, le sens de sa vie, à savoir sa direction et sa signification.

Selon Matthias Finger[129], la formation par les expériences de vie, telle que l'envisage le romantisme allemand, aspire au final à former l'identité d'une personne, qui devient sujet par le biais de la compréhension, certes partielle et toujours inachevée, de son rapport total à la vie. *« Par compréhension, Dilthey désigne un processus de recherche et de formation, où la personne élabore un sens à attribuer à ses vécus et à ses expériences de vie. »* La compréhension, médiatisée par le langage, permet au sujet de prendre de la distance par rapport à ses expériences.

La Phénoménologie de l'esprit développée par Hegel permet de préciser la notion d'expérience : elle désigne « *la sphère totale de la conscience, s'examinant elle-même, dans un mouvement de réflexion dialectique. (…) La vie n'est expérience qu'élaborée réflexivement, transformée en conscience et extériorisée dans des oeuvres*[130] *»* La *Bildung* nécessite donc un travail de la part des sujets pris dans la vie et dans le monde, un travail réflexif qui les conduit à se produire eux-mêmes par l'acte narratif, dont le roman de formation est l'aboutissement.

Celui-ci constitue dès lors une *œuvre*, terme repris par Bernard Honoré dans son travail consacré à la place des expériences dans la formation. Dans son ouvrage intitulé *« Vers l'œuvre de formation »,* il évoque le dévoilement de l'homme dans la formation et définit celle-ci comme « *L'acheminement vers l'œuvre, dans la relation et le temps.*[131] *»,* dans un rapport de formation avec le monde et avec autrui, en interformation permanente. L'acheminement renvoie quant à lui à la temporalité de l'expérience de formation, entendue comme projet de soi orienté vers des possibles. La formation est envisagée comme une réforme et une ré-appropriation de soi, et selon l'auteur, elle est pensée comme une structure de l'existence, une fonction de l'évolution humaine.

La *lensphilosophie* constitue ainsi la base de la conception de la formation développée par la démarche biographique, et alimente le courant bio-épistémologique de la formation, dont Gaston Pineau est l'un des représentants.

[129] « Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ? La contribution allemande au débat sur la formation expérientielle » , *Education permanente*, n° 100-101 1989, p.43

[130] In Michel Fabre, op. cit. p 145

[131] Bernard Honoré, « *Vers l'œuvre de formation, L'ouverture à l'existence. »,* L'harmattan, 1992, p.14

17. 5 La formation tout au long de la vie

Le terme 'formation' envahit aujourd'hui le champ de l'éducation : la formation se décline en formation initiale, continue, permanente, scolaire, professionnelle.

L'accumulation des adjectifs et des préfixes (auto, hétéro, éco) autour du mot suggère l'idée qu'elle pourrait se découper en différents moments et espaces, alors qu'il convient plutôt de l'envisager comme un processus global, qui commence à la naissance de l'individu pour s'achever au terme de son existence. L'être humain ainsi considéré se forme tout au long de sa vie.

Selon Bernard Honoré, cité par Michel Fabre[132] la formation est d'abord pensée comme une structure de l'existence*, « se former, c'est se réaliser, s'accomplir, accéder à la vérité de soi-même, c'est l'accomplissement de l'œuvre. »* La formation est envisagée comme une réforme et une réappropriation de soi, « *une possibilité d'ouverture à l'existence . »*

Ce terme de formation est venu remplacer tardivement enseigner, éduquer et instruire, et il s'est d'abord appliqué au monde des adultes (formation professionnelle) pour s'étendre progressivement à celui des plus jeunes.

Mais la formation n'est pas seulement l'équivalent de ces trois termes, au sens de donner l'être et la forme ; c'est aussi une fonction, *une fonction humaine de l'évolution.* Pour Gaston Pineau, « *Se former, se donner une forme, est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer, c'est à dire s'élever ou se nourrir. Se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe à priori qui nous serait donnée de l'extérieur. Cette forme toujours inachevée dépend de notre action. Sa construction est une activité permanente[133]. »* Dès lors, la démarche des histoires de vie, qui prend appui sur cette conception de la formation, vise la prise en main par les sujets de leur proces de formation.

17. 6 Une démarche émancipatrice

La perspective biographique relève ainsi d'une conception de la formation basée sur la prise en compte de l'apprenant. En passant de ce côté, la formation prend en compte

[132] « *Penser la formation »,* PUF, 1994, p. 227
[133] « *Produire sa vie : autoformation et autobiographie. »* Edilig/Saint-Martin, 1983, p.113

les expériences de la vie de chacun, elle est la résultante personnelle des apports éducatifs, des influences familiales et sociales et des événements qui jalonnent la vie des individus. Selon Martine Lani-Bayle[134], « *L'approche biographique articule ainsi les apprentissages formels et informels, tout en faisant une place centrale à l'autoformation.* »

Dans sa version narrative, elle offre à chacun la possibilité d'interpréter les multiples expériences qui ont compté dans sa vie. Elle permet le processus d'élaboration lente du sens des événements de l'existence, dans l'après coup. L'auteur du récit montre *ce qu'il a fait de ce que l'on a fait de lui,* pour reprendre la formule de Jean-Paul Sartre, et trace son propre chemin, différent de celui qu'on voulait le voir emprunter. Il s'approprie le sens de sa formation, qui n'est plus seulement reçue du savoir des autres, et prend la responsabilité de décider des apprentissages pertinents qui émergent de son histoire de vie.

Cette conception de la formation relève d'une autre conception de la société, visant l'émancipation des individus, dans laquelle la formation doit être au service de la personne.

Ce positionnement politique fait de la perspective biographique un projet militant, « *une alternative qui a pour tâche de comprendre et d'interpréter, mais qui doit aussi contribuer à critiquer les idéologies. […] L'alternative critique, mue par l'intérêt émancipatoire, est finalement sous-tendue par un projet éthique, une visée d'autonomie des personnes, dans une société désaliénée*[135]*. »*

La démarche des histoires de vie, en proposant un autre type de formation, offre aux sujets les moyens de maîtriser leur développement et de s'émanciper des normes imposées.

Pour conclure

En prenant appui sur les travaux de praticiens-chercheurs aguerris à la démarche clinique, j'ai présenté ce que je me suis approprié de celle-ci. Ce travail de synthèse a été réalisé parallèlement à ce que j'ai mis en œuvre durant les trois années au cours desquelles j'ai rencontré les sujets de cette recherche.

L'ensemble de ces propos représente en quelque sorte ce qui me paraît être le propre d'une posture clinique, ce qu'elle pourrait être idéalement. Et il en va de même pour

[134] Séminaire de DEA, 2002
[135] Michel Fabre, op. cit. p.240

l'approche biographique, que j'ai tenté de cerner ici, dans ce qui me semble être ce qui la constitue, du moins dans la perspective que j'ai choisie pour ma recherche.

Mon travail sur le terrain s'est nourri continuellement de celui des chercheurs que j'ai rencontrés, via l'écriture de leurs propres réflexions. J'ai élaboré une méthodologie en m'inspirant de leurs propositions, qui m'ont servi de guide, d'horizon à atteindre.

Dans la partie méthodologique qui va suivre, je vais donc tenter de décrire au plus juste la manière dont j'ai appréhendé mon terrain de recherche. Cette reprise d'un travail qui s'est élaboré progressivement, a été rédigée dans le souci de rendre compte de tous les aléas qui l'ont accompagné. Au-delà d'une exposition qui se veut la plus claire et la plus authentique possible d'un cheminement, ce regard rétrospectif, alimenté par les prises de note ayant accompagné chaque intervention, est de fait distancié, par rapport à des moments vécus fortement impliquants.

C'est pour ces raisons qu'en regard d'une description précise du dispositif mis en place, les effets de celui-ci, tant sur les sujets de la recherche que sur moi-même, seront relatés. Ce choix de faire apparaître, dans une exposition méthodologique, les personnes ayant éprouvé la recherche, me paraît incontournable : ce qui s'est joué au cours de chaque rencontre reflète ce qu'elle recelait d'unique, de singulier, de non répliquable. Car chaque moment, chaque rapport d'interaction méthodologiquement mis en œuvre, s'est révélé humainement significatif et a participé pleinement de la production de connaissances visée. De sorte que cette partie méthodologique contiendra quelques uns des résultats issus de cette recherche.

DEUXIÈME PARTIE

MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE ET PREMIÈRES ANALYSES

CHAPITRE 1 : MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

Comme cela vient d'être précisé dans le chapitre précédant, la méthodologie participe pleinement du projet de connaissance visé par cette recherche.

Je rappelle en effet à cette occasion que celui-ci, qui vise la compréhension du processus de formation des professeurs des écoles, s'appuie sur ce que chacun des sujets engagés dans cette recherche a à dire de son parcours singulier de formation. C'est pourquoi j'ai mis en œuvre, sur un temps qui me semblait suffisamment long, un dispositif d'accompagnement qui, en plaçant chaque participant dans une posture de chercheur par rapport à son propre cheminement, allait me permettre d'être au plus près de l'expérience de (trans)formation racontée par chacun. Ainsi, en provoquant, par différents moyens qui seront présentés plus loin, une démarche réflexive, soutenue par l'acte narratif, j'ai pu recueillir, de l'intérieur en quelque sorte, la parole de ces futurs enseignants.

Pour ces raisons, il m'est apparu nécessaire de présenter, pas à pas, le déroulement de la démarche qui a permis à chacun d'entrer dans son histoire de formation, pour la mettre en récit. Mais également d'expliciter, pour chaque étape de ce parcours méthodologique, ce qui était en jeu pour les différents acteurs impliqués. C'est pourquoi, en plusieurs occasions dans cette partie, j'ai rapporté les paroles des participants, lorsqu'elles pouvaient éclairer certains aspects de la démarche.

C'est donc en suivant la chronologie de la collecte des données que cette seconde partie méthodologique est organisée, car l'enchaînement des différentes phases d'élaboration de l'expérience proposées aux participants, tout comme leur articulation avec les différents modes d'expression sollicités, sont constitutifs de la démarche.

Dans le but de faciliter la lecture de cette partie du travail, différents tableaux d'accompagnement sont présentés en annexes. Le lecteur pourra s'y référer en suivant les indications proposées au fil de la présentation.

1. 1 Préalable à la constitution de la cohorte.

Le travail que j'ai présenté en vue de l'obtention d'un DEA, en 2002, avait consisté en une recherche exploratoire : il me semblait intéressant, dans le cadre d'une recherche en thèse qui se profilait, de rencontrer des jeunes étudiants avant leur entrée dans un institut de

formation des maîtres, afin de recueillir les motifs de leur choix, ainsi que les représentations qu'ils avaient de leur futur métier, pour ensuite étudier différents aspects des évolutions qui pourraient advenir tout au long de leur parcours de formation à l'IUFM.

Cette recherche avait été réalisée avec huit étudiants inscrits en licence pluridisciplinaire, au sein de la faculté des sciences, où ils préparaient le concours d'admission en première année d'IUFM. J'espérais à l'époque continuer de travailler en thèse avec ces étudiants mais, à l'issue de l'épreuve, ils ont été admis, hormis l'une d'entre eux, dans des académies réparties dans toute la France : il n'a donc pas été possible de les réunir à nouveau. Toutefois, ce travail m'a permis de formuler quelques hypothèses qui ont orienté la recherche présentée ici et par ailleurs, qui m'ont permis de mettre en œuvre une méthodologie dont les aléas ont été mis à profit pour affiner le dispositif proposé aux protagonistes de la présente recherche.

L'année suivante, j'ai cherché cette fois des volontaires parmi les étudiants de première année, afin de ne pas rencontrer à nouveau ce problème d'éparpillement des participants. C'est ainsi que ma proposition, nécessitant le volontariat des participants, s'est adressée à l'ensemble des PE1. J'avais estimé qu'il me fallait entre cinq et dix personnes en début de recherche, afin, d'une part, de constituer un groupe réunissant suffisamment de participants pour travailler collectivement, et d'autre part, pour palier les éventuels désistements pouvant intervenir en cours de recherche.

1. 2 Modalités du recueil des données.

Avant de prendre contact avec le nouveau groupe, j'ai élaboré un premier canevas du dispositif en tenant compte de ma première expérience de recherche. Mais chaque nouvelle rencontre, en fonction des personnes en présence, s'est avérée imprévisible en partie, et m'a entraînée là où je n'avais pas prévu d'aller. Aussi la synthèse qui est présentée rend-elle compte des différentes étapes telles qu'elles ont réellement été exécutées.

C'est à partir des propositions de Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand[136] que j'ai délimité en deux phases le dispositif méthodologique à mettre en œuvre auprès des étudiants concernés. La première série d'interventions constitue ce que les auteurs ont nommé *les opérations préliminaires* et la seconde *les opérations constitutives*. Le contenu succinct de ces

[136] *"Les histoires de vie"*, PUF, 2ième édition, Paris, 1993

opérations, est proposé dans un tableau, **annexe 1 page 359**, et les deux chapitres à venir vont détailler précisément chacune d'elles.

De même, le calendrier présenté en **annexe 2 page 360** permet de visualiser la répartition des différentes étapes de ces opérations, telles qu'elles ont été effectuées tout au 3020long de la recherche et c'est à mesure de la présentation que leur contenu sera précisé.

3025

3030

3035

3040

3045

CHAPITRE 2 : LES OPÉRATIONS PRÉLIMINAIRES.

Toute démarche d'histoire de vie est le fruit d'une rencontre, d'une mise en relation dense et personnelle entre le chercheur et chacun des sujets auxquels il s'adresse. Les opérations préliminaires constituent une phase exploratoire de prise de connaissance qui s'avère fondamentale, car elles déterminent la suite du travail, en ce sens qu'elles permettent d'aboutir éventuellement à un contrat. Selon Maurizio Catani[137], il ne s'agit pas moins que d'une affaire de 'séduction' entre deux personnes, qui établiront progressivement une relation de confiance réciproque.

Aussi, accéder à des sujets susceptibles de s'impliquer dans une recherche de cette nature, à fortiori lorsque celle-ci s'étendra sur plusieurs années, demande d'apporter un soin tout particulier à l'organisation des premières rencontres. Différentes étapes s'enchaînent au cours de cette première phase, qui sont décrites dans les lignes qui suivent.

2. 1 Le préambule

En raison de ce qui vient d'être énoncé, j'ai été très attentive à ce moment de l'itinéraire de recherche qui concerne les premières rencontres avec les étudiants susceptibles de s'engager, car cette étape du dispositif constitue une forme de *préambule* à la démarche qui va s'instaurer. Les travaux de M.F. Chanfrault-Duchet, faisant référence à la pragmatique, m'ont éclairée sur ce point : selon l'auteur, « *Le préambule assume les fonctions essentielles de l'acte de langage - au sens illocutoire du terme. Il permet d'établir et de ratifier le contrat de parole spécifique qui précède au récit de vie et qui impose, pour les interactants, des statuts, des rôles et des stratégies discursives précis.*[138] » La rencontre inaugurale avec les étudiants pressentis est une interaction qui relève de la demande et c'est à cette occasion que s'amorcent le contrat et le projet de parole, ce dernier entendu, selon l'auteur, comme un ensemble d'intentions plus ou moins conscientes.

Cette phase permet de délimiter l'échange et les différents éléments de la situation de communication, ainsi que le cadre d'énonciation des récits, dans un contexte institutionnel précis. C'est également un moment éminemment délicat puisqu'il s'agit de mettre en

[137] Maurizio Catani, Suzanne Mazé, *"Tante Suzanne, une histoire de vie sociale",* Librairie des méridiens, Paris, 1982

[138] M.F. Chanfrault-Duchet, Préambule et contrats, in « *Histoires de vie*, *Tome 2, Approches disciplinaires »*, coord. G. Pineau et G. Jobert, L'Harmattan, Paris, 1989, p.131

confiance les candidats éventuels, dans le but de les enrôler, sans pour autant les forcer, le volontariat étant un des préalables incontournable de ce dispositif.

La *prise de contact* est le premier temps du préambule : il s'agit de présenter succinctement à l'ensemble des personnes susceptibles de participer à la recherche l'objet de celle-ci, son cadre institutionnel, et de donner des indications à propos de son déroulement. La *rencontre* proprement dite suit cette première étape. Ces deux premières phases constituent un parcours discursif inscrit dans l'itinéraire de recherche tel qu'il a été envisagé par le chercheur, mais il ne doit pas être compris comme un protocole rigide à mettre en place, car ce qui advient au cours des échanges dépend du contexte et reste en partie imprévisible.

2. 2 La prise de contact.

Il m'a fallu un certain temps avant de pouvoir présenter mon projet à l'ensemble des PE1 : l'intervention de tiers médiateurs s'impose dès lors que la demande s'adresse aux membres d'une institution. Une première exposition de la recherche auprès de la responsable de formation de l'IUFM m'a permis d'obtenir son aval. Elle m'a proposé, en accord avec des enseignants, de rencontrer deux groupes d'étudiants, pendant les derniers instants d'un de leur cours. Je me suis donc présentée dans chaque classe sous le double statut d'enseignante du primaire et de doctorante en Sciences de l'éducation. J'ai fait part aux étudiants de mon intention de mener une recherche sur le processus de formation des professeurs des écoles, et de la nécessité, pour ce faire, de travailler avec quelques uns d'entre eux, sur une durée de trois ans. J'ai invité ceux qui souhaitaient plus d'information à me retrouver quelques jours plus tard à la cafétéria de l'IUFM.

Cette première phase du préambule engage le chercheur, qui se présente, et pose ainsi la relation interpersonnelle à venir : elle constitue une ébauche de contrat, ainsi qu'une ébauche des futurs cadres d'énonciation. C'est ainsi qu'à l'issue de cette phase, la relation d'enquête au moins sera ratifiée provisoirement par les personnes qui se présenteront. Celles-ci n'auront sans doute à ce moment qu'une vague idée de ce vers quoi elles vont peut-être s'engager, mais pendant les quelques jours précédant la rencontre, il est probable qu'un projet de parole se dessinera ; tout au moins ma propre expérience me permet-elle d'envisager ce travail de perlaboration, car c'est ainsi que j'avais vécu ce temps, après avoir été contactée par un chercheur.

Ce moment esquisse également, implicitement, un contrat d'information : informateurs et collecteur d'information se trouvent institués dans ces postures respectives et c'est sur cette base que la relation interpersonnelle pourra s'amorcer.

2. 3 La rencontre

En second lieu, le temps de la rencontre, destiné aux personnes intéressées, a été l'occasion de présenter succinctement la démarche des histoires de vie, ainsi que les procédures qui allaient être mises en œuvre.

Une vingtaine d'étudiants se sont présentés, à qui j'ai exposé plus largement mon projet. Je leur ai expliqué que durant trois ans, nous allions nous rencontrer à plusieurs reprises, en entretiens individuels ou en groupe, pour mener ensemble une réflexion à propos de leur expérience de formation, que nous allions évoquer leur passé d'élève, leur projet professionnel. Je leur ai également précisé que cette recherche se faisait indépendamment de l'IUFM et que je n'avais pas de liens particuliers avec leur lieu de formation.

Cette seconde phase du préambule précise la relation interpersonnelle : d'une part, chaque participant potentiel est reconnu comme une personne à part entière, non comme une banque de données, par la proposition explicite d'un travail sur sa propre histoire scolaire et de formation. D'autre part, c'est en tant que personne que le chercheur participe à la rencontre, et c'est ce statut partagé qui implique le rapport interpersonnel.

C'est ainsi qu'au cours de la rencontre, nous avons échangé sur un mode conversationnel à propos de mon activité professionnelle, de son articulation avec un travail de recherche, mais aussi à propos de leurs premiers mois en tant qu'étudiants à l'IUFM, de leurs premiers stages en observation dans des classes. Les thèmes abordés durant cette interaction ont permis que s'établisse une forme de complicité fonctionnelle, fondée sur la reconnaissance de savoirs partagés, notamment en ce qui concerne l'école.

De ce fait, le rapport des places sociales de chacun s'est progressivement éclairci : si la problématique de ma recherche m'avait permis de cibler les sujets auxquels j'allais m'adresser et de m'en faire une image, je disposais de peu d'éléments me permettant d'envisager comment les étudiants allaient percevoir la mienne. Cette rencontre a donc été l'occasion d'un ajustement réciproque des places de chacun. Par le biais de la conversation, les étudiants ont pu me situer socialement et institutionnellement, et j'ai eu la possibilité de

constater comment en partie, ils percevaient ma propre image : il m'est très vite apparu que le fait que je sois enseignante en élémentaire constituait pour eux un intérêt certain, au-delà de celui qu'ils pouvaient avoir pour le projet que je leur proposais.

C'est donc au cœur de cette première rencontre que se sont esquissés une partie des enjeux de la démarche : préoccupés par leur formation, certains étudiants ont exprimé l'envie qu'ils avaient d'en parler dans un lieu neutre, de partager leur vécu avec d'autres, mais aussi avec une personne exerçant leur futur métier. Il m'a semblé que la proposition que je leur ai faite répondait à un besoin plus ou moins implicite et qu'ils ont perçu une possibilité de trouver des réponses à leurs préoccupations.

Aussi cette conversation a-t-elle été plus qu'une conversation ordinaire, car elle était soutenue implicitement par la finalité de l'échange, à savoir l'éventualité d'un engagement réciproque à travailler ensemble. Un véritable dialogue, au sens plein que lui donne Francis Jacques, s'est amorcé entre des personnes, préfigurant l'interaction verbale à venir, entre narrateurs et narrataires, constitutive de la mise en récit d'expériences. Ce dialogue plein a permis l'amorce d'un projet commun de parole dont les enjeux ont été en partie identifiés par les interlocuteurs.

2. 4 L'institutionnalisation.

La question institutionnelle surdétermine cette première phase, quand bien même elle continue d'agir pendant toute la durée de la recherche. C'est au cours de la prise de contact et de la première rencontre que le chercheur se doit de définir clairement la situation, car les interactions futures seront conditionnées par celle-ci.

J'ai donc précisé dès ce moment mon positionnement institutionnel, l'objectif de production de connaissances et, sous la garantie de l'anonymat, l'aspect public des résultats de la recherche. J'ai pris soin d'expliciter précisément la demande et leur ai fait part de la possibilité de se retirer à tout moment, en cours de démarche, s'ils le souhaitaient. Je leur ai indiqué qu'en cours de travail, comme au final, je leur soumettrais mes écrits les concernant, pour accord, avant de clore la recherche. J'ai également insisté sur l'indépendance de mon travail en regard de leur institut de formation.

Cette présentation du cadre de la recherche s'imposait dès ce moment, mais la rencontre suivante allait permettre de le préciser davantage. Dès lors, un premier rendez-vous

fut fixé pour la semaine suivante avec les volontaires, à l'issue duquel ils auraient la possibilité de s'engager plus avant dans la démarche.

Hormis les deux moments qui viennent d'être présentés, toutes les rencontres se sont ensuite déroulées en dehors de l'IUFM : à la faculté des sciences de l'éducation pour la première année, dans l'école où j'enseigne pour la suite, ou en de rares occasions, à mon domicile ou à celui des étudiants. Il m'a semblé que l'éloignement de l'espace institutionnel de formation était un moyen d'autoriser une parole plus libre.

2. 5 Présentation des sujets de la recherche

Lors du premier rendez-vous de travail, neuf étudiants, sur les vingt qui s'étaient informés la semaine précédente, se sont présentés, dont Géraldine, la jeune fille qui avait participé à ma recherche en DEA. J'ai accepté dès cet instant de travailler avec eux tous, car leur présence m'est apparue comme la manifestation de leur intérêt pour ce que je leur proposais. De plus, la phase suivante allait leur permettre de confirmer, ou non, leur engagement. Ce sont donc six garçons et trois filles qui se sont ainsi provisoirement engagés, âgés de 21 à 32 ans. Si l'âge des participants peut représenter un échantillon relativement large de la population des IUFM, la prédominance des garçons n'est en rien représentative de la répartition garçons/filles dans les instituts de formation des maîtres, ces dernières représentant presque 80% des effectifs. Toutefois, cette recherche ne vise pas à une représentativité du devenir enseignant des professeurs des écoles, mais plutôt à un souci de signification et d'exemplarité.

Parmi ces neuf volontaires, cinq étaient titulaires d'une Licence, trois d'une Maîtrise et un d'un DESS et d'un diplôme d'ingénieur. Tous avaient exercé des activités associatives et/ou professionnelles auprès d'enfants et/ou d'adolescents, en lien avec l'éducation, avant l'entrée à l'IUFM, et un les poursuivait.

A l'issue de la première année de travail, l'un des participants a décidé de se retirer de la recherche et trois autres n'ont pas réussi le concours de recrutement (CRPE), leur permettant d'accéder en seconde année (PE2) ; ils ont donc arrêté le travail entrepris. C'est ainsi que cette recherche s'est poursuivie, jusqu'à son terme, avec cinq participants.

Je reviendrai plus loin sur les motifs ayant conduit un participant à abandonner après une année d'engagement, et j'ai fait le choix de présenter en partie le travail réalisé par ces quatre jeunes pendant un an, car ils ont participé à plusieurs rencontres collectives.

Le tableau proposé en **annexe 3 page 361** permet de visualiser l'évolution dans le temps de la composition de la cohorte. Celui de la **page 362, annexe 4,** présente les informations biographiques précises de chacun des cinq jeunes ayant participé à la recherche jusqu'à son terme.

C'est donc avec les neuf étudiants qui se sont présentés que nous sommes entrés dans la seconde phase des opérations préliminaires. A ce moment, une ébauche de contrat, concernant la relation interpersonnelle et le projet de parole, a été en quelque sorte déjà négociée. Mais ce pacte plus ou moins explicite a besoin de prendre corps et nécessite l'élaboration de différents contrats, car la démarche biographique est fondée sur ces préalables. En conséquence, la phase contractuelle, qui suit le préambule, constitue le deuxième moment de ces opérations. Elle va être présentée dans les lignes qui suivent.

2. 6 La phase contractuelle.

La mise en route d'une démarche d'histoire de vie implique un préalable déontologiquement indispensable, qui prend la forme d'un contrat élaboré conjointement avec les participants. Toute démarche de recherche ou de formation comprend plus ou moins explicitement cette étape préliminaire, mais la démarche biographique engage dans un processus particulier qui impose un certain nombre de précautions et de garanties, qu'il convient de mettre en place dès le démarrage de la session.

La charte de l'Association Internationale des Histoires de vie en Formation , reproduite en **annexe 5 page 363** propose un cadre dont l'éthique a des implications nombreuses au plan méthodologique. Les lignes qui suivent rendent compte des différents aspects qu'il est indispensable de prendre en compte dans une recherche s'inscrivant dans ce champ ; et c'est à partir de lectures répétées, notamment des ouvrages de Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand[139], d'Alex Lainé[140] ou encore de Christine Josso[141], que je les ai élaborés.

[139] « *Les histoires de vie* », PUF, 2ième édition Paris, 1993

[140] « *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation* », Desclée de Brouwer, Paris, 1998

[141] « *Cheminer vers soi* », L'âge d'homme, Lausanne, 1991

2. 6. 1 De la nécessité des contrats.

La démarche histoire de vie est tout d'abord une démarche située et intentionnelle. L'espace dans lequel elle s'inscrit est un espace institutionnel : le chercheur se doit donc d'être au clair au niveau de son projet de connaissance, à celui de la méthodologie qu'il va mettre en œuvre, à propos du champ théorique dans lequel il inscrit sa recherche. Mais les préalables concernent également les sujets de la recherche : aussi les questions du pourquoi et du comment doivent-elles être clairement posées et élucidées, l'intention dévoilée au départ. Quel est l'effet recherché par la mise en récit ? Qu'est-ce que chaque participant en attend ? Car chaque sujet pressenti doit pouvoir à minima se faire une représentation de ce à quoi il s'engage.

Cela amène au préalable à faire un pacte avec soi-même, avant un pacte avec les autres, pour les sujets de recherche mais aussi pour le chercheur. Il s'agit pour lui de faire avant de faire faire, de mettre en évidence, pour lui-même, la façon dont une personne se forme à partir de son histoire. Pour les sujets concernés, une présentation rigoureuse du dispositif leur permet de prendre connaissance du projet et comme nous le verrons plus loin, la phase de démarrage leur offrira l'occasion de s'investir en tant qu'acteurs impliqués dans la démarche.

Car c'est également une démarche impliquante. Il s'agit non pas de réciter sa vie, mais d'effectuer un travail de réflexion sur les événements ayant constitué cette vie, c'est à dire de réaliser un travail d'analyse et de synthèse, où alternent réflexivité et distanciation, déconstruction et reconstruction, liaison et dé-liaison. Les personnes engagées dans cette démarche effectuent un travail *sur soi* : elles font référence à des expériences vécues et éprouvées, à des traces émotionnelles. L'objectif n'est pas pour elles de revivre ces événements, mais de se donner la possibilité de re-élaborer le vécu lié à ces expériences, ce qui suppose au préalable une re-immersion, une re-prise de contact avec les émotions liées à celles-ci.

Même, et c'est le cas ici, lorsque l'accent est mis sur l'histoire scolaire et de formation, des événements de la vie dans son ensemble peuvent apparaître. L'implication est alors de nature existentielle, aussi l'engagement doit-il reposer sur un vrai choix : il ne peut être que volontaire, chaque personne étant seule juge du moment opportun où elle peut réaliser ce retour sur sa vie.

Pour terminer, cette démarche repose par nature sur une interaction. Chaque personne se dévoile en intégrant le rapport à l'autre et suppose l'implication des autres. Le récit est adressé : à soi, mais aussi au chercheur, au groupe ; il s'inscrit donc dans un espace inter-

relationnel. La transformation par le biais de l'histoire de vie est le fruit d'une interaction car le récit crée une interpellation. Il y a co-construction, un *dire* par rapport au récit, des résonances éclairant en retour, en écho. Personne n'est détenteur *du sens* mais chacun découvre un sens lié aux événements, essaie de comprendre dans quel monde fonctionne l'autre, comme celui dans lequel lui-même fonctionne.

Aussi les conditions de la rencontre doivent-elles être garanties : pas de violence symbolique, d'interprétation sauvage, de jugement : les interventions de chacun à propos d'un récit sont des propositions, des hypothèses susceptibles d'éclairer ce qui a été dit, ou des demandes d'éclaircissement ou d'explicitation, tout ceci se déroulant dans un climat de confiance et de respect mutuels. Des clauses de confidentialité (ce qui est dit en cours de session ne doit pas faire l'objet de commentaires à l'extérieur) et d'utilisation des récits doivent être précisées, pour permettre à chacun de s'exprimer le plus librement possible.

Tous les aspects qui viennent d'être exposés font l'objet de construction/négociation collective, et simultanément, ces moments se révèlent aussi formateurs, car ils constituent un moyen d'élucidation des implications du travail entrepris.

Les contrats spécifiques qui vont être présentés dans les lignes qui suivent ont été élaborés lors du premier regroupement avec les étudiants volontaires. Appartenant à deux classes différentes et n'ayant pas le même emploi du temps, je n'ai pu les rencontrer tous ensemble. Un premier regroupement a réuni trois étudiants, l'autre six.

2. 6. 2 Le contrat d'information.

Lors de ce premier regroupement, le pré-contrat d'information esquissé durant *la rencontre* a été explicité. En re-précisant que je souhaitais qu'ils me racontent leur histoire de formation, dans un objectif d'élucidation des motifs de leur choix de devenir professeur des écoles et de clarification de leur projet professionnel, j'ai institué les étudiants en tant qu'informateurs. Et en mettant en avant mon non-savoir par rapport à leur expérience, un renversement du rapport de places correspondant à nos situations respectives leur a permis de se considérer comme porteurs de savoir : il me paraissait important de procéder à ce renversement de la position dans laquelle notre relation aurait pu s'installer.

En effet, grâce à l'expérience acquise dans la recherche menée précédemment, je savais que ces jeunes, encore étudiants, pouvaient nous installer dans un rapport maître/élève, ou formateur/formé, en raison de mon statut d'enseignante. En conséquence, tout au long des

rencontres, et jusqu'à la dernière, j'ai veillé à maintenir autant que possible ce rapport de places horizontal. A titre d'exemple, au cours des rencontres collectives, je me suis gardée d'intervenir en premier lorsqu'un étudiant achevait son récit oral, et le plus souvent, j'ai laissé les participants s'exprimer à propos de ce qu'ils venaient d'entendre, sans donner mon point de vue, car l'énonciation et les réactions à celle-ci me paraissait suffisamment éclairantes. Par ailleurs, au cours des entretiens individuels, lorsque les narrateurs me demandaient ce que je pensais de la manière dont ils avaient agi ou devaient agir en classe, je répondais par une formule me permettant d'éviter de me positionner en tant que détentrice d'un savoir surplombant, lié à ma pratique.

J'ai pu ainsi constater que notre relation, progressivement, s'est transformée en un rapport entre 'collègues', exerçant la même profession. Et bien que les écarts, de fait, entre enseignant débutant/expérimenté, ou encore jeune/ancien, soient demeurés irréductibles, nos rencontres répétées ont permis des rapprochements, des apprentissages réciproques, qui seront précisés plus loin dans ce travail.

Nos statuts respectifs d'informateurs et de collecteur d'informations ont donc été établis et c'est comme accompagnatrice de l'élaboration des récits que je me suis positionnée.

2. 6. 3 Le contrat narratif.

Ce second moment a consisté en une présentation des modalités de transmission des informations. J'ai ainsi précisé aux étudiants qu'ils allaient produire en alternance des récits oraux ou écrits, dans lesquels ils allaient mettre en forme leur parcours de vie scolaire et universitaire, et plus globalement de formation. En posant d'emblée la nature très personnelle des informations sollicitées, ils ont été institués en tant que narrateurs de leur propre histoire de formation, dont eux-mêmes, mais aussi les autres participants, seraient les destinataires.

La présentation de la dimension collective de production des récits ainsi que celle de leur co-analyse a été l'occasion de leur faire entrevoir la nature de la démarche dans laquelle ils allaient s'engager. Cet aspect d'un projet de parole finalisé par un sens, élaboré conjointement, à donner aux expériences vécues par chacun, leur a permis de prendre la mesure de l'implication nécessaire à ce travail.

J'ai également fait part aux étudiants des effets potentiellement formateurs, voire transformateurs, de la narration des expériences vécues, en m'appuyant sur les résultats de ma précédente recherche, mais aussi en évoquant ma propre expérience.

2. 6. 4 Le contrat de recherche.

Les différents aspects de la phase contractuelle qui viennent d'être décrits reflètent les discussions qui m'ont permis de clarifier la démarche et de m'assurer que chacun des étudiants présents avait compris ce qui lui était proposé. Dans ce travail qui articule recherche et formation, les narrateurs ne sont pas exclus du contrat de recherche, ils lui sont au contraire directement associés, et il surplombe en quelque sorte les autres contrats.

L'attention toute particulière portée à cette phase contractuelle est déterminante dans le cadre d'une recherche dans le champ des histoires de vie. L'éthique qui sous-tend ce travail vise à préserver l'autonomie des personnes qui s'engagent et à laisser chacun libre de décider de ce qu'il souhaite partager sous forme de récit. La négociation du contrat et sa ratification permettent à chacun de s'engager en toute connaissance de cause et offrent un cadre sécurisant et nécessaire au travail.

En tant que support d'élaboration des récits, le processus contractuel remplit les fonctions de régulation des rapports de pouvoir, pendant la durée des sessions, et d'étayage de la démarche. La situation d'interlocution ainsi clairement dessinée incite à des échanges qui, malgré la dissymétrie, s'effectuent dans le cadre d'une exigence de parité, d'où les relations de domination ou d'expertise sont exclues.

Le moment de la ratification de ce contrat a été précédé par la présentation du déroulement, dans le temps, des rencontres, et de leur fréquence. Les règles de non jugement, de confidentialité et de propriété des productions ont été re-précisées, ainsi que la possibilité pour chaque participant de se retirer du projet à tout moment.

C'est oralement que chaque participant a ratifié les termes du contrat et a accepté de s'engager. Toutefois, afin d'éviter le risque d'un possible 'effet de groupe' quant à la décision à prendre, j'ai précisé que durant la quinzaine précédant le second rendez-vous de travail, chacun restait libre de revenir sur sa décision.

Les opérations préliminaires s'étant soldées par la ratification du contrat de recherche et par l'engagement de neuf étudiants dans celle-ci, la phase qui va être décrite dans le prochain chapitre concernera les opérations constitutives.

CHAPITRE 3 : LES OPÉRATIONS CONSTITUTIVES.

Ce second temps du dispositif méthodologique constitue le cœur de la démarche biographique. Les discours produits au cours de ces opérations sont le matériau que chacun des protagonistes va utiliser et traiter, en fonction des motifs et des enjeux ayant présidé à son engagement dans l'entreprise. Cette phase de la démarche se décompose généralement en trois moments, agencés selon les choix des auteurs de la mise en œuvre ; et en fonction des modalités retenues, chaque participant va pouvoir occuper en alternance, au cœur du dispositif, des rôles différents.

Comme cela fut précisé plus avant dans ce travail, la démarche articule deux énonciations, orale et écrite, auxquelles vient s'ajouter une troisième opération de travail sur les énoncés. D'après les travaux des praticiens/chercheurs consultés, il apparaît que l'ordre comme la linéarité de ces trois opérations constitutives ne soient pas fixes. Certaines recherches même, par exemple celle menée par Maurizio Catani, s'appuient uniquement sur des énonciations orales enregistrées. Dans ce cas, les transcriptions sont données à lire aux narrateurs et sont alors commentées et analysées par les deux interlocuteurs. L'écrit retranscrit devient ainsi un support de réflexion qui permet à son auteur de revenir sur son expression, et éventuellement, de décider de ce qu'il souhaite garder.

Néanmoins, en regard de ce qui a été présenté dans la première partie de ce mémoire où les spécificités des discours oraux et écrits ont été précisées, ainsi que leurs fonctions et implications, les opérations constitutives, telles qu'elles sont généralement envisagées dans le champ des histoires de vie, viennent souligner l'intérêt d'une articulation et d'une complémentarité entre ces deux modes d'expression.

Par ailleurs, les pratiques peuvent différer en ce qui concerne la situation d'élaboration des récits : certains praticiens/chercheurs privilégient la relation duelle, d'autres le travail en groupe. Dans ce dernier cas, les participants partagent avec le chercheur le rôle de narrataire ou d'enquêteur. Et quant au travail sur les énoncés, il peut à son tour être effectué à deux ou en groupe, et de manière plus ou moins approfondie, en fonction du protocole défini.

En ce qui concerne le dispositif mis en œuvre ici, c'est grâce au travail d'accompagnement effectué lors de ma précédente recherche, comme dans le cadre de mon intervention en formation d'histoire de vie, que j'ai articulé les différents aspects de ces

opérations constitutives. J'ai également tenu compte des expériences vécues au cours des différentes formations à la démarche biographique auxquelles j'ai participé.

C'est ainsi qu'au cours des trois années prises en compte, j'ai alterné travail collectif et entretiens individuels, énonciation orale et énonciation écrite, afin d'offrir à chacun divers moyens et contextes d'expression.

Ce sont tout d'abord les opérations constitutives, telles qu'elles se sont déroulées au cours de la première année de la recherche, qui vont faire l'objet de ce qui suit.

3. 1 L'énonciation orale en groupe

[Première année de la recherche]

Au cours de la première année de travail, j'ai organisé trois rencontres collectives, d'une durée approximative de trois heures, réparties d'avril à juin, avec chacun des deux groupes constitués, comme je l'ai précisé plus haut. A l'occasion de cette première série de rencontres, j'ai choisi de privilégier l'énonciation orale en groupe pour les raisons suivantes :

En premier lieu, lors de la recherche exploratoire qui a été évoquée précédemment, j'avais demandé aux participants d'écrire un récit, entre le moment contractuel et le premier rendez-vous de travail, afin que cet écrit serve de préalable et de point d'appui à une présentation orale au groupe constitué. Or, je m'étais aperçue que pour une bonne partie des étudiants, le second récit écrit, produit pourtant à l'issue d'une année de travail, avait parfois peu évolué par rapport au texte initial : l'écriture préalable avait en quelque sorte figé les histoires racontées. C'est pourquoi cette fois, j'ai préféré solliciter d'abord plusieurs énonciations orales, et choisi de reporter l'écrit à la fin de la première année de travail.

Ensuite, c'est pour avoir aussi pris conscience moi-même de la richesse et des effets du partage des récits, lors de rencontres collectives, que j'ai souhaité regrouper les participants à l'occasion de cette phase orale, avant de réaliser des entretiens individuels.

Au cours des trois premiers regroupements, consacrés à l'énonciation orale de fragments d'expériences vécues, devant des tiers, les participants ont occupé diverses positions, allant de l'acteur impliqué à celle de sujet parlant puis écoutant, en préalable à celle d'auteur. Ce sont les différentes positions occupées par chacun qui vont être présentées dans les lignes qui suivent. Toutefois, l'aspect linéaire de la présentation ne rend pas tout à fait

compte de la dynamique de ces premières opérations constitutives, dans lesquelles la succession des étapes proposées correspondrait davantage, au niveau de ce qui s'est effectivement passé, à une progression en spirale. Chaque participant a occupé ainsi alternativement ces positions, la composition des discours s'étant enrichie à chaque passage de l'écoute des différentes présentations, mais aussi de l'écoute de soi-même.

3. 2 Des acteurs impliqués.

Lors du premier regroupement, en préalable, j'ai demandé aux étudiants d'exprimer les raisons les ayant conduits à participer à cette recherche, puis chacun a été invité à expliciter les motifs de sa présence à l'IUFM. L'objectif de ce préalable était, d'une part, de les instituer en tant qu'acteurs impliqués et actifs dans la démarche, mais aussi dans leur processus de formation. D'autre part, il me semblait qu'en cours d'expérience, ou à l'issue de celle-ci, ces premières intentions exprimées joueraient le rôle de référence, de mémoire, à partir desquelles il serait possible de considérer les écarts éventuels ou les évolutions.

Car au cours de ce premier moment d'échange, en réponse aux demandes d'explicitation, chacun fait part aux autres et à soi-même de ses attentes ; il précise ainsi les motifs de son engagement et en quelque sorte, sa propre demande. Ces éclaircissements préalables impliquent les participants dans le travail de recherche et de construction de sens visé par la démarche ; leur projet de connaissance, seulement esquissé, constitue le point de repère à partir duquel chacun pourra aller au-delà de sa première intention, tout en s'y référant continuellement, pour progressivement tirer des significations de l'expérience.

3. 2. 1 Implication des acteurs dans la recherche…

Dans le tableau de **la page 366, annexe 6** sont rassemblés les propos des participants relatifs aux motifs de leur engagement dans la recherche. Ces premières énonciations rendent compte de la manière dont chacun s'est approprié la proposition qui lui a été faite et les lignes qui suivent en constituent la synthèse.

Au-delà de la reconnaissance d'une première impulsion, suscitée par la curiosité ou l'envie d'aider, les propos des étudiants révèlent des motifs d'engagement qui donnent un aperçu de leurs attentes. J'y ai repéré, sans les hiérarchiser pour autant, trois niveaux, correspondant à l'expression plus ou moins élaborée de projets de connaissance. Un premier

niveau correspond au désir de mieux se connaître, de se questionner sur soi-même, pour se comprendre. Un second niveau est orienté par le projet de se questionner pour comprendre ses motivations, les influences ayant participé à l'élaboration du projet professionnel ou les représentations du métier. Un troisième niveau vise l'élucidation des motivations, dans la perspective de l'oral du concours interne.

Cette lecture montre que chacun semble avoir compris qu'il s'engageait dans une démarche réflexive à propos de sa propre histoire. La proposition de recherche a été entendue comme l'offre d'un espace/temps consacré à se questionner sur soi-même, pour mieux se connaître et cet enjeu existentiel semble avoir participé de la décision.

L'idée que le passé, 'éducatif' en priorité, allait être interrogé, a été également bien saisie : c'est ainsi que l'articulation entre le passé et le présent apparaît comme pouvant contribuer à la compréhension de soi, et pour certains, à celle de leur inscription, ici et maintenant, dans un processus de formation professionnelle. Mais l'exercice ne semble pas si facile : les souvenirs ne sont pas tous là, disponibles, et ces 'trous de mémoire' ont quelque chose d'inquiétant, même si dans le même temps, ils attisent la curiosité. (Noël, Marc).

Quant à l'articulation du passé avec le futur, qui n'est esquissée à ce stade que dans un cas (Géraldine), sa quasi absence montre que seul l'aspect rétrospectif de la démarche a été saisi : c'est en se retournant vers son passé que des clés de compréhension du présent vont être fournies. La recherche de ce que chacun va pouvoir faire de son passé, de comment il va construire son histoire, pour aller de l'avant, apparaîtra (peut-être) progressivement, l'interprétation instaurative des expériences vécues, tournée vers un futur à construire, étant l'un des objectifs visés, dans cette démarche, pour les participants.

Par ailleurs, ces propos recueillis rendent compte d'un travail de perlaboration, supposé dans les lignes qui ont précédé : entre le moment contractuel et ce premier rendez-vous de travail, certains étudiants signifient qu'ils ont tenté de se remémorer leur passé scolaire (Noël, Marc). Le projet de parole esquissé au cours des opérations préliminaires s'est étoffé dans l'entre-deux des rencontres, qui fait ainsi pleinement partie du dispositif. Et une fois le processus réflexif enclenché, il se passe quelque chose, comme le dit Marc : « *Entre temps, je suis épaté que le fait de venir là me travaille autant.* »

Enfin, la notion de partage des histoires, ainsi que le travail d'écoute qui l'accompagne, n'ont pas échappé à certains des participants, (Jules, Géraldine), qui se montrent curieux d'écouter d'autres histoires. Mais si se raconter aux autres fait partie du contrat, l'affaire n'est

pas aussi simple qu'il n'y paraît : le risque encouru de se dévoiler suppose de dépasser ce qu'Antoine a nommé sa pudeur. C'est dès lors le cadre de la recherche, négocié au cours de la phase contractuelle, qui permettra à chacun d'aller au-delà de ses réticences.

3. 2. 2 … Au risque d'un désengagement

Si l'expression de ces préalables a permis à chacun d'expliciter son implication dans la démarche, elle m'a aussi permis de me rendre compte de l'utilité des opérations préliminaires : j'ai pu ainsi vérifier que les attentes des participants s'accordaient, peu ou prou, avec ce qui leur avait été proposé. Il aurait certes été possible, avec certains, de souligner quelques aspects non évoqués, mais l'ensemble des attentes exprimées, à ce moment de la démarche, m'a semblé reprendre avec suffisamment de clarté les différents aspects des enjeux de la recherche, d'autant que chacun, en raison du partage de ces énonciations, a pu faire le point pour soi-même.

Toutefois, une lecture plus attentive des motifs exprimés par l'un d'entre eux a révélé, dans l'après coup, l'importance de ce moment d'élucidation des attentes de chacun. Car ce moment d'implication révèle en effet l'existence d'un lien entre les motifs initiaux de l'engagement et la manière dont chacun va cheminer au cours de l'expérience : c'est ainsi que lorsque l'un des participants s'est retiré de la démarche, à l'issue de la première année de travail, le retour sur les motifs de son engagement dans la recherche, comme ceux de sa présence à l'IUFM, m'a permis d'éclairer les raisons qu'il a fournies pour expliquer son désengagement.

Après avoir participé aux trois premières rencontres collectives, Jules n'a pas souhaité poursuivre l'expérience : dans le courrier qu'il m'a adressé spontanément, il a mis en avant le fait d'avoir été admis en seconde année dans un département voisin, et celui de devoir faire face à des problèmes d'ordre familial. Se retirer de la démarche étant une possibilité inscrite dans le contrat qui nous liait, les motifs de son départ lui appartenaient et étaient suffisants en soi. Il n'empêche que je me suis interrogée à propos de son retrait ; et la lecture des motifs exprimés à propos de son double engagement est venue éclairer sous un autre angle sa décision.

Ainsi Jules, au-delà de l'expression de l'attrait que représentait pour lui le fait de réaliser un travail sur soi, qu'il jugeait nécessaire à sa formation, s'est engagé aussi « *en souvenir de l'année passée ensemble en sciences de l'éducation, et pour aider* » ; en effet, deux ans auparavant, nous avions été ensemble étudiants à l'université. Quant à la question

relative à sa présence à l'IUFM, il avait répondu « *Je suis actuellement incapable de répondre à cette question, je vais travailler cela mais pour l'instant, je ne peux pas répondre, c'est une question trop générale.* »

Ces deux points me semblent intéressants à souligner, car il est possible, d'une part, que son engagement ait été en partie guidé par le lien que nous avions établi auparavant, et que cet 'élan de sympathie' ne lui ait pas permis de s'interroger davantage sur ses motivations à participer à l'expérience. D'autre part, c'est juste après l'incitation faite aux participants, d'écrire cette fois, à l'issue des trois rencontres, sur les motifs de leur choix de devenir professeur des écoles, qu'il a renoncé. Là encore, il est possible d'envisager que pour lui, le temps n'était peut-être pas venu de s'interroger sur les motifs l'ayant conduit à faire ce choix professionnel, ou qu'il ne souhaitait pas, tout simplement, le questionner.

Car la tentative d'élucidation des motifs ayant présidé à l'orientation professionnelle peut provoquer des prises de conscience mettant en cause l'origine du projet lui-même : lors de ma précédente recherche, une étudiante, Séverine, s'était rendu compte, en cours de travail, que son projet professionnel lui apparaissait finalement comme étant celui de sa mère. Cette découverte l'avait terriblement ébranlée et elle s'était alors retirée de la démarche.

Ces exemples montrent que la recherche de sens à donner à son histoire, que ce soit dans un cadre de recherche ou de formation, comporte des risques et que par conséquent, chacun doit pouvoir rester maître du moment où il choisit d'entreprendre ou d'interrompre un travail d'élucidation du sens de ses actions ou de ses choix. Ils témoignent également de l'importance de ce moment de clarification des demandes et des attentes réciproques, car ce qui est énoncé là, participe pleinement de l'implication future de chacun des acteurs tout au long de la démarche.

Il revient ainsi à l'accompagnateur de telles démarches d'être attentif aux attentes de chacun, afin de ne pas mettre en danger les personnes qui se sont engagées à travailler avec lui. La possibilité de pouvoir se retirer à tout moment de la démarche, comme celle de refuser l'utilisation de ses productions, au final, font partie des conditions majeures d'exercice de la démarche, qui sont à respecter.

3. 2. 3 Implication des acteurs dans leur formation.

Pour ce qui concerne les raisons exprimées par chacun de sa présence à l'IUFM, je vais me contenter pour l'heure d'en présenter une brève synthèse, en regard de ce qui est en jeu

dans cette phase de la démarche. Ces données sont récapitulées dans **l'annexe 7 page 367.** Une analyse plus fine sera proposée plus loin dans ce travail, qui montrera comment chaque participant, à partir de ces préalables énoncés, a poursuivi et approfondi ce qui n'a été à ce moment précis qu'une réponse spontanée, révélatrice cependant, comme nous le verrons, des problématiques de chacun.

Ces premières expressions mettent en lumière la manière dont chaque étudiant souhaite (ou peut) faire part aux autres de son implication dans son processus de formation professionnelle. Sans présumer qu'elles reflètent un degré de réflexion qui serait déjà plus ou moins élaboré selon les personnes, ces productions nous montrent que certains étudiants sont en proie à des interrogations (Servane, Elisabeth, Jules) alors que d'autres (Marc, Antoine, Alain, Noël) semblent avoir commencé à répondre aux leurs, en tentant de rassembler et d'articuler un ensemble de facteurs ayant pu favoriser, selon eux, leur orientation professionnelle. Paul et Géraldine, quant à eux, présentent brièvement des motifs dont on peut supposer qu'ils leur paraissent suffisamment explicites.

L'objectif visé par cette étape préalable était, je le rappelle, d'instituer les étudiants en tant qu'acteurs impliqués également dans leur démarche de formation. En présentant ainsi aux autres, comme à eux-mêmes, un instantané des motifs de leur présence à l'IUFM, ils ont en quelque sorte signifié leur engagement à entreprendre un travail réflexif sur ce thème. Et comme le montrent les commentaires qui ont suivi ces présentations individuelles, cette première étape de partage a inauguré une réflexion en retour, porteuse de nouveaux questionnements pour certains, ou source supplémentaire d'inquiétude pour une autre. Elle a aussi permis au groupe de prendre conscience de l'existence d'un certain nombre de points communs dans les motivations exprimées, au-delà des singularités.

C'est ainsi que la prise en charge par chacun d'un questionnement propre a enclenché un processus d'élucidation des motifs ayant orienté le choix professionnel, que les échanges au sein du groupe ont permis d'ouvrir davantage. Comme nous le verrons plus loin, avec l'exemple de Servane, ce moment de partage a inauguré chez elle une réflexion qui lui a permis d'élaborer son projet professionnel, et de dépasser les doutes qu'elle avait exprimés au début des rencontres.

A l'issue cette étape préalable d'institution des étudiants en tant qu'acteurs doublement impliqués, la phase orale de partage des récits a pu véritablement commencer. A cette

occasion, chaque participant s'est fait sujet parlant et, dans le même temps, sujet écoutant. Les lignes qui vont suivre vont rendre compte de cette nouvelle étape du dispositif.

3. 3 Des sujets parlant/écoutant

Au cours de cette phase de travail, les étudiants se sont faits conteurs, devant des tiers, de fragments de leur vécu. Dès lors, ils ont été amenés à occuper alternativement deux positions, car l'interlocution, pleinement constituée par *la parole* des personnes en présence, suppose l'écoute de cette parole, qui est indissociable de la relation dialoguante. La nature intersubjective de l'énonciation, telle qu'elle a été présentée précédemment à la lumière des travaux de Francis Jacques, l'inscrit d'emblée dans une structure d'échange : la production du récit est conditionnée par la disposition à l'écoute des interlocuteurs. L'intentionnalité du locuteur se double alors de celle des interlocuteurs, car chacun, en raison du projet de parole reconnu dans les phases précédentes de la démarche, se prépare à raconter et à écouter des récits qui s'inscrivent dans un horizon d'attente élaboré en commun. Et c'est cette entente réciproque qui rend possible la parole, l'écoutant l'autorisant en quelque sorte, et participant de sa construction.

C'est pourquoi les protagonistes du dialogue seront considérés ici comme des sujets parlant et des sujets écoutant, des autres, mais aussi d'eux-mêmes, en référence aux distinctions présentées plus avant entre acte de dialogue et acte d'écriture.

Pour donner la parole aux acteurs présents, j'ai élaboré plusieurs 'supports d'entrée dans son histoire', afin de leur permettre de reprendre progressivement contact avec leur passé d'élève. Ces déclencheurs narratifs, accompagnés de l'incitation à utiliser différentes formes graphiques, ont été proposés dans le but de permettre aux participants de préparer et de mettre en forme les présentations orales demandées.

Les différents supports proposés au cours de cette première année sont présentés **page 368, annexe 8**.

3. 3. 1 Premières mises en forme de l'expérience scolaire

Dans le dispositif élaboré, la production des tout premiers discours est orientée par la reconstitution des expériences vécues par les étudiants, de la maternelle jusqu'à l'université. Ce sont donc les situations, les rencontres ou les événements qu'ils considèrent comme

significatifs pour eux-mêmes, qui sont rapportés. Le choix d'orienter les productions vers le parcours éducatif des participants correspond au projet de connaissance qui anime cette recherche : comprendre le devenir enseignant impose de donner tout d'abord à chacun les moyens de reprendre contact avec ses expériences, car c'est à partir de l'expression de celles-ci que l'élucidation de processus singuliers de formation sera possible.

Le premier support proposait à chacun de poser un regard rétrospectif global sur son parcours scolaire, jusqu'à l'entrée à l'IUFM ; cette entrée suffisamment large devait permettre à chacun d'organiser à sa guise l'affluence de ses souvenirs. Le second imposait une ligne temporelle et sollicitait une évaluation des événements significatifs l'animant. Le troisième était explicitement orienté par la recherche de ce qui, pour chacun, semblait important en regard du projet de devenir enseignant ; chacun était invité à se situer dans les différents espaces où il avait pu évoluer. Le dernier support visait à placer les participants dans le contexte actuel de l'école, en faisant appel à ce qu'ils entendaient autour d'eux à son propos.

L'objectif visé, en proposant ces 'embrayeurs narratifs', était de soutenir la démarche réflexive de chacun, en favorisant l'émergence des souvenirs : la recherche qui s'amorce en chaque participant est une descente en soi, accompagnée d'une remontée dans le temps, qui prend également appui sur la reconstitution des différents espaces dans lesquels chacun a vécu. Mais la mise en sens qui pourra émerger de cette première étape temporelle de recherche repose aussi sur la sensibilité, qui se trouve convoquée par la remémoration et la présentation d'un monde, via la parole.

L'expérience est ainsi appelée à se construire, par le discours et dans le dialogue. Et l'effet attendu de l'expression de ces expériences vécues est qu'au final, chacun puisse leur apporter des significations, les sens de la vie résultant, comme l'a fait remarquer Wilhelm Dilthey[142], de l'articulation de l'expérience, de l'expression et de la compréhension.

Chaque énonciation orale s'est déroulée selon un rituel établi au départ : chacun disposait d'une quinzaine de minutes pour préparer sa présentation et sollicitait ensuite la parole. Durant la présentation, il ne devait pas être interrompu et lorsqu'il signifiait qu'il avait terminé, les autres participants pouvaient réagir s'ils le souhaitaient, sous forme de demandes d'explicitations ou de précisions, ou en faisant part de ce que cela avait évoqué en eux.

[142] W. Dilthey, « *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit* », Traduit par Sylvie Mesure, Les éditions du cerf, Paris, 1988, p. 86

Car cette étape de socialisation des discours institue les participants dans la position de sujets écoutant : chacun écoute l'autre, mais aussi soi-même. En écho avec les souvenirs des uns et des autres, la vie vécue par chacun se re-présente et se trouve ainsi enrichie dans le partage des expériences. Cette position d'auditeur amorce alors, par un travail d'identification et de différenciation, la recherche des ressemblances et des différences, qui font de nous des êtres singuliers, mais aussi semblables. Chaque sujet, dans un dialogue où il est alternativement « je » et « tu », mais aussi « nous » et « vous », tout en faisant référence à des « il(s) », s'identifie au cours et à travers les communications. « Je » engage ainsi sa parole, en relation avec autrui, et se présente dans un discours qui exprime ce qu'il pense être vrai. Les faits sont présentés avec exactitude et le critère de validité revendiqué au travers de ces discours est l'authenticité. Car celui qui parle se parle aussi à lui-même et l'ensemble de ses discours, dans le temps long que dure la démarche, se construit sur fond de cohérence personnelle.

Durant ces échanges également, les questionnements en retour inaugurent un premier effet de distanciation par rapport à ce que chacun exprime, et renforce en cela le travail intérieur de réflexivité, inhérent à la démarche. Ce travail d'identification/différentiation, et de distanciation, vaut pour les étudiants impliqués, mais aussi pour moi, en tant que destinataire des discours. Car à maintes reprises, en cours de recherche, j'ai été interpellée par les différentes productions des participants. Elles m'ont surtout permis d'approfondir la problématique de ce travail, en suscitant de nouvelles interrogations et la recherche de concepts pouvant les éclairer. Elles m'ont apporté, dans le même temps, de nouvelles clés d'interprétation de mon propre cheminement, qui, en retour, sont venues éclairer les processus à l'œuvre chez les étudiants. C'est pourquoi, plus loin, je m'arrêterai un moment dans l'exposition du déroulement de la démarche, pour faire état des effets amplificateurs liés à l'écoute des discours produits.

Pour l'heure toutefois, une réflexion s'impose, relative à ma posture du chercheur, au sein de ce dispositif méthodologique. Car si la présente recherche se nourrit des savoirs produits par les participants, le projet de connaissance qui m'anime n'est pas celui des étudiants avec lesquels je travaille.

3. 3. 2 Articuler recherche et formation.

En élaborant un dispositif dont la visée est, pour les étudiants, la compréhension de leur propre processus d'apprentissage, en vue de son appropriation, je me suis mise dans la posture

d'une accompagnatrice de ce processus et dès lors, pour un temps, ma posture de chercheur s'est effacée, en quelque sorte, au profit de celle de 'formateur'. Comme l'a justement fait remarquer Pierre Dominicé, « *Dans ces démarches, les deux tâches sont associées, mais à la condition de reconnaître qu'elles sont en décalage. La préoccupation de recherche a besoin d'une première phase de formation pour préciser son objet. En donnant la priorité à la recherche, on prive les étudiants de la portée formatrice de l'élaboration et de la présentation de leur biographie éducative.*[143] » Aussi me suis-je attachée à tenter d'articuler les enjeux, d'ordre existentiel pour les étudiants, avec ceux, méthodologiques, de la recherche, car le matériau biographique produit dépend de la qualité de l'engagement des participants et donc, de son accompagnement.

Et cette délicate articulation s'est révélée effectivement productrice, car de nouvelles hypothèses ont émergé, venant préciser celles émises au démarrage de cette recherche :

1) C'est ainsi qu'**en supposant que le vécu en formation initiale est fortement lié aux motifs ayant présidé au choix professionnel, la recherche et l'élucidation de ceux-ci permettraient à chacun de donner un sens à sa formation et, partant, de se l'approprier**.

2) De même, **les expériences vécues en tant qu'élève, dans toutes leurs dimensions, entreraient en résonance avec celles vécues en formation et joueraient un rôle dans l'acquisition des compétences liées au futur métier**.

3) Dès lors, **la démarche narrative réflexive favoriserait, pour les étudiants, l'accès à la compréhension de leur propre processus de formation, tout en fournissant des éléments d'élucidation, pour la recherche cette fois, du devenir enseignant.**

J'ai fait le choix de présenter plus loin dans ce travail l'analyse des propos recueillis à ce moment de la recherche, car leur mise en perspective, avec ceux produits au cours des trois années considérées, me semble plus éclairante pour rendre compte de la construction progressive du sens, pour chacun des cinq participants qui ont poursuivi l'entreprise jusqu'à son terme. Mais je vais néanmoins rendre compte, dès maintenant, de ce qu'ils révèlent des effets du processus de mise en forme narrative des expériences vécues, à ce stade de la démarche.

Les présentations de chaque étudiant, relatives à chaque support d'expression, ont été prises en note au cours des rencontres.

345[143] « *L'histoire de vie comme processus de formation* », L'Harmattan, Paris, 1996, p 144

3. 3. 3 Des récits d'expérience

Une première lecture de l'ensemble des productions montre qu'à ce moment, chacun a mobilisé ses souvenirs pour tenter de reconstituer son parcours, qui est représenté de manière essentiellement factuelle. Les situations évoquées sont simplement relatées, décrites ; elles s'enchaînent chronologiquement et sont abondamment accompagnées des affects qui leurs étaient liés au moment des faits. La présence d'indicateurs temporels, tels l'utilisation du présent et de l'imparfait, tout comme l'utilisation de « je » très subjectifs, par lesquels la personne se présente comme l'acteur principal, montrent que ces premiers récits sont de l'ordre de la *Fable*, selon l'étayage de Tomachevski, présenté plus avant dans ce travail. Aussi ces premiers discours peuvent-ils être considérés comme des récits d'expérience, témoignant de vécus singuliers.

En référence aux travaux de Paul Ricoeur, cette étape de constitution de récits correspond à ce qu'il a nommé *mimésis 1*. Et bien que la *préfiguration* correspondant à cette première étape temporelle ait été amorcée lors des opérations préliminaires, c'est au moment de l'énonciation orale que chacun va tenter de rassembler les événements et les faits enchevêtrés de son passé. La forme narrative utilisée alors s'enracine dans une pré-compréhension du monde de l'action, et inaugure ainsi une première exploration du réel vécu, déjà pré-interprété par la structure et la réflexivité propres au discours.

C'est à partir du vécu re-présenté, médiatisé par le récit, qu'une dynamique, un mouvement de réflexion, s'enclenchent. Car à ce stade descriptif, la narration constitue un pré-texte favorisant l'émergence de représentations fondées sur l'expérience de vie de chacun. Et ce préalable est incontournable si l'on considère que c'est le retour sur l'expérience « dite », par celui qui l'a exprimée, qui permettra le dépassement de ces premières formulations, en vue d'une construction seconde, porteuse de sens.

En outre, cette première phase d'oralisation permet à chaque locuteur d'acquérir une forme de pouvoir d'expression à partir de son expérience vécue, car aucun autre ne pourrait la dire à sa place. Et dans le même temps, l'expérience relatée est légitimée par la nature même de la relation intersubjective au sein de laquelle elle s'exprime : l'expérience de chacun, dans un mouvement réciproque, est reconnue comme unique. C'est ainsi qu'en tentant, par le biais de son discours, de se faire comprendre des interlocuteurs présents, le narrateur se comprend lui-même.

3. 3. 4 Conclusion

En privilégiant l'énonciation orale en groupe, durant cette première phase des opérations constitutives, et par conséquent, mon rôle d'accompagnateur plutôt que celui de chercheur, j'ai voulu offrir aux participants la possibilité de se remémorer leur parcours éducatif et surtout, leur donner le temps de le faire. Ma propre expérience m'a fait prendre conscience que de la densité de ces premiers matériaux dépend la possibilité d'en faire quelque chose. Mais les souvenirs ne sont pas toujours là, disponibles, et pour certains, leur émergence s'est étalée tout au long des trois rencontres, qui se sont ainsi révélées nécessaires.

C'est ainsi qu'à chaque intervention, de nouveaux événements sont apparus, mais aussi des personnes, des lieux, donnant à voir l'environnement propre de chaque participant : chacun, par la parole, a présenté son monde pour l'offrir en partage.

Si le partage des expériences a contribué, en écho, au travail de remémoration, l'écoute et l'accueil qui ont été réservés aux productions l'ont amplement facilité. Chacun a pu prendre le risque de se dévoiler dans un cadre respectueux et protecteur, d'où tout jugement était absent. L'émotion était palpable durant ces moments et pour ma part, j'ai reçu ces témoignages comme un don. Et sans vouloir prêter aux étudiants réunis un ressenti identique au mien, j'ai cependant observé l'extrême attention avec laquelle ils ont écouté chaque intervention. Ces moments me sont apparus solennels, tant l'intensité des témoignages, repérable dans la tessiture des voix, reflétait l'importance accordée par chacun à ce qu'il énonçait ; et c'est avec sérieux et concentration que pendant les temps de préparation, tous les participants ont tenté de rassembler leurs souvenirs.

Par ces manifestations, j'ai pu mesurer le réel engagement des étudiants, et constater par ailleurs que leur implication dans la démarche ne s'est pas limitée aux temps de regroupement : au début de chacune des rencontres, un moment a été consacré à l'expression de ce qui s'était passé entre les regroupements : le travail de recherche s'est poursuivi effectivement, aux dires des participants, sous forme de questionnements aux familles, de recherche d'anciens cahiers d'élèves ou de photos de classe, et les parents, comme les frères et sœurs, ont été mis à contribution pour retrouver le nom de certains enseignants, ou celui des différentes écoles fréquentées. Le *moment biographique*, pour reprendre l'expression utilisée par Christine Delory-Momberger[144], ne se limite pas ainsi à l'espace/temps où les protagonistes de la recherche ou du dispositif de formation sont en présence. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'initie dès la première rencontre, se poursuit dans l'entre-deux des regroupements et probablement au-delà, la session une fois terminée.

[144] C. Delory-Momberger, R. Hess, « *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie* », Anthropos, Paris, 2001

Au cours de cette première année, consacrée à la narration descriptive de l'expérience vécue, chacun s'est ainsi présenté comme *acteur* des faits relatés et a expérimenté alternativement, au sein du groupe, différents rôles, liés à la nature interactive du contexte de l'énonciation, le travail de l'écoute ayant accompagné les premières expressions. En se faisant *sujet parlant* et *écoutant*, chacun s'est engagé plus avant dans une dynamique d'élucidation et de compréhension des événements de sa vie. Dans le même temps, en référence aux travaux de Francis Jacques présentés plus avant, les participants ont eu l'occasion de s'identifier, dans la différence, en tant que personne, en occupant les trois instances « je, tu, il » au cours et à travers la communication.

Au cours de l'étape suivante, en produisant un récit écrit cette fois, chaque participant va se faire *auteur* de son histoire et ces nouvelles productions vont être élaborées sur la base de la matière première ou de l'esquisse que constituent les récits d'expérience. Cette nouvelle étape est indispensable à l'élaboration du sens de l'expérience et à sa compréhension, car l'expression seule ne suffit pas à la prise de conscience : l'expérience n'est pas de l'ordre du donné, elle doit être travaillée, en ce sens qu'elle est à construire, par le biais du récit.

A la suite de cette première année de rencontres, j'ai donc proposé aux étudiants d'écrire un récit des motifs ayant contribué, selon eux, à leur choix de devenir professeurs des écoles. Ils ont bénéficié de l'été pour rédiger ce premier texte, qui est venu clore en quelque sorte la première année de cette recherche. La réception des récits s'est échelonnée entre septembre et janvier, chacun ayant pu entrer ainsi dans cette phase selon sa propre temporalité. Et c'est sur la base de ces premiers écrits qu'a débuté la seconde année de travail, alors que les étudiants entraient, pour ceux ayant été admis au CRPE, en deuxième année de formation professionnelle, avec le statut de professeurs-stagiaires.

3. 4 Du sujet parlant/écoutant à l'auteur

Ainsi que nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, l'acte de langage écrit se différencie par de nombreux aspects de celui de parole. C'est donc en fonction des différenciations repérées entre ces deux modes d'expression que vont être appréhendés les enjeux et les effets du passage à l'écrit pour les sujets de cette recherche. Après un bref rappel

de ce que met en jeu *la mise en intrigue* de l'expérience, je présenterai ce qu'il en a été pour les participants.

Alors que dans le contexte relationnel précédemment mis en place, chacun, pour exprimer ses expériences, a bénéficié de l'écoute et du soutien de ses partenaires, c'est à l'occasion d'une démarche solitaire que le premier texte va être élaboré.

En premier lieu donc, le passage à l'écriture inaugure une nouvelle forme de dévoilement de soi qui, si elle permet une plus grande distanciation par rapport à l'expérience, engage davantage. Car ce que les auteurs expriment d'eux-mêmes, alors, dans leurs textes, prend davantage de consistance et une plus grande densité, dans la mesure où les récits fixent de manière permanente et dans l'espace ce qui est dit.

Puis, au cours de cette nouvelle étape, appelée *mimesis 2* par Paul Ricoeur, les participants vont être amenés à transformer leurs récits d'expérience en histoire, dans le sens où, au lieu de s'en tenir au plus près des faits, ils vont devoir les mettre en intrigue pour en faire en quelque sorte une 'fiction vraie'. Cette nouvelle composition, ou *configuration*, suppose la nécessité de faire un tri et de choisir, parmi les événements, ceux qui leur apparaissent comme les plus significatifs, en fonction de l'objet de réflexion qui leur a été proposé. Dès lors, la composition va mettre en ordre et articuler les événements entre eux, et faire apparaître des liens de causalité. A cette occasion, nous verrons également comment alors *la fable* se transforme peu à peu en *sujet*, les récits d'expérience évoluant progressivement vers des récits de formation.

Enfin, alors que le contexte inter-relationnel de la phase orale n'est plus, et que l'écriture s'élabore dans 'un ailleurs', l'auteur va tenir compte non plus d'un interlocuteur en présence, mais de tous ceux qui, potentiellement, seront en mesure de lire son texte. Celui-ci est donc adressé et s'inscrit dans une nouvelle perspective, qui est celle de la réception du récit, que j'examinerai plus loin.

3. 4. 1 Le passage à l'écriture.

Après avoir reçu, entre septembre et janvier, l'ensemble des textes, hormis celui de Jules, qui m'a signifié son retrait de la démarche à la rentrée, j'ai réuni les étudiants ayant produit un écrit, en deux groupes, selon leurs disponibilités. Noël, nommé sur liste complémentaire dans un autre département, est lui aussi sorti de la démarche peu de temps après m'avoir remis son texte; je l'ai toutefois rencontré seul, afin de lui proposer mon

analyse et lui permettre d'y réagir. Servane et Paul, malgré leur échec au CRPE, ont quant à eux souhaité participer à cette première rencontre de la seconde année.

Pour commencer la réunion, j'ai proposé aux participants de me faire part, ainsi qu'aux autres, de leur expérience d'écriture. Cette demande préliminaire leur a permis de partager cette nouvelle expérience et leur a donné l'occasion d'entamer une réflexion personnelle à propos des effets de l'écriture. Afin de permettre une lecture globale de leurs remarques, prises en note à cette occasion, je les ai regroupées dans le tableau ci-dessous :

Les interrogations	Les ressentis	Les effets
- Quelle forme donner ? - Comment trouver le ton juste ? - Utiliser le on ou le je ? - Est-ce que ce que je vais dire est intéressant ? - Est-ce que ce sera ' lisable'	- C'est très difficile vs/ c'est enthousiasmant, très intéressant. - C'est un peu perturbant. - Ça remue des choses. - Je crains d'être impudique - J'ai l'impression de me dénuder. - C'est difficile de retranscrire l'émotion. - C'est moins spontané qu'à l'oral. - C'est la première fois que j'écris sur moi.	- Ça permet de prendre de la distance. - C'est comme si c'était l'histoire de quelqu'un d'autre. - Cela permet de clarifier les choses, de reposer les choses, de les mettre en place, de découvrir des choses nouvelles. - Cela permet de recréer une structure à partir des notes éparses. - Ça permet de reprendre conscience

Du recensement de ces propos, il ressort que le passage à l'écriture ne va pas de soi. Ce moment est une autre étape délicate de la démarche : si certains des étudiants de l'étude avaient évoqué les difficultés rencontrées lors de l'énonciation orale et révélé comment cette recherche les avait 'travaillés', la mise en récit, selon leurs dires, n'a pas toujours été facile non plus.

Trouver la manière de se présenter et de s'exposer à autrui a été pour certains une expérience qu'ils ont identifiée comme une *mise à nu*, alors qu'ils pensaient avoir dépassé cette forme de réserve durant les rencontres précédentes : devenir auteur de son histoire, c'est se dévoiler, à soi-même comme aux autres. Aussi leurs réflexions quant à la forme à donner au texte montrent que les récits sont destinés à être lus, et que la compréhension qui pourra en résulter dépend de l'action de composer les événements de la vie vécue, en histoire racontée.

En effet, la perspective d'être lu conduit l'auteur, tel l'auteur de fiction, à créer la trame de son récit à partir de l'articulation des événements de son histoire, pour la rendre intelligible. Cette opération de mise en intrigue implique dès lors un travail d'organisation du

récit, dont certains ont relevé la difficulté. Ce souci de lisibilité à donner au récit relève du *caractère intelligible* de la mise en intrigue dont résulte, selon Paul Ricoeur, « *la compétence à suivre l'histoire, qui constitue une forme très élaborée de compréhension*[145]*. »* Car les auteurs sont les premiers lecteurs de leurs récits et en se lisant et se relisant, ils se trouvent confrontés à eux-mêmes et se questionnent sur ce que met en évidence l'écriture, de leur position d'acteurs de leurs propres expériences.

C'est ainsi que les rôles d'acteur/auteur/lecteur se trouvent étroitement liés au sein de l'articulation temporelle à l'œuvre dans le processus narratif : l'acteur d'hier et celui de l'ici et maintenant du récit se confrontent, pour tenter de relier entre eux des événements, afin de repérer des fils conducteurs susceptibles d'apporter une signification, qui restera cependant provisoire, car sans cesse recomposée au fil des futurs récits.

Cet effort de distanciation par rapport aux événements et à soi-même permet, comme l'a souligné l'un des étudiants, de considérer l'histoire racontée comme *celle de quelqu'un d'autre* et grâce à cette posture de lecteur critique de son histoire, chacun en devient en quelque sorte le premier interprète, en faisant signifier les événements qui lui semblent importants, au moment où il les met en forme. C'est ainsi que chacun, par le biais de l'écriture, a poursuivi un dialogue avec soi-même, dont les récits portent la trace.

Au sein de l'ensemble des productions, les écrits constituent des points de repères qui balisent en quelque sorte les énonciations orales, mais aussi le travail individuel et collectif réalisé sur les énoncés. Et la lecture des premiers écrits révèle en de nombreux aspects comment les expériences transmises lors des récits oraux ont été réaménagées par les résonances liées à l'écoute des autres récits. Elle donne à voir également comment la mise en forme du vécu imposée par l'écriture est productrice de sens pour les auteurs.

Afin de rendre compte de ces effets, je vais présenter dans les lignes qui vont suivre ce que les récits de Servane, de Noël et de Paul, nous montrent du processus à l'œuvre depuis le début de la démarche entreprise. Et, pour ce qui nous intéresse à ce moment méthodologique, comment la construction du récit écrit donne corps pour chacun à un projet de connaissance esquissé durant les premières étapes de la démarche.

Ces trois étudiants n'ayant pas poursuivi la recherche jusqu'à son terme, pour les raisons évoquées plus haut, il me paraît opportun de rendre compte ici de leurs productions, dans la mesure où les récits des cinq autres participants, bien que comportant également des traces du travail réflexif imposé par la narration, seront analysés de manière plus globale, en

[145] « *Du texte à l'action »* op. cit. p 17

tenant compte des effets de sens liés à l'accumulation des énonciations dans le temps qu'a duré la recherche.

Par ailleurs, j'ai fait aussi ce choix de ne pas laisser de côté la part de travail qu'ils ont effectuée, car leur implication dans la démarche à participé de la dynamique des deux groupes constitués : sans leur présence, les interactions entre les différents acteurs auraient été probablement autres.

3. 4. 2 Un exemple des effets du passage à l'écriture : le récit de Servane

Le récit de Servane, proposé en **annexe 9 page 372** donne à voir comment sa participation à cette recherche a déclenché chez elle un processus d'élucidation et d'élaboration de son projet professionnel. La lecture que j'en propose a consisté à repérer les traces des effets du travail de réflexion à partir de ses expériences, dont témoigne son écrit, et qui l'a amenée à *se* comprendre.

En composant son récit dans l'intention explicite de le communiquer, *«Je vais essayer de mettre un peu d'ordre là-dedans pour que vous puissiez vous y retrouver et moi aussi. »,* elle fournit un moyen d'accès, pour le lecteur comme pour elle-même, au processus de construction de significations effectué par le biais de la narration, à partir de ses expériences vécues.

Tout d'abord, Servane reprend le thème principal de ses premières interventions orales en rappelant qu'ayant décidé très tôt de devenir enseignante, elle n'a jamais véritablement questionné son projet, tant il relevait pour elle de l'évidence. *« Plusieurs fois je me suis posée la question de savoir si je voulais faire ce métier parce que j'en avais envie ou parce que depuis des années je m'en étais persuadée. »* Ses doutes, exprimés dès la première rencontre, avaient été renforcés par ce que les autres participants avaient mis en partage, provoquant chez elle une certaine inquiétude, *« J'ai un peu peur de ce que vous dites là, car moi j'ai tellement voulu faire ça que je ne sais pas pourquoi en fait »,* avait-elle dit après avoir écouté les autres présentations.

Aussi, en rapportant dans son récit, comment *« Avec le groupe, on a été voir plus loin, chercher à d'autres endroits, et en réfléchissant et en parlant, plein d'idées surgissent et se bousculent »*, elle souligne l'impact des paroles écoutées et l'aide qu'elles lui ont apportée pour élucider les motifs de son choix d'enseigner.

C'est ainsi qu'en comparant son parcours à celui des autres, elle devient en mesure de repérer quelques aspects de son expérience qui lui semblent importants par rapport au métier

qu'elle envisage d'exercer : *«Le fait d'avoir passé de nombreux moments avec des enfants en tant qu'animatrice »,* et relève une aspiration qu'elle partage avec les autres « *Le fait d'être persuadée qu'avec ce métier on va servir à quelque chose. »*

Puis son récit rend compte de l'influence des différents milieux dans lesquels elle a évolué (familial, associatif et professionnel), dont elle tire des motifs qui donnent consistance à son projet, ce qui, dans le même temps, la conduit à se reconnaître un ensemble de compétences utiles pour enseigner.

Par ailleurs, le regard rétrospectif porté sur sa première année de formation à l'IUFM et sur son échec au CRPE, indique la distance prise par rapport à ces nouvelles expériences ; il montre comment elle en tire des leçons qui lui permettent de faire évoluer ses représentations du métier d'enseignant et de comprendre les raisons pour lesquelles elle a échoué. Et bien que des doutes subsistent quand à sa capacité à devenir enseignante, elle se sent plus confiante en son avenir, car l'expérience qu'elle a vécue en tant qu'institutrice remplaçante lui a permis de découvrir des aspects de l'exercice professionnel jusqu'alors inconnus d'elle, comme le travail en équipe. Un nouveau projet de formation prend alors forme dans son récit, alimenté par la découverte des difficultés des enfants qui lui ont été confiés, ce qui lui ouvre de nouvelles perspectives, et lui permet d'envisager de se diriger vers l'éducation spécialisée.

Le récit de Servane montre comment, en prenant appui sur les possibilités offertes par la démarche dans laquelle elle s'est impliquée, elle a pu enfin élaborer et étayer un projet qui, de par l'ancienneté de son inscription dans son histoire, demeurait pour elle opaque, d'une évidence aveuglante. La confrontation de ses motivations avec celles des autres participants l'a conduite à se questionner en retour et lui a donné les moyens de dépasser les doutes et la peur qui l'ont envahie alors. S'étant engagée dans la démarche « *pour mieux se connaître »*, elle a pu « *mettre de l'ordre* et *s'y* r*etrouver »*, comme en témoigne son récit.

3. 4. 3 Vers des récits de formation

Alors que la phase orale a permis la production de récits d'expériences, il est possible de considérer les textes écrits en partie comme des récits de formation. En effet, les mêmes événements y sont repris, mais dans un ordre différent, transformant la *fable* en *sujet*, selon Tomachevski, cité plus haut. Ces nouveaux récits présentent certaines distorsions par rapport aux récits oraux, qui sont le signe d'un regard plus distancié, tirant les leçons des situations vécues. L'organisation thématique des récits, choisie par les auteurs, permet de dégager le

sens attribué par ceux-ci aux événements racontés. De la description initiale est née une reconstruction, qui relève du *sujet*, et dans laquelle les auteurs donnent une interprétation pour eux-mêmes de leur histoire.

3. 5 De l'auteur au lecteur

[Seconde année]

Ainsi que je l'avais annoncé plus haut, les textes écrits sont destinés à être lus, par l'auteur lui-même, mais aussi par d'autres. La nouvelle étape que j'ai proposée a été organisée dans le but de faire passer les participants du rôle d'auteur à celui de lecteur, ce moment correspondant à la troisième *mimésis* selon P. Ricoeur. J'ai tenté de mettre en œuvre alors le travail de co-réflexion sur les énoncés avec l'ensemble des étudiants.

3. 5. 1 Co-analyse des récits

Une fois tous les récits rassemblés, chacun des étudiants en a reçu un exemplaire. La seconde série de rencontres devait être consacrée à l'analyse en commun des écrits, après lecture individuelle de ceux-ci, chaque participant ayant à effectuer une lecture plus approfondie d'un des récits.

Si le dispositif proposé aux étudiants a permis à chacun de rédiger son texte en fonction d'une temporalité propre, la souplesse de cette organisation a cependant occasionné quelques difficultés. D'une part, en raison d'un emploi du temps chargé et souvent modifié au dernier moment par l'IUFM, et de l'éloignement de certains, il n'a pas été facile de réunir tous ensemble les huit participants pour la seconde série de rencontres. Aussi cette mise en commun s'est-elle déroulée en deux étapes : un groupe de trois participants et un second de quatre, ont été organisés.

Noël, nommé sur liste complémentaire dans un autre département, n'a pu participer à ces mises en commun. Aussi, nous nous sommes rencontrés pour un nouvel entretien, au cours duquel je lui ai proposé mon analyse de son récit, à partir de laquelle il a réagi. Le travail d'approfondissement réalisé avec lui a permis d'éclairer certains aspects qu'il avait peu développés dans son écrit, qui est présenté **en annexe 10 page 374.** De nouvelles prises de conscience sont apparues lors de cet entretien, et progressivement, le travail réflexif initié au sein du groupe s'est approfondi.

J'ai dû ainsi adapter l'organisation de la démarche aux disponibilités comme à l'engagement de mes sujets de recherche, par ailleurs très occupés entre leurs différents stages en situation, les cours à l'IUFM et la préparation de leur mémoire.

C'est ainsi que nos rencontres ont été aussi pour eux l'occasion d'échanger à propos de leur vécu en formation et en stage, moments qu'il m'a semblé important de favoriser, malgré ce que j'avais prévu de leur proposer. Je dois signaler cependant que l'implication des étudiants ne s'est pas affaiblie pour autant et que le courrier électronique nous a permis de précieux échanges.

Le travail d'analyse d'un récit en particulier a posé quelques problèmes aux participants. Bien que leur ayant proposé de le lire attentivement et de préparer à l'intention de l'auteur des demandes d'approfondissement et d'éclaircissement, cette phase de la recherche n'a été que partiellement réalisée. Toutefois, deux étudiants ont préparé un commentaire détaillé du récit dont ils avaient la charge, les autres ayant proposé des remarques à propos de l'ensemble des récits.

L'analyse des récits, qui représente pour le chercheur un travail délicat, s'est avérée d'autant plus difficile pour les étudiants de l'étude, qui n'ont pas été confrontés à ce type d'exercice. Le travail de co-analyse n'a donc pas été très poussé au niveau des auteurs entre eux, cependant, ayant préparé cette phase du dispositif, j'ai pu approfondir avec chacun des auteurs, au sein des deux groupes, des points particuliers et leur proposer ma lecture de ceux-ci, ce qui a permis à tous de réagir et d'intervenir à partir de son propre récit.

Ainsi, la confrontation dialogique présentée plus avant a permis à chacun de passer de l'expérience vécue à l'expérience vitale, au sens où l'entend W.Dilthey, cité précédemment.

3. 5. 2 La lecture des récits.

La demande faite aux étudiants avait pour but de les faire passer du rôle d'auteur à celui de lecteur et en cela, de leur permettre de réagir aux propositions de monde que sont les récits, afin de poursuivre le processus de compréhension de soi et des autres. La première série de remarques relevées concerne leurs réactions spontanées à la lecture des récits, que voici :

J'ai découvert les parcours de chacun. Certains récits m'ont fait remettre en question la manière dont j'ai organisé le mien : j'ai été jaloux du style de certains. J'ai trouvé de bonnes idées.

J'ai pu comparer nos histoires : c'est parfois difficile de penser comme eux. Il y a des points communs dans nos histoires. On retrouve ce qui a été dit pendant les séances. On voit des vies, on ne se sent pas seul. Il n'y a pas d'impudeur dans les récits. J'ai eu l'impression de lire une série 'biblio', des mémoires. C'est une vraie collection de biographies

Puis chacun a procédé à des comparaisons entre les différentes histoires, ce qui a permis des discussions, le repérage de similitudes ou de divergences, comme en témoignent les propos qui suivent :

Les similitudes	**Les divergences**
Une scolarité sans embûches, on a tous le même passé scolaire à peu près.	Vision militante du métier, pour les mêmes valeurs, mais pas les mêmes combats
Beaucoup d'investissement dans le monde associatif.	Cadre sécurisant de l'école *vs* pression des parents et de l'institution
Idée de sens dans ce métier	Maintien du statut social *vs* 'descension' ou ascension sociale
Envie de défendre des valeurs, de servir à quelque chose	**Les prises de conscience**
L'influence de la famille	Je me suis aperçu que la qualité de vie était aussi importante pour moi dans ce choix
Un regard négatif sur le collège	

Le processus de découverte et de compréhension de soi et des autres, inauguré lors des échanges durant la phase orale du dispositif, enrichi par l'écriture, s'est poursuivi grâce au partage de l'expérience de lecture, qui, en élargissant l'horizon des sens possibles de l'histoire d'une vie, offre aux participants la possibilité de prolonger une réflexion personnelle et de considérer dès lors leur récit comme inachevé et provisoire.

Le travail de synthèse effectué par Paul, à ce moment de la démarche, donne un aperçu singulier des effets de la lecture des récits ; en rendant compte de ses réflexions, je vais ainsi lui laisser la place qui lui revient dans cette recherche.

3. 5. 3 Un exemple des effets de la lecture des récits : les écrits de Paul

Les différentes phases de son cheminement, telles qu'ils les a lui mêmes présentées, vont être proposées dans les lignes qui suivent. Le processus en acte qui se lit au travers de ses écrits me semble être un bon exemple des effets de la démarche dans laquelle il s'est investi.

A partir d'une première version de son récit, qui se présente comme un compte-rendu des différentes rencontres collectives, où chaque proposition de réflexion de la phase orale du dispositif est reprise, Paul, suite à la réunion de mise en commun et de co-analyse, et spontanément, a rédigé un nouveau récit, présenté **en annexe 11 page 376.** En préalable, de celui-ci, ses commentaires à propos de sa présentation initiale rendent compte des effets de la mise en récit, de la lecture des autres récits et des interactions avec les membres du groupe. Les voici, tels qu'il me les a livrés.

Séquence 4 de mise en commun après lecture des récits des autres participants.

1) Effets de la mise en récit :

Lorsqu'on écrit ce type de récit, c'est un retour sur soi, on prend conscience des choses au fur et à mesure, on les fixe sur le papier, comme si c'était une sorte de bilan. C'est donc plutôt agréable car on prend le temps de clarifier les choses, alors qu'en général, on pense à soi mais sans prendre de notes spécialement. Il faut faire face à son identité et cela peut être déstabilisant pour certains, mais pas pour moi.

Cela prend du temps à organiser surtout, après avoir pris beaucoup de notes éparses comme je l'ai fait. Il faut être attentif au style et on peut ne pas être satisfait de ce que l'on a exprimé.

2) Effets de la lecture des autres récits :

L'intérêt de lire les récits des autres participants à l'étude est entre autre de constater comment ce qui a été exprimé oralement lors des réunions a été couché sur le papier. On retrouve souvent l'idée générale perçue lors des conversations.

On peut se reconnaître dans le récit des autres, mais certains points de vue peuvent aussi surprendre. Comprendre le parcours de chacun et sa vision de l'expérience scolaire nous renvoie à l'altérité de l'élève une fois que l'on sera en classe. On est tous pareils avec des singularités.

J'ai pu constater lors de la lecture des récits des autres participants, qu'ils sont d'un style très littéraire, comme écrits après les rencontres, d'une traite, alors que le mien

correspond à un condensé de notes prises pendant un temps plus long, ce qui a d'ailleurs nécessité un travail de clarification et d'élagage.

Mon style est très impersonnel comparé aux autres, mais cela est volontaire, car au moment de l'écriture d'un livre, on se pose toujours la question de la narration, et ce choix a sûrement été influencé par le type d'études scientifiques rédigées auparavant ou aux reportages radio, où les faits passent en premier et où le narrateur s'efface. Mon récit présente des énumérations à plusieurs reprises, et cela contribue aussi à l'aspect fragmenté et moins littéraire. Une raison supplémentaire est la suppression chez moi d'un certain ego, le fait de ne pas se mettre en avant pour revendiquer, ce qui fait préférer l'expression objective distanciée des faits à une expression où la première personne du singulier serait présente. Le nouveau récit est une occasion de reformuler de façon plus littéraire.

En lisant le récit des autres, j'ai remarqué des points communs et des différences. Relever ces divers points m'a aidé à travailler mon nouveau récit

3) Au cours des lectures, des thèmes récurrents sont apparus chez les participants :

On retrouve ainsi :

Des parents souvent dans la sphère éducative,

Une expérience dans le milieu éducatif et l'attrait pour le monde de l'enfance,

Le souci de l'intérêt de l'élève : lui servir de modèle, avoir une action libératrice, forger des libres penseurs, transmettre, apporter quelque chose,

Le choix du sens de la vie et les valeurs associées plutôt qu'un statut social.

Chez plusieurs, la vie très positive du primaire et l'ennui ultérieur dans le secondaire,

La décision soit très précoce, soit plutôt tardive de rentrer dans cette profession.

L'idée de l'enseignant idéal, de la mission qui peut-être utile, être l'enseignant dont tout le monde se souviendra. Le métier est parfois idéalisé, et il peut y avoir la peur de ne pas être à la hauteur ensuite.

Ces commentaires de Paul montrent comment, à partir d'un ensemble de réflexions mises en forme après les différentes rencontres collectives et grâce aux échanges avec les membres du groupe, il a retravaillé son histoire pour en faire un récit dans lequel il apparaît en première personne, alors que son premier (très long) écrit ne contenait qu'un « je ». Son souci de présenter *une expression objective et distanciée des faits* lors de la première épreuve, s'est doublé de celui de trouver une forme *plus littéraire* à son nouveau récit, qui prend ainsi une autre dimension. Véritable récit de formation, il reprend l'ensemble des étapes repérées de sa

construction de soi, tenant compte de son milieu d'origine et des multiples expériences qu'il a vécues dans des espaces/ temps divers et variés, mais aussi de sa formation au contact de la nature et des choses.

3.5.4 Eléments de synthèse

Au cours de cette étape des opérations constitutives, chaque auteur s'est fait lecteur du récit des autres et a tiré une certaine compréhension du monde qui lui a été ainsi présenté. Comme nous l'avons vu dans les remarques des uns et des autres, chacun a rapporté à sa propre expérience ce qui a été donné en partage, et il est apparu que ces résonances ont été l'occasion d'une nouvelle compréhension de son histoire. Christine Delory-Momberger a nommé 'hétérobiographie' *« la forme d'écriture de soi que nous pratiquons lorsque nous sommes confrontés au récit d'autrui.*[146] » Les lecteurs des récits d'autrui intègrent dans leur propre construction biographique des éléments qui leur donnent l'occasion de la renouveler, de l'augmenter, car ils reçoivent par cette lecture 'un soi plus vaste', selon l'expression de Paul Ricoeur, citée précédemment.

Ce ressaisissement de soi-même, lors de la réception des récits, vaut pour les sujets de cette recherche, comme les exemples cités l'ont montré, mais aussi pour moi, en tant que narrataire également. Car les récits qui m'ont été offerts n'ont pas manqué de faire écho à ma propre histoire ; ils m'ont donné l'opportunité de me remémorer ce temps jadis où j'ai moi-même fait le choix de devenir institutrice, et le cheminement que je vais proposer plus loin a été enrichi par ce que chacun des participants m'a communiqué.

Pour clore ce chapitre consacré aux opérations constitutives, dont j'ai suivi les différentes étapes, en compagnie des neufs étudiants qui ont bien voulu s'engager dans cette entreprise au départ, je voulais signaler que le processus ne s'est pas achevé pour ceux qui ont pu continuer : Alain, Géraldine, Antoine, Elisabeth et Marc ont à nouveau occupé les rôles d'acteur, d'auteur, puis de lecteur, jusqu'au terme de cette recherche. Car j'ai rencontré chacun d'eux, individuellement, à deux reprises ensuite, et ils se sont retrouvés ensemble, pour une dernière rencontre collective, à l'issue de leur première année d'exercice, avant d'écrire, à ma demande, un récit de formation durant l'été suivant.

[146] Christine Delory-Momberger, « *Biographie et éducation. Figures de l'individu projet* », Anthropos, Paris, 2003, p.33

Aussi, les biographies éducatives partielles, déjà écrites, ont été complétées et reprises au moyen de nouveaux discours, qui ont été autant d'occasions de réaménager ces premiers récits, de les enrichir des nouvelles expériences, mises en mots et en commun.

En préalable à la troisième partie de ce travail, qui sera consacrée à la lecture que j'ai faite des différentes productions des sujets de cette recherche, et pour achever cette partie méthodologique, je vais présenter dans les deux prochains chapitres la manière dont j'ai préparé les nouvelles données recueillies, ainsi que les outils qui m'ont permis d'effectuer leur analyse.

CHAPITRE 4 : LA TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Afin de rendre compte des différentes étapes qui viennent d'être présentées, je me suis appuyée sur les notes prises au cours des différentes rencontres que j'ai organisées, ainsi que sur les premiers récits que les étudiants ont écrits. Pour la suite de la recherche, j'ai enregistré chacun des deux entretiens individuels réalisés avec ceux qui ont poursuivi l'aventure, ainsi que la dernière rencontre collective.

Pour transcrire ces entretiens, je me suis inspirée des travaux de C. Blanche-Benvéniste, qui souligne dans son travail le paradoxe de l'oral : il ne peut être réellement reconnu qu'à travers sa transposition dans une trace écrite. « *On ne peut pas étudier l'oral en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le recours de la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et comparer les morceaux.*[147] » Par conséquent, je me suis attachée à respecter le plus fidèlement possible les marques de l'oral : c'est ainsi que j'ai tenu compte des hésitations, des reformulations et reprises, des petits mots, des pauses, des ruptures… car ces 'perturbations' sont révélatrices du fonctionnement spécifique de l'oral. Et c'est donc sur la base de ces transcriptions, au plus près du langage oral, que j'en ai effectué l'analyse.

Mais c'est aussi cette transcription que j'ai restituée aux participants, dans un premier temps. Or, leurs réactions, face à ce document, montrent qu'ils ont été surpris, voire gênés, par cette mise à plat de leur expression. (Alain et Elisabeth ont clairement exprimé ce ressenti au cours de l'entretien suivant, tout comme les trois autres, hors enregistrement). C'est pourquoi l'intérêt, pour l'analyse, de conserver les marques d'une production langagière qui se cherche et se trouve, justement, au cœur même de l'interaction, apparaît difficilement compatible avec 'l'amour propre' des interviewés, comme de l'interviewer d'ailleurs. Aussi ai-je essayé de les rassurer à propos de cette disqualification et, pour ce qui concerne les entretiens suivants, c'est une version 'toilettée' qui leur a été restituée.

A la suite de cela, et en raison également des obstacles à une lecture aisée que constituent les transcriptions de discours oraux, a fortiori quand ils sont relativement longs et nombreux, tous les entretiens présentés sont une version aménagée des textes bruts transcrits initialement. J'ai ainsi eu recours à la ponctuation et supprimé les marques de l'oral décrites plus haut, afin de respecter un tant soit peu les règles de l'écrit. Toutefois, je n'ai changé aucun des mots employés par les locuteurs, et respecté scrupuleusement l'organisation des phrases et des thèmes énoncés. J'ai également supprimé les *hm,* les *oui,* marquant ma présence active d'écoutante et superposés aux propos des locuteurs, mais reproduit toutes mes autres interventions.

Ce choix d'une plus grande lisibilité des productions a été guidé par le souci de permettre aux lecteurs d'appréhender, dans leur intégralité, les discours de chaque participant. Car c'est ainsi, me semble-t-il, qu'au-delà de la lecture que j'en ai faite, chacun pourra saisir pour lui-même les 'propositions de monde' que constituent ces textes.

[147] Blanche-Benvéniste Claire, « *Le français parlé. »* C N R S, Paris, 1990, p. 24

Les entretiens réalisés avec chaque participant sont regroupés ensemble et proposés en **Annexe, à partir de la page 380,** suivant la chronologie de leur recueil et ainsi codés de la même manière. Ils sont également présentés en fonction de l'ordre qui a été choisi pour leur traitement dans ce travail ; c'est ainsi que les entretiens d'Alain sont suivis de ceux de Géraldine, Antoine, Elisabeth puis Martin ;. A cette succession d'entretiens ont été ajoutées les évaluations écrites de l'expérience, fournies par ces mêmes jeunes à l'issue de la recherche.

Quant aux deux récits que chacun a écrits en cours de recherche, et concernant, l'un, les motifs de son choix d'enseigner, l'autre, son récit de formation, ils ont été reproduits intégralement et intégrés dans le corps du document.

CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES DONNÉES.

En raison des distinctions établies précédemment entre productions orales et productions écrites, j'ai tout d'abord abordé le traitement du corpus rassemblé en effectuant des analyses différenciées en fonction des données considérées. Ainsi, chaque entretien, chaque récit écrit, ont été étudiés pour eux-mêmes selon leur nature.

Mais en cours de travail, je me suis aperçue que chacun des modes d'expression utilisés entretenait des liens étroits avec l'autre, et que discours oraux et récits écrits s'interpellaient et se répondaient, formant en fait un ensemble, un seul et unique texte ininterrompu. Cette intuition s'est vue confirmée par la notion de dialogisme développée par Francis Jacques, à la suite de M. Bakthine, selon laquelle chaque production linguistique, qu'elle soit orale ou écrite, est considérée comme un matériau interactif : les productions écrites sont en effet précédées de dialogues et adressées à un ou des destinataires plus ou moins signifiés ; elles dialoguent également avec d'autres textes (phénomène d'intertextualité), puis suscitent le dire et les commentaires des personnes qui les reçoivent ou de l'auteur lui-même.

En conséquence, plutôt que de continuer de dissocier les analyses, j'ai dû les mener parallèlement et les articuler, car le texte, pris dès lors comme un tout, progresse et ne cesse de s'amplifier à mesure de son élaboration, par évaluations, ré-examens ou reprises des éléments constituant les productions antérieures, qu'elles aient été orales ou écrites. Il évolue ainsi continûment, non pas de manière linéaire, mais en suivant plutôt le modèle d'une spirale, enchaînant une succession de boucles rétroactives. Au final, pour chaque participant, c'est donc un texte unique, élaboré alternativement à l'oral et à l'écrit, qui a été soumis à l'analyse.

Afin d'expliciter le passage des textes à la lecture que j'en ai faite, les lignes qui suivent vont être consacrées à la présentation des outils qui m'ont permis d'effectuer ces analyses, orales dans un premier temps, puis écrites, tout en les articulant.

5.1. Préalable à l'analyse des productions orales.

Pour procéder à l'analyse des données recueillies, j'ai cherché une 'méthode' qui soit en cohérence avec mon objet de recherche et son cadre théorique. Pour mémoire, la démarche biographique, telle que je l'ai mise en œuvre, repose sur un dispositif de recueil d'entretiens

dans lequel le chercheur et la personne qui répond à la demande sont explicitement institués comme les destinataires des productions. En effet, le locuteur est amené à réfléchir sur lui-même par un interlocuteur qui provoque et soutient la mise en forme de discours, dans l'objectif que le rassemblement d'éléments épars fasse sens à la fois pour la personne qui s'exprime et pour lui-même. En conséquence, les productions orales sont donc considérées comme étant élaborées conjointement par les interlocuteurs en présence, et leurs significations co-construites.

Dans cette perspective également, les partenaires, au sens de *prendre part*, de la relation interlocutive, sont considérés comme devenant sujets *par* et *dans* la situation de communication, au sein de laquelle ils s'identifient progressivement en tant que personne.

En raison de la spécificité de cette recherche, ce sont donc tout d'abord les travaux du linguiste Robert Vion[148] qui me sont apparus comme les plus éclairants pour cette étape du travail, dans la mesure où le champ qu'il explore théoriquement et méthodologiquement entretient, sous de nombreux aspects, des relations étroites avec celui de cette étude.

Après un résumé du positionnement théorique de l'auteur sur la communication, je présenterai ce qui en découle en terme d'analyse pour la compréhension des données qui ont été recueillies.

5. 2. La communication verbale selon Robert Vion.

Dans l'ouvrage cité, l'auteur propose une approche pluridisciplinaire de la communication humaine, dans le but de construire *une linguistique interactionnelle* qui tienne compte de l'évolution de sa discipline au sein des sciences humaines, tout en l'articulant à différents courants de la philosophie, de la sociologie ou encore de la psychologie.

D'un point de vue théorique, la linguistique interactionnelle que défend Robert Vion accompagne et intègre les mouvements qui, dans une partie des sciences humaines, ont participé de la réintégration et de la prise en compte du sujet. Selon l'auteur, la réintroduction du sujet parlant dans la théorie linguistique constitue *une véritable mutation.* Les notions de sujet substantiel ou psychologique ont été abandonnées au profit de « *la conception d'un sujet qui renvoie à la synthèse hétérogène et jamais achevée de tous les 'soi' à partir desquels le sujet, en tant qu'acteur (le « je ») est amené à communiquer.*[149] » Avec cette conception interactive d'un sujet *vivant et parlant*, selon Francis Jacques, et sans cesse en relation *avec*

[148] Vion Robert, « *La communication verbale. Analyse des interactions. »,* Paris, Hachette, 1992
[149] *op. cit.* p. 37

l'autre, le sujet est considéré comme co-acteur des relations interlocutives à travers lesquelles, par différenciation et dans la réciprocité, entendue comme définition de la relation, il acquiert progressivement une identité personnelle. Ainsi envisagé, le sujet n'apparaît plus comme étant complètement déterminé, ou à l'opposé, entièrement autonome.

Dès lors, dans cette perspective, la communication n'est plus envisagée comme la simple transmission d'un message entre un émetteur et un récepteur, et qu'il suffirait de décoder pour en tirer des significations. Selon Robert Vion, avec cette théorie mécaniste, si le sens se trouvait dans le message transmis, les acteurs de la communication, en tant que producteurs et interprétants, se situeraient en extériorité, alors qu'ils sont co-acteurs de la recherche et de la construction du sens.

Par ailleurs, les messages transmis ne peuvent être considérés comme reflétant clairement les intentions du locuteur, pas plus qu'il n'est possible d'envisager que ses intentions soient saisies comme telles par l'interlocuteur. Dans un pareil cas, selon cette théorie mentaliste de la conscience, la communication serait l'expression subjective d'une conscience qui rencontrerait une autre subjectivité tout aussi autonome, chacune construisant sa réalité et rendant impossible alors toute communication et partant, toute vie sociale.

En conséquence, le langage n'est plus un simple vecteur de significations pré-construites, en dehors de lui, une enveloppe formelle passive. Bien plutôt, de par sa fonction symbolique et sa dimension interactive, il permet « *la construction de valeurs culturelles, la structuration de la vie sociale et l'édification de la personnalité*.[150] »

5. 2. 1 L'interaction verbale

A partir de cette problématique renouvelée de la communication, l'auteur s'est focalisé sur 'l'interaction verbale', dont la fonction fondamentale est de *« faire du sens en établissant une relation par l'intermédiaire du langage*. [151]» Prenant appui sur le dialogisme de Francis Jacques et son concept de relation interlocutive associé, sur les théories de l'énonciation et de la pragmatique, la linguistique interactionnelle se propose d'analyser les productions communicatives comme des co-activités. Les sujets en relation sont ainsi considérés comme des co-énonciateurs, se trouvant dans le même temps producteurs et interprètes des messages échangés, co-construisant progressivement la référence.

Au sein de l'interlocution, dont Francis Jacques affirme le primat sur l'énonciation, chaque énonciateur n'est que l'un des pôles de l'activité et n'est plus envisagé comme la seule

[150] *op. cit.* p. 11
375[151] *op. cit.* p. 262

source de ses énonciations. La situation construite par la co-activité des sujets constitue elle aussi un pôle qu'il convient d'articuler avec les deux autres, dans une perspective d'analyse et de compréhension des productions communicatives. Dès lors, selon Robert Vion, la construction du sens ne dépend plus des seules formes linguistiques verbales, telles que la linguistique traditionnelle les analyse, dans une perspective uniquement descriptive. C'est pourquoi il propose d'analyser le discours en termes de *co-activités discursives*, afin de prendre en compte, dans un même mouvement, des sujets considérés comme co-producteurs des actes et des significations et l'interaction dans laquelle ils sont engagés.

Conservant de la pragmatique et des théories de l'énonciation les notions qui lui paraissent compatibles avec la conception des interactions qu'il soutient, l'auteur positionne la linguistique au niveau *des processus* mis en œuvre par les sujets communicants, dans un espace interactif qu'ils définissent conjointement, et propose un ensemble de notions renouvelées permettant d'en rendre compte.

C'est ainsi que différents niveaux d'analyse sont effectués, correspondant aux différentes activités communicatives repérées, mais ce sont les interrelations entre ces analyses de niveaux différents qui sont examinées, selon un *modèle hétérarchique*, que Robert Vion emprunte à Eddy Roulet, dans lequel *« les différents niveaux d'analyses sont reliés de telle sorte que le tout influe sur la partie, tout autant que l'inverse, et que, même pour les niveaux pensés jusqu'ici comme relativement autonomes, les ordres de détermination et d'influence sont réciproques.*[152] *»* Dans la perspective de compréhension de l'interaction, chaque activité est donc analysée pour elle même, mais aussi dans ses rapports avec les autres, au moyen de concepts qui vont être présentés, et c'est donc aux fonctions de l'interaction verbale, avant d'en venir au cas particulier de l'entretien, que vont être consacrées les lignes qui suivent.

5. 2. 2 Les fonctions des interactions verbales

Tout d'abord, selon Robert Vion, l'interaction est le lieu de l'articulation du sujet et du social, et ces deux catégories pré-formées ne cessent de se modifier et de se reconstruire dans et par des interactions médiatisées par le langage. C'est donc au sein de celles-ci que le sujet se constitue en se socialisant, et que le social se construit et se reconstruit.

L'interaction verbale a donc pour fonction, d'une part, de construire du sens. Cette production, qui dépend des sujets en présence, exige de leur part un travail conjoint constant et suppose leur entente à propos de la *situation* et de la manière de la gérer. Au cours du

[152] *op. cit.* p. 261

processus interactif, chacun s'adapte à l'autre, sollicite des explicitations, reformule, dans le but de construire de nouvelles significations à partir de celles qui pré-existent.

Dans le déroulement de l'interaction également, chacun contribue à l'établissement d'un *espace interactif* (relation sociale) au sein duquel chaque sujet communiquant parle d'une place impliquant la place de l'autre. Le concept de *rapport de places* permet alors d'éclairer le fonctionnement de l'interaction, et la nature du rapport établi dans chaque situation devient le contexte structurant de la construction du sens.

Une troisième fonction recensée par l'auteur est celle de la formation des identités personnelles par et dans les activités communicationnelles, en raison du rôle du langage dans la structuration symbolique du monde et de l'action. Le sujet se construit ainsi en communiquant, et la succession de toutes les interactions auxquelles il a pris part compose une mémoire plus ou moins consciente du temps passé et des espaces lui correspondant, constituant ainsi son *histoire interactionnelle*. En raison de l'historicité de toutes ses interactions, dans chaque nouvel épisode interactif, le sujet va se comporter en fonction des épisodes précédents.

Les notions de situation, de rapport de places, d'espace interactif et d'histoire interactionnelle qui viennent d'être introduites, considérées comme des composantes de l'interaction, vont être maintenant développées dans la perspective de l'entretien, qui constitue un type particulier d'interaction.

5. 3. Les composantes de l'entretien

Dans l'ensemble des interactions répertoriées par Robert Vion, l'entretien est une interaction spécialisée à structure d'échange (chaque participant à la possibilité de devenir énonciateur), et de nature complémentaire (le rapport de places est inégalitaire). Cette activité discursive fonctionne sur la base d'une coopération entre des partenaires qui recherchent l'intercompréhension (finalité interne) et est orientée vers la production de connaissances (finalité externe).

5. 3. 1 Le cadre interactif

L'entretien, comme toute interaction, dépend, selon l'auteur, d'un **cadre interactif**, entendu comme « *la nature du rapport social établi d'entrée, par et dans la situation, et qui*

se maintient jusqu'au terme de l'interaction.[153] » Dans ce cas particulier, le rapport de places dominant, que définit le cadre interactif, est initialement inégalitaire, en ce sens que la responsabilité de l'échange repose sur la personne qui mène l'activité, ce qui lui confère une position 'haute' par rapport à l'interviewé, qui se trouve corrélativement en position 'basse'. Toutefois, en suscitant et favorisant la parole de l'autre, l'interviewer tend à s'effacer pour permettre à son partenaire de produire l'essentiel du matériau conversationnel, ce qui fait qu'en cours d'interaction, il est à la fois dominant et dominé.

Ces mouvements à l'intérieur du cadre interactif ne changent pas pour autant la nature du rapport dominant, ils témoignent plutôt de la pluralité des rapports de places en cours d'interaction, chaque partenaire étant amené à jouer différents rôles, impliquant des positions réciproques pour l'autre. L'analyse de ces mouvements internes se réalise alors en repérant « *les prises d'initiatives, les positions d'attente, les modalisations, les reformulations, les thématisations, les modes de référenciation…*[154] » qui permettent de suivre la coarticulation des rapports de places en cours d'interaction.

5. 3. 2 La situation

Sur la base de ce cadre interactif, les interlocuteurs co-construisent ce que Robert Vion nomme **la situation**, l'interaction étant le lieu où *elle se définit et se redéfinit indéfiniment*. Elle apparaît donc comme étant à la fois préalablement déterminée par des éléments externes et produite par les acteurs en présence. « *Elle est le résultat de rapports sociaux antérieurs, comme une 'donnée', et un produit de l'activité des sujets, comme une 'construction'.*[155]» Les données de la situation, déterminées de manière externe par le statut institutionnel du chercheur menant l'entretien, peuvent être modifiées de l'intérieur, par la place subjective que prend chacun par rapport à l'autre, tout au long de l'interaction. La situation dépend donc partiellement des données extérieures, mais elle est aussi continûment définie par les acteurs, car le rapport de places initial peut être modifié par des mouvements internes qui peuvent aller jusqu'à l'inverser.

5. 3. 3 L'espace interactif et l'histoire interactionnelle

Chacun des partenaires est donc l'artisan de la construction des places qu'il occupe, et convoque l'autre à autant de places symétriques. Ce faisant, les interlocuteurs instaurent une

[153] *op. cit.* P.110
[154] *op. cit.* p. 109
[155] *op. cit.* p. 105

relation, un **espace interactif**, entendu par Robert Vion comme « *l'image de l'interaction co-construite par l'activité des sujets engagés dans la gestion de cette interaction* […] *et correspondant à une pluralité de rapports de places.* [156]» Cet espace interactif est sans cesse actualisé et co-construit par les acteurs qui se mettent en scène : les places successives occupées par chacun se repèrent dans les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller des énonciateurs, qui sont autant de signes de la prise en compte de l'interlocuteur et qui relèvent de la mise en place de la relation.

Dans le cas de l'entretien, l'inégalité du rapport de places institutionnalisé est modulé par un rapport de places plus informel, lorsque par exemple, l'interviewer laisse à l'interviewé le soin d'introduire un nouveau thème, de le poursuivre ou de revenir sur un thème précédent.

A ces différentes places d'où le sujet parle simultanément, vient se greffer l'hétérogénéité des sources énonciatives : il est en effet possible de repérer dans son discours la présence d'autres paroles que la sienne, que celles-ci soient implicitement ou explicitement montrées (discours direct ou indirect, guillemets).

Car en raison de **l'histoire interactionnelle** que les partenaires partagent au fil des différents entretiens, tout comme celle que chacun d'entre eux a en mémoire, les discours font entendre des voix qui se sont exprimées préalablement. Et l'intégration de ces autres paroles, au même titre que les modalisations et modulations, font partie de la stratégie que le sujet met en œuvre pour légitimer sa propre parole.

La relation et la situation sont donc sans cesse négociées, et pour les appréhender, trois niveaux de fonctionnalité peuvent être repérés : La *dimension idéelle*, qui renvoie aux contenus, concerne selon R. Vion[157] la construction conjointe de la signification (activités de reformulation, de référenciation). La *dimension inter-active* concerne prioritairement la construction de la relation et donc la mise en œuvre du rapport de places (phénomènes de protection des faces, d'auto-correction, d'auto-implication, de modalités d'interlocution : prise en compte du partenaire, interpellations, signaux d'écoute…). La *dimension discursive*, quant à elle, correspond aux formes langagières que les sujets sont contraints de gérer de manière conjointe : ils communiquent à travers le médium qu'est le langage et qui impose des manières de dire, en relation avec le cadre interactif. Des énonciations préalables leur permettent de s'accorder sur les implicites culturels de chacun et de mettre en œuvre un discours, donnant consistance au *'tissu discursif'* commun.

[156] *op. cit.* p. 117

[157] *op. cit.* p. 200

Les formes discursives, considérées comme hétérogènes, concernent dès lors les types de discours utilisés (récit, argumentation, description…), les éléments thématiques et les objets de référence mis en circulation, qui font partie des processus utilisés par les partenaires pour inscrire leur parole, en jouant sur la continuité/discontinuité de ces formes.

Si ces trois dimensions peuvent être repérées séparément par l'analyse, elles fonctionnent le plus souvent en même temps et se trouvent par conséquent inter-reliées, car « *produire un discours implique de construire des éléments de sens, une relation, et des formes langagières dont la fonction consiste précisément à faire du sens et d'établir des relations*.[158] »

Les composantes de l'entretien qui viennent d'être repérées peuvent être aisément reliées aux spécificités que requiert la mise en œuvre de la démarche biographique : comme nous l'avons déjà vu, toute la phase des opérations préliminaires précédemment décrites a consisté à mettre en place 'un cadre' particulier, que les précisions qui viennent d'être apportées ont éclairé et vont permettre ainsi d'analyser.

De même, la conception du sujet qui sous-tend la linguistique des interactions telle que l'entend Robert Vion, articulée au dialogisme convoqué par l'auteur, me paraît compatible avec le modèle d'exploration dialogique propre aux histoires de vie en formation, présenté plus avant dans ce travail. C'est ainsi que l'approche discursive qui vient d'être présentée, portant sur la forme des discours oraux recueillis durant cette recherche, m'a permis d'étudier les moyens langagiers mis en œuvre par les partenaires dans l'élaboration de leurs discours oraux.

Ces points de repères pour l'analyse ont été précieux, et je les ai associés à d'autres propositions, notamment celles que m'ont fournies Laurence Bardin[159] d'une part, Jean Poirier *et al.*[160] d'autre part, ou encore Monique Thurin.[161]

5. 4. Procédures d'analyse et d'exploitation de l'ensemble des productions

Après avoir pris connaissance de divers exemples de procédures d'analyse, j'ai tout d'abord effectué plusieurs lectures du corpus, en me laissant porter par ce que me disaient les

[158] *op. cit.* P. 208

[159] Laurence Bardin, « *L'analyse de contenu* », PUF, Paris, 1977

[160] J. Poirier, S. Clapier-Valladon , P. Raybaut, « *Les récits de vie. théorie et pratique* » PUF, Paris, 4ième édition, 1996

[161] Thurin Monique, « *Les discours, émergence du sens, niveau d'analyses, perspectives clinques »*, PUF, Paris, 1996

textes. Cette ‘lecture flottante’ m’a permis de ressentir la singularité de chacun des auteurs et de repérer ce qui les animait au moment des entretiens, ce qu’ils avaient à cœur de me transmettre. Grâce à cette approche sensible des transcriptions, j’ai pu retrouver en partie le climat des entretiens et les émotions qui les accompagnaient alors. Suite à cette première exploration, j’ai ensuite tenté de circonscrire la problématique avec laquelle chacun est entré en formation et suivi alors l’évolution de ce questionnement au fil du temps.

Puis j’ai procédé à un repérage des thèmes principaux et secondaires présents dans chaque production, en notant leur importance et leur place, tout comme leur rôle dans l’argumentation, et j’en ai fait une synthèse transversale, en notant la fréquence de leur apparition dans l’ensemble des textes.

J’ai également effectué un repérage des différents genres de discours et leur organisation, des marques de subjectivité et des différentes sources énonciatives, puis des oppositions les plus fréquentes et les plus significatives. J’ai relevé toutes les personnes citées dans les textes et procédé à un comptage des occurrences, puis regroupé les perceptions représentées des différents mondes-vécus, les figures de l’enseignant idéal, de l’élève idéal, les auto-portraits de chacun.

En manipulant et ‘triturant’ ainsi tous ces discours, pour les faire parler, j’ai eu le sentiment de procéder à un ‘bricolage’, dont ont finalement émergé des éléments qui ont fait sens.

Pour exploiter ensuite le matériel ainsi organisé, et en livrer enfin ma lecture, j’ai tenté d’articuler le contenu des productions orales et écrites des participants. Pour les premières, j’ai réorganisé thématiquement les discours en fonction de ce qui m’est apparu comme le plus pertinent pour rendre compte du devenir enseignant de chacun, tout en prenant en compte les significations et le sens qu’ils ont eux-mêmes tirés de leurs expériences rapportées. Car la construction de ma propre compréhension de leur cheminement s’est constituée à partir d’une élaboration conjointe du sens possible de ce qu’ils m’ont donné directement en partage.

Pour ce qui est des secondes, j’ai considéré que les auteurs ont eux-mêmes organisé et structuré leurs récits, et effectué en cela l’analyse des situations qu’ils ont choisi de présenter. D’après Jean-Louis Le Grand, « *Tout récit est en lui-même un travail hautement herméneutique de production analytique, il produit en lui-même un certain sens et une analyse plus ou moins sue ou insue des situations qui ont été extraites du passé pour être*

mises et organisées en récit.[162] » ; mon rôle a consisté alors à éclairer l'entrelacement de ces écrits avec les discours produits lors des entretiens. J'ai ainsi tenté de ne pas substituer mes interprétations aux leurs, en m'appuyant en priorité sur l'analyse du « dit », et en les associant à mes analyses.

395[162] Jean-Louis Le Grand, Définir les histoires de vie, *in* « *Récits de vie et histoire sociale* », ss. dir. Vincent de Gaulejac et André Lévy, ed. Eska, paris, 2000, p. 40

TROISIÈME PARTIE

LES PAROLES DES SUJETS DE LA RECHERCHE

Avant de donner la parole aux sujets de cette recherche, je vais présenter en quelques lignes l'itinéraire de formation qu'ils ont suivi, tel que l'IUFM dont ils dépendent l'a organisé.

Les postulants, titulaires d'une licence, sont admis sur concours en première année à l'IUFM, avec un statut d'étudiant (PE1). Au cours de cette année, ils reçoivent une formation générale et pédagogique et préparent le concours d'entrée en deuxième année (CRPE) ; ils effectuent un stage d'observation de deux semaines, au premier trimestre de l'année scolaire, dans une école de leur choix.

Une fois admis en seconde année (PE2), ils deviennent professeurs des écoles-stagiaires, et poursuivent leur formation générale, tout en effectuant trois stages obligatoires en responsabilité. Ils doivent rédiger un mémoire professionnel pour valider leur année, et réaliser un porte-folio dans plusieurs disciplines. En supplément, des stages à l'étranger sont proposés aux volontaires, et chacun a également la possibilité d'accompagner des enseignants partant en classe de découverte s'il le souhaite.

Le premier stage en responsabilité, qui commence à la fin du mois d'octobre, dure six semaines. Les professeurs-stagiaires remplacent deux jours par semaine un professeur des écoles en première année d'exercice ; les deux autres journées, ils sont pris en charge par un IMF référent, (instituteur maître-formateur) qui réunit le petit groupe dont il est responsable soit à l'IUFM, soit dans sa classe, et qui organise des visites dans celles d'autres IMF.

Le second et le troisième stage durent chacun trois semaines, pendant lesquelles les professeurs-stagiaires remplacent des enseignants qui sont eux-mêmes en stage de formation continue à l'IUFM. Les stagiaires disposent de deux journées, avant le début de leur remplacement, pour rencontrer les titulaires de la classe, afin d'organiser avec eux le programme des trois semaines. Pendant cette période, les professeurs-stagiaires sont accompagnés par leur IMF et reçoivent dans leur classe le(s) conseiller(s) pédagogique(s) de la circonscription dont dépend l'école, et un/des professeur(s) de l'IUFM, avec lequel ils ont élaboré un projet personnel, généralement en lien avec leur mémoire professionnel.

Lors de leur première année d'exercice (T1), les débutants, qui ont acquis le statut de professeur des écoles, sont nommés pour l'année, dans la mesure du possible, sur un poste dit 'protégé'. C'est à dire qu'ils évitent ainsi les postes de direction, les postes morcelés, les

remplacements. A la fin du mois d'octobre, ils bénéficient de six semaines de stage, deux jours par semaines, pendant lesquels ils sont remplacés à leur tour par des PE2. Ces stages, qui regroupent l'ensemble des T1, ont lieu à l'IUFM et dans la circonscription dont dépend leur école. Ils sont animés par des professeurs de l'institut de formation, dans le premier cas, par l'inspecteur et les conseillers pédagogiques dans le second. Ces derniers les accompagnent par ailleurs tout au long de l'année et généralement, l'inspecteur rend 'visite' aux néo-titulaires en cours d'année. Ce n'est que l'année suivante qu'ils seront pour la première fois véritablement inspectés.

Pour faciliter leur compréhension, voici la signification des sigles utilisés par les étudiants, en vigueur au moment de la recherche :

AIS : Adaptation et intégration scolaire

ATSEM : Agent territorial des écoles maternelles

CAPSAIS : Certificat d'aptitude spécialisé à l'adaptation et l'intégration scolaire

CPE : conseiller principal d'éducation (en collège/lycée)

CRPE : Concours de recrutement des professeurs des écoles (accès en seconde année)

GR : Groupe de référence, constitué d'IMF, d'enseignants de l'IUFM, responsables d'un petit groupe d'étudiants

IMF : Instituteur maître formateur

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

RASED : Réseau d'aide spécialisé de l'éducation nationale, rattaché à chaque circonscription, constitué d'un psychologue scolaire, d'un maître E (spécialisé option aide pédagogique) et d'un maître G (spécialisé option rééducateur)

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

INTRODUCTION À LA TROISIÈME PARTIE : LA PAROLE DES SUJETS

Les écrits qui vont suivre ont été élaborés à partir des paroles et des écrits des cinq (futurs) professeurs des écoles qui ont accepté de travailler avec moi et qui ont pu poursuivre la recherche jusqu'à son terme. Il s'agit d'une re-lecture de leur cheminement en formation, qui s'est largement appuyée sur leurs propres mots. Ce choix méthodologique de prendre en compte ce qu'ils avaient à dire de leur formation, pour tenter d'y comprendre quelque chose, m'a imposé de les accompagner en me tenant au plus près de ce qu'ils ont exprimé à propos de ce moment important de leur vie.

En leur offrant un espace/temps de réflexion sur leurs expériences et une écoute attentive et respectueuse, mon intention était de leur permettre de tirer un bénéfice pour eux-même de cette entreprise, au-delà de ma propre visée de recherche.

Alain est le premier à m'avoir envoyé son récit de formation à l'issue des trois années considérées ; c'est donc avec lui que j'ai commencé à mettre en forme ma lecture de son parcours, en réorganisant l'ensemble de ses précédentes productions à la lumière de son dernier récit. Ce premier travail m'a permis de réaliser une grille de lecture que j'ai ensuite adaptée aux productions des autres participants. La proposition de lecture de son cheminement est ainsi très détaillée, car c'est sur lui que j'ai focalisé mon étude ; elle constitue donc la <u>première séquence</u> de cette troisième partie.

L'étude des quatre autres parcours, qui est présentée dans la <u>seconde séquence</u>, n'a pas été moins minutieuse. Mais le travail réalisé à partir du point de vue subjectif d'Alain sur certains aspects sa formation m'a permis de mettre en perspective ceux de Géraldine, Antoine, Elisabeth et Marc, et de rendre compte ainsi de la singularité de leur cheminement. Les témoignages de ces jeunes sont uniques, car ils donnent à voir ce que chacun s'est approprié des propositions de l'IUFM, et éclairent leur manière propre de *se* former.

Ils se sont tracé leur propre chemin, en marge d'un même itinéraire prévu pour tous, et leur manière d'appréhender les expériences qu'ils ont vécues pendant les trois années prises en compte est liée, pour une grande part, à celles qu'ils ont vécu avant leur entrée à l'IUFM,

dans leur famille et leur milieu d'origine, puis tout au long de leur scolarité, ainsi qu'au gré des activités dans lesquelles ils se sont investis.

De ces parcours singuliers cependant, il ressort des points communs, des ressemblances, qu'ils n'ont pas manqué de repérer, car ils ont travaillé et réfléchi ensemble leur expérience de formation. C'est pourquoi la troisième séquence sera consacrée à la présentation de synthèses des cinq parcours étudiés et de ce que j'ai pu comprendre du 'devenir enseignant', à partir de ces cas particuliers.

Enfin, je proposerai une nouvelle version de mon propre parcours de formation au métier d'enseignant que j'exerce ; nouvelle, parce que reprise à plusieurs occasions depuis le début de cette recherche, enrichie par mes échanges avec ces jeunes collègues, et éclairée par l'approfondissement de ma réflexion et les prises de conscience que cette recherche n'a pas manqué de provoquer.

Première séquence

CHAPITRE 1 : PROPOSITION DE LECTURE DU CHEMINEMENT BIOGRAPHIQUE EN FORMATION D'ALAIN.

Alain est âgé de 23 ans lorsque débute la recherche, et c'est motivé par « *l'envie de me poser des questions sur moi-même* » qu'il s'y est engagé. C'est un jeune homme calme et posé, qui se déclare lui-même *d'humeur égale,* et tout au long de nos rencontres, il s'est montré très concentré et soucieux de répondre avec précision aux demandes que je lui ai adressées. Très attentif aux propos des autres participants lors des rencontres collectives, il a reconnu, à la fin de l'expérience, avoir surtout beaucoup appris sur lui-même en écoutant les histoires racontées par ses partenaires.

Malgré les difficultés rencontrées, selon ses dires, lors de l'écriture des récits, et son impression de ne pas être capable de s'exprimer correctement lors des entretiens, (la lecture de la transcription du premier entretien que nous avons eu ensemble a été une épreuve désagréable pour lui), Alain a fourni un ensemble de discours qui se sont révélés d'une très grande richesse en regard de la problématique de ce travail. Les nombreuses hésitations et reprises qui émaillent effectivement son expression, à certains moments des entretiens et surtout au cours du premier, reflètent d'une part le souci qu'il a eu de se faire bien comprendre. Elles sont également le signe d'une pensée qui se cherchait et qui s'est élaborée dans la relation, et témoignent ainsi de la construction progressive des significations des expériences qu'il a choisi de relater. Elles permettent enfin de suivre pas à pas les transformations et les évolutions engendrées par son inscription dans l'institut de formation.

Il apparaît clairement, en outre, lorsque sont pris ensemble tous les discours qu'Alain a produits, que ce sont précisément ses interventions orales qui permettent de suivre au plus près son cheminement. Car elles ne progressent pas de manière linéaire, elles sont faites de maints tours et détours, dans l'espace et dans le temps, elles révèlent les pistes suivies un moment, puis abandonnées, et esquissent le dessin de nouvelles voies, qui seront peut-être un jour empruntées. Elles nous renseignent également sur tous les autres rencontrés, qui ont participé du tracé de son cheminement singulier, et donnent à voir comment Alain a dû prendre en compte également pour ce faire, l'environnement dans lequel il a choisi de l'inscrire.

En marge de ce foisonnement, de ces émergences de sens et des diverses prises de conscience révélées et relevées par et dans les énonciations orales d'Alain, ses récits écrits constituent des moments particuliers : élaborés dans la solitude et le recueillement, ils paraissent rassembler et réorganiser les morceaux éparpillés dans le flux du parlé. Sortes de balises, ils sont autant de repères permettant de visualiser le chemin qu'il a déjà parcouru et d'en comprendre la signification. Mais si c'est à partir des paroles énoncées durant les entretiens qu'ils sont été construits, comme en témoignent les références explicites aux échanges ayant précédé l'écriture, ils complètent et poursuivent l'histoire orale, incluant des éléments nouveaux, et la transforment tout aussi bien, comme nous allons le voir.

En cela, l'alternance de productions orales et écrites s'est révélée fructueuse, car le texte unique que constitue l'ensemble des énonciations d'Alain livre des éléments de sa propre compréhension de son parcours. Guidé par mes questions, soutenu et encouragé par le fait même de la réciprocité et de l'écoute attentive (la mienne autant que celle des autres participants), Alain a mis en forme une histoire de sa formation, dans laquelle sont mis en relation ses parcours antérieurs, son expérience à l'IUFM et ses débuts dans le métier, ainsi que ses projets, et qui exprime sa propre temporalité.

C'est pourquoi, après avoir analysé l'ensemble de ses productions à mesure de leur recueil, pour ensuite les articuler, j'ai fait le choix de proposer une lecture de son cheminement dans laquelle j'ai intégré en totalité les deux récits qu'il a écrits, les considérant de ce fait comme points d'ancrage de ma compréhension. Le premier d'entre eux a été élaboré par Alain à l'issue de sa première année à l'IUFM et le second, durant l'été qui a suivi sa première année d'exercice.

Le récit qui est reproduit dans les lignes qui suivent a été écrit à la suite des trois regroupements organisés durant l'année de PE1, au cours desquels chacun s'est remémoré et a partagé des éléments de son passé scolaire. Axé sur la genèse des motifs du choix d'enseigner, ainsi que cela avait été demandé, le texte d'Alain se présente comme le produit de la réflexion qu'il a menée sur ce thème, favorisée explicitement par le travail réalisé au sein du groupe.

Plus directement que je ne pourrais le faire, Alain se présente lui-même dans cet écrit, et j'invite donc le lecteur à faire sa connaissance.

CHAPITRE 2 : PREMIER RÉCIT D'ALAIN

« Après y avoir réfléchi et en en parlant avec les autres dans le groupe de discussion, j'ai pu distinguer deux "catégories d'origine" ayant pu me pousser à vouloir devenir professeur des écoles. J'essaierai donc de distinguer les causes profondes, auxquelles je n'avais jamais réfléchi, qui étaient plus ou moins enfouies avant ce travail, et qui peuvent relever du domaine de l'inconscient, en tout cas des évènements dont je ne me souviens peut-être pas parfaitement mais qui m'ont formé tel que je suis maintenant. J'ai remarqué que ces "causes profondes" peuvent être liées aux choses que j'ai vécues en école primaire, pas beaucoup avant puisque je n'ai aucun souvenir de maternelle.

On pourrait donc distinguer de ces influences lointaines les causes plus directes, dont j'ai pleinement conscience, c'est-à-dire des évènements que j'ai vécus en fac ou en fin de lycée, à l'époque où j'ai réellement décidé de devenir professeur des écoles, puisque ça a été une décision sûrement plus tardive que pour d'autres personnes, que je pourrais dater de l'année de terminale.

Les influences lointaines

Je peux donc commencer par me demander qu'est-ce qui a pu dans mon enfance influer sur moi de telle façon que j'aie pour objectif aujourd'hui d'enseigner, de transmettre des savoirs et d'accompagner les enfants dans leur construction d'eux-mêmes.

Dans un premier temps, je pense qu'il est important de parler d'une ambiance. Mes parents ont toujours beaucoup respecté le milieu enseignant, bien qu'ils ne soient pas du tout de ce milieu (mon père est médecin, ma mère assistante sociale, et aucun de mes grands-parents et oncles et tantes n'ont jamais exercé une profession en rapport avec l'enseignement). Par exemple, je me souviens que plusieurs fois, mes parents ont invité mes instituteurs à manger, ce qui est peut-être banal en campagne, mais qui l'est beaucoup moins en ville. De plus, j'étais à l'école primaire un très bon élève (ce qui s'est beaucoup dégradé par la suite, on y reviendra), très calme mais vif d'esprit (d'après ce qu'on m'a raconté), et je devais donc être assez aimé de mes différents instituteurs.

Avec tout ça, je pense que je me sentais dans une relation quasiment intime avec mes instituteurs, en tout cas je me sentais très privilégié, et je m'identifiais très facilement au maître: par exemple j'avais comme jeu avec mon petit frère et mon voisin de leur faire

l'école: on avait chez nous un vieux bureau d'écolier, ils s'installaient tous les deux, et je leur faisais une leçon... Ceci est peut-être également dû au fait d'être l'aîné, ce qui donne inévitablement un côté "donneur de leçons", dans tous les sens du terme.

J'ai donc de très bons souvenirs de tous mes instituteurs de primaire, j'aimais beaucoup l'école (j'étais toujours triste à la fin de l'année), j'y étais en réussite, ce qui m'a d'ailleurs permis de sauter mon CE2, puisque je m'ennuyais en CE1, ayant toujours fini avant les autres, maîtrisant déjà bien la lecture (lisant par ailleurs beaucoup chez moi). Du coup, je me suis retrouvé étant toujours le plus jeune de la classe, d'autant plus que je suis né au mois de décembre.

Mais après cette "belle époque" de l'école primaire, la période du collège a été beaucoup plus difficile, puisqu'il est dur de s'y faire une place, d'autant plus quand on a un, voire deux ans de moins que les autres. Petit à petit, je me suis donc mis à moins aimer l'école (les résultats s'en sont d'ailleurs vite ressentis, ainsi que mon attitude envers les professeurs que je commençais moi aussi à "taquiner"). Je me souviens m'être dit à cette époque: « Mais comment peut-on avoir envie de rester toute sa vie à l'école ??? (en étant professeur) ». A ce moment-là, je me disais que je ferais des études de droit, ou de journalisme, mais en tout cas jamais je ne me serais imaginé professeur.

Au niveau scolaire, je me suis donc mis à couler, pour toucher le fond au début du lycée, puisque j'ai redoublé ma première seconde, puis que je me suis vu proposer une réorientation en BEP à la fin de ma deuxième seconde. Mais ce "naufrage" était plus dû à une absence totale de travail personnel (à la maison, je préférais lire les livres que je choisissais moi, plutôt que ceux imposés par l'école), qu'à autre chose, comme pour beaucoup.

Quand je fais la rétrospective de mes années d'école primaire et secondaire, j'ai donc l'impression d'avoir eu un parcours atypique (sentiment je pense partagé par chacun vis-à-vis de son propre parcours), et peut-être que cette envie d'enseigner m'a également été donnée par le fait d'avoir été à la fois premier de la classe et cancre au cours de mon parcours.

Les causes plus directes

En ce qui concerne ma décision de devenir professeur des écoles, le déclencheur a été en terminale, à l'époque où je me posais la question, un peu comme tout le monde, de ce que je ferais de ma vie (puisque j'avais complètement abandonné l'idée de faire des études de

droit ou de journalisme), quand mon père m'a dit: « Moi, je te verrais bien maître d'école. »
Ça m'est alors apparu comme une évidence: je n'en avais jamais eu conscience, mais tout à coup je m'y voyais très bien. Même si c'est mon père qui m'a soufflé cette idée, il ne m'avait jamais encouragé auparavant à m'engager dans cette voie. Je me souviens en effet d'une scène qui a dû se passer quand j'étais en fin de primaire: je lui avais demandé combien ça gagnait d'être maître (comme quoi j'avais peut-être déjà l'idée derrière la tête), ce à quoi il avait répondu: « instit ça gagne des clopinettes »....

A partir de la terminale, ma décision était donc prise : je serai maître d'école. Et en effet, mes différentes expériences à la fac n'ont fait que confirmer cette décision, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, la matière que j'ai choisie, l'histoire, m'a donné envie d'enseigner, de transmettre des connaissances, en espérant que les enfants pourront être aussi passionnés que je l'étais par certains cours. En particulier, après avoir étudié une pièce d'Aristophane, puis lu tout Aristophane tellement j'appréciais, je me suis dit que j'aimerais beaucoup moi aussi faire partager et faire tirer du plaisir de telles connaissances. Evidemment, je ne pourrai sûrement pas faire étudier Aristophane aux enfants (quoique), mais ça a été un déclic, qui m'a permis de "généraliser", pour aboutir à une réelle envie d'enseigner. Sur ce point, je dois avouer qu'avant cette année (celle de PE1), je ne concevais (connaissais) que le modèle transmissif de l'enseignement, et le plus grand bienfait de cette année a été de m'apprendre qu'il existait bien d'autres modèles d'enseignement, dont je soupçonnais à peine l'existence auparavant. En ça, cette année de PE1 a été très bénéfique.

Une autre expérience positive de mon année de licence a été de faire partie de l'AFEV, à X. Par l'intermédiaire de cette association, je prenais en charge des enfants deux heures par semaine, après l'école, dans l'école. Nous étions en relation directe avec les enseignants, et avons même pu passer quelques journées en cours avec eux, ce qui m'a encore conforté dans ma décision. En réalité, les seuls échos négatifs que j'ai eu du métier d'enseignant ont été lors de discussions avec des amis jeunes professeurs, qui m'ont confié que s'ils avaient su, ils ne se seraient pas engagés dans cette voie, mais ils n'ont pas réussi à me faire changer d'avis....

Cette année de PE1 a encore confirmé tout le bien que je pensais de cette profession, et j'attends maintenant avec impatience de pouvoir enfin être "confronté" aux enfants..... »

Dans ce premier écrit, Alain met en forme les motifs de son choix d'enseigner selon une perspective qui fait sens pour lui et qui a guidé ma lecture de son cheminement, car en construisant de la sorte son récit, il a déterminé l'angle à partir duquel il a appréhendé son expérience de formation et en a ainsi posé lui-même la problématique.

J'ai donc considéré ce texte comme un point de repère dans le processus de réflexion entamé par Alain à propos de sa formation, dont j'ai suivi les évolutions en me tenant au plus près de ce qu'il a choisi de dire au cours des interventions ultérieures, jusqu'à l'ultime récit de formation qu'il a livré en clôture de cette expérience.

L'étude approfondie et détaillée que je propose de ce premier écrit découle du fait qu'il donne à voir l'impact et la prégnance de l'histoire scolaire d'Alain dans son 'devenir' enseignant. C'est à partir de ce *'déjà là'*, identifié et reconnu, que l'ensemble des expériences vécues durant sa formation ont pris sens pour lui. Il a pu ainsi transformer ses représentations initiales du métier et effectuer les réajustements nécessaires pour s'adapter à ses réalités, tout en restant *fidèle à lui-même*, comme il l'affirmera dans la définition qu'il donnera de ce qu'est pour lui *se former*.

J'ai proposé à Alain cette lecture de son cheminement, dans laquelle il m'a dit s'être reconnu et obtenu son aval.

CHAPITRE 3 : L'ANCRAGE DU PROJET D'ENSEIGNER

La structure même du récit que propose Alain, de par son organisation thématique, témoigne de la distance prise par rapport à ses expériences passées, qu'il a sélectionnées et rassemblées afin d'expliciter les raisons de son choix. La démarche dans laquelle il s'est inscrit lui a donné l'occasion d'aller au-delà des motifs les plus récents de son orientation professionnelle, pour inscrire son projet dans un passé plus ancien, qui l'a amené à prendre en compte son milieu d'origine et son parcours scolaire.

3.1. Les causes profondes

Le contexte socio-personnel, *« l'ambiance »* qu'il décrit, apparaît très favorablement disposé vis à vis de l'école, sa famille ayant entretenu des liens étroits avec les différents instituteurs qu'il a pu rencontrer au cours de sa scolarité. Entre la maison et le monde de l'école, il n'y a pas eu de rupture, ce qui a permis à Alain de s'y épanouir, de *se sentir privilégié* et *en relation quasiment intime* avec les enseignants auxquels il reconnaît s'être *très facilement identifié*. C'est ainsi que le climat dans lequel il a vécu ses premières années d'écolier, telles qu'il les a rapportées, l'a profondément marqué, et le souvenir de ce qu'il nomme « *la belle époque* » lui apparaît comme un facteur déterminant de son désir d'enseigner. Son récit exprime en effet l'enracinement de son projet dans l'élève qu'il fut à cette période, et qui persiste en souvenir ; il donne à voir l'idéalisme qui soutient son engagement en formation : l'expression *maître d'école*, utilisée pour rapporter les propos de son père, et répétée au moment où il situe sa prise de décision, *je serai maître d'école,* traduit la part d'idéal contenue dans son projet et son lien avec une enfance pendant laquelle il jouait à *faire des leçons*. Et la proposition de son père, sorte d'autorisation, est prise comme la révélation d'un désir très ancien, qui lui revient en propre.

Puis, en contrepoint de cette première période, dans la rétrospective qu'Alain nous livre de sa scolarité, les années de collège, puis de lycée, constituent une rupture. Le relevé du lexique qu'il utilise pour décrire cette époque et le sens qu'il lui prête, donnent à voir qu'elle le questionne, qu'elle lui pose un problème qu'il n'a pas encore résolu. Il laisse entendre que cette période sombre a orienté en creux son choix d'enseigner dans l'élémentaire plutôt qu'au collège, en raison des difficultés qu'il y a connues, et que son vécu d'élève, très contrasté, lui

a *peut-être* donné l'occasion de comprendre la diversité des élèves qu'il allait rencontrer, par le fait même d'avoir été *à la fois premier de la classe et cancre*.

De ce passé d'élève revisité, il ne tire en effet lui-même qu'*une impression,* celle d'avoir vécu *un parcours atypique*, et qui laisse supposer qu'un enseignant serait selon lui un ancien bon élève, ce qu'il n'a pas toujours été. Il se réfère à *un sentiment* qu'il *pense partagé par chacun par rapport à son parcours*, et s'appuie alors implicitement, pour généraliser, sur les échanges qu'il a eus au sein du groupe, dans lesquels trois de ses partenaires avaient effectivement évoqué leur manque d'intérêt pour les cours, ainsi que leur moindre réussite scolaire à l'adolescence.

Par ailleurs, il évoque son *naufrage* d'alors et s'en tient pour l'unique responsable, en évoquant son absence de travail et son attitude facétieuse envers les enseignants. Il rend compte ainsi de ses difficultés d'adolescent, qu'il relie à ses deux années d'écart avec ses pairs, et qu'il semble avoir contournées en adoptant un comportement qui lui a permis de se conformer aux autres collégiens pour *se faire une place* parmi eux, comme l'illustre l'emploi des expressions *moi aussi* et *comme pour beaucoup*.

C'est ainsi que de la comparaison entre deux moments contradictoires de son histoire scolaire, émerge une tension qui se situe au niveau de son 'métier d'élève' et de son 'rapport au savoir', tels qu'il les livre : à l'école élémentaire, il travaillait pour être un très bon élève, ce qu'il signifie par *je devais donc être assez aimé de mes différents instituteurs* ; son désir d'apprendre apparaît là comme motivé par le souci de se monter l'élève idéal qu'il s'imaginait devoir être. Puis, à l'adolescence, en réponse aux bouleversements liés à cet âge de la vie, il adopte une position inverse, en devenant un 'mauvais élève', ce qui le conduit à *toucher le fond*.

Comment tenir ensemble et comprendre alors ces deux postures opposées dans un même parcours, alors même qu'il est à la veille de devenir enseignant ? Les *causes profondes* de son choix, identifiées par Alain, renvoient au souvenir idéalisé de son passé d'écolier, mais son vécu rapporté de collégien et de lycéen, qui n'est pas occulté, l'interroge.

Ce questionnement que dévoile Alain dans son récit me semble en lien avec une autre forme de rapport au savoir, qu'il a développée en marge de l'enceinte scolaire, et que l'université lui a donné l'occasion d'adopter : dès le CE1, alors qu'il s'ennuyait en classe, il nous dit qu'il lisait beaucoup chez lui. Puis, au collège, il reconnaît qu'il préférait d'autres lectures à celles qui lui étaient proposées. Enfin, pendant ses études d'histoire, il lit l'intégrale d'Aristophane, suite à un cours qu'il a beaucoup apprécié. En quelques mots, il nous apprend qu'il aime apprendre par lui même, pour la connaissance qu'il tire de ses lectures, et laisse

entendre ainsi que les postures d'élève qu'il a adoptées par le passé ne lui correspondaient pas vraiment. Et c'est précisément, dans son récit, au moment de son entrée à l'université qu'Alain situe les influences récentes de son choix professionnel.

3.2. Les causes plus directes

Lorsqu'il rapporte que les expériences qu'il a connues à l'université sont venues *confirmer* son choix professionnel, c'est parce qu'il a été passionné par certains cours, et que *cette expérience a été un déclic, qui m'a permis de généraliser, pour aboutir à une réelle envie d'enseigner,* nous dit il. Aussi n'est-il pas anodin qu'à ce moment précis de son récit, il fasse allusion à l'année qu'il vient de passer à l'IUFM, pour dire combien elle a été *bénéfique* pour lui : c'est avec les mots *sur ce point, je dois avouer…* qu'il introduit ce passage, pour faire part de sa découverte de l'existence d'autres manières d'enseigner que celle, transmissive, qu'il a connue au cours de sa scolarité.

En introduisant cette parenthèse, dans un récit consacré en totalité aux raisons l'ayant amené à faire le choix de devenir enseignant, Alain montre que ce qu'il vient d'entrevoir de son futur métier correspond à son expérience récente d'étudiant, et s'accorde avec ce qu'il a découvert de son propre rapport au savoir. De cette prise de conscience émerge alors une esquisse de son projet d'enseigner, accompagnée de l'anticipation de son rôle de maître : *transmettre des savoirs, en espérant passionner les élèves autant que je l'ai été, en partageant et faisant tirer du plaisir de ces savoirs, et en les accompagnant dans la construction d'eux mêmes.* La précision qu'il s'agit dès lors d'une *réelle* envie d'enseigner, tout comme la juxtaposition des termes *je ne concevais (connaissais) que*, montre qu'il distingue sa 'représentation d'élève' initiale du métier d'enseignant (que l'on peut considérer comme 'imaginaire' en opposition à réelle), enracinée dans le monde vécu lointain de l'enfance, d'une autre, plus récente, élaborée à la fois au cours de son expérience d'étudiant et en rapport avec les premiers enseignements qu'il à reçus à l'IUFM.

Mais comme nous allons le voir, la prise de conscience de l'existence de ces deux représentations qui cohabitent désormais en lui crée une nouvelle tension qu'il ne va cesser d'interroger durant tout le temps que va durer la recherche, pour enfin lui trouver une signification dans son dernier récit. Car l'écolier qu'il fut sera maintes et maintes fois convoqué dans ses productions ultérieures, et c'est à l'aune de cet élève toujours agissant en

lui qu'il va appréhender les diverses expériences auxquelles son parcours à l'IUFM va le confronter.

C'est pourquoi la lecture que je vais proposer maintenant du cheminement d'Alain s'est organisée autour de la problématique qu'il a dévoilée lui-même dans ce premier récit, car il m'est apparu que l'histoire de formation qu'il a livrée au cours de cette recherche se lit comme la lente et progressive transformation des conceptions initiales du métier qu'il a choisi, transformation qui va en entraîner d'autres, et le conduire à la découverte de soi-même.

Mais avant de suivre Alain dans les méandres de son parcours, j'ai récapitulé dans le tableau ci-dessous l'ensemble des informations livrées dans son récit, selon l'interprétation qu'il s'en faisait ce jour-là.

Tableau 3 : Motifs du choix d'enseigner

Alain	
<u>Catégories d'origine :</u> <u>Causes profondes</u> - milieu familial favorable à l'école - vécu d'élève contrasté (primaire/secondaire) mais retour à l'école par identification heureuse à la 'belle époque' de l'élémentaire 'représentation d'élève' idéalisée du métier (imaginaire) <u>Causes plus directes</u> - proposition/autorisation du père qui révèle l'évidence du projet (en terminale) - confirmation de l'orientation choisie par : - études à l'université : plaisir d'étudier une discipline - activité associative : rencontre avec des enseignants et des élèves - première année à l'IUFM : découvre d'autres manières d'enseigner - discussion avec des amis enseignants : affirmation de la décision évolution du rapport au savoir élaboration d'une nouvelle représentation du métier (envie réelle) émergence d'un projet d'enseigner	*Tensions*

Dans les deux *catégories d'origine* distinguées par Alain, les *causes profondes*, selon lui, de son engagement en formation, constituent une forte motivation interne, revendiquée, sur laquelle il s'est appuyé tout au long des trois années considérées. Ces motifs intrinsèques relèvent d'une phase de socialisation informelle, au cours de laquelle il s'est construit une

image de l'enseignant qu'il voulait être. Comment alors, en entrant dans une seconde phase, formelle celle-ci (les deux années à l'IUFM), a-t-il articulé les figures idéalisées d'élève et de maître avec celles, bien réelles cette fois, auxquelles il a été confronté? Car la force intérieure qui l'a poussé à vouloir devenir enseignant s'est frottée à des forces extérieures, venant des autres, formateurs, pairs, élèves, et des situations qu'il a rencontrées. De quelle manière ces forces, agissantes, sont elles parvenues à s'équilibrer ? A quel niveau se sont situées les résistances, comment Alain les a-t-il dépassées ? C'est à repérer les traces de l'alliage réalisé par Alain entre ces forces internes et externes, que je me suis tout d'abord attachée, pour ensuite montrer comment il est parvenu à intégrer à son histoire ce qui lui a été proposé.

Le chapitre qui va suivre a été élaboré à partir du questionnement qui a travaillé Alain tout au long des trois années considérées. Le problème que lui a posé l'écart entre ses conceptions initiales du métier, élaborées durant sa scolarité, et celles qu'il a découvertes au cours de sa formation, est présent dans chacun des trois entretiens qui ont suivi l'écriture de son premier récit.

J'ai appréhendé ces expressions orales en regard des éléments d'analyse qui ont été développés précédemment, et repéré comment, au sein de l'espace interactif dans lequel ont été produites ces énonciations, se sont organisés les discours d'Alain. La reprise de son questionnement, à chaque nouvelle rencontre, a été accompagnée de commentaires et d'explicitations qui progressivement lui ont permis de réduire cet écart problématique. Au sein du discours narratif, ces moments argumentatifs lui ont permis de me faire comprendre et donc de comprendre lui-même les évolutions de ses conceptions initiales du métier.

En établissant ainsi des relations entre divers éléments de son expérience vécue, et en me faisant partager les évaluations successives qui les ont accompagnées, il s'est peu à peu acheminé vers la résolution de cette énigme, dont le sens lui est apparu dans la phase finale du dispositif : c'est dans son récit de formation qu'il a apporté un élément de réponse au questionnement qui l'a animé tout au long de son parcours.

J'ai donc relevé dans les entretiens les indices du travail interprétatif et argumentatif qu'Alain a effectué au cours des interactions, par lequel il a tenté de rendre compte de son expérience vécue et exprimé ce qu'il en a compris. Pour ce faire, j'ai suivi le fil de ses développements en m'appuyant sur des extraits significatifs de ses discours, provenant des trois entretiens que nous avons eus et du dernier récit qu'il a écrit.

CHAPITRE 4 : PROCESSUS DE TRANSFORMATION DES REPRÉSENTATIONS INITIALES DU MÉTIER D'ENSEIGNANT.

Dans son ouvrage « *Penser son expérience. Développer l'autoformation* », Jack Mezirow[163] propose une étude des processus de transformation chez les femmes retournant à l'université. Il a identifié plusieurs phases successives de transformation personnelle, qui m'ont guidée dans ma lecture du cheminement d'Alain.

4.1. Etat des lieux.

Tout commence, selon Alain, dans son enfance : **[E.i.PE2],**L.165 **(Annexe 12 page 380)** : « *Moi ce que je m'imaginais, ce pour quoi je voulais faire ce métier au tout début, moi je m'imaginais, comme j'ai tellement adoré l'école quand j'étais petit, que les maîtres, c'était comme ça, ils étaient au tableau et moi j'écoutais et ça m'intéressait et moi, quand j'ai passé le concours, c'était pour reproduire ça quoi. Donc au début, c'était pour reproduire ce schéma là.*» Ce 'déjà là', identifié, est reconnu par Alain comme un rêve d'enfant : c'est pour retrouver la saveur du passé qu'il a choisi son futur métier. Dans son imaginaire, tout est en place, et il connaît son affaire, n'ayant pas quitté l'école jusque là. Quoi de plus évident alors que l'idée de se projeter de l'autre côté du bureau ?

Mais son entrée en PE1 va provoquer une rupture et brutalement, un nuage va assombrir la lumineuse clarté de son projet : il existe d'autres manières d'enseigner que celle qu'il a connue.

Si, dans le récit qui a été rapporté plus haut, cette découverte est présentée par Alain comme un bienfait, dans l'entretien réalisé à la fin de sa seconde année de formation, il va revenir sur cette première prise de conscience, et retracer les étapes qui l'ont conduit à dépasser les tensions occasionnées par ce qu'il a entrevu de son futur métier, pour finir par s'approprier cette conception nouvelle pour lui, et reconnaître qu'elle lui convient davantage. Nous verrons plus loin comment comprendre alors que cette découverte, initialement perturbatrice, a pu à la fois être considérée comme un bienfait. Pour l'heure, suivons Alain dans la résolution du déséquilibre causé par la découverte de cette autre manière d'enseigner.

[163] Mezirow Jack, « *Penser son expérience. Développer l'autoformation* », Chronique sociale, Lyon, 2001

4.2. Une découverte perturbatrice

Dans la rétrospective qu'il propose de sa première année à l'IUFM, Alain fait part de ses difficultés à comprendre le vocabulaire utilisé par les enseignants de l'IUFM : (L.20) *J'ai complètement nagé, je ne comprenais rien du tout, entre le socio-constructivisme et compagnie, ça ne m'évoquait rien du tout, mais vraiment. Chaque fois qu'il y avait ce mot là, je ne comprenais pas du tout ce jargon là, (L.69) comme la différenciation, le travail de groupe, le conflit socio-cognitif.* Il ne parvient pas à relier ces notions à ce qu'il connaît, car le modèle de production de connaissances par les élèves eux-mêmes, prôné par les formateurs, est trop éloigné du modèle transmissif qu'il a vécu en tant qu'élève. Il résiste à ces propositions, qui restent trop théoriques selon lui, d'autant plus que pendant le stage d'observation qu'il effectue durant deux semaines, *rien de ce que faisaient les enseignants ne se rapprochait de ce qu'on nous enseignant.* (L.24). Pour appuyer et légitimer ses doutes, il se réfère à ses pairs, qui comme lui, sont perplexes et résistent au changement : (L.182) *En première année, quand même, tout le monde, moi aussi peut-être, on ne se connaissait pas encore tous, mais on était tous partants pour dire : tout ça c'est bien beau, mais après, il faut voir comment ça se passe quoi.*

Malgré le problème que lui pose cette contradiction, il se conforme cependant au modèle proposé et ne ménage pas ses efforts pour réussir le concours (CRPE), qui lui permettra d'accéder en seconde année, et apprend par cœur, sans trop comprendre. Et (L.33) *ça marche, c'est passé quand même, parce que le concours c'est recracher des trucs comme ça, c'est assez bête,* les formes impersonnelles utilisées soulignant sa posture d'agent passif de sa formation à ce moment. Et ce n'est que lors de son premier stage en responsabilité qu'il va commencer à être actif et à comprendre de quoi il retourne.

4.3. Prise de conscience. (Mise en problème de l'expérience)

En début de seconde année, Alain fait un stage en alternance de six semaines, pendant lesquelles il est deux jours responsable d'une classe et les deux autres jours, en formation. Celle-ci est assurée entre autres par un IMF, *particulièrement bien*, qui va jouer pour lui un rôle de passeur. A son contact, Alain va *comprendre pas mal de choses* et développer sa propre stratégie d'apprentissage, en observant.

Tout d'abord, il va enfin *voir* fonctionner dans la classe de son IMF ce qu'il a eu tant de mal à comprendre : c'est en *voyant faire* que les concepts prennent sens pour lui (19 occurrences du verbe voir dans cet entretien)). Mais son sens de l'observation a été mis en alerte par les cours qu'il a suivis, car, ainsi que l'a montré Bernard Honoré, *« L'observation est une des caractéristiques de l'agir en formation, un agir véritablement formateur pour l'apprenant, à condition toutefois qu'elle procède d'une intention, celle de 'reconnaître'- de saisir par l'esprit tout ce qui en soi et hors de soi concerne quelque chose, quelqu'un, une situation, un événement - de l'identifier en tant qu'il existe et offre des possibilités à mettre en forme. L'observation ne met pas sur le chemin d'une description et d'une explication, mais sur celui d'un sens à comprendre.*[164]*»* Et il observe selon ses propres façons de regarder, à partir de formes déjà faites, formes qui pour Alain sont aussi, désormais, les modèles théoriques qui lui ont été proposés, à partir desquels il se trouve en position de recherche et de découverte, pour voir autrement et faire des liens, pour construire et produire des connaissances.

Ses premières observations en PE1 lui avaient peu apporté, mais par contre, lors des visites dans la classe de son IMF, son regard aiguisé a perçu une autre réalité, qui lui a donné le courage d'abandonner les modèles de sa scolarité passée, pour s'engager et explorer des voies nouvelles (L 96) : *Avant, je n'avais jamais vu des élèves travailler par tables de quatre et puis toute une organisation aussi quoi. A l'IUFM, c'est vrai qu'ils nous font faire des choses comme ça, mais après au niveau organisation, c'est vrai que sur le terrain, on voit directement, c'est bien de voir ça fonctionner pour voir comment ça peut être, on a vu comment ça se passait et oui, c'est possible.* Et c'est donc à la suite de ces expériences éclairantes qu'il va oser mettre en pratique cette nouvelle manière d'enseigner, durant les deux stages en responsabilité qu'il va effectuer au cours de l'année.

[164] Honoré Bernard, « *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence.* » L'Harmattan, Paris, 1992, p 208

4.4. Expérimentations, mise à l'épreuve du nouveau modèle d'enseignement.

Dans l'entretien, Alain rapporte comment, à différentes occasions, il a mis en œuvre le 'modèle constructiviste' au cours de ses stages. Et ces expérimentations lui font réaliser que cela lui convient davantage, car dans le même temps, il fait aussi des 'leçons traditionnelles'.

Mais cette découverte ne va pas sans l'intriguer (L.153) *Les seules fois où je me suis embêté en tant que maître c'était pendant mon premier stage, en histoire. J'avais décidé de faire une leçon classique au tableau. Je voyais bien que ça ne les branchait pas du tout et moi, c'est pareil, j'en avais marre. J'avais envie de dire ben oui, je comprends que ça ne vous intéresse pas, ce n'est pas intéressant. On a dû faire une leçon de sciences de la même manière aussi, c'était pénible. Pour la géo, je ne m'étais pas pris la tête, j'avais suivi le manuel que le maître m'avait indiqué et on a fait la leçon. C'était nul, c'était pénible et même moi, je me demandais comment ils faisaient pour ne pas faire plus de bruit, pour faire semblant d'écouter. C'est vraiment ce qui m'a le plus frappé en stage.*

Aussi, pour tenter de comprendre cette expérience relatée, dans l'après-coup de l'entretien, il convoque l'élève qu'il fut par le passé, car ce qu'il a éprouvé au cours de ces circonstances le ramène à cette époque lointaine. (L. 363) : *J'ai rencontré quelques élèves qui se sentaient bien quand on leur apportait tout, ils n'étaient pas très impliqués, mais ils pouvaient être très attentifs. Je pense que j'étais comme ça à l'école primaire et j'ai toujours été content comme ça. Mais je ne veux pas travailler de cette façon là, même si ça paraît égoïste.* La confrontation de ces deux expériences le conduit à comparer alors ce qu'il a éprouvé en formation avec ce que peuvent éprouver les élèves : (L.356) *Quand c'est nous le maître, peut-être qu'ils se sentent dans la même position que lorsque nous, on est avec quelqu'un qui veut à tout prix nous imposer son point de vue. C'est peut-être pour ça que c'est plus intelligent d'essayer de les laisser faire plutôt que d'essayer de leur faire entrer des trucs dans la tête. Donc en fait, c'est le même processus de formation pour les élèves. Mais je n'en suis pas sûr.*

Au cours de cette phase d'expérimentation, Alain montre qu'il doute encore, d'autant plus qu'en évoquant son mémoire professionnel, consacré à l'enseignement de l'histoire, il laisse entendre qu'il a mis en avant l'approche constructiviste ; et les membres du jury, dont il rapporte les propos, l'ont invité, lors de la soutenance, à réfléchir sur l'opportunité de varier les modes de transmission des savoirs, afin de prendre en compte la diversité des élèves.

Dans sa recherche d'équilibre entre ses expériences passées et présentes, les liens qu'il crée ne se limitent pas à l'enfance, car il associe l'ennui ressenti à faire une *leçon classique* aux expériences qu'il a vécues au collège. (L.303) *Quand j'y réfléchis et que je pars à repenser à la fac d'histoire, à repartir dans mes bouquins d'histoire, je me dis que ça pourrait être bien si je pouvais mettre en place des tas de situations en élémentaire, au collège et au lycée, parce qu'au collège et au lycée, l'histoire c'est vraiment : on écoute et on copie, et j'aimerais tellement pouvoir ne pas faire ça, avec des élèves qui seraient peut-être en mesure de comprendre encore plus de choses.* Se dessine alors l'esquisse d'un projet, celui de préparer le CAPES pour devenir un professeur d'histoire dans le secondaire, différent de ceux qu'il a rencontrés.

C'est ainsi que dans l'éprouvé rapporté d'une manière différente d'enseigner, Alain montre comment son passé scolaire continue d'agir en lui, sans que pour autant tout s'éclaire véritablement : une tension persiste, liée au souvenir de l'élève satisfait de l'enseignement qu'il a reçu, mais aussi de celui qui *toucha le fond,* et qui freine le processus de changement dans lequel il tente de s'inscrire. Et de plus, autour de lui, résonnent des échos divergents.

4.5. Evaluation critique et comparative de l'expérimentation.

Si Alain a osé explorer une autre manière d'enseigner, poussé par les enseignements qu'il a reçus et son IMF, certains de ses pairs résistent. Ces autres voix qu'il rapporte et qui s'expriment dans son discours sont celles d'étudiants-stagiaires qui n'ont pas eu la chance, selon lui, d'avoir à faire à son IMF, et qui ont eu le sentiment *qu'on leur imposait un point de vue.* Et il cite à l'appui des exemples de situations vécues par des pairs, qu'il juge choquantes effectivement. Quant à lui, il considère cependant que l'IUFM leur propose des pistes, certes, mais que *c'est quand même nous qui restons maîtres de nos décisions* (L.365). Et s'il reconnaît que *c'est vrai, ils nous formatent,* il pense que sa liberté réside dans le fait d'avoir la possibilité au moins d'essayer, pour voir si c'est possible. Aussi considère-t-il que ceux qui résistent, *ceux qui sont contre ça, ce sont peut-être ceux qui ont la crainte que ça ne marche pas finalement, ceux qui se disent non, ce n'est pas possible.*(L.185)

Pour se différencier encore des résistants, il s'appuie sur la lecture de l'ouvrage contre l'IUFM, publié par *une fille*, dans lequel *je ne me retrouvais pas du tout, parce que j'avais essayé de faire autrement, j'avais eu le temps de me rendre compte que ça marche mieux comme ça* (L.178). C'est ainsi que tout en prenant en compte le débat contradictoire existant,

et en justifiant les perspectives divergentes, il montre qu'il valorise le mouvement favorable au changement dans lequel il s'est engagé, et anticipe l'avenir en s'appuyant d'une part sur sa propre expérience : « *J'ai découvert un peu par moi-même que lorsqu'on est devant le tableau, c'est beaucoup moins rigolo que de faire les choses avec les élèves. Et je pense que le meilleur moyen de s'encroûter et d'en avoir marre d'aller au boulot, c'est justement de faire ça, et d'autre part, sur des pratiques qu'il observe dans d'autres classes : je me suis rendu compte que je n'ai pas vu beaucoup de classes où les élèves étaient en écoute toute la journée, j'ai trouvé ça assez vivant en général*. » (l.173) En devenant acteur de son changement, Alain élabore, au cours de cette seconde année de formation, une ligne de conduite qu'il va suivre tout au long de sa première année de prise de fonction, au cours de laquelle il va continuer d'explorer cette nouvelle manière d'agir et découvrir d'autres aspects de son métier.

4.6. Mise en place du nouveau rôle

L'entretien réalisé avec Alain à la fin du premier trimestre de sa prise de fonction, **[E.i.T1], (annexe 13 page 387)** relève principalement de l'ordre du récit d'expérience, en raison des nombreuses descriptions qu'il fait de sa pratique. Il y montre comment ses premiers pas en tant que professeur des écoles lui permettent d'acquérir progressivement *un savoir-faire*, et, tout en considérant *qu'on continue à tâtonner quand même, c'est normal quoi* (L.108), il fait le récit de la mise en place des compétences nécessaires à l'exercice de son métier, en continuant d'explorer le modèle pédagogique qui lui a été proposé. *Par exemple, depuis le début de l'année, on est disposé en tables de quatre dans la classe et avant l'année dernière, je n'aurais jamais imaginé que c'était possible* (L.63).

Les relations qu'il noue, avec ses collègues et les conseillers pédagogiques qui accompagnent son entrée dans le métier, le soutiennent et participent de l'établissement de la confiance en soi qui lui permet d'assumer son nouveau rôle. Et, dans ce contexte porteur et favorable, Alain découvre une autre facette de son métier, qu'il relie encore une fois à ce qu'il avait imaginé par le passé: (L.21) *Je me suis rendu compte cette année que dans l'école où je suis, il y a beaucoup de travail d'équipe et on s'entend vraiment très bien. Je n'avais pas du tout réalisé la place que ça pouvait prendre. Je ne m'étais pas du tout rendu compte de cette dimension là, en tout cas ce n'était pas du tout pour ça que je voulais faire ce métier là, je ne l'avais pas du tout imaginé.* Cette nouvelle découverte le conforte dans le processus de

dégagement de ses conceptions initiales, amorcé depuis son entrée en formation. Et c'est au cours du dernier entretien, réalisé à la fin de sa première année d'exercice, qu'il va confirmer la mise en œuvre du nouveau modèle pédagogique.

4.7. Intégration du nouveau modèle et perspectives d'avenir.

A la fin de sa première année d'exercice, Alain participe, en juin, à la dernière rencontre organisée avec les quatre autres participants de la recherche. En réponse à la demande de porter un regard réflexif sur les trois années qui viennent de s'écouler, il propose un récit, **[E.c.T1 F°]**, (**annexe 15 page 397)** dans lequel il évoque de nouveau l'écart entre ses conceptions initiales du métier et la réalité de ce qu'il vit. Tout en réaffirmant l'ancrage profond des premières dans son histoire d'écolier, il ajoute un élément qui n'apparaissait pas dans les entretiens précédents, qui vient souligner le décalage persistant entre ces deux mondes-vécus rapportés, et qui l'intrigue encore : (L.37) *Avant l'IUFM, je n'imaginais pas, pour moi l'école, c'était ce que j'avais vécu quand j'étais petit. Donc ça me plaisait, c'était bien, c'était faire des exercices, écouter, écrire, écouter, écrire, vraiment très comme ça. Et puis en fait, je me suis aperçu, en observation et à l'IUFM, puis dans cette classe là avec l'IMF, qu'on pouvait faire de plein de façons différentes, de plein d'autres façons et que finalement, c'était tout aussi intéressant. Et surtout, je me suis aperçu que ça me convenait plus, alors que bizarrement, je ne l'ai jamais vécu en tant qu'élève.* En s'exprimant ainsi, Alain nous montre que la tension qu'avaient créée en lui, au début de sa formation, ces deux vécus contradictoires, s'est muée en un sentiment d'étrangeté, en raison de la satisfaction éprouvée à enseigner différemment, et qu'il s'achemine vers la résolution de cette résistance, car il conclut ce passage par *Mais maintenant, je ne pourrais plus imaginer faire autrement en fait.*

Puis, les propos qui suivent dans son récit viennent confirmer l'intégration probable de cette autre manière d'enseigner, car à l'occasion du rappel de la découverte faite au cours de l'année qui vient de s'écouler, il se projette vers l'avenir en ces termes : (L.58) *J'ai beaucoup, beaucoup appris cette année sur le travail en équipe. Au sein d'une école, c'est pareil aussi, avant je n'imaginais pas comment ça pouvait se passer et puis maintenant, ça me paraît vraiment indispensable. Parce que maintenant, je ne pourrais pas imaginer, c'est quelque chose que je n'imaginais pas avant cette année : pour moi, être instit ou prof, c'était faire son*

travail, enfin ce qu'on imagine. Ce que j'imaginais, c'était faire mon travail dans ma classe, avoir mes élèves, ma journée, et puis les matières. Et en fait là, cette année, j'ai appris que c'était autre chose, ça a été complètement différent, justement à cause de ce travail en équipe. Par exemple, quand je pense aux projets de l'année prochaine, je pense uniquement à des projets qui se feraient au sein de l'école, je ne pense pas du tout à des projets que je ferais dans ma classe en fait. Cet extrait montre comment Alain articule, dans l'ici et maintenant de la narration, le passé et le futur, et il apparaît qu'en se projetant vers l'avenir, il s'achemine vers une relecture de son histoire passée, et qu'il ne s'agit plus, dès lors, d'en rester à celle qui expliquait ce qu'il est devenu. Car l'écart qui se creuse entre l'imaginaire et le réel va le conduire à revisiter l'histoire idéalisée de l'écolier qu'il fut, élaborée pour soutenir son engagement en formation. Il va en construire une autre, quelque peu différente, qui va lui permettre à la fois de s'approprier le modèle pédagogique préconisé par l'IUFM et d'élucider le problème que lui avait posé la période sombre de son parcours scolaire.

4.8. La quête du sens et la découverte de soi.

C'est dans son récit de formation, écrit durant l'été qui a suivi sa première année d'exercice, qu'Alain a livré une nouvelle version de son histoire scolaire, qui lui a permis de donner un nouveau sens, entendu comme signification et direction, à son projet professionnel. Je vais pour l'heure en extraire seulement ce qui se rapporte au thème qui vient d'être développé ; il est par contre proposé intégralement au début du prochain chapitre, car c'est à partir de son contenu que j'ai élaboré la suite de ma lecture, dans une perspective différente.

Ce que j'ai retenu de l'ensemble des discours qu'il a produits jusqu'alors m'a conduite à relire son cheminement à l'aune de ce dernier écrit : motivé par l'envie de reproduire ce qu'il a vécu quand il était petit, Alain entre en formation en se racontant une histoire dans laquelle les personnages – l'élève et les maîtres qu'il a rencontrés – sont exemplaires, sans négliger toutefois d'y intégrer le piètre collégien qu'il fut, ainsi que les professeurs à qui il lui paraissait inconcevable de s'identifier alors. Cependant, tout au long des entretiens, c'est le souvenir de la belle époque qui demeure prégnant. Et il apparaît que bien que nécessaire à l'élaboration de son projet, cette histoire ne favorise pas l'appropriation du modèle pédagogique prôné par l'institution. Car à chaque étape racontée du processus d'appropriation du nouveau modèle d'enseignement, l'élève satisfait ré-apparaît, différant son intégration.

Mais progressivement, à mesure qu'Alain découvre les bénéfices qu'il tire de la mise en œuvre de cette nouvelle posture, pour ne plus envisager de faire autrement à l'avenir, le collégien qui s'était détourné de l'école se montre agissant lui aussi, et il découvre alors qu'il aurait pu en être autrement, si l'occasion lui avait été donnée, au collège, d'être l'acteur de ses apprentissages. Et l'on peut comprendre en quoi l'affirmation que la découverte de l'existence d'autres manières d'enseigner a été reconnue par Alain, en PE1, comme un bienfait. Car sans en avoir vraiment conscience, il avait commencé à entrevoir d'autres raisons à son échec que celles exprimées alors.

Toutefois, pour admettre enfin ce qui le pousse à adopter une pédagogie si éloignée de ce qu'il a connu, il va devoir reconnaître que l'histoire à laquelle il s'est tant accroché n'était peut être plus la bonne, et en construire une nouvelle, dans laquelle il va se découvrir lui-même : *« Pour ce qui est de la manière d'enseigner, ce que j'ai donc appris les trois années passées, c'était très différent, car je n'avais, avant d'entrer à l'IUFM, aucune idée de la manière dont on enseigne aujourd'hui. En effet, mes instituteurs à l'école primaire ont tous été des gens à qui je me suis attaché et qui m'ont tous appris beaucoup de choses, mais dans un enseignement traditionnel, ce qui me convenait, puisque j'étais bon élève. Ce n'est qu'au cours de ma formation à l'IUFM que j'ai pris conscience qu'il existait d'autres manières d'enseigner que celle que* ***j'avais subie.*** *»* Incité à faire le récit de sa formation, Alain y fait cet aveu de soi-même, rendu possible par la recomposition de l'histoire produite en début de recherche et reprise, telle un refrain, au cours des différents entretiens. En se projetant dans son nouveau rôle, il a élaboré une autre histoire, tout aussi authentique que la précédente, qui va accompagner et soutenir cette fois son engagement dans le métier, selon une nouvelle perspective, qui s'accorde avec ce qu'il a découvert de lui-même.

En référence aux travaux de Paul Ricoeur, présentés plus avant dans ce travail, il apparaît que la démarche narrative réflexive à laquelle Alain a bien voulu se prêter, lui a donné l'occasion, en se faisant lecteur de l'ensemble des récits dont il a été l'auteur, de 'refigurer' l'histoire qu'il avait tout d'abord 'configurée'. Il a pu ainsi transformer et structurer son expérience temporelle, pour en faire un parcours sensé, orienté selon le mode de la compréhension de soi-même. Et en regard de la transformation que son passage à l'IUFM a provoquée, Alain, en se faisant auteur de son histoire, s'est révélé auteur de son changement. Mais l'histoire reste à faire, car Alain est animé par de nouveaux projets, comme il l'indique à la fin de son récit : *Je pense évidemment que ma formation est très loin d'être*

terminée, l'année prochaine particulièrement s'annonce très riche en nouveautés, notamment dans le métier de directeur, mais également dans celui d'enseignant…

4.9. Synthèse de la lecture.

1) L'analyse du cheminement d'Alain a montré combien les motivations internes ayant présidé au choix professionnel déterminent fortement le parcours de formation. Les pré-conceptions de rôle, élaborées au cours de sa scolarité, qui constitue une première phase de socialisation informelle, apparaissent comme étant motrices et nécessaires, cognitivement et affectivement, pour soutenir l'investissement et les efforts qu'exige l'engagement dans les espaces/temps de formation organisés par l'IUFM. Le concours d'entrée en première année, puis le CRPE, sont des épreuves difficiles, qu'une forte motivation à devenir enseignant contribue en partie à dépasser. Mais dans le même temps, lors de la phase de socialisation formelle que constitue l'intégration dans la formation, elles font aussi obstacle à l'acquisition des contenus d'enseignement, comme à la mise en œuvre de la pratique professionnelle.

Aussi le processus de socialisation à l'enseignement, étudié dans la perspective qui a été analysée, apparaît-il comme relevant d'une dynamique, entendue comme l'ensemble des forces (ici internes et externes) en interactions et/ou en opposition, et d'une dialectique, correspondant à l'écart entre ce qui est proposé et ce qui est reçu, et ce que le *se* formant en fait dans le temps. Dès lors, il est possible de considérer qu'entre la transmission des savoirs et leur acquisition, il n'y a rien de mécanique, que « *les apports externes ne signifient pas réception et emmagasinement* », pour reprendre l'expression de Georges Lerbet[165]. Les conceptions de l'enseignement prônées par l'IUFM sont entrées en interactions avec celles qu'Alain avait élaborées au cours de son histoire scolaire. La rupture (discontinuité) occasionnée par la découverte de l'existence d'autres manières d'enseigner, lui a permis de ré-aménager ses conceptions anciennes pour en construire de nouvelles, qu'il a cherché à relier avec les premières (continuité), pour trouver un équilibre qui lui permette d'assumer son statut de professeur des écoles.

C'est ainsi que dans ses récits, Alain a montré comment il s'est personnellement approprié, au cours de ses expériences, les propositions de l'IUFM. Et la manière dont il a décrit ce processus peut être rattachée aux convictions que Carl Rogers a retiré de son expérience d'enseignant, et plus précisément au quatrième point : « *J'en suis arrivé à croire*

[165] Lerbet Georges, « *L'école du dedans. »,* Hachette éducation, Paris, 1992, p. 14

que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie.[166] *»* La personne du *se* formant apparaît comme le lieu même de sa formation, car c'est à partir de ses expériences personnelles qu'il peut tenter de donner à sa formation un sens qui lui revienne en propre. L'articulation par le *se* formant des modèles représentés et des modèles proposés se révèle signifiante s'il est lui-même l'auteur de cette mise en équation originale et de sa résolution.

2) Les différentes étapes de la transformation repérées dans les productions d'Alain l'ont conduit, comme nous l'avons vu, à donner *un sens* à son expérience de formation. Le concept de sens est pris ici selon la définition qu'en a donnée Louise Bourdages[167], qui correspond à la perspective dans laquelle est inscrite cette recherche : ainsi, l'auteur a retenu deux acceptions du terme : « *Celle de la 'direction' vers un but à atteindre et celle de la 'valeur', c'est à dire la signification ou l'importance attribuée à l'expérience. »* Le sens est alors pris comme « *instrument de compréhension de l'expression humaine »*, et comme « *signification subjective de l'action humaine. »* En se référant à Alfred Schutz, elle y adjoint la dimension temporelle qui sous-tend le processus réflexif, consistant, dans la démarche biographique, à se tourner vers soi et vers le passé, dans *une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels*, selon la définition générique de Gaston Pineau et Jean-Louis Legrand. Mais cette démarche vers l'avant est aussi dépendante des projets que le sujet élabore, et qui le poussent aussi à aller de l'avant.

Pour ce qui concerne Alain et le sens de son expérience, la 'direction' concerne la réalisation de son projet de devenir professeur des écoles, qui sous-entend le déroulement temporel de son expérience de formation, de son entrée à l'IUFM jusqu'à sa certification. La 'valeur', quant à elle, renvoie à l'idéal poursuivi, à l'importance et à la signification qu'Alain attribue à son expérience de formation ; elle est de l'ordre de l'affectif et du subjectif, en relation avec la finalité qu'il poursuit, comme avec son histoire propre, sa singularité.

L'ensemble des textes considérés a fourni des éléments de la compréhension par Alain lui-même du sens de son expérience de formation, à partir desquels j'ai pu élaborer ma propre compréhension de son cheminement.

3) En regard des fonctions du récit, telles qu'elles ont été présentées au début de ce travail, à partir des travaux de Paul Ricoeur et de Jérôme Bruner, il est possible de considérer

[166] Rogers Carl, « *Le développement de la personne*. », Dunod, Paris, 1998, p.185
[167] Bourdages Louise, « *La persistance aux études doctorales. Le cas du doctorat.* » Presses de l'université du Québec, édition revue et augmentée, Sainte-foy, (Québec), 2001, p. 31-32

que l'émergence du sens dont il vient d'être question, ainsi que la compréhension de soi, ont été médiatisés par le récit qu'Alain a fait de ses expériences. Ce *dit* sur ce qui s'est passé durant les trois années considérées est organisé en un récit dont la mise en forme textuelle elle-même est porteuse d'une valeur explicative de l'expérience. La forme narrative utilisée pour composer le récit (la configuration des événements) produit une distance par rapport à l'expérience, qui ouvre l'accès à la compréhension de celle-ci. Et au sein de cette narration, les descriptions des situations, les exemples cités, les arguments avancés, qui sont autant de discours enchâssés, fournissent une interprétation des événements ayant rythmé l'expérience, conduisant à leur compréhension, provisoire.

Quant aux différents temps verbaux, relevés dans la narration, il apparaît que ceux du passé, qui appartiennent au récit, et ceux du présent, englobant, correspondant à l'ici et maintenant de l'énonciation, sont utilisés sans que les uns dominent les autres. Les temps du futur, bien que quantitativement moins utilisés, font également partie du système temporel utilisé par Alain. De sorte qu'en conjuguant ainsi tous les temps, il montre l'inscription de l'expérience racontée dans une histoire, la sienne, en constante évolution, mais aussi dans l'histoire collective du métier qu'il a choisi, dans la tradition, constituée des gestes, des paroles, des pratiques qui ont nourri les pratiques contemporaines, dont il est aussi l'héritier.

Pour Bernard Donnadieu[168], « *Le récit met en œuvre, dans les formes du langage, une pensée analogique et même généalogique, dans la mesure où elle inscrit l'expérience racontée dans une histoire originale qui est aussi celle des origines.* » La pensée qui s'actualise dans le récit participe de la compréhension de l'activité professionnelle qui se met en place.

Et toutes les voix qui s'expriment dans ses discours, tous les propos plus ou moins explicitement rapportés, renvoient à cette culture commune, en mouvement, dans laquelle il tente de s'insérer progressivement. C'est ainsi qu'en utilisant la palette des pronoms personnels disponibles, pour les articuler avec « je », il donne à voir comment les autres rencontrés participent également de son développement. De même qu'en se posant comme sujet de l'énonciation, dans le cadre intersubjectif de la recherche, le « je », s'adressant à « tu », prend forme, l'expérience ainsi rapportée se trouvant légitimée par la structure communicationnelle du langage, unifiée par les récits dans lesquels il se reconnaît, après réflexion, et au travers desquels il est reconnu.

[168] Donnadieu Bernard, « Le récit de l'expérience de stage dans la formation aux métiers de l'humain », Revue *Les sciences de l'éducation En question, Questions vives n°4, Le récit en formation ?,* Aix-en-Provence, 2004, p.103

Dans le tableau qui va suivre, j'ai récapitulé les différentes étapes du processus de transformation des conceptions initiales du métier, repérées dans les productions d'Alain, en les articulant aux fonctions du récit. J'y ai également intégré « *les mouvements de conscientisation »* présentés par Maria Passeggi[169], à partir des travaux de Paulo Freire. Brésilienne comme lui, sa connaissance des deux langues lui a permis de rectifier l'erreur de traduction* qui a conduit à assimiler la conscientisation à la prise de conscience, dans l'édition française, parue en 2001 de « *La pédagogie des opprimés »*. Pour le pédagogue brésilien, *la conscientisation est l'approfondissement de la prise de conscience*, c'est à dire la mise en problème des obstacles rencontrés, et l'effort de connaissance critique nécessaire à leur dépassement. L'émergence, qui caractérise la prise de conscience, n'est pas suffisante. La conscientisation arrive dans l'action, dans l'acte d'une parole dialoguante, par la conscience de la dialectique permanente action/réflexion/action.

A partir des propos de Paulo Freire, « *De l'état d'immersion dans lequel ils étaient, ils émergent, devenant capables de s'insérer dans la réalité qui se dévoile »*, Maria Passeggi a proposé la modélisation qui est reprise ci-dessous, et qui s'est avérée éclairante pour la compréhension du cheminement d'Alain.

Selon Paulo Freire, *« La conscientisation est naturelle à l'être qui, incomplet, se sait inachevé.[170] »* Les boucles qui sont insérées dans ce tableau rendent compte de la récursivité des mouvements de conscientisation, en raison de l'inachèvement et de l'incomplétude de l'être. Elles rendent également compte de l'inachèvement et de la reprise permanente de l'historie racontée.

435[169] Passeggi Maria, Professeur en sciences de l'éducation à l'université de Natal, Brésil, études post-doctorales à l'université de Nantes en 2005/2006

* Erreur qui n'apparaît plus dans Freire Paulo, *« Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative. »* Eres, Ramonville Saint-Agne, 2006, traduit par Jean-Claude Régnier.

[170] *op. cit*., Freire Paulo, 2006, p. 70

Tableau 4 : Récapitulatif des étapes du processus de transformation des conceptions initiales du métier, articulé à la démarche narrative et aux mouvements de conscientisation

	Etapes	Narration	Mouvements de conscientisation
PE1	**1. Etat des lieux** : Du récit de la genèse du choix professionnel émerge un projet d'enseigner élaboré à partir des expériences d'élèves vécues au cours de la scolarité. L'engagement en formation repose sur ces pré-conceptions de rôle et de mission. **2. Une découverte perturbatrice** : L'entrée en formation est une expérience déstabilisante car elle est marquée par la rencontre avec des contenus d'enseignement qui ne correspondent en rien à ce qui est connu. Emergence d'un conflit entre les pré-conceptions et les propositions de l'IUFM.	Mobilisation du souvenir Construction Préfiguration(*mimésis*1) Représentation Récit d'expérience Agent de son changement	Conscience naïve Etat d'immersion Assujettissement Conformation
PE2	**3. Mise en problème de l'expérience** : Ouverture aux nouvelles conceptions par l'observation sur le terrain, facilitée par la médiation d'un IMF ; prise de conscience que la mise en œuvre du modèle préconisé est possible. **4. Expérimentations, mise à l'épreuve du nouveau modèle** : Exploration de la nouvelle manière de faire sur le terrain et mise en lien de l'éprouvé lié à l'expérimentation avec une histoire scolaire agissante : persistance des tensions **5. Evaluation critique et comparative de l'expérimentation** : Prise en compte d'avis divergents, mais valorisation du mouvement favorable au changement et élaboration d'une ligne de conduite.	Verbalisation (choix) Déconstruction Configuration(*mimesis*2) Signification Récit d'expérience/ Récit de formation Acteur de son changement	Conscience pré-critique Emersion Prise de conscience Individuation
T1	**6. Mise en place du nouveau rôle** : Le contexte favorable du premier poste (conseillers pédagogiques, collègues) lui permet d'assumer la nouvelle manière de faire. La découverte d'une autre facette du métier confirme le dégagement des conceptions initiales. **7. Intégration du nouveau modèle et perspectives d'avenir** : La satisfaction éprouvée en enseignant différemment réduit les tensions entre le passé et le présent et contribue à anticiper le futur en fonction de la nouvelle perspective. **8. Quête du sens et découverte de soi** : Ré-examen des raisons initiales invoquées pour soutenir l'engagement en formation et découverte des motifs de l'appropriation du nouveau modèle pédagogique. Aveu de soi.	Restructuration Reconstruction Refiguration (*mimesis*3) Sens Récit de formation Auteur de son changement	Conscience critique Insertion Conscientisation (approfondissement de la prise de conscience) Emancipation

Le recensement des différentes étapes qui ont conduit Alain à adopter le modèle pédagogique prôné par l'IUFM a été réalisé à partir d'éléments relevés dans ses différentes productions. Il est apparu que la démarche narrative réflexive qui lui a été proposée a favorisé l'élucidation progressive des interrogations provoquées par son entrée en formation, et qu'elle a soutenu les prises de consciences successives ayant participé de la transformation de ses conceptions initiales du métier, jusque dans le dernier récit.

Sa décision d'enseigner selon le modèle proposé n'apparaît pas comme relevant d'une simple conformation aux règles en usage dans l'institution ; elle se présente comme la résultante d'un travail de réflexion et d'éclaircissement du sens de ce qui lui a tout d'abord été présenté, et de ce qu'il a tenté ensuite de mettre en œuvre. C'est pourquoi il est possible d'envisager qu'Alain, à partir des indications relevées dans ses discours, s'est approprié cette nouvelle manière de faire.

Toutefois, je ne considère pas pour autant l'étape de conscientisation à laquelle il est parvenu, ainsi que la modélisation qui vient d'être présentée pourrait le laisser supposer, comme un terme au processus de changement dans lequel il s'est engagé. L'étude de son cheminement a montré la force des représentations initiales et leur ancrage dans son histoire scolaire ; les résistances internes au changement semblent avoir été provisoirement levées, et le contexte favorable dans lequel s'est effectuée son entrée dans le métier a positivement accompagné cette transformation.

Mais nous verrons plus loin combien l'expérience de la première classe est éprouvante, et que le fait de mettre les élèves en situation de recherche et de production de connaissances n'est pas toujours compatible avec celui de couvrir l'ensemble des programmes, en raison du temps nécessaire à cette élaboration. Les difficultés liées à cette délicate articulation ont été rapportées par Alain au cours des entretiens, et c'est lors de l'étude de son rapport aux disciplines à enseigner que l'on découvrira que l'installation du projet d'exercer différemment le métier qu'il a choisi prendra un temps certain, et que sans doute il devra tenir compte aussi de contraintes externes cette fois – les réactions des élèves, celles de leurs parents, les pressions institutionnelles – avant que n'émerge de cette immersion dans une nouvelle réalité, sa manière propre d'être enseignant.

Pour ces raisons, la 'conscientisation' qui a été saisie dans les propos d'Alain n'est qu'une étape d'un processus : elle ne garantit pas l'appropriation une fois pour toute d'un style propre, et n'exclut pas des retours vers une 'manière de faire' dont ses discours ont montré l'ancrage profond dans des représentations d'écolier, au demeurant bien présentes.

Cette mémoire de pratiques éprouvées durant sa scolarité est toujours disponible et probablement agissante ; le souvenir des expériences vécues en tant qu'élève pourraient s'avérer utiles, voire rassurantes, pour faire face à des épisodes difficiles ou parer au plus pressé, dans les situations inédites auxquelles ses débuts dans le métier vont le confronter.

Il faudrait alors une suite à cette recherche, et recueillir de nouveaux récits, pour tenter d'observer les effets, sur le long terme, du mouvement de transformation qui a été repéré dans la présente étude.

Après avoir suivi Alain dans le processus de transformation de ses conceptions initiales du métier et d'appropriation, en parallèle, du modèle pédagogique préconisé par l'IUFM, je vais rendre compte maintenant de l'évolution de son rapport à la formation, au travers des discours dans lesquels il a mis en forme son vécu, en partant du dernier récit qu'il a composé.

CHAPITRE 5 : SECOND RÉCIT D'ALAIN.

Comme je l'avais annoncé précédemment, j'ai fait le choix de reproduire l'intégralité de ce second récit, car sa lecture permettra à chacun d'appréhender directement ce qu'Alain a souhaité dire de son expérience de formation, au terme des trois années qu'a duré cette recherche. Suivons-le donc dans ce qu'il exprime de la singularité de son cheminement :

« Ma formation en tant que telle a commencé l'année de PE1 à l'IUFM, même si en réalité certains éléments étaient déjà en place avant le début de cette formation. Bien sûr, beaucoup de choses se sont modifiées au cours de la formation elle-même (PE1 et PE2), mais aussi au cours de cette première année d'enseignement, qui a finalement aussi été extrêmement formatrice...les années à venir le seront encore, puisque c'est aussi beaucoup en pratiquant qu'on se forme, c'est en tout cas ce que j'ai retiré de l'année passée.

Le 'déjà là'.

Des choses étaient donc déjà en place avant même la première année d'IUFM, notamment une envie d'enseigner, nourrie par le souvenir de certains professeurs marquants, tant du primaire que du secondaire, à qui on aimerait ressembler dans la manière d'enseigner... sans oublier ceux à qui on n'aimerait pas du tout ressembler. Ceci constitue un terrain favorable : je sais que j'ai envie de faire ça car j'ai rencontré des professeurs faisant ce métier intelligemment, je peux devenir comme eux... L'idée de travailler avec des enfants est aussi bien sûr très importante : l'idée d'apprendre des choses aux enfants est quelque chose qui m'a toujours plu... L'envie d'enseigner était donc présente pour ces différentes raisons, peut-être plus développée dans les précédents récits. Pour ce qui est de la manière d'enseigner, ce que j'ai donc appris les trois années passées, c'était très différent, car je n'avais avant d'entrer à l'IUFM aucune idée de la manière dont on enseigne aujourd'hui.

En effet, mes instituteurs à l'école primaire ont tous été des gens à qui je me suis attaché et qui m'ont tous appris beaucoup de choses, mais dans un enseignement traditionnel, ce qui me convenait, puisque j'étais bon élève. Ce n'est qu'au cours de ma formation à l'IUFM que j'ai pris conscience qu'il existait d'autres manières d'enseigner que celle que j'avais subie.

Des débuts difficiles

Pendant les six premiers mois de PE1, je me suis donc retrouvé assez perdu. En effet, on nous parlait à l'IUFM dans une langue que je ne connaissais pas, et je ne savais même pas de quoi on voulait me parler. En effet, la formation restant quasi-exclusivement théorique en première année (mis à part un stage de deux semaines en janvier pendant lequel je me suis rendu dans des classes où ce qu'on nous racontait à l'IUFM n'était pas du tout mis en œuvre), il est extrêmement difficile d'imaginer une classe travailler de la manière décrite par nos professeurs, avec par exemple de la différenciation, des groupes de besoin... La notion d'élève au centre de ses apprentissages restait pour moi très floue, voire complètement utopique... et c'est ce qu'on se disait avec certains camarades : « leurs idées c'est bien joli là, mais bon, ça marche que dans les écoles d'application... ».

En somme, la formation m'a paru bien trop théorique, il m'est sans doute même arrivé de penser qu'elle était sans intérêt... En fait c'est surtout cette année que je me suis rendu compte à quel point il était bénéfique d'avoir une solide base théorique, qui nous a été fournie tant en PE1 qu'en PE2, puisque la PE2 ressemble étrangement à la PE1, les stages en plus.

Des échanges formateurs

C'est d'ailleurs pendant ces stages qu'on se forme le plus, puisqu'on réussit enfin à entrapercevoir l'intérêt des cours à l'IUFM. L'année de PE2 m'a finalement fait beaucoup évoluer dans l'idée du travail que je m'imaginais pratiquer, notamment grâce à mon IMF. En effet, c'est en visitant sa classe que j'ai réellement compris ce que signifiait travail de groupe, différenciation... C'était en effet la première fois que je voyais dans une classe ce qu'on me disait à l'IUFM. Beaucoup de choses me sont alors apparus clairement, et les visites de cet IMF et des conseillers pédagogiques (les mêmes à chaque stage) m'ont beaucoup apporté tout au long de l'année. Je pense que ma pratique aujourd'hui serait totalement différente si je n'avais pas rencontré cet IMF, c'est pourquoi il compte beaucoup dans ma formation.

Comme ailleurs, on évolue beaucoup dans sa pratique au contact de certaines personnes, et c'est pourquoi les discussions entre « collègues » de l'IUFM ou au sein du groupe de discussion m'ont également beaucoup apporté, car elles permettent de s'ouvrir aux autres, de ne pas s'enfermer dans une pratique mais au contraire de se rendre compte qu'il existe énormément de façons de faire, qu'il y a des choses intéressantes à prendre partout.

Un des éléments de la formation à l'IUFM, la rédaction du mémoire, m'a paru intéressant, permettant de travailler plus précisément sur certains points, de se former dans des domaines plus précis.

L'année de PE2 a donc été très riche pour moi, en terme d'expériences, de rencontres, de découvertes, mais j'avais à la fin de cette année bien conscience que ma formation était loin d'être terminée, que si j'étais prêt à me confronter au terrain, j'avais encore devant moi énormément de choses à découvrir, à essayer, à modifier, à apprendre.

De nouvelles découvertes

Cette première d'année d'enseignement a donc été extrêmement riche, formatrice et enthousiasmante, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le fait de se retrouver seul sur le terrain, de rencontrer des obstacles à passer seul, permet évidemment de se former bien plus efficacement peut-être que n'importe quelle autre situation.

Mais une grande partie de ma formation durant cette première année d'enseignement a une nouvelle fois découlé de rencontres franchement profitables pour moi. En effet, j'ai eu la chance d'intégrer une équipe extrêmement dynamique et conviviale, ce qui m'a permis d'apprendre énormément... La manière dont évoluaient les enfants dans cette école, à savoir la grande autonomie qui leur était laissée et la façon de les traiter en enfants responsables, restera également un modèle pour moi. Une de mes plus grandes satisfactions de cette année est d'avoir appris à travailler en équipe, sur des projets sortant du cadre de la classe, d'avoir compris que pour l'élève, l'école ne devait pas être juste une salle de classe, mais qu'au contraire, que l'école devait réellement ouvrir sur le monde, ce qui était plus compliqué à réellement comprendre quand j'étais en PE2 et que cela restait théorique.

Ce travail en équipe tout au long de l'année avec des gens que j'apprécie a rapidement dépassé le stade des simples relations professionnelles, puisque mes collègues sont devenus de véritables amis, ce qui m'a bien évidemment donné envie de rester un peu dans cette école, en plus de l'ambiance avec les parents et des conditions de travail très agréables (peu de classes, une très grande cour, beaucoup de matériel informatique, une BCD fournie...).

Des perspectives d'avenir

Toutes ces raisons m'ont donc poussé à prendre la direction (le directeur s'en allait), puisque c'était le seul moyen de rester dans cette école. Demander une direction est quelque chose que je n'aurais <u>jamais</u> imaginé il y a un an, mais bon...

Mes différentes entrevues avec les conseillers pédagogiques de ma circonscription (les mêmes depuis mon premier stage de PE2 jusqu'à maintenant !!) m'ont également à chaque fois été profitables puisqu'à chaque fois, nos discussions ont été constructives et qu'ils ne sont jamais venus pour juger, mais pour échanger réellement.

Je pense évidemment que ma formation est très loin d'être terminée, l'année prochaine particulièrement s'annonce très riche en nouveautés, notamment dans le métier de directeur, mais également dans celui d'enseignant, puisque le fait de retrouver le même niveau que cette année me permettra de travailler plus en profondeur ou complètement différemment sur différentes notions. Je pense également réellement qu'un enseignant peut se former tout au long de sa carrière, et que c'est même indispensable pour avoir toujours la même envie d'aller au travail vingt ans après... J'espère donc que je me dirai toujours ça et que je ne me contenterai jamais de ' faire comme l'année d'avant' , chaque année. »

5.1. Un récit de formation

Cet écrit d'Alain, composé durant l'été qui a suivi sa première année d'exercice, peut être considéré comme un récit de formation, en fonction des critères qui ont été présentés plus avant dans ce travail. Il y exprime, de manière très distanciée, ce qui, selon lui, s'est avéré formateur dans son parcours, au fil du temps, des relations et des contingences. Dans le mouvement même du récit, qui balaie largement d'amont en aval le moment que constitue la formation institutionnelle, se donne à voir une expérience qui apparaît comme maîtrisée, unifiée par son auteur, dont il se montre au final satisfait. Les difficultés rencontrées en cours de route ont été dépassées et les problèmes résolus, tout comme les premiers jugements portés sur la formation, qui ont été révisés.

Par ailleurs, présenté comme un bilan global des trois années qui viennent de s'écouler, ce récit n'est pas clos pour autant, car il s'achève sur une perspective largement ouverte vers l'avenir. En cela, il est significatif de ce qu'Alain a intégré de sa formation, du sens qu'il a donné à son parcours, dans l'après-coup, mais daté du moment où il l'énonce. Car les expériences futures, souhaitées et attendues, viendront modifier ce regard porté sur ses premières années de formation, l'histoire étant loin d'être achevée et sans cesse à refaire.

Ainsi, pris en lui-même, ce récit laisserait à penser qu'Alain a simplement traversé sa formation, et que les découvertes et les modifications occasionnées par ce passage ont été assumées sereinement. Mais ce n'est qu'en le mettant en rapport et en le comparant avec l'ensemble des autres discours, qu'il est possible de le comprendre pleinement, car ceux-ci révèlent comment Alain a été en réalité 'travaillé' par la formation qu'il a suivie.

Le sens de son parcours, tel qu'il le livre dans son ultime récit, est la résultante des effets de sens qu'il a tirés de chaque occasion où il lui fut demandé de mettre en récit les expériences qui se succédaient. C'est ainsi que dans chacun des entretiens, Alain a partagé l'éprouvé des situations dans lesquelles il se trouvait à ce moment précis, mais il a aussi rendu compte des effets de ces nouvelles expériences sur celles précédemment évoquées, et de ce qu'il en faisait désormais. Ce n'est pas ce qu'il a vécu qui a changé au fil du temps, mais son regard sur ce vécu qui s'est modifié, regard exprimé subjectivement dans un dire soumis aux contraintes de la narration, et devant prendre en compte des interlocuteurs. Plusieurs passages du vécu au dit, élargissant progressivement l'expérience et apportant chacun leur lot de significations partielles, ont ainsi favorisé l'émergence provisoire du sens global de son parcours.

C'est donc une lecture rétrospective du devenir enseignant d'Alain que je propose dans ce qui va suivre, et je conviens qu'il peut sembler étrange de commencer par la fin, pour rendre compte d'un processus qui s'est déroulé selon la ligne du temps. Mais cette lecture à rebours d'un cheminement est la manière qui m'est apparue comme la plus éclairante pour rendre compte du parcours de formation que les discours d'Alain m'ont permis d'observer.

En procédant de la sorte, j'ai pu tisser une certaine cohérence dans un processus apparemment incohérent en terme de linéarité. Mais pour ce faire, je n'ai eu qu'à suivre Alain dans la découverte rétrospective qu'il a faite lui-même de la manière dont il s'est formé. En partant de son dernier récit, j'ai pu relire et comprendre comment s'est élaborée la représentation qu'il a livrée de sa formation, au terme de la recherche.

Voici, présentés dans le tableau qui est proposé ci-dessous, les 'indicateurs de formation' et les sources d'apprentissage retenus par Alain dans son dernier récit :

Tableau 5 : Indicateurs de formation et sources d'apprentissage retenus par Alain

Avant	Pendant			Après
	PE1	**PE2**	**T1**	
Certains éléments étaient déjà en place...	*Beaucoup de choses se sont modifiées....*		*cette année aussi a été formatrice…*	*les années à venir le seront encore…*
Envie d'enseigner Devenir comme les enseignants rencontrés Travailler avec des enfants, leur apprendre des choses	Les apports théoriques Les stages Un IMF Les conseillers pédagogiques Les pairs La rédaction du mémoire Les discussions avec le groupe		Se retrouver seul dans sa classe, passer seul les obstacles rencontrés Une équipe dynamique et conviviale, des rencontres profitables (collègues, parents d'élèves) Une école bien équipée Les conseillers pédagogiques	Ma formation est loin d'être terminée, un enseignant peut se former tout au long de sa carrière.

A partir de cette construction, inachevée, de son expérience, je vais suivre les traces du chemin qu'Alain s'est frayé pour comprendre son parcours, telles qu'elles apparaissent dans les échanges que nous avons eus. Et dans un premier temps, c'est à la transformation de ses représentations de la formation que je me suis intéressée. Car les premiers jugements portés sur son vécu en formation n'ont cessé de se modifier au fil des entretiens, à mesure qu'il s'approchait du but qu'il s'était fixé.

CHAPITRE 6 : L'ÉVOLUTION DU RAPPORT À LA FORMATION.

En préalable, il convient de préciser comment j'ai envisagé la notion de 'rapport à la formation'. Pour ce faire, je me suis appuyée sur la définition qu'en a donnée Simone Baillauquès[171]. Selon l'auteur, le rapport à la formation est « *un ensemble de représentations et d'opinions, de valeurs, d'attitudes et d'affects qui constituent chez les individus une posture mentale et qui orientent leur conduite lorsqu'ils 'sont' ou lorsqu'ils 'vont' en formation, instituée pour eux, ou leur imaginaire de 'la formation' quand le vocable est évoqué. »* Comment les futurs professeurs des écoles investissent-ils alors l'espace/temps organisé pour eux par l'institut de formation des maîtres ?

C'est dans la perspective d'une formation entendue comme *mouvement intérieur à la personne* que j'ai analysé le parcours d'Alain, le rapport à la formation étant dans ce cas *une relation au changement, à la transformation de soi.* La lecture que je propose va consister à suivre l'évolution du rapport à la formation d'Alain, au travers des récits dans lesquels il rend compte de ce qu'il a fait de ce qui lui a été proposé.

Afin de rendre plus visible ce que l'écoute et la lecture ne permettaient pas de saisir et de comprendre simultanément, j'ai intégré dans un tableau, proposé **en annexe 17 page 398**, ce qu'Alain a exprimé dans des temps différents, à propos de sa formation, pour le comparer avec ce qu'il en a dit dans sa dernière production. Et de la lecture attentive et répétée de l'ensemble de ces discours a émergé le constat que le regard porté par Alain sur son expérience a évolué au fil du temps, dans un sens positif, comme en témoigne son récit de formation. Car au cours des trois années prises en compte, Alain n'a parfois pas été loin de penser que la formation institutionnelle n'était finalement pas indispensable, et qu'il aurait pu se former tout aussi bien 'sur le tas', son intérêt ne lui étant apparu que dans l'après coup.

C'est ainsi que de la lecture des entretiens, il ressort que pour s'approprier les propositions de l'IUFM et au final, transformer ses représentations de la formation, Alain a dû lever, d'une part, l'ambiguïté contenue dans les deux logiques de formation présentes dans l'organisation de la première année, dont l'objectif est de préparer à la fois à la pratique professionnelle et au concours ; et d'autre part, résoudre le paradoxe que constituent la

[171] Baillauquès Simone, « De la modulation à une personnalisation de la formation initiale : histoire d'une recherche, chemins de réflexion », in « *La personnalisation d'une formation professionnelle. Le cas des professeurs des écoles »,* INRP, 2001, p.35

seconde année et celle de l'entrée dans le métier, à savoir qu'« *il faut savoir faire pour pouvoir faire, mais pour savoir faire, il faut d'abord faire et sans savoir-faire* », comme l'a fait remarquer Nicole Mosconi[172]. C'est alors autour de l'opposition entre la théorie et la pratique, présente dès son entrée à l'IUFM, que s'est cristallisé le questionnement d'Alain.

6.1. L'ambiguïté de la première année de formation.

Des propos qu'il a tenus au sujet de sa première année à l'IUFM, il ressort que celle-ci lui est apparue tout d'abord comme étant surtout une année de préparation au concours, et non comme une année de formation, sous-entendu de formation 'professionnelle'. En filigrane de cette appréciation se lit le désappointement éprouvé par Alain lors de son entrée dans l'institut, lié à l'écart entre ses attentes (se former à l'activité enseignante) et la réalité à laquelle il a été confronté (préparer le CRPE pour accéder en seconde année). Le concours d'entrée en première année nécessite un investissement important, et une fois cette épreuve surmontée, il s'attendait à entrer dans le temps de l'apprentissage de son futur métier. Or, l'échéance d'un nouveau concours l'a conduit à s'inscrire dans une logique de préparation intensive des épreuves, qui a occulté pour un temps l'aspect de préparation à l'exercice professionnel contenu dans le plan de formation.

Le statut d'étudiant qui est celui des PE1 les rapproche en effet de ce qu'ils ont vécu tout au long de leur cursus universitaire, et prolonge dès lors le temps des études. Et Alain s'est plié à cette logique de contrôle des connaissances, en regrettant cependant que cette première année ne soit que *ça*, apprendre *bêtement* des savoirs, pour les restituer.

Dans l'entretien réalisé en fin de PE2, **[E.i.PE2]**, la manière dont Alain évoque l'expérience vécue en PE1 souligne l'ambiguïté de son rapport à cette première année, et fait ressortir le peu d'intérêt qu'il en a tiré en regard de ses attentes, hormis celui d'accéder enfin à une année de formation professionnelle. Il utilise majoritairement le « on » et la forme passive, pour évoquer les quelques apports relevant selon lui de la formation tant attendue, « *Dans ce qu'on voit en formation générale, on commence un petit peu à apprendre le métier, on essaie de nous apprendre des choses, de nous former un petit peu.* » (L.13 et 17), ainsi que de nombreux « ça » ou des tournures impersonnelles, comme « *c'est passé* », lorsqu'il évoque sa réussite à l'oral professionnel. (L.33 et 35) L'utilisation de ces formes verbales et

[172] Mosconi Nicole, « Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? » in « *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles »,* coord. Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet, L'harmattan, 200 ?, Paris, p. 29

pronominales, relevant d'une 'distance' importante par rapport à ce qui est énoncé, montre le peu d'adhésion aux actes dont il est question.

Alors, pour tenter de comprendre le décalage entre ce qu'il avait espéré et ce qu'il a vécu en réalité, Alain reproche à cette première année son contenu : « *Ça reste très théorique quoi, c'était vraiment très théorique* » (L.18 et 40) La théorie, pour lui, ce sont les discours des enseignants de l'IUFM, ceux qu'il lit dans des livres, qui lui paraissent, ainsi qu'à ses camarades, peu convaincants, « *On était tous partants pour dire tout ça s'est bien beau, mais après faut voir comment ça se passe* »(L.183), voire *très flous et complètement utopiques* : *on se disait leurs idées c'est bien joli là, mais bon, ça marche que dans les écoles d'application,* écrira-t-il plus tard dans son récit de formation. Or, c'est le contact avec le terrain qu'il appelle de ses vœux en première année, il a envie de faire, de faire vraiment, car si la préparation aux épreuves du concours lui a permis de s'approcher de la pratique, « *on nous demande ce qui pourrait être mis en place en classe* », il est conscient de l'écart entre ces simulations et la réalité : « *mais entre dire et faire des exposés en cours et faire après, il y a une différence. »* (L.77)

Alain n'est donc qu'à moitié satisfait à l'issue de sa première année, comme le révèle son premier récit, car bien qu'il y affirme qu'elle a *« encore confirmé tout le bien que je pensais de cette profession »*, sa déception se lit dans la fin de la phrase « *j'attends avec impatience de pouvoir enfin être confronté aux enfants. »* Et son désappointement prendra la forme de regrets, dans l'entretien de fin de PE2, lorsqu'il dira : « *le gros problème de la première année, c'est le manque de stages.* » (L.53).

Aussi, dans un premier temps, c'est sur la seconde année qu'il va reporter la logique de sa formation professionnelle, en accordant une valeur primordiale à la pratique, dans laquelle se condense alors selon lui l'essentiel de sa formation, les discours théoriques n'étant validés alors qu'en fonction d'une possible application sur le terrain.

6.2. Le paradoxe de la seconde année et des débuts dans le métier.

Dès ses premiers mots, dans l'entretien réalisé en fin de PE2, Alain 'annonce la couleur' en quelque sorte, lorsque je lui demande de me parler des deux années qui viennent de s'écouler : *« Je trouve assez difficile d'en parler parce qu'on en parle beaucoup entre nous à l'IUFM et qu'on est influencé par ce que disent les uns et les autres.(…) Et finalement*

moi j'ai du mal à y voir vraiment clair.» La lecture de son discours m'a permis de repérer les raisons de l'entre-deux dans lequel il se trouve.

6.2.1. Une formation inachevée

Au moment de l'interview, la confrontation tant attendue avec le terrain a effectivement eu lieu et Alain est invité à faire le bilan de ses expériences. Et ce qui ressort principalement de ses propos, c'est qu'en découvrant la réalité du métier, à l'occasion des trois stages en responsabilité qui ont jalonné son parcours de seconde année, il a pris conscience de l'incomplétude et de l'inachèvement de sa formation.

La formation 'professionnelle', dont il espérait qu'elle lui garantirait l'acquisition d'une pratique et les compétences nécessaires à l'exercice de son futur métier, n'a pas répondu totalement à ses attentes. Il ne se sent pas vraiment prêt ni suffisamment expérimenté dans certains domaines, et l'imminence de sa première nomination en tant que professeur des écoles fait qu'il se projette avec appréhension dans l'année à venir. (11 occurrences des mots 'angoisse' et 'peur' dans l'entretien). Je reviendrai plus loin sur les causes de ses inquiétudes, car pour l'heure, si l'entretien a donné à Alain l'occasion de les exprimer, il ne se montre pas pour autant véritablement affecté par la découverte des lacunes de sa formation.

Considérant que c'est sur le terrain qu'il a le plus appris, et fort de ce qu'il a tiré de cette expérience pratique, il reporte alors sur les années à venir la suite de sa formation. *« Pour finir sur ma formation, je ne me plains pas, je trouve que de toute manière, même avec deux ou trois ans de formation, on ne se sentira forcément jamais complètement prêt avant d'y aller vraiment. Donc je suis content d'avoir encore tout plein de choses à découvrir par moi-même.(...) Il y a quelques trucs qui m'angoissent un peu, mais pendant l'année, en y réfléchissant bien, heureusement qu'il y a les stages, car c'est là qu'on apprend le plus. C'est vrai que tout le monde a envie que ça continue un peu plus longtemps. Il faudrait un peu plus de stages et plus d'IMF. »* (L.371) S'il se montre ainsi finalement relativement satisfait en clôture de l'entretien, et semble s'accommoder des manques qui subsistent dans sa formation, la lecture de l'ensemble de ses discours apporte des éléments de compréhension à propos de ce qui lui a permis de tirer profit de cette seconde année, mais aussi en ce qui concerne le dilemme qui le préoccupe.

6.2.2. De nouvelles attentes de formation.

Tout d'abord, le relatif contentement qu'il exprime à propos de sa formation n'est pas partagé par l'ensemble de ses pairs, et les discours ambiants, qui critiquent les IUFM, vont également à l'encontre de ce qu'il pense. *« C'est vrai qu'il y a des choses à améliorer dans la formation, (...) mais finalement ce n'est pas catastrophique. Alors que quand on regarde la télé, je pense à une émission sur la catastrophe des IUFM, je ne trouve pas que ce soit très justifié »* (L.375). S'il se différencie clairement des derniers, en affirmant son désaccord, il lui est plus difficile de se dissocier des autres professeurs-stagiaires - ce que révèle, au-delà de ce qu'il en dit, les variations pronominales et verbales utilisées - car à bien des égards, son rapport à la formation a évolué dans le même sens que celui de ses pairs.

En effet, le repérage des instances énonciatives présentes dans l'entretien permet de le scinder en deux. Une importante partie du discours d'Alain est consacrée à l'exposition de ce qu'il a mis en œuvre au cours de ses stages. Il s'agit d'un récit d'expérience, dans lequel un « je » acteur évoque en détail sa pratique, ses réussites, mais aussi les difficultés qui l'ont accompagnée, ainsi que la manière dont il les a résolues ou pense les résoudre à l'avenir ; Alain est le personnage principal de ce récit, il articule son passé d'élève avec les situations qu'il vient de rencontrer et esquisse des projets à plus ou moins long terme. Il se montre ainsi très impliqué dans ce qu'il dit, affirme et assume sa singularité. (la distance est minimale, les modalisations renforcent ses assertions, affirmatives ou négatives).

A contrario, c'est d'une toute autre manière qu'il évoque, à ma demande, son rapport à la formation. Les « on », spécifiques aux discours oraux, en place de « nous », les professeurs-stagiaires, dominent largement dans l'expression du jugement qu'il porte sur sa formation. Les « tout le monde », « moi aussi », rendent compte du lien aux autres et de la fusion avec le groupe auquel il appartient. Mais les « ceux qui sont contre », « les résistants », « il y en a qui pensent que » montrent qu'il se démarque aussi de certains. Que partage-t-il avec ses pairs ? Et comment s'en distingue-t-il ? Car s'il en est venu à considérer que l'année de PE1 a été utile, d'autres ne partagent pas son point de vue. Mais dans le même temps, comme eux, il attend désormais autre chose de sa formation.

Devenu professeur-stagiaire, il se trouve enfin confronté à la réalité du terrain, et grâce à sa première année, il se sent *plus dans le bain* dès le début de la PE2, il *comprend mieux* ce dont lui parlent les formateurs, car *on revoit un peu ce qu'on a vu l'an passé.* Mais surtout, parce qu'*on est mis directement en stage*, les notions qu'il a apprises par cœur l'année

précédente prennent sens, dans la classe de l'IMF qui l'accompagne pour commencer, car c'est en observateur éclairé qu'il se positionne alors, comme nous l'avons vu précédemment.

Puis, au cours des autres stages, il expérimente son futur rôle d'enseignant, et *commence à comprendre ce que c'est que la différenciation, le travail de groupe, le conflit socio-cognitif.*(L.68) C'est en cela qu'il révise son jugement initial à propos de la première année et qu'il accorde, dans l'après-coup, un certain crédit à la théorie normative et prescriptive, qu'il considère comme une proposition : « *Je pense qu'on est vraiment dedans à l'IUFM, on nous donne tout un tas de points de vue et après, c'est quand même nous qui restons maîtres de nos décisions. (…) Ça c'est la vraie formation »* (L.335)

Mais il se fait l'écho d'avis divergents, car d'autres selon lui n'ont pas pu prendre cette liberté par rapport aux préconisations, « *Mais je sais que tout le monde ne l'a pas ressenti comme ça, certains ont pensé, après des observations de séances, que l'IMF voulait vraiment imposer son point de vue, ce que lui faisait, et que ça ne pouvait pas être autrement »* (L.343), ou ont simplement résisté, car *ils pourraient dire que l'IUFM nous oblige à faire ça, et c'est vrai, ils nous formatent. Mais en même temps, ils nous donnent des bases théoriques et on se rend compte après que c'est possible. »* (L.192)

Tout en justifiant ainsi ses désaccords avec certains, il s'insère à nouveau dans le groupe et généralise en affirmant que « *Les IMF c'est le mieux, c'est très bien, c'est vraiment eux qui apportent le plus, il n'y a pas de doute. »* (L.91) Car pour lui, comme pour la majorité de ses pairs, en raison même de ses expériences en tant qu'enseignant-stagiaire, ses attentes envers l'institut de formation se transforment. Ce qu'Alain partage avec eux, c'est le sentiment qu'il n'y a que pendant les stages qu'on se forme. Et sa demande de formation, en conséquence, s'adresse en priorité aux praticiens qui savent faire, qui sont sur le terrain et qui maîtrisent leur pratique.

C'est donc une demande de formation utile qu'il exprime, et c'est en fonction de ce critère qu'il va aussi évaluer les cours qu'il continue de suivre, en alternance avec les stages qu'il effectue durant cette nouvelle année. L'intérêt qu'il en tire, en regard de l'exercice professionnel qu'il découvre et anticipe, dépend des enseignants qui les dispensent : les *bons profs* sont ceux qui font faire « *des choses pratiques*, *vraiment carrées, des choses qu'on peut faire dans différentes classes, comme en EPS, il y a des élèves, des maîtres, tout est très structuré et ça apporte vraiment beaucoup. »* (L.76,85).

Par contre, ceux qui se placent en position d'universitaires sont peu crédibles, car les savoirs qu'ils transmettent ne lui paraissent pas applicables directement. « *Il y a des cours très intéressants, d'autres moins. En math, je trouve qu'on a une bonne prof, qui nous a*

apporté beaucoup, à tel niveau au CP on commence là, en CE1 plutôt là. (…) C'est un problème avec les profs d'IUFM parce que là, en français, on avait un prof hyper sympa, mais pour la lecture en CP, on a fait un seul cours dessus, alors que c'est important quand même.(…)En math, la prof nous a parlé des différents manuels et en français, pas du tout. Je pense pourtant qu'il serait bien de travailler à partir de plusieurs manuels, pour avoir une bonne base et voir comment sont travaillées les différentes questions. » (L.82, 100, 120)

Suzanne Nadot[173] a relevé dans ses recherches le changement de rapport au savoir qui s'effectue entre les deux années de formation à l'IUFM : « *En première année, il faut retenir et comprendre le savoir pour le redire. En deuxième année, il faut saisir le savoir pour l'adapter et le réinvestir. Les savoirs qui étaient analysés selon un point de vue épistémique sont ensuite vus selon un point de vue pragmatique. »* Comme bon nombre de ses pairs, c'est donc avec une certaine suspicion qu'Alain considère les savoirs transmis, ceux qui ne garantissent pas la réussite de ce que qu'il entreprend pendant ses stages. Cependant, il ne rejette pas en bloc la théorie comme certains, et tente d'articuler ce qu'il est dit de faire avec ce qu'il se sent en mesure de mettre en oeuvre. Pour lui, se former, c'est « *écouter différentes personnes, prendre différents avis, lire différents points de vue et essayer avec sa personnalité de se transformer.(…)Mais on part forcément de quelque chose, de ses acquis, de ce qu'on a fait avant, et là-dessus on se forge sa propre pratique, sa propre vision des choses. »* (L. 320)

Aussi, l'articulation qu'il a essayé de réaliser en PE2, entre ce qui lui est prescrit et ce qu'il découvre lui-même, reste fragile, car sa première expérience, en tant que professeur des écoles cette fois, va renforcer chez lui le sentiment que c'est en pratiquant qu'on se forme le plus, sans dissiper toutefois celui du rôle que pourrait jouer la théorie.

6.2.3. Une délicate articulation

Dans l'entretien enregistré au début de sa première année d'exercice, **[E.i.T1]**, Alain se situe encore dans un entre-deux par rapport à ce qu'il pense être nécessaire à la formation d'un enseignant. « *Mais de toute façon, pour tout ce que je pense, j'ai l'impression d'être partagé »* me dit-il L.111. Réellement confronté cette fois à la réalité, il se demande encore ce qui est le plus formateur, et il n'est pas loin de penser qu'il aurait pu se passer de l'IUFM : « *S'il n'y avait pas eu du tout de stage, ç'aurait été apprendre tout d'un coup, comme quand on est nommé sur liste complémentaire. (…) C'est vrai que ça doit être difficile, mais je pense*

[173] Nadot Suzanne, « Acquérir une pratique professionnelle d'enseignant, un nécessaire changement dans le rapport au savoir », in « *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle »* ss. direct Christiane Gohier et Christian Alin, L'Harmattan, Paris, 2000, p. 113

qu'on peut se former aussi soi-même (…) c'est aussi une manière d'entrer dans le métier qui peut ne pas être si mal que ça. Je sais que c'est un peu dur de dire ça, parce que ceux qui se sont retrouvés dans cette situation-là, je ne suis pas sûr qu'ils pensent la même chose. Quoiqu'il y en a qui n'ont pas vécu si mal que ça. Mais c'est difficile, il faut tenir le coup. » (L.108,112)

Le terrain lui apparaît comme la meilleure source de formation, tout au moins considère-t-il que la théorie pourrait se placer seulement après : « *Je veux dire qu'en fait, pour moi maintenant, il ne peut pas y avoir vraiment de formation, je ne comprends même pas qu'on puisse se former, et ça s'est encore renforcé cette idée-là, c'est difficile d'être formé sans être allé auparavant sur le terrain. Parce que j'ai quasiment l'impression qu'il faut savoir ce qu'on ferait en classe.*(L.40) Et il continue de valoriser principalement ce qu'il tire de sa propre expérience : « *Finalement, je trouve que je me forme, qu'on se forme tout seul en fait, j'ai vraiment l'impression que c'est vraiment dans sa pratique qu'on se forme.* » (L. 48) Car il a compris et découvert *des milliers de choses* depuis ses trois premiers mois d'exercice, et il n'y a selon lui *qu'en pratiquant qu'on peut apprendre tout ça.*(L.90)

A mesure qu'il s'exprime pourtant, et qu'il tente de répondre à ma demande d'éclaircissements concernant ce qu'il pense de sa formation, il tient compte de mes remarques et prend conscience dans le même temps de ses contradictions. (L.62,65et78). La théorie est alors présentée comme un moyen pour trouver des réponses aux problèmes qu'il rencontre dans sa pratique « *une journée de classe c'est tellement de petits trucs qu'après, on adapte personnellement. Alors la théorie, c'est intéressant, après, pour aller chercher des réponses en cas de besoin, puis essayer d'appliquer ça.* » (L.57) ; elle lui permet aussi de justifier sa pratique, à ses yeux, comme à celui des parents (L.72).

Ainsi, conduit par le cours de sa réflexion à reconsidérer son expérience de l'an passé, tout en rappelant les propos qu'une IMF avait tenus alors, il reconnaît l'importance des apports théoriques, et révise son premier jugement : « *Quand on reprochait à l'IUFM qu'il y avait justement trop de théorie et qu'on ne nous montrait pas assez concrètement comment faire, elle avait répondu que trop de pratique, ça pourrait faire de vous des petits soldats qui font ce que font les IMF, sans réfléchir vous-mêmes à votre pratique. Et en fait elle a complètement raison. Mieux vaut pouvoir s'appuyer sur ce qu'on a appris, en mettant soi-même des choses en place. (…) Elle avait raison, même si sur le moment, on se disait qu'on aimerait bien savoir comment faire.* » (L.117)

Alors qu'il est pris dans le tourbillon des actions liées à ses premiers mois en tant que professeur, ce moment de réflexion qui lui est proposé lui permet de prendre de la distance par rapport à ce qu'il est en train de vivre. Son récit révèle comment il essaie de trouver un équilibre entre les savoirs issus de sa pratique, qu'il construits en acquérant peu à peu des savoir-faire, et les savoirs théoriques qui lui ont été transmis. « *J'ai repris tout le travail d'organisation de groupe que j'avais juste expérimenté l'année dernière (...) Je me suis servi de tout ça, des petits trucs, ce seraient des savoir-faire (...) Cette année encore c'est juste expérimenté, on continue à tâtonner quand même, c'est normal. »* (L.102)

Mais cet équilibre reste précaire, car sa demande de 'savoir comment faire', en regard de l'urgence à résoudre les problèmes que lui posent son entrée dans le métier, reste forte. La formation qu'il vient de suivre en tant que T1 l'a ramené à l'IUFM, et il n'est pas satisfait de ce qui lui a été proposé. Les mêmes cours ont été resservis par les enseignants et surtout, il leur a été demandé de *se remettre en situation de recherche,* à propos de pratiques qu'il a déjà mises en œuvre dans sa classe ; alors que ce qu'il attend, tout comme ses pairs, ce sont des réponses précises, en termes d'exemples d'activités pouvant être organisées dans les différentes disciplines à enseigner.

Le temps de la découverte des principes pédagogiques lui semble terminé : *« C'est peut être encore bizarre mais maintenant, encore plus qu'avant, je considère que la théorie maintenant ça y est, c'est acquis. On pense tous que maintenant, on aimerait arriver, poser des questions et qu'on nous réponde. Mais finalement, on nous met en groupe et on n'a jamais le temps d'arriver aux réponses. »* Mais il apparaît que tout en continuant de valoriser l'apprentissage du métier sur le terrain, il laisse entendre qu'il n'évalue pas clairement les rapports de la théorie à la pratique, comme l'indique la formulation de ses propos, et montre que ce problème continue de le questionner.

Cependant, le fort investissement que nécessitent les premiers mois de son exercice professionnel fait que sa principale préoccupation concerne l'expérience qu'il est en train de vivre, et c'est du partage de celles-ci avec les autres T1, retrouvés à l'occasion de ce stage, qu'il tire le bénéfice le plus important *« En fait, le seul truc intéressant quand on se remet par quatre, pendant cette formation, c'est qu'on se parle, on se parle de nos classes et c'est ça qui est bien. »*

C'est seulement en juin, à la fin de son année de T1, lorsqu'il va me présenter, ainsi qu'aux quatre autres protagonistes de cette recherche, ce qu'il pense avoir tiré de sa formation initiale, qu'il montrera comment il est parvenu à réaliser pour lui-même, provisoirement, l'alliage de l'ensemble des savoirs nécessaires à l'exercice de son métier.

6.2.4. Synthèse provisoire

Jusqu'ici, la reconstitution du cheminement d'Alain, de son entrée à l'IUFM jusqu'aux premiers mois de son entrée dans le métier, a montré les transformations de son rapport à la formation. Il est apparu que ses attentes et ses demandes de formation ont évolué en fonction des diverses expériences auxquelles il a été confronté, et qu'elles sont ainsi liées aux changements de statut qui ont jalonné son parcours.

Les moments de réflexion que constituent les deux entretiens réalisés au cours de cette période lui ont permis de dire l'éprouvé de sa formation, dans la quasi immédiateté de ses expériences, mais aussi de prendre du recul par rapport à celles vécues précédemment. Ses premières appréciations se sont nuancées avec le temps et progressivement, il a pris aussi ses distances par rapport à celles exprimées par certains de ses pairs, pour se forger une opinion personnelle à propos de la formation telle qu'elle lui a été proposée et envisager de la sorte une possible autonomie.

La confrontation avec la réalité du terrain l'a conduit à penser qu'il n'y a que dans la pratique que l'on peut se former, et a contribué à semer un doute quant à l'utilité d'une formation théorique (abstraite), qu'il a opposée alors à une formation professionnelle (concrète). Et au début de sa première année d'exercice, il se montre encore partagé et se pose toujours la question de l'articulation entre la pratique et la théorie.

6.3. Les rapports entre la théorie et la pratique

Le problème qu'il soulève relève de la complexité même de l'acte d'enseigner, et du paradoxe de la formation souligné précédemment par Nicole Mosconi. Il renvoie à la question des rapports entre la théorie et la pratique, question également étudiée par Gilles Ferry[174]. Selon la première, « *La pratique n'est jamais une application de la théorie (...) il n'est pas suffisant non plus de parler d'articulation de la théorie et de la pratique.*[175] » Ces deux conceptions du rapport entre la théorie et la pratique se retrouvent chez le second ; elles correspondent aux deux premiers modèles théoriques de la formation des enseignants qu'il a repérés, à savoir celui 'centré sur les acquisitions' (application) et celui 'centré sur la démarche' (transfert), fondé sur l'alternance stages/institut de formation.

[174] Ferry Gilles, « *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique »,* Nouvelle édition, L'Harmattan, Paris, 2003, p.60

[175] Nicole Mosconi, *op. cit.,* p. 16

Chacun de ces auteurs, en fonction de la problématique de ses travaux, envisage un troisième rapport, qui fait intervenir la réflexion et l'analyse, par le (futur) praticien, de sa pratique. Dans le cadre de l'analyse de pratiques, pour Nicole Mosconi, le praticien produit des savoirs grâce à la réflexion sur sa pratique : « *c'est cette autoréflexion, où la théorie a fonction de médiation, qui fonde son autonomie*. » Quant au modèle 'centré sur l'analyse', c'est, selon Gilles Ferry, « *la théorie (qui) fonde la régulation de la pratique » ;* il s'agit de 'production de sens', par l'enseignant lui-même, au moyen d'un va-et-vient entre pratique/théorie/pratique.

Dans cette conception du rapport de la théorie à la pratique, la personne du futur enseignant en formation joue un rôle central, c'est à partir de ses propres expériences qu'il construit ses apprentissages, qu'il re-élabore ses savoirs pratiques, grâce aux savoir-faire qu'il acquiert et par la médiation des savoirs théoriques, qu'il peut alors se réapproprier. « *Il lui faut en priorité recueillir pour lui-même tout ce qui lui est donné à voir, à comprendre, à essayer, à vérifier, à évaluer d'une pratique provisoirement et partiellement mise à distance.*[176] » nous dit Gilles Ferry. Et la condition de cette mise à distance est le 'dire' de l'expérience, qui précède le moment de la réflexion ou de l'analyse de la pratique, d'où peut émerger le sens que le sujet peut alors donner à sa formation.

La reconstitution du parcours d'Alain a mis en évidence les allers-retours entre la théorie et la pratique dont il vient d'être question. Et pour terminer, nous allons voir dans ce qui suit comment les moments de réflexion qui lui ont été proposés lui ont permis d'identifier pour lui-même les transformations de son rapport à la formation.

6.4. Mouvements rétroactifs de transformation du rapport à la formation

La lecture à rebours du cheminement d'Alain, à partir de son récit de formation, va s'arrêter quelque temps sur le discours qu'il a produit au cours de la dernière rencontre collective, organisée à la fin de sa première année d'exercice. Je rappelle qu'à cette occasion, j'avais demandé aux participants de s'appuyer sur un schéma pour exprimer ce qu'ils avaient à dire à propos de leur vécu en formation. **[E.c.T1F°]**

Pour rester dans la perspective développée dans ce chapitre, je me suis particulièrement attachée à relever et à rendre visible l'écart, dans ce discours, entre ce qu'il a

[176] Gilles Ferry, *op. cit.* p. 61

dit à propos de sa formation en début de recherche, puis au cours de celle-ci, et enfin au terme de l'année de sa prise de fonction. Car c'est à l'issue de cette première expérience professionnelle qu'une nouvelle fois, il lui a été possible de porter un regard distancié, dans l'après-coup, sur l'ensemble des événements vécus et rapportés au cours des trois années prises en compte, et de partager, en en faisant un récit, le sens qu'il leur a donné.

« *L'auteur retrouve la vérité de son expérience de formation en aval de son récit* » nous dit A. Chene, en s'appuyant sur le point de vue herméneutique de Heidegger et de Gadamer, dont il a retenu que « *toute expérience est une expérience de vérité pour autant qu'un jugement y est originairement posé et que toute assimilation de connaissance qu'est la compréhension – distinguée de l'explication – dépend de la reconnaissance de ce jugement premier. La réflexion sur l'expérience, en même temps qu'elle permet au sujet de revivre le jugement originaire inclus dans l'expérience rappelée à la mémoire, doit aussi permettre au sujet de dépasser ce premier jugement pour en exprimer la validité à travers le temps :'La vérité de l'expérience contient toujours la référence à une expérience nouvelle'.*[177] »

Le tableau simplifié qui suit, réalisé à partir de celui cité au début de ce chapitre, rend compte du processus de production/interprétation de la signification de son expérience, tel qu'Alain l'a lui-même exprimé. Sa lecture permet de visualiser les différentes étapes qui l'ont conduit à reconnaître et à dépasser sa représentation initiale de la formation, et donc à effectuer une transformation, dont il est l'opérateur.

Mais cette transformation n'est pas allée de soi, comme nous l'avons vu, car dans le présent des discours qu'il a mis en forme dans chaque entretien, Alain a raconté des expériences récentes et en a évoqué d'autres, plus lointaines, qu'il a revisitées. Les rapprochements qu'il a effectués alors n'ont pas manqué de le troubler et il a pris conscience alors des contradictions que la mise en mot de ses pensées lui a révélées. L'émergence du sens a été progressive, et au final, il apparaît que ces rétrospections critiques ont favorisé le dégagement de ses représentations premières, les effets du temps dans ce dégagement ne lui ayant pas échappé.

[177] Chene A., « Analyse du récit de formation », in « *Histoires de vie. Tome 2, Approches multidisciplinaires »,* coord. Gaston Pineau et Guy Jobert, Actes du colloque 'Les histoires de vie en formation', Université de Tours, juin 1986, L'Harmattan, 1989, Paris, p.141 et p.134

Tableau 6 : Mouvement rétroactif de la transformation du rapport à la formation

Alain	Année de PE1	Année de PE2 [E.i.PE2]	Début de T1 [E.i.T1]	Fin de T1 [E.c.T1F°]
PE1	Jugement de l'expérience au moment des faits *C'est une préparation au concours, ça reste très théorique. Pas de lien avec ce qui est connu ou observé en stage.*			
PE2	Reconnaissance et transformation du jugement premier *Finalement je me suis dit cette année que c'était une année de formation, que c'était utile la PE1*	Jugement de l'expérience au moment des faits ***J'ai du mal à y voir clair, je ne sais plus ce qu'il faut penser.*** *Ils nous formatent mais on reste maître de nos décisions. C'est en stage et avec les IMF qu'on apprend le plus. On observe et on voit que c'est possible, on expérimente et on voit que oui, c'est possible.*		
Début T1		Reconnaissance et transformation du jugement premier *On reprochait le trop de théorie quand on était en PE2, on demandait quoi faire et comment faire, mais finalement sans théorie, en imitant les IMF, on est des petits soldats.*	Jugement de l'expérience au moment des faits ***Pour tout ce que je pense j'ai l'impression d'être partagé.*** *Une bonne partie de ce que je fais, je l'ai pioché dans les classes, en observant et en parlant avec les maîtres. On se forme tout seul, c'est dans sa pratique qu'on se forme, ça s'est encore renforcé cette idée là. Le stage T1 à l'IUFM c'est de la redite, on voudrait des réponses à nos questions. Le seul truc intéressant c'est qu'on parle de nos classes entre nous.*	
Fin T1	Reconnaissance et transformation du jugement premier *En PE1, les cours ça ne me passionnait pas, c'était pour préparer le concours, mais c'est rétrospectivement que ça prend beaucoup plus de valeur. Finalement c'était bien, c'est indispensable pour comprendre vraiment ce qui peut se mettre en place, pour comprendre ce qu'on peut observer.*	Reconnaissance et transformation du jugement premier *En PE2, j'attendais plus qu'on me donne des petits trucs pratiques et en fait, je m'aperçois que tout ce qui me sert maintenant ce ne sont pas les trucs pratiques, c'est plus tout sur quoi on peut se reposer, s'appuyer, au niveau pédagogie, au niveau conception de l'enseignement.*	Reconnaissance du jugement premier Les stages T1 leur principal intérêt c'était les échanges avec les autres ; les conseillers c'est plus pratique, il m'a beaucoup apporté aussi.	Dépassement des 1ers jugements en référence à l'expérience nouvelle *Ce qui est formateur c'est :* *ce qu'on a dit sur notre passé dans le groupe, les cours théoriques à l'IUFM, les observations et les échanges avec mon IMF, les conseillers pédagogiques, mes collègues, mes copains T1, les élèves ; la rédaction du mémoire, et puis le temps, le temps de la réflexion, on se forme en réfléchissant sur ce qu'on a fait, en ré-aménageant tout.. J'ai l'impression d'avoir tout appris à l'IUFM au départ*

Comme le montre ce tableau, le récit de formation qu'Alain a composé résulte de plusieurs aller-retour réflexifs, effectués à des moments différents, à propos d'expériences anciennes analysées dans l'après-coup immédiat d'autres plus récentes, et mises en intrigue à l'adresse des participants à cette recherche ou de moi-même. L'analyse des traces de la réflexion qu'il a menée a montré que sa représentation de la formation a évolué dans le temps, que les plaintes et les reproches, tout comme l'insatisfaction exprimée à plusieurs reprises à l'encontre des espaces/temps organisés par l'IUFM, ont été relativisés par la reconnaissance et l'acceptation de l'inachèvement de sa formation.

Le prochain chapitre sera consacré à l'étude de la formalisation de sa formation, telle qu'Alain l'a proposée aux autres participants de la recherche et moi-même, lors de la dernière rencontre collective, à la fin de sa première année d'exercice.

CHAPITRE 7 *: SE* FORMER SELON LA 'THÉORIE PERSONNELLE' D'ALAIN

Afin de poursuivre la démarche de compréhension de son cheminement, je suis allée voir de plus près les ressorts de la (trans)formation d'Alain. Aussi, dans ce chapitre, nous allons voir comment se sont nouées ses motivations préliminaires, ses attentes de formation, sa première expérience professionnelle et ses projets, avec l'ensemble des propositions de l'IUFM et en relation avec les différents acteurs qu'il a rencontrés. Et c'est à partir de la formalisation de sa formation, telle qu'il l'a livrée lors de la dernière rencontre collective à laquelle il a participé, que j'ai élaboré ma propre compréhension.

7.1. La formalisation de sa formation

Dans sa présentation, **[E.c.T1],** Alain annonce une organisation « *avec des 'camemberts', plus ou moins thématique et chronologique »* pour essayer de rendre compte à la fois : de la part que représente chaque situation considérée selon lui comme ayant été formatrice, et de l'effet du temps qui passe sur « *les choses qu'on apprend ou qu'on consolide à mesure ».* Il commence donc la présentation de ce qu'il *« croit être sa formation* » en évoquant le travail réalisé au sein du groupe, qui a consisté à élucider les motifs de son choix professionnel. Il intègre ainsi ce moment de la recherche comme un élément ayant participé de sa formation, dans la mesure où le passé représenté en ces occasions constitue pour lui le *terrain de départ, le socle* de sa formation.

Il fait part ensuite de la reconnaissance, puis de la transformation, de ses représentations initiales du métier et de ses appréciations de la formation, au fil du temps et des situations nouvelles dans lesquelles il s'est trouvé.

Puis, en cours de présentation, émerge une autre manière d'exprimer ce qu'il veut dire, plus adéquate lui semble-t-il, et il développe alors la métaphore de la construction d'une maison, pour évoquer sa formation : « *Ça serait plutôt par couches qu'il faudrait voir tout ça : le terrain de départ, ensuite la formation. Ça fait un peu comme les fondations d'une maison. Et puis au-dessus évidemment, ce qui se met, c'est ce qui serait plus récent dans le temps : comme thématique ça pourrait être observations et échanges. Moi en tout cas, ça prend une grande part de ce que je fais et de ce que je peux faire en classe. C'est tout ce que*

je peux voir, tout ce dont je peux parler, comme je le disais tout à l'heure, avec les différentes personnes.» (L.30)

Partant de la formalisation proposée par Alain, j'ai donc suivi sa métaphore et élaboré ma propre lecture. J'ai ainsi considéré la formation, telle qu'il l'entend, comme la construction, inachevée et inachevable, d'un édifice, situé dans un environnement déterminé (le milieu familial, social et culturel dont il est issu, son histoire scolaire: *le terrain de départ*) et qui repose sur des bases qu'il juge indispensables (les apports théoriques transmis par l'IUFM : *les fondations*). Au-dessus de ce *socle* s'étagent de nombreux espaces (écoles, classes et autres lieux vécus et éprouvés), dans lesquels évoluent différentes personnes, avec lesquelles Alain entre en relation (formateurs, conseillers, collègues, élèves, parents d'élèves, pairs : *les observations et les échanges)*. A mesure que s'élève l'édifice, un passage, sorte d'escalier de la vie, permettant les va-et-vient, est ménagé entre le sous-sol et les différents étages, auquel ne cessent de s'ajouter de nouvelles marches, qui lui permettent de revisiter et de réaménager, à mesure que le temps passe, les différents espaces.

En concevant ainsi sa formation comme la construction d'une maison, Alain se présente comme étant l'architecte, le maître d'ouvrage de sa création. Et s'il n'a pu décider du terrain sur lequel bâtir cet édifice, (l'empreinte de son milieu d'origine) et a dû choisir parmi les matériaux mis à sa disposition pour en établir les fondations, (l'ensemble structuré d'objectifs et de dispositifs, de contenus à acquérir, déterminés par le plan de formation des PE), c'est lui qui en revanche lui a imprimé un style et une esthétique personnels. Il en a élaboré l'ébauche, d'abord en imaginant une forme à partir de modèles déjà connus de lui ; puis, s'inspirant de nouvelles conceptions, son projet s'est affiné.

En maître d'œuvre actif, il se déplace, observe, échange, cherche, choisit, expérimente, doute, évalue, écoute, échange à nouveau, car il ne construit pas seul, tous les autres rencontrés prennent une part active dans son projet. Quant aux matériaux utilisés, (les savoirs, les programmes à respecter, les disciplines à enseigner), ils lui résistent plus ou moins, il doit apprendre à les manier, à les transformer, et s'adapter aux contraintes qu'ils imposent, car sa construction doit s'inscrire dans un environnement particulier, et il lui faut en respecter le cahier des charges.

C'est ainsi que peu à peu, il organise son propre espace, pour en faire un lieu qu'il peut habiter. Un lieu ouvert cependant, qu'il ré-aménage et modifie sans cesse, d'où il sort aussi, pour en observer à distance les évolutions et en prendre la mesure.

Jouer ainsi à filer la métaphore proposée par Alain est plaisant, j'en conviens. Mais elle se révèle puissamment éclairante pour comprendre la transformation de sa conception de la formation. En modélisant de la sorte, Alain nous montre qu'il s'est donné lui-même, avec le temps, sa propre forme, à partir de ce qui lui a été proposé et qu'il s'est approprié.

Car au-delà de ce qu'il dit explicitement et métaphoriquement de ce processus, l'évolution de l'emploi du terme 'formation', dont j'ai relevé au total 34 occurrences dans l'ensemble de ses discours, renforce et confirme cette appropriation progressive : de l'entrée à l'IUFM jusqu'à la fin de sa première année d'exercice, les déterminants du nom 'formation' sont passés de l'article défini ou indéfini (la/une), à l'adjectif possessif (ma), dont j'ai repéré à dix reprises la présence, concentrée dans ses trois dernières productions. '*Ma formation'* s'oppose alors à '*la formation'*, qui apparaît comme l'ensemble des apports dispensés par l'IUFM, (*la formation générale, la formation théorique, la formation sur le terrain*), l'évolution ayant été marquée, au passage, par l'emploi d'adjectifs ou d'adverbes (*ça c'est la vraie formation*, *on peut vraiment parler de formation*), qui sont venus souligner le fait que selon lui, la formation ne peut être imposée de l'extérieur, qu'elle ne peut être qu'une somme de propositions, de possibilités offertes, interprétables et intégrables en fonction de la personnalité de chacun. Mais cette opposition devient au final articulation nécessaire, *indispensable même*, 'la formation' travaillant et renouvelant sans cesse 'ma formation', car, dit il enfin, « *je pense réellement qu'un enseignant peut se former tout au long de sa carrière, et que c'est même indispensable pour avoir toujours envie d'aller au travail vingt ans après… »*

Cette théorie personnelle de la formation, énoncée clairement dans le discours considéré ici, et poursuivie dans son récit de formation, il avait déjà commencé à l'élaborer en fin de PE2, *« La formation, je pense que ça dépend beaucoup, malgré tout ce qu'on pourra lire, ça part beaucoup de soi. Se former, ça implique de rester le même, enfin que tout part de soi. »* Puis au moment de sa prise de fonction : « *Je reste toujours persuadé que tout vient de nous, pour moi tout part de soi, on se forme tout seul en fait. »*

En considérant en quelque sorte la formation comme essentiellement une auto-formation à ce moment de son parcours, il a pris en compte ensuite, comme il le dévoile dans le présent récit, le lien aux autres et à l'institution, à savoir l'hétéro-formation, en y intégrant la temporalité. Et il nous montre ainsi comment il est parvenu, en se créant des espaces/temps singuliers, au sein de ceux organisés pour lui, à équilibrer les tensions entre une certaine

autonomie, par les choix qu'il a faits, et ce qui le relie inévitablement aux autres, pour se transformer, tout en maintenant une certaine cohérence, une continuité personnelle.

7.2. La formation comme une oeuvre

La conception de la formation telle qu'il l'a exprimée se rapproche sous bien des aspects de celle que propose Bernard Honoré, pour qui elle est 'acheminent vers l'œuvre, ouverture à l'existence'. En explicitant ce qu'est pour lui *se* former, Alain a manifesté quelque chose de ce qu'il a compris de sa formation ; il a montré comment il a intégré, dans un projet qui lui est propre, les modèles qui lui ont été proposés, en énonçant et en partageant le sens, toujours en chemin, qu'il a tiré de ses expériences. *Tout part de soi* a-t-il affirmé, pour exprimer son rôle dans la construction de ce qu'il a comparé à une 'maison'.

La métaphore qu'il a utilisée m'a amenée à le considérer comme le maître d'œuvre de sa formation, et à rapprocher alors sa propre conception de celle soutenue par Bernard Honoré[178]. Selon l'auteur, « *La formation s'enracine au sein même de la personne (...) c'est un acheminement vers l'œuvre, dans la relation et dans le temps, lorsque l'action de formation crée les conditions favorables à son dévoilement. »* C'est dans la personne elle-même que s'ancre la formation, comprise comme un mouvement associant l'expérience passée et l'expérience réflexive qui la dévoile, elle-même nouvelle expérience révélant la formation en même temps qu'elle forme.

Le dévoilement de la formation renvoie à la production, à la création de l'œuvre par un sujet qui se façonne et poursuit son accomplissement, en tentant de réguler les tensions entre des exigences externes et une dynamique interne, « *La formation se révèle alors elle-même comme ouverture à l'œuvre dans l'existence»*, elle est ainsi pensée comme une structure de l'existence, une fonction de l'évolution humaine. Et le travail de l'œuvre a à voir avec le travail du sens à donner à la formation, auquel la réflexion sur les pratiques, dans le dialogue avec d'autres, donne accès, par la compréhension. « *Avec la compréhension, les acteurs de la pratique se mettent ou se remettent en chemin d'un sens qu'ils s'approprient en amplifiant leur expérience d'une conception renouvelée de leurs actes. »* Mais le sens de l'expérience reste toujours à découvrir, tout comme le monde, que chacun se façonne et aménage pour l'habiter, qui demeure un lieu ouvert, une construction où tout reste encore à mettre en œuvre.

[178] Honoré Bernard, « *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence.* », L'Harmattan, Paris, 1992, p.53, 145, 172

A partir de ce qu'Alain a partagé de ce qu'il a compris du sens de sa formation, j'ai réalisé un tableau de sa modélisation. Il se lit de bas en haut, à partir de ce qu'il considère comme le socle, les fondations de sa formation. J'ai utilisé des pointillés pour matérialiser les niveaux qu'il a superposés, afin de tenir compte de la circulation effective entre les différents étages de sa construction, ces va-et-vient s'effectuant selon lui grâce au temps, qui permet de revisiter chacun des niveaux, de les ré-aménager et de les articuler entre eux. Le temps apparaît comme un synchroniseur des expériences vécues en relations constantes avec les autres, qui permet la réflexion dans l'après-coup et l'émergence du sens de celles-ci.

Les caractères en gris correspondent à ce que j'ai identifié, dans son discours, en termes de rapports, ainsi qu'à ce qui m'est apparu comme sa manière propre de se former.

6025**Tableau 7 : Modélisation de la formalisation de sa formation telle que l'a proposée Alain**

Rapport au temps **Le temps** ---------- Rapport aux autres **Les observations les échanges dans différents espaces** ---------- Rapport aux choses (disciplines, savoirs) **Les fondations** ---------- Rapport à Soi **Le socle**	Circulation entre les différents niveaux Le temps de réflexion ---------- Se former en faisant Se former en disant Se former en échangeant Se former en écoutant dire Se former en voyant faire Ce que je peux voir, tout ce dont je peux parler avec les différentes personnes que je rencontre, en rapport avec ce que je peux faire en classe. ---------- Prépare et oriente l'observation, l'action Support de l'activité professionnelle La formation à l'IUFM Le versant théorique (les cours) : la pédagogie, les conceptions de l'enseignement ---------- - L'histoire personnelle	On se forme en revenant, en réfléchissant sur ce qu'on a fait, en laissant passer du temps. C'est une dimension importante, car c'est après qu'on comprend, qu'on on ré-agence ---------- Les élèves : j'ai beaucoup appris d'eux, en les écoutant et en les observant. Je trouve intéressant qu'ils prennent part, ils m'ont aidé à voir si ça fonctionnait, à améliorer. J'essaie de m'appuyer sur ce qu'ils pensent. Le mémoire professionnel : la rédaction du mémoire m'a paru intéressant, cela m'a permis de travailler plus précisément certains points, de me former dans des domaines plus précis. Les collègues : J'ai beaucoup appris en échangeant avec eux cette année, j'ai découvert le travail en équipe et j'ai beaucoup appris de cela. Notamment à faire des projets communs. Avant, je n'imaginais pas du tout cela, maintenant, je ne peux plus imaginer de ne pas travailler ensemble, de ne pas échanger. Les pairs : j'ai beaucoup appris en échangeant et en réfléchissant à ce qui pouvait se faire chez les autres, pendant le temps de formation en T1. C'est le principal intérêt de ce stage. Les conseillers pédagogiques : ce sont des gens ouverts avec lesquels j'ai échangé comme avec mes amis PE, et finalement, c'est là qu'on peut apprendre. Ils m'ont beaucoup apporté aussi au niveau de la pratique, de l'organisation espace/temps dans la classe. L'IMF qui m'a accompagné en PE2 : il a été important pour moi, surtout dans la découverte qu'on pouvait faire autre chose. Je pense avoir beaucoup appris en observation dans sa classe et en parlant avec lui. ---------- Ça correspond aux deux années PE1 PE2 : je n'étais pas conscient de ce que ça pouvait nous apporter sur le moment. Cette formation là me paraît indispensable pour comprendre ce qu'on voit dans les classes, dans les écoles. Pour pouvoir comprendre vraiment ce qui peut se mettre en place, pour comprendre ce qu'on peut observer. C'est rétrospectivement que ça prend de la valeur : je me repose, je m'appuie dessus dans l'organisation de mon travail et dans tous les domaines. Cela me sert bien plus que les petits trucs pratiques qu'on demandait. ---------- C'est tout ce qui concerne ce dont on a parlé précédemment ici, tout ce qu'on a dit sur notre passé, sur nos motivations avant d'entrer à l'IUFM. Je l'ai mis parce que ça fait partie de nous.
Indicateurs de formation [E.c..finT1] + récit de formation		**Explicitations fournies par Alain [E.c.finT1] + récit de formation**

De cette formalisation de la formation d'Alain par lui-même, il ressort qu'il reconnaît s'être formé, à sa manière, grâce aux multiples opportunités offertes par l'itinéraire de formation dans lequel il a choisi de s'inscrire, en vue d'atteindre le but qu'il s'est fixé. L'espace propre qu'il s'est construit est un espace de relations aux différents objets de la formation, que j'ai appréhendés sous forme de rapports, en incessantes évolutions. Rapport entre ses conceptions initiales du métier et la réalité à laquelle il a été confronté, rapport à la formation, comme nous venons de le voir. Mais aussi rapports aux autres, aux choses et à soi-même, que le modèle tripolaire de la formation, élaboré par Gaston Pineau, m'a permis de repérer. C'est donc à une nouvelle lecture du cheminement d'Alain qu'est consacré le prochain chapitre.

CHAPITRE 8 : DES TRIANGULATIONS FORMATIVES

En m'appuyant sur le mouvement du parcours narratif et discursif des énonciations d'Alain, je me suis aperçue que le processus de sa formation participait d'une dynamique globale, mettant en jeu son rapport aux choses et à l'environnement, aux autres, à soi-même et au temps.

C'est ainsi que l'articulation et la conjugaison au présent des événements passés et à venir, repérées dans les récits, montrent que ce processus est fondamentalement lié au temps ; et le jeu des pronoms, personnels, impersonnels, comme réfléchis, montre que ce processus résulte d'une multitude d'interactions avec les autres rencontrés. Les différents lieux évoqués, comme les contenus de formation qui lui ont été proposés, sont des éléments qu'Alain a dû prendre également en compte. Enfin, l'espace/temps spécifique d'interlocution aménagé dans cette recherche, a participé de l'interprétation, par le narrateur lui-même, de ce processus et, partant, l'appropriation du sens de sa formation.

Différents pôles sont ainsi mis en tensions et en interactions dans les productions d'Alain, et la modélisation par triangulation s'est avérée opératoire pour comprendre son parcours. Les croisements entre plusieurs sources d'information, la prise en compte de différents niveaux et de perspectives multiples, m'ont permis de donner du relief au processus analysé.

La réflexion menée par Gaston Pineau[179] à propos des 'triangulations formatives' à été éclairante dans le repérage et la définition de ce réseau de triangles : c'est ainsi qu'à celui de la formation, qui articule les trois maîtres de l'éducation que sont, depuis Rousseau, soi-même, les autres et les choses (triangle ontologique), est reliée 'la forme trine du langage' (« je-tu »/il(s)) élaborée par Dufour. Y est également associé le triangle pragmatique, constitué du narrateur, des narrataires et du narré, propre à la situation sociolinguistique des histoires de vie, inséré lui-même dans le triangle temporel relevant de la triple *mimesis* de Paul Ricoeur. Les multiples articulations et tensions entre les pôles de chaque triangle, ainsi que les relations des triangles entre eux, participent de l'autoformation des sujets.

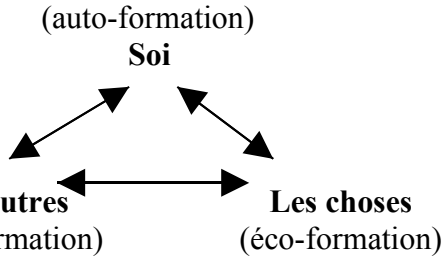
Dans un premier temps, je vais préciser comment s'articulent les trois angles du triangle ontologique dans le processus de formation des sujets.

[179] Pineau Gaston, « Courant interactif en histoire de vie et triangulations formatives. », Revue *Cahiers de sociolinguistique n° 5,* actes du colloque *Histoire de vie et Dynamique langagière,* ss.dir. Christian Leray et Claude Bouchard*,* Presses universitaires de Rennes, 2000, p. 47

8.1. Modèle tripolaire de la formation selon Gaston Pineau[180]

Les indications fournies par Alain font apparaître que sa formation procède de l'ensemble des interactions et des 'transactions', entendues comme « *opération de base des rapports sociaux, qui implique une action interne, un échange, une réciprocité entre deux ou plusieurs éléments*[181] » entre lui-même, les autres et les choses, qui sont représentées dans le schéma suivant :

Tableau 8 : Triangle ontologique



1) Interactions entre l'auto- et l'hétéro- formation

Les éducateurs de l'enfant, parents puis 'maîtres', et ensuite les différentes personnes qui l'entourent, à savoir son milieu socioculturel, puis les lieux de formation et d'activité professionnelles, se situent dans l'angle qui constitue le pôle 'hétéro', correspondant à l'action formative des autres sur les sujets ; il désigne l'altérité, le pôle social, constitué de l'*allo,* générique, et du *co*, dans le cas de relations paritaires. Ce pôle est en relation avec le pôle 'auto', *« relation première d'où émerge l'auto au départ, car tout être est le produit d'un ou plusieurs autres. »* Mais cette relation est conflictuelle selon Gaston Pineau, « *son évolution connaît des phases d'opposition et de rupture, mais à un moment, elle change de sens : l'élément auto l'emporte sur les éléments hétéro, et l'autoformation est d'abord un procès de renversement de pouvoir entre ces deux pôles opposés.* [182]» Le pouvoir des autres, qui est premier, en raison de la dépendance de l'enfant vis à vie de ses éducateurs, devrait s'effacer au profit d'une autonomisation des forces de formation des sujets adultes.

[180] Gaston Pineau et Marie-Michèle, « *Produire sa vie : autoformation et autobiographie »*, Editions Saint-Martin, Montréal, 1983

[181] *op. cit.* p. 257

[182] *op.cit.* p.109

Dès lors, la formation pourrait s'entendre comme autoformation, dans le sens où la prise en compte des tensions entre les deux pôles, par le sujet lui-même, transforme les rapports de transmission du pôle hétéro en rapports de conscientisation. La formation revient ainsi à autonomiser ses propres forces de formation à partir des apports hétéronomes, qui sont premiers, tout en reconnaissant les apports des autres.

2) Interactions entre l'éco- et l'auto- formation

Le pôle de l'écoformation met en évidence quant à lui l'interdépendance de l'homme avec la nature. Il concerne toutes les choses qui nous entourent, avec lesquelles nous sommes en relations. Cet environnement agit sur nous, mais nous n'en prenons que difficilement conscience. *« Il est le plus difficile à nommer parce qu'il ne parle pas comme nous, il est même très silencieux* [183]*»* nous dit Gaston Pineau.

La formation apparaît donc comme autoformation, résultante improbable et imprévisible, des tensions entre les différents pôles, l'autonomie se construisant à partir de ce que chacun fait de ces matériaux humains, naturels et institutionnels. Les mouvements qui tendent la formation entre ces trois pôles sont rythmés par les deux temps que sont le jour et la nuit ; si les temps et les lieux de l'hétéroformation sont aisément repérables, l'expérience nocturne, selon Gaston Pineau, est l'espace/temps privilégié de l'autoformation. Les deux régimes, diurne et nocturne, sont interdépendants, ce qui fait que l'évolution de la formation se réalise en « *deux temps et trois mouvements*[184] ».

8.2. Application du modèle tripolaire de la formation aux discours d'Alain.

A partir de ce modèle de la formation, j'ai repéré dans l'ensemble des discours d'Alain les interactions et les transactions qui ont eues selon lui une influence formative. (Pôle hétéro) Les formateurs de l'IUFM, les conseillers pédagogiques, les pairs, les collègues, les élèves, leurs parents, sont autant de personnes citées et reconnues comme ayant participé de sa formation et qui relèvent des apports hétéronomes de celle-ci.

Pour ce qui concerne le second angle du triangle de sa formation, j'ai considéré que les différents espaces dans lesquels il a évolué (IUFM, lieux des stages, école d'affectation de sa

[183] « Histoire du je-nous des histoires de vie et du paradigme tripolaire de la formation » *in « Le « je » et le « nous » en histoire de vie »,* coord. L. Bourdages, S. lapointe et J. Rhéaume, L'Harmattan, Paris, 1998, p. 121

[184] *op. cit.* p.125

première année d'exercice), mais aussi les disciplines (les 'matières', comme pendant à celles que transforment les artisans) qu'il a eues à travailler, afin de les enseigner, tout comme les programmes et les instructions officielles qu'il se doit de respecter, témoignent de l'influence de l'environnement et des choses dans sa formation, et constituent le pôle 'éco' de ce triangle.

Enfin, le troisième angle (Pôle auto), représente tout ce qu'Alain a tiré de ses relations et interactions avec les autres et les choses ; en affirmant que '*tout part de soi'*, '*on se forme tout seul en fait'*, il montre la part active prise dans sa formation, qui apparaît ainsi comme autoformation. En tant que maître d'œuvre, il reconnaît cependant qu'il ne s'est pas formé seul. Il s'est approprié son pouvoir de formation, en ce sens qu'il s'est libéré des modèles imposés par l'institut et de ceux hérités de sa famille, accédant progressivement à l'autonomie, tout en prenant conscience de ses dépendances, pour prendre sa formation en mains.

Car il existe des 'risques d'autodéformation', selon l'expression de Gaston Pineau, lorsque les sujets nient les rapports d'altérité qui ont contribué à leur formation. Le travail de l'histoire de vie consiste alors à favoriser la prise de conscience de ces influence et leur dépassement, sans justement les rejeter.

8.3. Le rapport aux autres : des transactions formatives

Après avoir identifié et listé les personnes citées par Alain dans ses différentes productions, je les ai regroupées en catégories, afin d'analyser leur influence formative. Pour chaque groupe de personnes, j'ai pris en compte l'importance qu'Alain leur a accordée, la nature de leurs relations, leur rôle reconnu dans sa formation, ainsi que les effets produits par ces rencontres.

8.3.1. Les IMF

Selon Alain, les IMF, *c'est le mieux.* Ceux qu'il a rencontrés personnellement, et surtout celui qui l'a accompagné pendant toute son année de PE2, car il distingue en effet *les/des* IMF, ou *un/une* IMF en particulier, de *mon* IMF.

Ces 'formateurs' sont reconnus et plébiscités, parce qu'ils sont en prise directe avec le terrain, leur temps de service se partageant entre le plein exercice de leur fonction dans une classe, et l'accompagnement d'un groupe d'étudiants-stagiaires, dont ils sont les formateurs référents.

Alain affirme avoir tout d'abord beaucoup appris en observation dans la classe du sien, comme nous l'avons déjà vu ; il a joué pour lui un rôle de passeur dans la compréhension des savoirs théoriques dispensés par l'IUFM, et son influence reste fortement déterminante pour lui. Aussi est-il possible de parler de 'transactions', c'est à dire d'interactions fortes avec ce formateur, en raison également de la réciprocité de leur relation, car Alain a aussi beaucoup parlé avec lui, en toute confiance surtout, lorsqu'il s'est agi de comprendre les raisons des difficultés rencontrées au cours d'un de ses stages en responsabilité.

L'extrait qui suit résume le rôle joué par cet IMF auprès d'Alain : *« Le truc qui m'angoisse le plus, c'est que je trouve que j'ai un problème avec l'autorité, ça s'est assez mal passé en stage avec les CM1/CM2.(...) C'est ce que je vais essayer de travailler, ce à quoi je vais réfléchir. (...) De ça aussi j'en ai parlé beaucoup, c'est aussi à ça qu'ont beaucoup servi les IMF, en sortant des discussions sur les disciplines. Je me suis beaucoup inquiété toute l'année, alors on en a beaucoup parlé. Chaque fois, il m'a présenté des systèmes différents. A l'IUFM, on ne peut pas tellement l'aborder en cours, parce que devant toute la classe, c'est difficile d'en parler. Par contre, avec un IMF, ça ne me gêne pas du tout de parler des problèmes que je peux avoir. »* **[Ei.PE2]**, (L.219 à 247).

L'opposition IUFM/IMF qui se lit dans cet extrait, rejoint celle entre théorie/pratique, déjà soulignée, en ce sens que ce formateur a apporté une aide individualisée à Alain, il a été le confident expérimenté, sollicité pour dépasser les problèmes rencontrés, se tenant au plus près de l'éprouvé de ses expériences.

D'autres IMF sont cités par Alain, à qui il reconnaît également une influence très positive dans l'apprentissage de son métier ; nous avons vu, dans les propos rapportés de l'une d'entre eux, qu'elle avait participé de l'évolution de son jugement par rapport au rôle de la théorie. Mais il est conscient de la bonne fortune de sa rencontre avec cet IMF particulier, car d'autres étudiants n'ont pas eu cette chance : « *C'est vrai que je suis tombé sur un IMF particulièrement bien, mais dans ma classe, il y en a beaucoup qui se sont plaints de ceux qu'ils ont eus »* **[Ei.PE2]**, (L.98) Et dans ce qu'il dit de certains IMF, Alain révèle en creux la nature de ses relations avec le sien : il n'a pas cherché à lui imposer son point de vue, n'a pas fait à sa place, n'a pas exposé sa pratique comme un modèle unique à imiter, alors que d'autres ont agi de la sorte, aux dires de certains de ses pairs. (L.336 à 347) Alain, lui, reconnaît avoir bénéficié d'une analyse des leçons observées, dans l'après-coup, avec son IMF, et cette manière de faire lui a permis de progresser dans sa pratique.

Cités 19 fois dans l'ensemble de ses discours, principalement dans l'entretien réalisé en fin de PE2, les IMF sont pour Alain des acteurs très importants de sa formation ; les

conseillers pédagogiques ne le sont pas beaucoup moins, car ils sont, quant à eux, cités à 14 reprises, surtout dans les entretiens réalisés au cours de sa première année d'exercice. Suivant le moment en effet où ont eu lieu les entretiens, ce ne sont pas les mêmes 'catégories' de formateurs qui interviennent prioritairement dans l'accompagnement des (futurs) enseignants.

8.3.2.Les conseillers pédagogiques

Au cours de leur première année d'exercice, les jeunes professeurs des écoles sont accompagnés par un ou des conseillers pédagogiques, qui leur rendent visite dans leur classe, à plusieurs reprises, afin de faciliter leur entrée dans le métier. Ce sont eux aussi des acteurs de terrain, et Alain leur a prêté autant de crédit qu'aux IMF. Comme avec ces derniers, il reconnaît avoir eu *vraiment de la chance*, car il a entendu parler de conseillers qui sont *particulièrement durs* avec les débutants.

Selon ses dires, il a eu des rapports très constructifs avec ses conseillers, il était *content* lorsqu'ils annonçaient leur visite, et tout s'est toujours bien passé. « *Je trouve très intéressant de discuter avec eux, ils sont vraiment au courant de beaucoup de choses, à la pointe. Ils ne sont jamais critiques, toujours dans la recherche de solutions et jamais dans la critique pure et dure.* » **[E.i.T1]**, (L.193) Ses relations avec eux étaient basées sur les échanges, sans rapport hiérarchique, « *c'est un peu comme si on échangeait avec des copains* » dira-t-il à la fin de son année de T1 (L.48), car il les considère comme des personnes ouvertes, avec lesquelles il est possible de beaucoup apprendre.

Auprès de lui, ils ont joué un rôle d'accompagnement à la pratique, car ils l'ont aidé à organiser sa classe, et il ne s'est jamais senti jugé. Grâce à eux, Alain s'est senti reconnu, comme en témoignent ses propos : « *Puis il y a les gens qui passent, comme les conseillers pédagogiques. C'est vrai que c'est bon quand ça vient d'eux, quand ils disent que ça va bien et qu'il faut continuer comme ça. C'est vrai que ça fait plaisir, on se dit : je suis dans le vrai au moins.* » **[E.c.T1 R]**, L.10

Les transactions avec ces deux groupes de personnes ont influencé très positivement l'apprentissage de son métier ; Alain leur reconnaît sans partage un rôle de soutien, d'ouverture à de nombreuses possibilités de mettre en œuvre sa propre manière de devenir enseignant, favorisant en cela son autonomie.

8.3.3. Les collègues

Dès l'entretien réalisé en PE2, Alain évoque les 'collègues' qu'il a rencontrés dans les écoles où il est allé en stage. Avec ces personnes, il a entretenu des relations qui dans l'ensemble ont été connotées très positivement. Au cours de ses trois stages en PE2, puis lors de son entrée véritable dans le métier, au début de laquelle il est de nouveau parti en stage, il a eu l'occasion de se rendre dans plusieurs écoles. Il a donc rencontré un nombre important de collègues, ce qui fait qu'en plus des 21 occurrences de ce terme, '*les instits, les maîtres, les enseignants, les directeurs et l'équipe*' évoqués, sont autant de professionnels qui viennent augmenter le nombre d'enseignants cités dans ses discours (plus d'une trentaine au final).

D'emblée, Alain s'est assimilé à cette catégorie d'acteurs, sans distinction de grade entre professeur des écoles et instituteur : comme ses collègues, il se considère comme un 'instit', et plus précisément encore, il utilise plus volontiers le terme de 'maître' pour se désigner. (11 occurrences) *Je serai maître d'école* avait-il affirmé en PE1, et c'est ainsi qu'il continue de se nommer, montrant ainsi qu'il ne fait pas de différence entre son statut et celui de nombreux enseignants qui, sur le terrain, sont toujours des instituteurs.

En regard des deux catégories précédentes, celle des collègues constitue une source importante de formation pour Alain, dans une perspective plus informelle. Durant l'année de PE2, les contacts avec des enseignants en place lui ont surtout permis d'observer comment s'organisait la vie dans les écoles. Il a perçu l'existence d'une cohésion entre les enseignants des différents cycles, car certains lui ont fait part de l'élaboration de programmations communes. (L.204) Le peu de temps qu'il a passé dans chaque école ne lui a pas permis de s'intégrer véritablement aux équipes, mais il a cependant pris la mesure de leur fonctionnement, et ces premiers rapports avec la réalité du terrain l'ont rassuré quant à la possibilité de compter sur le soutien d'équipes disponibles par la suite.

Par ailleurs, tout en reconnaissant avoir toujours eu de très bons contacts avec les enseignants de ces écoles, il regrette cependant que les échanges d'alors ne lui aient pas donné de nouvelles occasions d'apprendre 'comment' faire. (L.199) Nous avons vu précédemment que les demandes de cet ordre correspondent à ce moment précis de sa formation, et les collègues auprès desquels il espérait en apprendre davantage n'ont pas répondu à ses attentes.

Ce manque de transparence de la part des enseignants, tout comme l'observation de travaux finis, exposés par *des femmes d'un certain âge,* dans les couloirs de l'école maternelle où il a

également effectué un stage, ont renforcé son sentiment d'inexpérience et la crainte de 'ne pas savoir comment faire', à la veille de l'annonce de sa première nomination. (L.276)

L'ambivalence des effets de ses premières relations avec des enseignants a complètement disparu lors de son entrée dans le métier. Et une nouvelle fois, Alain considère avoir eu beaucoup de chance en étant nommé dans l'école où il a effectué ses premiers pas en tant que professeur des écoles. Dans chacun des trois derniers discours, il évoque cette chance, car certains de ses pairs se sont trouvés en situation difficile et n'ont pas bénéficié du soutien d'une *équipe dynamique et conviviale* comme celle qu'il a intégrée.

Une des raisons avancées par Alain, concernant ce contexte favorable, tient à la jeunesse de ses collègues, « *dont la plus âgée doit avoir trente ans »* **[E.i.T1]** A leur contact, il a découvert le travail en équipe, les projets communs et a ainsi bénéficié d'un soutien considérable : « *Le soir, on est dans les classes les uns des autres, on discute, c'est très riche, ça apporte plein de choses (...) ce qui m'a permis d'apprendre énormément. »* **[E.c.T1]** Le temps passé ensemble à l'élaboration de projets, en dehors du temps strictement scolaire, lui a permis d'apprécier ses collègues au point que ses liens avec eux ont *dépassé le stade des simples relations professionnelles, puisqu'ils sont devenus de véritables amis.* **[Récit de f°]**

Au-delà des relations privilégiées qu'il a pu nouer avec ses collègues, en dehors de l'école, Alain souligne la confiance qu'ils lui ont accordée ; et le fait qu'ils l'aient *poussé à demander la direction* de cette école, est pour lui un signe de reconnaissance de ses compétences « *je me suis dit effectivement c'est bien, ça fonctionne* » **[E.c.T1 R]**

L'expérience relatée par Alain souligne l'importance du contexte de la première classe, qui permet, lorsqu'il est favorable, de mieux supporter les difficultés et l'insécurité liées aux débuts dans le métier. En débutant au sein d'une équipe active et soudée, Alain a pu s'investir dans sa classe sans toutefois s'y enfermer et sa première année d'exercice, en raison du soutien que lui ont apporté ses collègues, l'a pleinement satisfait.

Les personnes ressources que sont les IMF, les conseillers pédagogiques, mais aussi les collègues, d'une autre manière, ont comme dénominateur commun leur connaissance du terrain, leur pratique effective du métier, et la reconnaissance qu'il ont apportée à Alain, en raison de la légitimité qui leur est accordée de ce fait, a d'autant plus de poids. Le nombre important de transactions citées les concernant, dans l'ensemble des discours, est un indicateur fort qui donne la mesure de l'influence de ces personnes dans le processus de formation d'Alain.

8.3.4. Les professeurs de l'IUFM

En raison de ce qui vient d'être constaté, les '*profs'* de l'IUFM sont comparativement beaucoup moins convoqués dans les discours d'Alain (13 occurrences), et leur influence positive, comme je l'ai remarqué précédemment, dépend de l'utilité qu'Alain a pu tirer de leurs cours, pour organiser sa classe et programmer ses activités. Son retour à l'IUFM, en T1, a confirmé ses réticences à l'égard des contenus de leurs enseignements : tout en reconnaissant s'être trouvé en position de '*produire des savoirs*', en PE1 comme en PE2, grâce à certains professeurs qui ne se contentaient pas de dire comment faire pour placer *les élèves au centre de leurs apprentissages*, il a jugé inutile de refaire ce genre d'expérience et d'entendre à nouveau les mêmes discours.

Toutefois, il convient de relativiser ce qui pourrait être pris au final comme une moindre influence du rôle des professeurs, car à la fin de sa première année d'exercice, Alain a affirmé à quel point il était important d'avoir une solide base théorique, et que celle-ci lui avait été fournie par l'IUFM : « *En PE1 je n'avais aucune idée sur l'enseignement et j'ai l'impression d'avoir tout appris à l'IUFM au départ. »* **[E.c.T1]** L.23 Aussi, il me semble que les interactions avec les professeurs ont été moins marquantes pour Alain, en termes de relation à la personne, en raison de la distance liée au contexte des classes de cours. Et c'est sans doute pour cette raison qu'ils sont moins cités explicitement.

D'autant qu'en y regardant de plus près, je me suis aperçue que le vocable 'IUFM' (22 occurrences), englobait implicitement des professeurs, et qu'il ne désignait pas seulement un espace physique ; de même de nombreux 'on', servaient d'enveloppe indéfinie dans laquelle les professeurs étaient présents, comme par exemple *'L'IUFM' nous oblige à faire ça, 'on' nous pousse à être actif.*

Une relation plus distanciée, et sans doute la nature des savoirs transmis, jugés trop théoriques, font qu'Alain accorde dans ses discours une moindre importance aux interactions avec les professeurs qu'il a rencontrés, ce qui renvoie une nouvelle fois à la suprématie accordée au terrain dans sa formation, mais elles ont eu finalement une influence qu'il reconnaît comme certaine, malgré l'ambivalence de son jugement à l'égard de l'ensemble des professeurs.

8.3.5. Le groupe des pairs

La référence à ses pairs est massive dans les différentes productions d'Alain. Un nombre considérable de « on », (59), utilisés à l'oral en place de « nous », montre qu'il s'est

associé étroitement au groupe formé par l'ensemble des futurs enseignants de sa promotion, avec lesquels il a partagé bon nombre de ressentis et de perceptions à l'égard de sa formation. Il s'est ainsi inscrit dans une communauté de pensée, dont il s'est parfois écarté pour exprimer sa singularité. C'est alors que le « *je* » est apparu, comme nous l'avons déjà vu, lorsqu'il évoquait son désaccord avec quelques uns de ses pairs, s'opposant à « *ceux, les autres, une fille* ».

Ces divergences de point de vue l'ont déstabilisé, comme il l'a dit lui-même, mais il a trouvé des justifications à ces différences, en évoquant d'une part les aléas des rencontres avec les formateurs, mais aussi le risque qu'il a pris, et que certains n'ont peut-être pas osé prendre, d'essayer de mettre en œuvre les modèles pédagogiques préconisés. Il a ainsi pu préserver son sentiment d'appartenance au groupe, et l'affirmation que pour se former, *tout part de soi*, lui a fait dire « *c'est pour ça qu'on ne peut peut-être pas en vouloir par exemple au bouquin dont je parlais tout à l'heure. Si elle, elle écrit ça, c'est qu'elle s'est formée en restant fidèle à ses pensées* » **[E.i.PE2]**, L.328.

Echanger, parler avec ses pairs, à propos des multiples expériences vécues au cours des deux années passées à l'IUFM, permet de partager et de soulager les craintes, les angoisses, provoquées par la rencontre avec la réalité du terrain au cours des stages ; ces échanges, en marge de la formation instituée, sont formateurs, en ce sens qu'ils fournissent l'occasion de prendre une certaine distance critique par rapport aux normes imposées.

Ce besoin de sociabilité se fait encore plus vif lors de l'entrée véritable dans le métier. C'est ainsi que pour Alain, les échanges avec les T1 qu'il a retrouvés en stage, au début de l'année, ont été des moyens de formation privilégiés. Partager ses premières expériences avec d'autres débutants est selon lui extrêmement formateur. « *On évolue beaucoup dans sa pratique au contact de certaines personnes, et c'est pourquoi les discussions avec les 'collègues' de l'IUFM ou au sein du groupe de discussion m'ont également beaucoup apporté, car elles permettent de s'ouvrir aux autres, de ne pas s'enfermer dans une pratique, mais au contraire de se rendre compte qu'il existe énormément de façons de faire, qu'il y a des choses à prendre partout.* » (Récit de formation)

Le soutien des collègues de l'école est particulièrement important, comme il l'a souligné, mais celui apporté par ceux qui vivent des expériences similaires ne l'est pas moins, mais d'une autre manière, car il permet d'évoquer et de réguler ensemble les difficultés rencontrées. Et au-delà du réconfort que peut apporter ce partage d'expériences, ces

rencontres permettent d'échanger des manières de faire, d'expérimenter ce que font les autres et d'enrichir ainsi sa propre pratique, ce qui se révèle extrêmement formateur.

8.3.6. Les élèves

Dans l'entretien réalisé à la fin de sa première année d'exercice, Alain reconnaît avoir beaucoup appris des 'élèves', terme qu'il utilise à 35 reprises pour les désigner explicitement, contre 17 usages du nom 'enfants'. Ils sont les acteurs principaux de son métier, ceux qu'il aspirait tant à rencontrer à la fin de sa première année de formation.

Dans son premier récit, c'est uniquement sous le vocable 'enfants' qu'il nomme à quatre reprises ses futurs élèves, et il l'utilise de nouveau quatre fois dans son récit de formation. En comparant le contexte narratif dans lequel il choisit cette dénomination plutôt que l'autre, il apparaît que le terme 'enfant' correspond à son idéal du métier, et renvoie aux grands principes qui ont guidé son choix : « *Accompagner les enfants dans leur construction d'eux-mêmes* (…) *l'idée de travailler avec des enfants, de leur apprendre des choses m'a toujours plu (...) la grande autonomie laissée aux enfants dans cette école, la façon de les traiter en enfants responsables »* (1er et 2ième récit écrit). Il l'utilise également à trois reprises, lorsqu'il évoque, en fin de PE2, son expérience rassurante d'aide aux devoirs, qui lui a permis *d'avoir des contacts avec des enfants* avant d'entrer à l'IUFM. C'est donc en adoptant la posture de 'maître d'école', en se confrontant à la réalité, que les enfants sont principalement devenus pour lui des élèves.

Lorsque je l'avais rencontré, avec trois autres partenaires de la recherche, après son deuxième stage en responsabilité, j'avais pris en note ses propos : « *Avec les CM1/CM2, j'ai fait une découverte complètement démoralisante, je me suis aperçu que les enfants peuvent ne pas être sympa, qu'ils sont hypocrites. Le premier soir, j'étais catastrophé, j'avais le moral au plus bas. En stage, on n'est plus seul, il faut tenir compte des élèves et c'est imprévisible. »* Cet extrait montre que la représentation idéalisée des élèves qu'il s'était forgée n'a pas tenu face à ceux, bien réels, qu'il a rencontrés.

Dans l'entretien réalisé à la fin de cette année de stages, il est revenu sur ce moment difficile, et sur les *fortes têtes* à qui il avait eu affaire alors. (L.221) Cette confrontation lui a fait prendre la mesure de ses difficultés à 'tenir sa classe', et prendre conscience de ce qu'il a considéré alors comme son problème avec l'autorité. Mais bien que négative, car elle a généré angoisse et peur pour l'année à venir (4 occurrences dans l'extrait), cette expérience s'est avérée formatrice, car il s'est mis à réfléchir aux causes de son échec et a entamé des

recherches et une réflexion sur les différentes manières d'envisager la discipline et les sanctions dans la classe.

Les élèves sont les premiers concernés par les pratiques qui sont mises en œuvre à leur endroit, et ce qu'ils renvoient à leur enseignant lui signifie la réussite ou l'échec de ses interventions, et partant, le rassure ou non sur ses savoir-faire. Les préparations et autres simulations de séances lui avaient permis d'anticiper à minima sa pratique, mais il a pris conscience qu'il lui fallait en plus faire face à l'imprévu des situations réelles, et réajuster constamment ses manières de faire, en tenant compte des réactions de ses élèves. Et c'est au final ce qu'il a retenu de ses rapports avec eux : « *Moi aussi, j'ai appris des élèves, parce que je trouve qu'ils m'ont aidé aussi finalement, en les écoutant. En les écoutant, je trouve que j'ai appris plein de choses sur les manières de faire, c'est-à-dire : est-ce que ça fonctionne, est-ce que ça, ça vous plaît ? Comment est-ce qu'on peut améliorer ça ? Et finalement, eux, ils ont plein d'idées aussi. J'essaie de m'appuyer sur ce qu'ils pensent. Je pense, en essayant de garder les commandes quand même, je trouve ça intéressant qu'ils prennent aussi une part. »* **[E.c.T1]**, L.79.

Au-delà de ce qu'il exprime explicitement, les formes pronominales utilisées par Alain dans le récit de ses expériences en classe montrent qu'il s'associe étroitement aux élèves dans sa pratique. Un nombre important de « on » (eux et moi), qui renvoient aux actions menées en commun, révèle comment il apprend son métier en partenariat avec ses élèves : «*On a fait des exposés, on a découvert des tas de choses,* **[E.i.PE2]** *on fait de la production d'écrit, on a installé un contrat de travail en autonomie.* **[E.i.T1]**

Les très nombreuses transactions qu'il a évoquées se sont révélées majoritairement positives, et en tout état de cause, celles qui lui ont posé problème ont été elles aussi source d'apprentissage.

Une dernière catégorie d'acteurs, cités de nombreuses fois par Alain, ont joué une rôle certain dans son parcours ; il s'agit des parents d'élèves.

8.3.7. Les parents d'élèves

Bien que leur influence ne se soit pas manifestée réellement en termes de formation, ils ont participé pour Alain de son apprentissage du métier, en ce sens que ce sont des

partenaires dont il a pris conscience qu'il devait les prendre en compte. Et dans l'ensemble de ses discours, il s'est montré très sensible à leurs réactions.

Les interactions qu'il a rapportées à 19 reprises montrent que les relations qu'il a entretenues avec eux ont eu une grande importance : certaines ont été source d'angoisse et l'ont déstabilisé, à certains moments de son parcours. Aussi, le principal souci d'Alain a été de tout mettre en œuvre pour qu'ils lui fassent confiance. Son statut de débutant lui a fait craindre, par anticipation, leur jugement. Mais au final, les retours qu'il a eus de leur part, à l'issue de sa première année d'exercice, ont apaisé ses premières appréhensions.

Dès la première année, au cours d'une rencontre collective, j'avais demandé aux participants d'imaginer leur première journée de classe en tant que professeurs des écoles. Alain avait été le seul à parler des parents d'élèves, et avait spécifié que *le plus important, c'est d'organiser les choses avec les parents* ; et en fin de PE2, au cours de l'entretien, il m'avait fait part de ses craintes, à la veille d'être nommé sur son premier poste : « *Je pensais à un autre truc, ce sont les parents, ça m'angoisse. J'imaginais la première réunion avec eux. J'ai l'impression que je n'ai pas de crédit parfois par rapport aux parents, c'est difficile de s'imposer face à des gens plus âgés. Je pense que ça doit être difficile de ne pas se laisser marcher sur les pieds et je ne sais pas si j'aurai la force de m'imposer. J'espère vraiment que je ne me laisserai pas déborder par des parents. En même temps, tous les stages que j'ai faits, je n'ai vraiment eu aucun problème avec eux. Au contraire, ils essaient même de faire des choses pour la classe, de proposer leur aide. Alors c'est vrai, je ne sais pas pourquoi, c'est peut-être un peu injustifié comme crainte. »* **[E.i.PE2]**,L.280

La crainte anticipatrice d'être jugé par les parents renvoie au manque d'assurance lié à son entrée dans le métier, et à sa propre crainte de ne pas savoir faire, de commettre des erreurs. Mais elle peut être rapprochée également de cette autre manière d'enseigner qu'il a découverte, et qu'il a mis du temps à s'approprier. Aussi nécessite-t-elle selon lui d'être explicitée aux parents, et c'est ce qu'il a fait lors de sa première réunion de classe : « *Les choses théoriques qu'on avait apprises m'ont permis de justifier auprès des parents pourquoi on travaille comme ci et comme ça. Au moins, on a la conscience tranquille, on sait que ce qu'on fait, c'est justifié.* » **[E.i.T1]**, L.73

Un autre événement relaté, survenu au cours de cette réunion, renforce l'importance qu'il donne au jugement des parents : une *'maman/instit'*, comme il l'a nommée, a critiqué, devant les autres parents, une partie de ses activités (L.135) Et ce reproche l'a beaucoup marqué, car il a reparlé longuement de la remise en question que cet incident a provoqué

alors.**[E.c.T1 R]**, L.13 à 22. Et s'il affirme au final que *même si tu ne travailles pas pour les parents, tu es quand même content d'avoir de bons retours*, c'est parce qu'il considère qu'ils participent également de la reconnaissance de ses qualités de professionnel « *La confiance des parents, c'est important aussi je trouve. »* **[E.c.T1 R]** L.7

Hormis cette expérience provisoirement déstabilisante, Alain a montré que les parents, durant sa première année d'exercice, ont été pour lui de véritables partenaires, sur qui il pouvait s'appuyer, et qui l'ont aidé à s'affirmer professionnellement « *Les parents sont hyper fiers de leur école : sur notre site, il y a un livre d'or avec des messages des parents. Ils sont tout le temps là, l'Amicale laïque est très présente et ils nous répètent que c'est super, que c'est génial.* » **[E.i.T1]**, L.167

8.3.8. Pour conclure

L'analyse des interactions et des transactions évoquées par Alain au cours des trois années prises en compte a montré que dans sa formation, les relations aux autres ont eu une très grande influence. Il avait lui-même souligné l'aspect fortement relationnel de sa formation, en évoquant sa manière propre de se former : en observant, en écoutant, en parlant, en échangeant, et cette analyse a confirmé ses dires.

Passeurs, médiateurs, tuteurs, confidents, partenaires, tous ces autres rencontrés l'ont aidé à s'affirmer en tant que professionnel ; la reconnaissance qu'ils lui ont apportée lui a permis de passer le cap difficile de l'entrée dans le métier, en allégeant le poids du fort investissement caractéristique des débuts de carrière.

D'autres acteurs ont été convoqués dans ses récits, comme ses anciens instituteurs et quelques professeurs qui ont marqué sa scolarité. Il leur reconnaît un rôle important dans l'élaboration de son projet de devenir enseignant, et les présente comme des figures emblématiques, auxquelles il souhaitait ressembler. Ils appartiennent au passé, mais leur présence dans ses récits témoigne également de leur influence.

Après avoir rendu compte du rôle des autres dans la formation d'Alain, à savoir des interactions 'soi-environnement social', je vais poursuivre l'analyse en repérant les interactions 'soi-environnement matériel', et leur influence dans son parcours.

8.4. Le rapport aux choses et à l'environnement

1) Se former dans le rapport aux choses saute aux yeux lorsqu'il s'agit d'un artisan : la matière qu'il travaille et transforme est aisément identifiable. Noël Denoyel[185] a étudié comment un artisan « *se forme lui-même en mettant en forme la matière*, *dans un rapport duel. »* Dans le cas d'un (futur)enseignant, les 'choses' en question sont plus difficiles à repérer. Aussi, par analogie avec la formation des artisans, j'ai considéré qu'un enseignant a affaire, lui aussi, à la matière, en ce sens que son métier consiste à enseigner une discipline, ou plusieurs, lorsqu'il exerce en élémentaire. Et de la même manière qu'un artisan *entretient des rapports qui sont de résistance, d'adversité ou de maîtrise*[186] avec la matière qu'il travaille, un enseignant doit apprivoiser une ou des disciplines, qui lui résistent plus ou moins.

Dans ses propos, à plusieurs reprises, Alain évoque les différentes matières qu'il va devoir enseigner, en raison de la polyvalence de sa fonction, et il entretient des rapports particuliers avec chacune d'elles. Et à bien y regarder, l'appréhension, comme l'enthousiasme qu'il exprime à leur encontre est en lien avec les difficultés ou les réussites qu'il a connues au cours de sa scolarité

C'est ainsi que l'histoire, qu'il a étudiée à l'université, est une discipline qu'il maîtrise et qu'il affectionne particulièrement. Il a fait de l'enseignement de cette matière le thème de son mémoire professionnel et comme nous l'avons vu, c'est en histoire qu'il a expérimenté tout d'abord la mise en œuvre du modèle pédagogique prôné par l'IUFM. Conscient d'être compétent dans cette discipline, il a ainsi pris le risque d'innover et de se construire ses propres outils.

Le sentiment d'avoir réussi dans la mise en œuvre d'activités pédagogiques en histoire participe de l'acquisition d'un savoir-faire, et le savoir pratique qu'il a ainsi construit, formulé dans son discours, est réinvesti dans l'enseignement des autres disciplines. Car sa manière propre d'enseigner, son style, *se forge* (terme qu'il a utilisé lui-même pour expliciter comment il se forme) à partir de ces premières expériences satisfaisantes. « *Je trouve ça vraiment intéressant de travailler l'histoire avec les élèves. C'est vrai que c'est une des choses qui m'intéresse le plus. On a fait des tas d'exposés, on a découvert des tas de choses. Les élèves ont l'art d'être attirés par des petits détails, c'est ça qui est sympa. On apprend*

[185] Denoyel Noël, « Le biais du gars », formation par l'expérience et culture de l'artisan, in « *La formation expérientielle des adultes »*, coord. B. Courtois et G. Pineau, La documentation française, p. 155-174, 1991

[186] Propos cités par N. Denoyel, en référence à G. Bachelard, lors de son intervention en formation au DU Histoire de vie en formation, Nantes, 24 mars 2004

tout le temps, même en français, quand on les voit découvrir les jeux poétiques, je trouve ça passionnant.» **[E.i.PE2]**, L.131, 15O.

Les expériences, ainsi, se capitalisent, et la conscience du travail bien fait, au moins en histoire, est rassurante, car les rapports qu'il entretient avec d'autres disciplines sont source d'inquiétude. « *Ce dont j'ai peur, c'est que je ne suis pas du tout intéressé par la géographie, et j'espère que la géo ne passera pas après l'histoire, parce que je connais, parce que j'en ai fait pendant mes études et ça ne me plaît pas du tout. Je sais qu'il faudra que je me force à en faire pour équilibrer les deux.»* Son vécu d'étudiant par rapport à cette matière continue d'agir et il ne sait pas comment s'y prendre pour l'aborder en classe.

Ses souvenirs d'écolier envers certaines disciplines sont même de tels obstacles qu'ils l'ont poussé à adopter une stratégie lui permettant d'éviter de trop avoir à s'y confronter. C'est ainsi que ses piètres compétences en arts visuels l'ont conduit s'orienter exclusivement vers le primaire, par le biais des vœux formulés pour la rentrée scolaire à venir, car il lui semble indispensable de maîtriser cette discipline pour enseigner en maternelle. « *C'est pour ça que j'aimerais mieux avoir du cycle 3, parce qu'en cycle 2, les exposés ça passe encore par du dessin. Et moi, c'est quelque chose qui me fait peur, parce que depuis l'école primaire, je n'ai jamais réussi à faire quelque chose en arts visuels et maintenant, dans cette position de maître, je ne me sens pas plus capable qu'en position d'élève, car j'ai toujours eu les pires notes de la classe. Alors je ne me sens pas du tout en confiance et le module d'arts plastiques que j'ai suivi ne m'a pas du tout aidé. »* L.261

Pourtant, alors qu'il envisage de passer par la suite un CAPES d'histoire, il réaffirme son intérêt pour la polyvalence de son métier, et m'assure que cela lui manquerait de ne pas avoir à enseigner les autres matières, comme les math par exemple, qu'il a *adoré faire avec les élèves*. Et bien qu'il se sente *plus en difficulté* avec certaines, comme *les sciences et tout ça,* rappelant qu'il n'a jamais fait d'expériences par le passé, il se montre impatient *de découvrir en même temps que les élèves,* malgré la peur que cela engendre, car il ne se sent pas tout à fait prêt. (L.136 à 141)

Après cette période de découverte du terrain que constitue la seconde année d'IUFM, dans le récit de ses expériences en tant que professeur des écoles, en T1, il évoque à nouveau ses difficultés avec certaines disciplines, (la géographie toujours, et l'observation réfléchie de la langue), ainsi que sa recherche d'équilibre entre toutes celles qu'il doit enseigner, afin de respecter les programmes officiels cette fois. Poussé par la formation qu'il a reçue à construire lui-même ses outils, il s'est lancé seul dans l'enseignement de certaines disciplines,

mais s'inquiète alors de son retard par rapport aux progressions qu'il a établies. Pour les matières scientifiques, et notamment les mathématiques, domaine qu'il n'a pas approfondi pendant ses études, il se réfère à un manuel, ce qui le rassure.

Car assurer la polyvalence propre à son métier impose une charge de travail importante, et il est conscient de *faire ce qu'il peut*, tout en prenant conscience qu'il manque de temps pour *tout faire bien* : « *Il y a des matières qui passent un peu à la trappe, même si j'essaie de tout faire. J'essaie de ne pas laisser passer deux semaines par exemple sans avoir fait une matière au moins. C'est ce qu'on nous a dit l'année dernière, que la première année, tout ne serait pas fait, mais que l'important, c'était les bases.* » **[E.i.T1]**, L.296 Aussi apporte-t-il un soin tout particulier à l'enseignement de ces disciplines fondamentales.

De ce qu'il exprime de ses débuts dans le métier, Alain montre qu'il a fort à faire avec toutes ces matières qu'il lui faut maîtriser un tant soit peu, afin de les enseigner convenablement. Toutefois, en prenant appui sur ses réussites et celles de ses élèves, dans certaines d'entre elles, il enrichit sa 'mémoire des pratiques', selon l'expression d'Hélène Gondrand[187], déjà constituée des expériences positives vécues lors de ses stages en PE2. Il relativise alors ses quelques déboires et partage la satisfaction que lui procurent ses réussites : « *On fait toutes les semaines de la production d'écrit, c'est une chose dont je suis le plus fier, et de ça, je suis content.* » L.282. Il compense ainsi les manques dont il a conscience en reportant sur les années à venir l'acquisition d'une plus grande maîtrise dans les disciplines qui lui résistent pour l'heure.

Les propos d'Alain montrent comment ses rapports avec les différentes matières qu'il a à enseigner participent de la mise en forme de sa professionnalité naissante, et que c'est en se confrontant à elles, avec plus ou moins de succès, qu'il va progressivement élaborer les savoirs pratiques nécessaires à l'accomplissement de sa fonction. 'Le biais du gars' est l'expression retenue par Noël Denoyel pour rendre compte du processus d'intégration culturelle des artisans. Ce 'biais' est synonyme d'habileté, de maîtrise du geste, dans certaines régions de France, et « *Il semble que ce biais signifie autre chose, certainement l'intelligence pratique, ce savoir-faire de l'artisan.*[188] »

Dans ce que nous dit Alain, les disciplines, en tant que réalités qui résistent, requièrent une habileté dont la maîtrise passe par des tours et des détours qui ont à voir avec la « métis » des grecs. Et dans ses récits, il livre des indicateurs de la construction singulière de ses savoir-

[187] Thèse *op. cit.*

[188] *op. cit.* p.166

faire, en rapport avec les matières qu'il travaille et qui le travaillent, mais en rapport également avec ses élèves qui, eux-aussi, entretiennent chacun des relations singulières avec celles qui leurs sont enseignées. En tant qu'apprenti enseignant, ses expériences, au sens de mises à l'épreuve, lui permettent d'acquérir la maîtrise des savoirs à transmettre ; elles font de lui un médiateur entre la formation d'ordre scientifique/disciplinaire d'une part, et didactique/pédagogique, d'autre part, qu'il a reçues de l'IUFM.

Outre ces relations plus ou moins aisées avec les disciplines, qui participent du processus de l'apprentissage de son métier, Alain se montre sensible aux différents espaces dans lesquels s'effectue celui-ci.

2) L'IUFM organise et limite le temps et les espaces de formation dans lesquels doivent s'inscrire les futurs enseignants. Les écoles où se déroulent les stages en responsabilité sont des espaces de prise de contact avec la réalité et des lieux d'expérimentation des pratiques ; ils sont ainsi constitutifs de la situation de formation.

Dans les différents entretiens, Alain fait part de la dimension formatrice de ces lieux et ses remarques sur les écoles et les classes qu'il a observées sont des indicateurs de cette influence. Il s'est montré très attentif à l'organisation matérielle des classes qu'il a pu visiter et s'est imprégné ainsi de détails qui lui ont permis de comprendre 'comment ça fonctionne' : « *En regardant, en visitant les classes, j'ai trouvé ça assez vivant en général, ça se voit dès en entrant, au niveau des affichages, il y avait des petits coins d'expériences, des pendules à l'heure de différents pays.»* **[E.i.PE2]**, L.210 *« J'avais dit que c'était important de visiter des classes, d'aller voir un peu partout ce qui se faisait.* » **[E.i.T1]**, L.68. La découverte qu'il était possible de disposer les élèves par groupes de quatre, par exemple, a été pour lui un moyen de comprendre comment mettre en œuvre le modèle pédagogique qu'il a choisi d'adopter.

Dans ces espaces de formation, en décalage par rapport à la vie professionnelle qui l'attend, Alain a recueilli pour lui-même des éléments qui lui ont permis d'entrer dans le métier avec un certain nombre de points de repères. Et ces espaces ont eu également une influence formatrice.

En effet, en tant que lieu d'exercice de l'activité enseignante, l'école, et plus particulièrement celle de la première classe, joue un rôle non négligeable dans l'épanouissement des débutants dans leur fonction. Ils y passent beaucoup de temps, et la

convivialité des lieux, les aménagements matériels dont elles disposent, peuvent faciliter ou non leur intégration professionnelle.

Chacun installe sa classe pour se créer un environnement propice au bon déroulement des activités, car c'est une spécificité de l'école élémentaire que d'associer un enseignant à une classe, pendant toute la durée de l'année scolaire, au risque parfois de l'enfermement. Mais Alain, comme nous l'avons vu, a bénéficié d'un contexte extrêmement favorable : non seulement il a trouvé *des conditions de travail très agréables, peu de classes, une très grande cour, beaucoup de matériel informatique, une BCD fournie,* mais en plus, il s'est trouvé dans une école où les portes des classes n'étaient pas closes, et cet espace ouvert lui a permis de poursuivre son apprentissage dans le sens de l'orientation pédagogique qu'il a choisie : « *Une de mes plus grandes satisfactions est d'avoir compris que pour l'élève, l'école ne devait pas être juste une salle de classe, mais qu'au contraire, l'école devait réellement s'ouvrir sur le monde, ce qui était plus compliqué à réellement comprendre quand j'étais en PE2 et que cela restait théorique.* » (Récit de F°)

La lecture du cheminement d'Alain, au moyen du modèle tripolaire élaboré par Gaston Pineau, a fait apparaître une formation par l'expérience des différents partenaires rencontrés sur son chemin, des matières et des savoirs, de la classe et de l'école, et de soi-même en l'occurrence. En mettant en évidence les interactions et les tensions entre les trois pôles qui ont été identifiés, cette analyse a renforcé le constat du positionnement personnel d'Alain à l'égard de sa formation, déjà observé lors des lectures précédentes de son parcours.

Ce processus interne qui relève d'abord de lui-même, s'est approfondi et s'est réfléchi dans le temps, comme il l'a fait remarquer à plusieurs reprises ; mais aussi par la mise en intrigue de ce jeu d'interactions, et sa mise en commun, ce qui me permet d'aborder dans le chapitre suivant le cheminement d'Alain à partir d'une nouvelle perspective, articulant le triangle ontologique, soi-même - les autres - les choses, avec le triangle pragmatique propre aux histoires de vie en formation et celui des relations interpersonnelles.

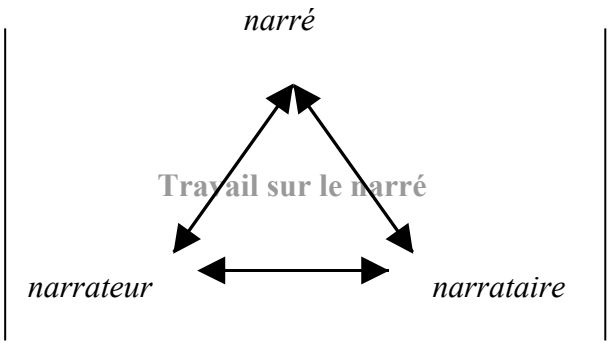
CHAPITRE 9 : UN RÉSEAU DE TRIANGLES

L'approche biographique, telle qu'elle a été présentée plus avant dans ce travail, relève d'un modèle dialogique de co-investissement, dans lequel le travail sur les énoncés participe du passage du récit de vie à l'histoire de vie, ce modèle interactif permettant de distinguer la biographie de l'autobiographie.

La prise de parole, qui s'effectue dans ce cadre sous la forme narrative, met en jeu, selon Gaston Pineau, le triangle pragmatique, « *constitué par trois éléments, le narrateur, le narrataire et le narré. Il fait intervenir fondamentalement le temps, puisqu'il veut communiquer au présent quelque chose de passé. Il est donc pris avec quelque chose de préfiguré que l'utilisation du langage configure pour refigurer une situation.* [189]» Dans cette articulation, l'on retrouve ainsi les trois étapes temporelles identifiées par Paul Ricoeur, qui favorisent la construction de l'identité narrative de l'auteur ; cette élaboration s'effectue conjointement, comme nous l'avons vu avec la notion de dialogisme développée par Francis Jacques, et se repère dans l'utilisation des différents pronoms personnels disponibles.

Aussi deux nouveaux triangles permettent de se représenter ces nouvelles articulations :

Tableau 9 : Le triangle pragmatique[190]

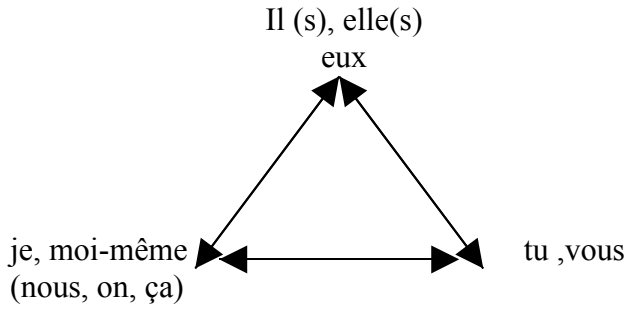


Vie préfigurée | Vie configurée | Vie refigurée

Tableau 10 : Le triangle interpersonnel

[189] Gaston Pineau, Courant interactif en histoire de vie et triangulations formatives, *in « Histoire de vie et dynamique langagière »,* Presses universitaires de Rennes, 2000, p. 46

[190] Représentation élaborée à partir du schéma proposé par Gaston Pineau, *op. cit.* p.47



Nous avons vu comment se sont articulés, de manière 'performante'[191] pour la formation d'Alain, les différents pôles du triangle ontologique, tels qu'ils qui ont été spécifiés. A ce premier triangle s'articulent également les deux qui viennent d'être présentés, ce qui constitue un réseau de triangulations qui se révèle opératoire pour comprendre dans toutes ses dimensions et ses reliefs, le processus de formation d'Alain.

C'est sous la forme de discours et de récits qu'Alain a fourni des éléments d'explicitation de son cheminement en formation ; ces productions constituent 'le narré', pôle spécifié par Gaston Pineau du triangle pragmatique. Et comme cela a déjà été évoqué plus avant dans ce travail, un retour sur les énoncés a été réalisé : narrateur et narrataire(s), lors des rencontres collectives, ont précisé et revisité certains aspects des énoncés mis en partage. De la même façon, au cours des entretiens réalisés avec Alain, nous avons évoqué à plusieurs reprises ses énonciations précédentes, qui se sont vues amplifiées, transformées, et réinterprétées à la lumières de ses nouvelles expériences.

Le narré, en tant que tiers, a permis à Alain de se distancier de sa vie, de ses expériences. Pour le produire, il a opéré un double mouvement de repli sur soi et de sortie de soi, et c'est cet en-dehors de soi, concrétisé dans ses discours, qui lui a permis de se comprendre. Mais ce mouvement a été favorisé par l'accompagnement que je lui ai proposé, car je me suis mise à son écoute et je me suis rapprochée de sa vie, dans un mouvement inverse d'implication, avant de me saisir de ses discours, pour les considérer à mon tour comme des objets d'étude et les refigurer par ma lecture.

Dans ses discours, Alain a utilisé toute la palette des pronoms disponibles. Utilisant massivement le « je », s'affirmant et se différenciant en cela, les « autres », « ceux qui », sont aussi très présents dans ses récits ; il s'est également souvent englobé dans des « on », et de manière plus ou moins implicite, a emprunté les paroles de tous ces autres rencontrés, montrant ainsi l'hétérogénéité des instances énonciatives. Son discours était aussi adressé,

[191] Vocable emprunté à Gaston Pineau

comme le montrent les « tu » qui lui ont permis, au fil des entretiens, de s'assurer que je le comprenais bien ; et l'articulation « je-tu » est révélatrice la construction conjointe de la signification des paroles échangées.

Les rencontres ont été chaque fois des moments très forts émotionnellement pour ma part ; j'ai eu à plusieurs reprises le sentiment d'être une confidente, une personne à qui il était possible de dire ses souffrances, ses difficultés, ses angoisses, mais aussi ses joies, ses réussites. Ces moments intenses de partage avaient été soigneusement préparés lors des opérations préliminaires pour offrir un cadre sécurisant. En raison et grâce au 'cadre interactif' spécifique à cette recherche, le sens à donner au parcours de formation d'Alain n'a pas été de mon seul ressort, car chacun de nous a proposé à l'autre sa compréhension.

Introduction à la deuxième séquence

Après avoir rendu compte du cheminement biographique en formation d'Alain pour commencer cette troisième partie, la seconde séquence, ainsi que je l'ai annoncé précédemment, va être consacrée à la présentation des parcours de Géraldine, Antoine, Elisabeth et Marc.

L'analyse des productions d'Alain, comme celle des autres participants, a révélé l' influence de la dynamique biographique à partir de laquelle chacun s'est engagé en formation, et son rôle dans l'appropriation des propositions de l'IUFM, tout comme dans la manière propre à chacun de se former et d'appréhender son premier poste. Les conceptions premières du métier, associées aux images idéalisées de l'élève et de l'enseignant que chacun a déposées dans son premier récit, constituent un 'déjà là' fortement agissant, et il est apparu que la prise de conscience de cet état initial, soutenu par l'acte narratif, participait du processus de transformation du devenir enseignant de chacun d'eux.

Pour ces raisons, j'ai fait le choix de reproduire le premier récit des quatre autres étudiants, avant d'en proposer ma lecture, car il révèle la problématique qui animait chacun d'eux au moment de son entrée en formation. C'est également un moyen pour le lecteur de faire leur connaissance et d'entrer ainsi dans le monde singulier qu'ils proposent. Suite à chaque récit, je rends compte des étapes du processus de transformation des représentations initiales de chacun, relevées dans l'ensemble de leurs textes, à partir de ce que l'analyse de ceux d'Alain m'a permis de repérer.

A la suite de la présentation de ces quatre cheminements sera proposée une synthèse des motifs de l'engagement en formation des cinq participants, puis un récapitulatif des évolutions de leur rapport à la formation, ainsi qu'un tableau des indicateurs de formation retenus par chacun d'entre eux.

Seconde séquence

CHAPITRE 10 : PROPOSITION DE LECTURE DU CHEMINEMENT BIOGRAPHIQUE EN FORMATION DE GÉRALDINE

Géraldine a participé à la recherche que j'ai menée en DEA, en 2002, alors qu'elle était étudiante à la faculté des sciences, où elle suivait des enseignements en licence 'pluridisciplinaire', qui proposait aux étudiants souhaitant devenir professeurs des écoles, une préparation au concours d'entrée en première année à l'IUFM.

Ayant réussi ces deux épreuves, elle a été admise dans l'institut de formation de l'académie où s'est effectuée la présente recherche, et a souhaité poursuivre l'expérience lorsque je lui ai fait part de ma décision de commencer une thèse. Agée de 22 ans au début de celle-ci, elle est la plus jeune des cinq membres du groupe qui ont poursuivi l'entreprise jusqu'à son terme, et c'est elle qui a choisi le plus précocement de devenir enseignante, et ce, dès l'enfance.

Bien qu'ayant déjà travaillé collectivement sur les motifs de son choix de devenir professeur des écoles et écrit un récit à l'issue de cette première expérience, elle a souhaité participer aux rencontres consacrées à la réflexion sur ce même thème, et s'est ainsi intégrée dès le départ dans un des deux groupes constitués.

C'est dans le but de « *clarifier mon histoire, d'approfondir ce que j'ai commencé, d'écouter d'autres histoires* » qu'elle s'est de nouveau engagée, mais aussi « *parce que ça m'aidera à préparer l'oral du concours (CRPE), car je pense que mes motivations seront plus claires.* » La reprise, avec de nouveaux partenaires, de la réflexion qu'elle avait amorcée à propos de son orientation professionnelle, lui a effectivement permis d'approfondir la compréhension des motifs de son choix : l'écart entre les deux récits produits, à une année d'intervalle, montre comment Géraldine a tiré profit de cette nouvelle occasion de réfléchir à ses motivations et permet de saisir le chemin qu'elle a parcouru entre ces deux expériences.

Toutefois, en regard de ce que l'analyse du cheminement d'Alain en formation a révélé, c'est surtout ce qu'elle a déposé dans son tout premier écrit qui me paraît le plus

éclairant : elle y explicite comment son projet d'enseigner s'est élaboré, les missions qu'elle se donne ; elle décrit l'enseignante idéale qu'elle souhaite devenir et ses attentes de formation.

C'est à partir de son écrit, et de ceux de ses partenaires de l'époque, que j'avais émis l'hypothèse que les futurs professeurs des écoles sont en quelque sorte pré-formés à leur futur métier ; aussi, l'étude du parcours de Géraldine consistera, dans un premier temps, à repérer comment elle a articulé ce qui était déjà là, bien avant son entrée à l'IUFM, avec les expériences vécues pendant le temps de sa formation proprement dite, et lors de sa première année d'exercice. L'objectif étant ici de rendre compte du processus de transformation des représentations initiales du métier qu'elle a choisi d'exercer, tel qu'il apparaît en prenant ensemble tous les textes qu'elle a produits le temps qu'a duré cette recherche.

Le récit qu'elle a écrit à l'occasion de cette recherche, alors qu'elle était encore étudiante à l'université, ainsi que son évaluation de l'expérience d'alors, sont reproduits en **annexes 18 et 19** à partir de la **p 402** ; suivent la transcription des différents entretiens que nous avons eus, ainsi que le récit de formation qu'elle a écrit au terme de la recherche.

Voici ce qu'elle a déposé dans le récit qu'elle a écrit à la fin de sa première année de formation (PE1), suite aux trois rencontres collectives auxquelles elle a participé.

10. 1 Les motifs du choix d'enseigner

Récit de Géraldine

Le parcours scolaire

« En maternelle, j'étais à l'école publique la plus proche de chez moi. De même pour l'élémentaire. J'ai le souvenir de deux enseignantes parfaites au CP et au CE1. Pour moi, elles sont devenues de véritables modèles. J'avais aussi de bons enseignants en CE2, CM1 et CM2, mais qui m'ont moins marquée.

J'ai effectué mon enseignement secondaire dans une école privée, ce qui m'a permis de comparer et, plus tard, de choisir. En sortant du primaire, j'avais compris qu'au fond, je souhaitais être institutrice. J'ai donc travaillé de façon très sérieuse car je me mettais souvent à la place des professeurs, qui appréciaient que je sois aussi studieuse. J'ai donc eu mon bac scientifique (j'aime beaucoup les maths) en 1999. Je garde du lycée des images de

profs admirables, mais aussi d'autres qui me serviront de « contre-modèle » selon les valeurs qu'ils défendaient dans leur façon d'être et d'agir.

Les deux années de Deug MIAS découlaient de mon goût pour les maths. Ensuite, il a fallu choisir d'une part entre professeur des écoles ou de mathématiques, ce qui m'a confortée dans l'idée de faire une licence pluridisciplinaire (que j'ai adorée), d'autre part entre l'enseignement public ou privé. C'est pour défendre certaines valeurs, reçues de mes parents et de l'école, que j'ai passé les QCM d'admission à l'IUFM l'an dernier.

C'est donc dans un contexte scolaire extrêmement classique que s'est effectuée mon entrée en préparation au CRPE, à l'IUFM. Du point de vue social, j'ai déménagé en septembre 2002 pour vivre seule dans un appartement en centre ville car j'imaginais que j'avais besoin de mûrir avant de passer le concours et que c'était ainsi le moyen de grandir sans mes parents. Auparavant, j'étais toujours restée chez eux, puisqu'ils habitent à N.

Se préparer au futur métier

Sachant que je voulais exercer cette profession depuis longtemps, mes activités se sont naturellement tournées vers les enfants : j'ai ainsi été entraîneuse de patin sur roulettes artistique, responsable d'une équipe d'Action Catholique des Enfants. J'ai fait beaucoup de baby-sitting, du soutien scolaire et donné des cours particuliers. J'ai passé mon BAFA dès 17 ans et ensuite j'ai fait un mois de centres aérés chaque été.

C'est au cours de ces diverses expériences que j'ai pu développer ma patience, apprendre à gérer un groupe, tout en restant à l'écoute de chacun, m'adapter aux besoins et aux rythmes des enfants.

C'est aussi dès la classe de troisième que je suis allée observer quelques jours un CP. Puis j'ai passé un mois dans la classe de mon ancienne institutrice de CE1 en 2001. Depuis, j'ai voulu diversifier au maximum mes stages : je suis donc allée en CM2, en zone sensible et en école privilégiée, en classe triple à la campagne puis en maternelle. C'est ainsi que je me suis forgé un regard critique sur ce qui me correspondrait dans les multiples façons d'enseigner que j'ai observées.

C'est également lors de diverses rencontres et discussions avec des enseignants (que je connais grâce à des relations plus ou moins proches) que j'ai pu réfléchir et enrichir ma « formation » au sens large du terme. Je pense néanmoins que celles-ci sont indispensables pour s'aider des expériences acquises par ces collègues.

C'est aussi lors de diverses rencontres et discussions avec des enseignants (que je connais grâce à des relations plus ou moins proches) que j'ai pu réfléchir et enrichir ma

« formation » au sens large du terme. Je pense néanmoins que celles-ci sont indispensables pour s'aider des expériences acquises par ces collègues.

De plus, je me suis aperçue lors de mes stages en responsabilité que je m'aidais énormément de ce que m'avaient apporté ces différentes rencontres. Pour ne citer que quelques personnes qui m'ont aidée à avancer lors de mes stages, je mentionnerai particulièrement :

S., que j'ai connue en tant qu'animatrice lors d'un séjour où j'étais colon (et qui est devenue une amie), et qui est, elle aussi, professeur des écoles. Les discussions que j'avais eues avec elle sur l'aide aux élèves en difficultés et le regard positif qu'il est nécessaire de leur porter, me sont revenues tout naturellement lorsque j'ai rencontré de tels enfants et m'ont beaucoup aidée dans mon travail.

M., qui est une amie de mes parents et ma marraine de confirmation, dont le rêve était d'être institutrice, mais qui n'avait pas pu à l'époque. L'idée de sa rigueur, de son organisation méticuleuse et son sens de la précision dans le travail m'ont en quelque sorte motivée à suivre cet exemple, notamment au tout début, lorsque je ne savais pas encore comment organiser tout ce que je prévoyais.

A., qui est directrice d'un centre aéré où j'ai travaillé 4 ans. Ce sont tous ces petits conseils pratiques qui me sont revenus massivement en tête lorsque j'ai travaillé en maternelle. En effet, le fait d'avoir effectué des centres aérés où je mettais en place chaque jour ces petites astuces qui facilitent la vie (préparation du matériel approprié à l'âge des enfants, façon de parler à un si jeune enfant, etc.), m'avait permis de créer des automatismes. Il me semblerait qu'un cours théorique sur ces notions n'aurait pu que me les faire entrevoir sans réellement les cerner pour les ancrer dans la réalité du quotidien.

Par ailleurs, ce qui peut paraître surprenant est le fait que ce n'est à chaque fois que le souvenir des paroles échangées et la façon de penser de ces personnes qui me sont revenus durant mes stages. En effet, je n'ai pas eu l'occasion d'en discuter avec elles pendant ces stages. Je crois d'ailleurs que c'est justement parce que le temps m'a permis d'intérioriser ces valeurs que j'ai pu m'en servir aussi efficacement dès le début de mes stages : les conseils qui m'ont été donnés au fur et à mesure m'ont certainement été utiles mais peut-être manquais-je de recul pour leur accorder toute leur importance.

Attentes de formation

Mes attentes vis à vis de ma formation ont beaucoup évolué cette année. En effet, en septembre, j'espérais qu'il suffirait que nos formateurs nous expliquent comment faire une

séance-type pour que nous y arrivions, qu'ils auraient des réponses aux questions inéluctables, comme la gestion de la violence ou de l'hétérogénéité. En fait, je me suis aperçue que c'était à la fois beaucoup plus riche et beaucoup plus complexe que je ne le croyais. Ils peuvent nous donner des pistes, mais c'est à chacun de se forger sa propre identité et personnalité en tant qu'enseignant. C'est donc tout un travail d'autonomisation qui nous est proposé, afin d'apprendre ce qui sera la base de notre métier plus tard, c'est à dire l'auto-formation. Ainsi, plutôt que de nous donner des réponses toutes faites à toutes les questions (ce qui n'est pas envisageable puisque chaque question s'ouvre sur une multitude de réponses possibles) et tous les outils de travail, l'IUFM nous aide à construire notre propre idée sur celles-ci et nous donne les méthodes et les moyens pour pouvoir créer notre propre façon de travailler, que l'on pourra ainsi réutiliser tout au long de notre carrière.

Il en est de même pour faire l'analyse d'une séance de classe. Plutôt que d'entendre un formateur analyser notre pratique, nous apprenons à l'analyser nous-même ; ce qui nous permettra d'avoir un regard critique sur notre travail et d'évoluer dans notre métier.

Bilan des deux premières années à l'IUFM

Pour l'instant, je suis satisfaite de ce que j'ai appris à l'IUFM, notamment parce que j'ai compris que l'essentiel de la formation ne pouvait pas venir d'un apport extérieur à soi, mais vraiment construit par chaque futur enseignant : c'est pourquoi l'alternance entre les cours à l'IUFM (utiles pour se former et prendre du recul) et les stages (irremplaçables pour se confronter à la réalité du terrain) est si importante.

Esquisse d'un projet d'enseigner

Après une longue réflexion l'an dernier (J'ai participé au DEA de Nadia), j'ai pris conscience que je fonctionne beaucoup avec des modèles. C'est ainsi que mes institutrices de CP et de CE1 étaient pour moi de véritables modèles dans leur façon d'enseigner. J'aurais pu croire que cette idée d'un modèle était due au fait qu'en tant qu'élève, j'idéalisais ces deux maîtresses. Mais lorsque j'ai fait mon stage en 2001, je me plaçais de l'autre côté, ce qui m'a permis de constater qu'en effet, cette institutrice est vraiment formidable et reste un modèle pour moi. Pas sur le plan de l'imaginaire de l'enfant que j'étais en CE, mais ancré dans la réalité du quotidien d'une enseignante.

Les valeurs que je défends sont celles de l'école publique, qui à mes yeux ne s'opposent en rien à ma foi profonde de catholique : l'ouverture vers les autres, l'aide aux plus faibles, l'égalité des chances entre tous les élèves. Je me sentirai justement plus utile ici

que dans le privé pour accueillir tous les élèves, leur apprendre à se respecter malgré les différences et justement à s'enrichir de celles-ci, aider les enfants en difficulté et leur permettre d'évoluer.

Ce qui m'a toujours intéressée dans ce métier, c'est le fait d'enseigner toutes les matières afin de percevoir l'enfant dans sa globalité, mais aussi de pouvoir lui servir de modèle et, par conséquent, être moi-même le reflet des valeurs que je souhaite leur inculquer. »

10. 2 Un choix précoce

Dans ce récit, Géraldine dévoile la précocité de son choix et montre comment le projet de devenir enseignante lui a permis de traverser les différents espaces/temps de son parcours scolaire, jusqu'à l'université, animée du désir de devenir un jour une enseignante aussi parfaite que celles qu'elle a rencontrées. Les différents lieux traversés et les autres rencontrés ont été pour elle l'occasion de se construire un espace/temps personnel de pré-formation, bien avant son entrée à l'IUFM.

Elle révèle la part active qu'elle a prise dans ce processus, par sa volonté de tirer parti de toutes ses expériences, pour mener à bien son projet. La mise en intrigue des différents mondes-vécus révèle l'élaboration progressive d'une connaissance intime de son futur métier, qui prend en compte les rencontres formantes et l'influence de son milieu familial.

Ainsi, la dynamique personnelle de son engagement s'articule autour de deux axes majeurs :

- Acquérir d'une part des compétences au travers de diverses activités d'animation et d'encadrement, afin de développer les qualités qui lui semblent nécessaires pour travailler avec des enfants et les comprendre. Diversifier au maximum ses expériences, par des stages dans différentes écoles et niveaux de classes, en multipliant les rencontres avec des enseignants, afin d'élaborer une manière d'enseigner qui lui soit propre, étayée par les apports théoriques fournis par les enseignements suivis au cours de son année de licence. Géraldine exprime clairement l'idée que pour elle, sa 'formation' a commencé bien avant l'IUFM.

- D'autre part, sa foi profonde et les valeurs héritées de sa famille participent d'un projet global d'éducation à l'intention de ses futurs élèves. Elle se sent investie d'une mission éducative qui s'enracine dans son histoire : issue d'une famille catholique pratiquante et travaillant dans le service public, très respectueuse de l'école, son père ayant été lui-même

professeur d'espagnol, elle souhaite incarner les valeurs auxquelles elle croit profondément et être un modèle pour ses élèves.

Son choix d'enseigner dans le public est le fruit d'une réflexion qui lui permet de tenir ensemble ses convictions religieuses et la défense des valeurs de l'école publique. Les activités qu'elles a menées traduisent son intérêt pour le monde de l'enfance et lui ont permis d'appréhender l'enfant de manière globale. C'est dès lors la polyvalence du métier de professeur des écoles qui a été déterminante au moment de choisir le corps d'enseignement qui lui convenait le mieux.

Son écrit, qui respecte un certain ordre chronologique propre au récit d'expérience, présente cependant quelques caractéristiques d'un récit de formation. Il donne à voir le regard réflexif porté sur son vécu d'élève puis 'd'intervenante' auprès de jeunes enfants, dans le moment de l'énonciation, par la restructuration des *motifs*, la mise à distance et le jugement des expériences passées. De la sorte, elle exprime comment celles-ci prennent sens pour elle en regard du projet qui l'anime.

Ce premier récit reflète l'influence déterminante des différents espaces/temps vécus dans la constitution de son projet professionnel, mais dans le même temps, il révèle la part active qui a été la sienne dans la construction d'un monde propre. Le choix de s'éloigner du cocon familial pour vivre seule apparaît comme une volonté de s'éprouver et d'affirmer une certaine autonomie par rapport à son milieu d'origine.

La valorisation de ses expériences associatives, l'affirmation des valeurs qu'elle a faites siennes, comme des missions qu'elle se donne, sont le signe d'une formation personnelle orientée vers un projet professionnel qui révèle un engagement de type vocationnel, visant un épanouissement possible dans l'exercice du métier de professeur des écoles.

A partir de ce premier écrit de Géraldine, qui révèle la dynamique personnelle de son engagement en formation, je me suis appuyée sur l'ensemble de ses autres productions pour mettre à jour la manière dont elle a transformé ses représentations premières du métier, en fonction des expériences qu'elles a vécues pendant les trois années prises en compte. Pour ce faire, j'ai repéré les différentes étapes de ce processus, en suivant celles que l'analyse du cheminement d'Alain m'a permis de découvrir.

Les entretiens de Géraldine sont regroupés **en annexe à partir de la page 406**

10. 3 Transformation des conceptions initiales du métier

10. 3. 1 Etat des lieux, le déjà-là

Entrée à l'IUFM avec une conception très idéalisée de son futur rôle, Géraldine s'est très fortement investie pendant ses deux années de formation, afin de poursuivre son but de devenir une enseignante parfaite ; à la différence d'Alain, dans ce qu'elle a livré dans les entretiens, les enseignements qu'elle a suivis, puis les stages au cours desquels elle a pu s'exercer à son futur métier, n'ont pas eus sur elle un impact aussi déstabilisant. C'est seulement au moment de son entrée dans le métier qu'une épreuve extrêmement pénible l'a amenée à reconsidérer l'idéal dans lequel elle se projetait depuis l'enfance. Les étapes du processus qui ont été mises à jour avec Alain se sont ainsi trouvées quelques peu décalées pour elle.

10. 3. 2 Découverte de la réalité et mise en problème de l'expérience

Certes, en PE2, au cours de ses stages en responsabilité, elle a pris conscience de la réalité du terrain. Mais cette confrontation n'a pas entamé l'idéal qui l'animait :

« *Je pense que le fait de l'avoir vécu m'a rendue plus réaliste. Je vois bien que j'ai toujours cette idée en tête, parce que je me dis qu'il faut avoir un objectif pour pouvoir continuer, parce que si on le rabaisse, ça ne donne pas envie d'aller plus loin.(...) Disons qu'avant les stages, j'avais l'idée que c'était possible d'être parfait, mais je me rends compte que de toute façon, il y a toujours des petites choses qui ne le sont pas. (...) Mais c'est important de garder l'idée de vouloir être mieux, de toujours progresser, parce que c'est comme ça qu'on continue à être motivé.* » **[E.i.PE2]** L.275

Poursuivant son objectif, au cours de cette seconde année, Géraldine a fourni un travail considérable et a préparé complètement sa classe avant chaque stage de trois semaines, tout en réalisant, une fois en situation, qu'il lui fallait adapter chaque jour, en raison de la réaction des élèves. Ce souci de bien faire l'a amenée à préparer de la même façon l'année à venir : pour anticiper sa première rentrée en tant que professeur des écoles, elle a passé l'été à travailler.

10. 3. 3 Une épreuve très déstabilisante

Mais les difficultés qu'elle a alors rencontrées avec la classe dont elle a eu la responsabilité ont mis à mal l'enseignante parfaite qu'elle désirait tant devenir, et cette

première expérience s'est soldée par un échec, qui l'a conduite à abandonner son poste et à se mettre en arrêt de travail, pendant lequel elle a été très dépressive. « *Au niveau de l'organisation des vacances, j'ai passé les deux mois à m'angoisser et à me demander comment ça allait se passer. Je travaillais presque tous les jours, et en fait, ce que j'avais préparé, ça n'a pas du tout servi, parce que quand je suis arrivée en classe, ce n'était pas du tout ça dont les enfants avaient besoin.* » **[E.i.T1]** L.405

Car elle a eu effectivement affaire à des élèves cumulant des problèmes personnels et des difficultés scolaires et elle n'est pas parvenue à régler les problèmes de comportement qui se sont installés dès les premiers jours. « *Alors j'ai fait ce que j'ai pu pendant le premier mois puis après, ce n'était plus possible, j'ai vraiment déprimé*. *A la fin, j'essayais toujours de travailler le plus possible, alors je travaillais, je travaillais, je n'en dormais plus la nuit*.» (L. 51)

Il lui a fallu plusieurs semaines pour se remettre de cette épreuve, d'autant plus que les conseillers pédagogiques qui la suivaient alors n'ont pu l'aider à établir les conditions nécessaires pour enseigner convenablement, et qu'ils lui ont conseillé de s'arrêter : « *Ecoute, ça doit être insupportable pour toi, les enfants ne t'écoutent pas. Moi, je serais à ta place, de toute façon j'abandonnerais, parce que je ne sais pas comment tu fais. »* (L.65)

Cet épisode dramatique, survenu au tout début de sa carrière, l'a fortement éprouvée et l'a fait douter de sa capacité à être cette enseignante modèle qu'elle s'était évertuée à devenir : c'est sa personne propre qui a été mise en cause par cette épreuve.

En raison de cet événement, ce n'est qu'en avril que nous avons eu avec Géraldine cet entretien au cours duquel elle m'a fait part de ce qui lui était arrivé. J'avais rencontré les quatre autres participants au cours du premier trimestre de leur année de T1, ou un peu après, mais Géraldine, sans me donner vraiment de motifs précis alors, m'avait demandé de reporter notre rencontre, et j'ai attendu qu'elle me contacte à nouveau. « *Quand tu m'avais demandé de faire plus tôt l'entretien, je n'aurais pas pu, j'ai eu vraiment une période difficile et j'ai préféré attendre. Ce genre d'analyse, au mois de décembre, n'aurait pas été possible. Je me suis dit : je me concentre uniquement sur la maternelle, parce que c'était la seule chose positive que je vivais. Maintenant ça va mieux, mais j'ai eu une période où je me disais qu'il valait mieux ne pas trop en parler.* » (L. 501)

Les extraits que je viens de citer proviennent de l'entretien que nous avons eu alors, et cette distance temporelle d'avec l'événement subi a effectivement permis à Géraldine de l'évoquer. Mais ce retour sur son début d'année a été très pénible pour elle, et avant que je ne

déclenche le magnétophone, elle était au bord des larmes en évoquant cette période très difficile de son histoire.

Bien que l'émotion soit restée très présente tout au long de l'entretien, Géraldine est parvenue à exprimer comment elle a pu finalement rétablir sa confiance en elle et dépasser le sentiment d'échec personnel ressenti au début de son année. Au cours de l'échange, elle a évoqué les moyens qu'elle a mis en œuvre pour se ressaisir, ainsi que les personnes qui l'ont aidée à surmonter cette épreuve, mais aussi comment elle-même l'a analysée, et en fin d'entretien, elle avait retrouvé un peu plus d'aplomb en relativisant ce qui lui était arrivé. Puis, dans l'entretien en présence du groupe, en fin d'année de T1, ainsi que dans son récit de formation, elle est revenue sur cette expérience pour évoquer ce qu'elle en a fait.

Voici donc brièvement résumées les étapes qui l'ont conduite à dépasser cet événement.

10. 3. 4 Expérimentation, mise à l'épreuve de la nouvelle réalité

Pendant son congé de maladie, Géraldine est allée voir l'inspecteur de sa circonscription, qui lui a attribué un poste de remplaçante. Elle a donc repris et a été nommée dans une école maternelle, au sein de laquelle elle a tout de suite été très bien accueillie et soutenue par une équipe, avec laquelle elle partageait la charge des préparations, car celles-ci se faisaient en commun, en raison d'une organisation en classes multi-âges. « *Heureusement j'ai retrouvé la maternelle. J'avais besoin d'être rassurée et heureusement, le directeur était vraiment responsable. Il m'a dit écoute, je comprends, t'as peut-être eu une mauvaise expérience, mais là, on repart avec quelque chose de nouveau, tu vas voir, ça va bien se passer. »* (L.86) La confiance que lui ont accordée ses collègues, le partage des tâches, lui ont permis de reprendre confiance en elle et de *se sentir utile*, car les préparations qu'elle faisait ont été utilisées par des enseignants pourtant expérimentés : *c'était valorisant de préparer quelque chose pour les autres*…Elle s'est ainsi rassurée sur ses compétences en se prouvant qu'elle était capable de bien faire.

Elle est également retournée voir l'institutrice de son enfance, cette maîtresse parfaite à qui elle voulait ressembler, et celle-ci lui a fait part de moments très difficiles au cours de sa carrière. Cette rencontre lui a permis de percevoir que même les 'modèles' connaissent des périodes de doute. (L.161) Elle a alors considéré qu'elle effectuait là sa première rentrée en

tant qu'enseignante, en partant sur de nouvelles bases, et en acceptant mieux de ne pas être l'enseignante idéale dont elle avait rêvé.

10. 3. 5 Evaluation critique et comparative de l'expérience

Au moment où elle a recommencé débutait le stage T1, qui je le rappelle s'étale sur six semaines, pendant lesquelles les débutants sont deux jours en formation. Ce que Géraldine retient de ce stage, c'est l'aspect positif de ses rencontres avec d'autres débutants ; en comparant son expérience avec celle vécue par ses pairs, elle a pu ainsi *tourner la page* et envisager son avenir professionnel avec plus de sérénité : « *J'avais besoin d'échanges avec les autres T1. Et je me suis dit que même eux, qui n'avaient pas eu autant de difficultés, ils en ont eu aussi beaucoup au début. Enfin je crois que tout le monde a eu des difficultés et ça permet de se dire que ce n'est pas si catastrophique que ça, tout le monde a du mal.* » L.136 L'importance de ces échanges rassurants sera de nouveau évoquée lors de la dernière rencontre collective.

10. 3. 6 Mise en place du nouveau rôle.

Après ce premier remplacement 'restructurant', Géraldine a encore changé d'école, et de circonscription cette fois. Malgré l'anxiété que lui a causée la perspective de ce qu'elle a encore considéré comme une 'nouvelle rentrée', elle a été de nouveau bien accueillie par ses collègues. Mais surtout, de nouveaux conseillers pédagogiques, qui ne connaissaient pas l'histoire de ses débuts, sont venus lui rendre visite et lui ont donné de précieux conseils pour organiser sa classe. Et malgré « *la présence d'élèves vraiment très très dynamiques, progressivement, ça a complètement changé, c'est à dire que c'est devenu positif, parce que finalement, j'ai réussi dans la gestion de la classe, j'ai une bonne ambiance de classe là, maintenant.* » **[E.c.T1A]** L.50 Ce remplacement lui a permis de s'affirmer dans sa pratique et de dépasser son échec, dans le domaine où elle avait précisément rencontré des difficultés.

10. 3. 7 Perspectives d'avenir

Alors qu'elle avait pensé abandonner son métier, elle a persévéré et peu à peu découvert qu'elle devait peut-être faire autrement, prendre un peu distance, accepter de ne pas vouloir tout prévoir. Et malgré l'appréhension qui demeure, elle parvient à se projeter vers la nouvelle année scolaire qui s'annonce : « *Je crois que pour l'année prochaine, au mois de juin, quand je saurai quelle classe j'ai, je n'organiserai pas pareil mes vacances d'été, mais*

je serai quand même anxieuse parce que ce sera pour de vrai ma première rentrée en fait. Je me prendrai quand même au moins un mois de vacances réelles. (…) Mais je demanderai si possible un poste en maternelle, parce que j'ai eu deux expériences positives et je me dis que ce serait bien d'y rester. » **[E.i.T1]**, L.399, 418

De plus, afin d'éviter de nouveaux problèmes, elle s'est donné une ligne de conduite à respecter dès la rentrée : « *Je me dis que je mettrai tout de suite des limites très strictes, des choses comme ça, que je n'avais pas forcément faites au début.* » (L. 499)

10. 3. 8 Quête de sens et découverte de soi.

La mise en récit de cette expérience douloureuse a permis à Géraldine de se distancier de l'événement ; en partageant ses réflexions avec les partenaires de la recherche, elle est parvenue à donner un sens à l'épreuve qu'elle a subie. « *Je me suis dit voilà, c'est une expérience. Mais en même temps, je crois que j'ai aussi pris conscience que c'est le premier échec de ma vie en fait, parce que je n'avais jamais redoublé, j'ai eu mon permis la première fois, j'avais toujours tout réussi et puis là, c'est vrai que je dirais que je me suis pris une sacrée claque. Et puis après je me suis dit c'est ça la vie, on n'a pas toujours tout. (…) Je me dis que finalement c'est aussi une expérience, c'est une expérience humaine qui sera enrichissante, même si ça a été difficile à vivre. Maintenant je me dis que c'est passé, ce n'était pas inutile. (…) Mais c'est vrai que je crois que je vais garder pendant un petit bout de temps une appréhension à chaque rentrée. »* (L.495)

Bien que les stages effectués en PE2 permettent aux étudiants-stagiaires de commencer à se confronter à la réalité, cet espace/temps de formation reste un 'ailleurs' par rapport à la vie professionnelle, et Géraldine a pris conscience de cela. Pendant ses deux années passées à l'IUFM, avec tout le sérieux qui la caractérise, elle a poursuivi son rêve de devenir une enseignante parfaite, prévoyant dans les moindres détails les activités de sa classe. Lors de la présentation de son parcours, à la fin de sa première année d'exercice, elle a reconnu que la formation qu'elle a suivi a concouru à entretenir ses illusions : « *Ce que j'ai vu à l'IUFM, je trouvais que c'était une formation quand même très théorique, et qui laisse croire souvent qu'on peut avoir des élèves parfaits, des classes qui sont parfaites. J'avoue qu'en septembre, je suis arrivée et j'imaginais que ma classe allait être parfaite. Là, j'ai découvert beaucoup de problèmes et ce qui est positif quand même, c'est que je me suis formée, puisque j'ai réussi à surmonter pas mal de difficultés.* » **[E.c.T1F°]**, L.39

Ses débuts dans la vie professionnelle ont été douloureux, car elle s'était imposée de très fortes exigences lors de son engagement en formation, afin d'atteindre son idéal. « *Je pense que je rêve toujours »*, m'avait-elle confié au début de l'entretien réalisé au milieu de sa première année d'exercice. **[E.i.T1],**(L.9) Elle pensait apprendre son métier à l'IUFM, et être capable de tout maîtriser dès la première année ; l'épreuve qu'elle a subie, puis son dépassement, lui ont permis de transformer ses représentations idéalisées d'élève et d'enseignant, dont on a vu qu'elles s'étaient élaborées dès l'enfance.

Mais tout en restant très attachée aux valeurs qu'elle défend et aux missions qu'elle se donne, et gardant la volonté d'être un modèle pour ses élèves « *Le fait de passer plus de temps avec les mêmes élèves leur permet de comprendre et d'approfondir les valeurs que l'on soutient en paroles et en actes, ils sont libres de pouvoir suivre ce modèle, ou, plus tard, de s'en créer un qui correspond à ces valeurs.* » **[Récit de formation]**, elle a accepté le fait de faire face à l'imprévu, de s'ouvrir à l'inconnu, de s'éprouver dans ses relations avec tous les acteurs de ce 'métier impossible'. « *L'une de mes prises de conscience essentielle est le fait que l'enseignante idéale n'est pas celle qui est figée dans son travail, mais celle en constante évolution grâce à son désir de formation. C'est en ce sens que les « maîtresses idéales » que j'ai pu rencontrer sont une source immense de richesse. »* **[Evaluation de l'expérience]**, (annexe p. x)

Et c'est au final de manière très positive qu'elle se tourne vers son avenir professionnel : « *Ma formation n'est pas terminée et je vais profiter de cette année et de toutes celles à venir pour continuer à progresser dans ce métier… »* **[Récit de formation]**

C'est maintenant avec Antoine que va se poursuivre cette étude.

CHAPITRE 11 : PROPOSITION DE LECTURE DU CHEMINEMENT BIOGRAPHIQUE EN FORMATION D'ANTOINE

Antoine, âgé de 23 ans au début de la recherche, est titulaire d'une licence d'histoire. Il s'est engagé dans la démarche « *parce que cela m'intéresse de chercher ce qui m'a influencé dans mon choix professionnel*, *et que cela pourrait m'aider à me raconter, parce que je suis pudique*.» Malgré cette pudeur annoncée, c'est un jeune homme très dynamique et qui s'exprime avec beaucoup d'aisance.

Il est issu d'une famille dans laquelle les métiers de l'éducation sont en bonne place, et il a choisi de devenir professeur des écoles afin de se rendre utile à la société. Reconnaissant l'influence de son entourage familial, il a cependant construit son projet tout au long de son expérience professionnelle dans l'animation, milieu dans lequel ses valeurs se sont renforcées. Se sentant investi d'une mission, son choix représente à ses yeux un engagement de toute sa personne. Voici son récit.

11. 1 Les motifs du choix d'enseigner

Récit d'Antoine

« Raconter et comprendre peut-être : mon enfance, mon adolescence, ma famille, mes amis, mon environnement, ma nouvelle vie d' adulte, mon métier tout neuf. Serais-je en proie à des stéréotypes ? Cette question m'est inquiétante. Je garde cependant l'espoir d'un métier personnel dans sa saveur et collectif dans ses bienfaits. Etre enseignant c'est une sorte de dévotion envers ses semblables, mais c'est aussi une foule de sentiments très personnels, et d'abord celui de se sentir libre d'agir et investit d'une mission. Dans cette optique, il m'est parfois difficile d'accepter cette place de membre au sein d'un groupe social formaté et d'en afficher les stigmates.

Ouvrons les yeux toutefois, pourquoi refuser cette place qui semble si rassurante et protectrice ? Ne serait-elle pas simplement le reflet de ce que j'aspire à être, ce vers quoi mon passé me pousse avec mon consentement tacite?

La première fois que je suis venu au groupe de parole, je nous ai imaginés finissant notre carrière : l'un arborait une sacoche à l'épaule et un pull à grosses mailles, l'autre un

collier de barbe taillé avec soin, je revenais tout juste d'une prestation victorieuse à Question pour un champion. Or, en y réfléchissant avec un peu de pragmatisme, je me suis dit que cette caste là n'avait rien à envier aux autres et que s'il fallait en choisir une, alors je voulais bien de celle-ci, dans la limite des places disponibles évidemment.

Après quelques semaines de révisions fort ennuyeuses, et un concours d'une pesante solennité, j'ai donc gagné l'une de ces places et je me trouve ainsi à la veille de mon premier véritable stage. Le fait de faire le point s'offre alors comme une récompense et je vais m'y livrer sans retenue. Quels éléments choisir dans ma vie pour expliquer mon parcours ? Qu'est ce qui fait que j'en arrive ici aujourd'hui ? Finalement, le sentiment de ne pas être là par hasard ne doit-il pas être vécu lui aussi comme une récompense ?

Choix de l'orientation professionnelle

Au lycée, j'ai commencé à réfléchir sérieusement à mon futur métier. J'entrais en terminale scientifique et après quelques mois je sentais que sans un projet de vie, il allait devenir difficile pour moi de justifier le fait que je me conforte dans des résultats moyens en abandonnant l'idée d'excellence. Je laissai donc sans trop de regret les places de classes préparatoires à des garçons et filles dont je raillais les comportements courbés et conformistes.

J'appartenais moi à un autre conformisme, plus valorisant pour mes seuls yeux, et j'ai commencé a développer l'idée que ma personnalité n'était pas compatible avec un travail dépendant du secteur privé, refusant de remplir les caisses d'un patron avec ma sueur et mon labeur. J'avais travaillé quelques jours chez un ami de mon père pour le compte duquel j'effectuais des travaux d'entretien. Lorsque le travail était pénible, l'idée de ma participation à son enrichissement devenait insupportable.

Etre utile à la société dans son ensemble, transmettre des valeurs universelles, forger la liberté d'esprit des adultes de demain, l'idéal du métier d'enseignant m'est alors apparu comme salvateur. Il est toujours aussi présent à mes yeux ce jour, avec, je l'espère, un peu plus de maturité dans les fondements que je lui attribue.

L'engagement associatif

L'idée de travailler dans le milieu de l'enfance avait précédé cette liaison idéologique avec mon projet professionnel. En effet, dès l'âge de dix-sept ans, j'ai découvert le milieu de l'animation socioculturelle presque par hasard. Je cherchais un job pour l'été et l'un de mes meilleurs amis avait pensé devenir animateur. La formation semblait plutôt sympathique et le

centre de loisirs de la ville paraissait prêt à nous embaucher. Pour ce qui est des enfants, (c'est tout de même important…) je me sentais prêt à assumer la responsabilité d'un groupe, ma grand-mère ne cessant de me couvrir de compliments en me voyant assurer l'atterrissage de la purée de carottes dans le gosier de mon petit cousin et céder au harcèlement pour venir imiter le vaisseau Playmobil sur le tapis de jeu. Ce maigre capital confiance me suffit à franchir le pas et quelques mois plus tard, je me retrouvais donc face à une douzaine de bambins de huit ans.

Je garde peu de souvenirs aussi précis que celui de cette première journée. Les visages et certains noms d'enfants me reviennent très bien, la matinée avait été consacrée au soin des animaux, l'après-midi à la réalisation d'un épouvantail. La ferme pour enfants de X. est bien plus qu'un centre de loisirs, c'est un lieu de formation respecté et reconnu, qui a suscité bon nombre de vocations dans les milieux de l'enfance et de l'éducation. On y apprend la rigueur de l'organisation et le goût de la mise en valeur, on y considère l'enfant comme une personne à part entière ; on y développe surtout les facettes éducatives de l'animation, n'en déplaise à ceux qui pensent que le centre de loisirs n'est pas un lieu d'éducation.

Au fur et à mesure des étés passés là-bas, j'ai gravi classiquement les échelons à l'image de certains de mes prédécesseurs en ces lieux. D'animateur je suis devenu responsable de la base d'activités, puis directeur pédagogique et enfin, directeur du séjour. Monter des projets, travailler en équipe, apprendre et faire apprendre, j'ai touché du doigt tout cela au sein de cette association. Je n'ai pas caché aux gens de là-bas leur importance dans mon choix professionnel, et je les ai assurés que les valeurs qu'ils défendent me guideront longtemps tout au long de ma carrière.

Le parcours scolaire

En dehors des périodes estivales, je continuais mes études presque sans accroc, mais avec une motivation déclinante. J'ai toujours été un élève brillant, désolé si cela manque résolument de modestie. A l'école primaire, j'étais premier ou second, cela dépendait des résultats du fils du directeur, qui était aussi mon meilleur ami. J'étais ce qu'on appelle un meneur, aussi bien en classe que dans la cour. Il ne s'agissait cependant que d'une petite école de campagne et cette place eut été bien plus précaire en d'autres lieux.

Cependant, avec du recul, je mesure le côté rassurant d'un tel statut et je ne me souviens pas avoir ressenti la peur en franchissant la grille le matin. Je me sentais bien à l'école.

Au collège les choses ont été remises en question : je devenais un petit et je connaissais peu de mes semblables, ma bouée restait mon meilleur ami de l'époque. Nous étions dans la même classe depuis la maternelle et nous allions nous suivre de la sorte jusqu'à la fac.

Pour ce qui est du travail scolaire les choses n'ont pas varié et je connus bientôt les joies des classes latin – allemand deuxième langue, ces classes ou l'on 'ghettoïse' les élèves dits brillants, de peur que les autres ne les ternissent un peu. Côté cour de récré, l'équilibre s'est établi assez rapidement. Si mon physique rondouillard pouvait susciter la moquerie, je gagnais le respect grâce à l'humour ou à la dissuasion (en plus d'être bien en chair j'étais particulièrement grand pour mon âge), mais jamais avec les poings, question d'éducation et de trouille à la fois.

Surtout, je trouvai au collège une bande d'amis, un cocon des plus rassurants dans la jungle du collège unique. Cette bande d'amis reste presque au complet aujourd'hui : inséparables, nous entretenons des liens quasi filiaux.

Au collège puis au lycée, faire partie d'un clan soudé est un avantage certain. On gagne une certaine popularité, le cercle des connaissances s'élargit plus vite et il se crée une certaine émulation qui peut être saine ou non selon le contexte. Bref je crois qu'au collège aussi je me suis senti bien. Tellement bien que je me suis rapidement permis d'adopter une attitude plus défiante vis à vis des adultes et de l'autorité en général. Attention, je ne suis pas non plus devenu un sauvageon, mais la crise d'adolescence et les excès de sébum ont fait de moi un jeune garçon un peu remuant en cours. L'envie ne me manque pas d'évoquer ici les exploits les plus marquants de ma carrière de comique scolaire, mais je ne le ferai pas afin de conserver un semblant de crédibilité. Il n'empêche que j'ai su allier cela à mon statut d'élève brillant pour cumuler sur mes bulletins un cocktail récurrent jusqu'au lycée, de félicitations scolaires et de réprimandes comportementales.

Les choses n'ont pas été aussi faciles au lycée. J'ai déjà évoqué plus haut cette période et il est vrai que scolairement j'ai quitté progressivement les places d'honneur pour m'installer au fond de la classe. L'ennui en cours devenait trop insupportable et même s'il avait toujours été présent auparavant, cette torpeur léthargique qui m'envahissait une fois la sonnerie passée devenait toujours plus profonde. Je ne travaillais pas, sûr de mon talent, mais ce dernier s'est vite révélé insuffisant. Je préférais les bières englouties entre deux taffes au jardin public et mon groupe de rock m'occupait plus l'esprit que les calculs d'intégrales. S'en suit une sorte de cercle vicieux : dans le passé, mes bons résultats suffisaient à mon

auto-motivation, le fait de me sentir faible dans certaines matières me poussait à une plus grande fainéantise.

Les études supérieures

Le sort a voulu que j'obtienne mon bac du premier coup, avec un peu de chance. Je rentrai donc à l'université de N. pour suivre un DEUG de biologie. Une année blanche sur le plan du travail, mais très riche pour ce qui est de la vie étudiante, sur la lancée du lycée, sans commentaires. Et puis cette réorientation en DEUG d'histoire, déjà méditée au lycée et qui m'a sans aucun doute apporté le salut. J'y ai trouvé un rythme de travail modéré, des cours qui éveillaient mon envie et ma curiosité et des notes qui avaient le goût de l'enfance.

Le projet du concours mûrissait en moi et devenait désormais réalisable. Cette motivation me permit d'obtenir une licence, alors que mon intérêt pour la discipline n'avait jamais été déterminant. Car c'est vrai, pourquoi ne pas avoir continué dans cette voie et décidé de devenir professeur d'histoire - géographie ? Outre le fait que je n'ai jamais été passionné d'histoire, on peut soulever une explication importante : je n'ai jamais ressenti d'admiration pour mes professeurs du secondaire, encore moins pour mes professeurs d'histoire - géographie, dont les tableaux noirs interminablement emplis de craies entraînaient des heures entières consacrées au recopiage des leçons. Rien à voir avec cette vision plutôt optimiste que je garde de l'école primaire.

La famille d'origine

Je n'ai pas parlé jusqu'ici de ma famille. Sans doute parce que j'ai du mal à jauger son importance dans le chemin qui me mène à ce métier. J'ai grandi dans un milieu assez aisé, tout du moins par rapport au monde rural auquel j'appartiens. Mon père est cadre, ma mère infirmière, ils ont toujours été garants d'une très saine stabilité, pas seulement sur le plan financier, mais surtout sur le plan affectif. Cet environnement explique certainement le fait que l'argent n'ait jamais été un facteur déterminant dans mes choix professionnels : je n'en ai jamais manqué auparavant et mon éducation rationnelle fait que je peux envisager aujourd'hui de vivre avec l'honnête salaire d'un enseignant.

Mes parents sont issus de deux univers différents : mes grands parents maternels étaient des commerçants aisés, aujourd'hui des retraités dynamiques et vénaux, voyageant au bout du monde parfois, entretenant leur jolie villa du bord de mer le reste de l'année. Mes liens avec eux se sont distendus jusqu'à la rupture. J'ai parfois du mal à faire vivre le lien qui me lie à ma famille, dans ce cas c'est encore plus dur.

Mon père est issu d'une famille de paysans de la mer. Mon grand père élevait des huîtres et ma grand-mère était couturière. Leurs enfants ont connu une certaine élévation sociale, en particulier grâce à leurs résultats scolaires, du temps où l'école jouait pleinement son rôle d'ascenseur social. Deux d'entre eux sont devenus enseignants, elles partent aujourd'hui à la retraite.

Devant ce tableau plein de subjectivité, il serait facile de conclure que ce plus grand attachement familial conduit à ma vocation. Inutile de préciser la joie provoquée par ma réussite au concours et ce symbolique flambeau transmis d'une génération à l'autre. Mais je l'ai déjà dit, il n'y a pas d'attachement familial profond chez moi, je vois mes tantes deux fois par an et je ne peux mesurer cette influence sans avoir le sentiment qu'elle peut s'avérer fort minime.

Ce dont je suis certain, c'est que ma facette consensuelle émane de mon éducation. Je pense être indépendant d'esprit, mais j'ai toujours refusé la marginalité. C'est un peu pour cela que j'ai établi rapidement un projet de vie ne sortant pas du cadre de ce qui est familialement acceptable. Mes parents ne m'ont jamais interdit d'envisager mon avenir comme je l'entends mais les projets les plus fous ne m'ont jamais traversé l'esprit non plus. J'aime profondément la musique, mais je n'ai jamais pensé devenir musicien professionnel, de peur de perdre pied par manque de stabilité.

Autre facette moins avouable, partie prenante de l'héritage familial, mon envie d'exercer un métier valorisant aux yeux de la société. Je voulais un métier respectable, je suis aujourd'hui à demi satisfait. Si je peux lire de l'admiration dans le regard des gens qui apprennent ma réussite au concours, j'entrevois aussi parfois une sorte de rancœur pour ce métier qui ne laisse personne indifférent. Même en étant le plus consensuel des hommes, j'ai fini par choisir mon camp.

Pour conclure

Que dire maintenant de ces stéréotypes qui m'effrayaient au début de ce récit ? Un enfant à l'aise à l'école, un jeune homme influencé par des engagements et des fréquentations où l'éducation est souvent présente, une famille dans laquelle les enseignants sont en bonne place, voici quelques pistes qui alimenteront peut être l'idée d'un certain conditionnement.

Ce dont je suis sûr, c'est que l'imminence de l'exercice de mon métier m'emplit de joie. Je baigne encore dans cette utopie presque fleur bleue qui me laisse penser que j'entrerai dans ma fonction comme le pied de Cendrillon dans la pantoufle de vair.

L'éducation que j'ai reçue et l'environnement dans lequel je baigne influencent sans nul doute ma vision du métier d'enseignant et les objectifs que je me fixe… Je veux apporter aux élèves autant que certains professeurs m'ont apporté et faire d'eux des êtres érudits et capables de penser seuls, en leur transmettant les valeurs essentielles qui les conduiront au bonheur. Plutôt qu'à un inconnu, donner ma sueur à la société et à ses êtres en devenir. »

11. 2 Une continuité (provisoirement) assumée.

Dès l'introduction de son récit, Antoine établit d'emblée le lien entre raconter et comprendre, celui entre les espaces/temps vécus, les autres rencontrés et son projet de devenir enseignant, l'articulation entre son passé et son futur. Il indique le travail de tri qu'il a opéré parmi les événements de son histoire pour tenter de comprendre ce qui fait qu'il se trouve aujourd'hui à la veille de devenir professeur des écoles. En cela, son écrit se lit comme un récit de formation et témoigne de sa distance par rapport aux événements vécus.

L'organisation thématique qu'il a choisie (parcours scolaire, activités associatives et professionnelles, entourage familial) permet de comprendre comment il s'est approprié un destin pour aboutir à la production personnelle du choix de devenir enseignant. S'il craint d'avoir cédé à un certain conformisme en suivant une voie préalablement tracée, et appréhende de s'enfermer dans un milieu clos, le sentiment d'avoir une mission à remplir auprès de ses futurs élèves donne à son choix toute sa valeur.

L'école est pour Antoine un espace relationnel, un lieu d'épanouissement personnel important : c'est durant son parcours scolaire qu'il a tissé des liens durables avec un groupe d'amis, et la place qu'il donne dans son récit à ses relations amicales rend compte d'une formation personnelle, qui lui a permis de s'affranchir de la pression institutionnelle pesant sur les élèves brillants et d'accéder à une certaine autonomie.

Après une année de 'liberté' durant sa première année à l'université, son choix professionnel s'est progressivement affermi, alors qu'il retrouvait *des notes qui avaient le goût de l'enfance* : cette nostalgie d'un passé scolaire heureux a nourri son projet d'enseigner. Il vise l'épanouissement et le bonheur de ses élèves, souhaite les rendre autonomes en leur transmettant des valeurs universelles. Alors qu'il s'est ennuyé dans les classes supérieures, il garde de l'école primaire une vision optimiste et rassurante : les enseignants qu'il y a

rencontrés lui ont donné l'envie de donner autant qu'il a reçu d'eux, et son choix de l'enseignement en élémentaire découle de ces expériences.

Le sentiment d'avoir une mission à accomplir en devenant professeur des écoles s'est forgé durant les années où il s'est fortement impliqué dans l'animation. Confronté à un public d'enfants et soutenu par des formateurs dont il reconnaît les qualités, il a pris conscience des besoins sociaux, ce qui l'a conduit à privilégier le versant éducatif de son futur métier. Grâce à cette expérience et à ces rencontres, son futur métier lui semble le meilleur moyen de transformer en actes les valeurs véhiculées par ce milieu : « *être utile à la société dans son ensemble*, *forger la liberté d'esprit des adultes de demain. »*

Si Antoine a faites siennes les valeurs rencontrées au sein monde de l'animation, il apparaît clairement dans son récit que son environnement familial du côté paternel n'en était pas éloigné. Il reconnaît avoir évolué dans un milieu qui doit à l'école son élévation dans l'échelle sociale, et garde le souvenir de son origine rurale. Le désir d'exercer un métier respectable et valorisant, où l'aspect financier est secondaire, est en lien avec le regard critique qu'il porte sur son ascendance maternelle, trop attachée selon lui aux biens matériels. Et sa courte expérience professionnelle dans le secteur privé l'a conforté dans son choix.

Ainsi, malgré les réserves de certaines personnes de son entourage, qui furent évoquées durant la phase de co-analyse, il est satisfait d'avoir choisi son camp, et son orientation professionnelle s'inscrit dans un projet de vie dans lequel il s'investit totalement.

C'est maintenant en m'appuyant sur l'ensemble des entretiens réalisés avec Antoine que j'ai reconstruit les différentes étapes de la transformation de ses conceptions initiales du métier : bien qu'il ne m'ait pas fait parvenir de récit de formation à l'issue de la recherche, les éléments qu'il a livrés au cours du dernier entretien collectif sont suffisamment éclairants pour me permettre de retracer le processus que je vais maintenant présenter.

Les entretiens réalisés avec Antoine se trouvent **en annexe à partir de la page 437.**

11. 3 Transformation des conceptions initiales du métier

11. 3. 1 Etat des lieux.

Comme Antoine l'a dit lui-même dans son premier récit, et répété tout au long des entretiens, c'est l'aspect éducatif du métier qui a orienté son choix professionnel ; très investi dans l'animation, il a continué à s'occuper d'un centre loisirs une fois entré à l'IUFM. Les valeurs qu'il a héritées de ce milieu sont fortement revendiquées et donnent selon lui un sens au métier qu'il a choisi : *« Ces valeurs là, je ne pense pas qu'elles ont foncièrement bougé. Là, c'est vrai que les raisons profondes pour lesquelles je suis venu à ce boulot se sont renforcées cette année.* (…) *Je suis fondamentalement satisfait, et de plus en plus, de faire un boulot qui soit détaché des intérêts économiques. (...) Ce sont les raisons profondes pour lesquelles je m'y suis attaché.* **[E.i.PE2], (**L.316, L.600)

Au-delà de l'idéal du métier que son engagement dans le milieu associatif continue de nourrir, il a acquis, grâce à ses activités, des compétences qui lui ont permis de se sentir tout de suite à l'aise avec un groupe d'élèves, et cette connaissance du comportement des enfants a été pour lui un point d'appui extrêmement important lors de ses stages. « *Sur la manière d'être avec les enfants, c'est vraiment intéressant, ça donne une base et je n'aurais vraiment pas voulu me retrouver dans une situation cette année, où je n'aurais eu aucun repère sur la manière de me positionner avec un groupe. C'est déstabilisant, c'est une variable de plus, un inconnu, et cette sécurité-là, elle m'aurait vraiment manqué je crois.* » **[E.i.PE2]** L.424

Il argumente longuement à ce sujet, et mentionne les bénéfices qu'il a tirés de ce savoir-faire construit avant son entrée à l'IUFM : les conseillers et les IMF qui lui ont rendu visite l'ont félicité, et des collègues, pourtant expérimentés, ont approuvé ses initiatives, dont il tire une certaine fierté. (L.371 à 398). Dans les deux entretiens suivants, il reprend chaque fois ce thème, et ré-affirme l'importance de cette formation informelle, **[E.i.T1]** L.84**, [E.c.T1F°]** L.35, grâce à laquelle il a appris en outre à travailler en équipe, ce qui est pour lui un aspect fondamental de sa pratique.

Dès lors, le choix de préparer son mémoire sur le travail de groupe, après avoir hésité à aborder le thème de la laïcité, apparaît comme découlant naturellement de la problématique qui l'anime.

C'est donc à partir de fortes motivations et avec des compétences acquises avant l'IUFM qu'il s'est engagé en formation, mais son parcours dans l'institut va lui permettre de

découvrir un aspect de son métier qu'il n'avait pas envisagé, et faire ainsi évoluer les conceptions qu'il s'en était faites, comme nous allons le voir dans ce qui suit.

11. 3. 2 Découvertes perturbatrices et mise en problème de l'expérience

Durant les rencontres qui ont eu lieu la première année, Antoine avait évoqué l'évolution de sa vision du métier : grâce aux enseignements reçus, il avait pris conscience qu'il aurait aussi à enseigner des disciplines et avait commencé alors à s'intéresser à la pédagogie. En fin de PE2, il rappelle de nouveau cette découverte, qui ne va pas sans l'inquiéter : « *J'ai l'impression maintenant que c'est un métier plus technique tu vois. J'ai pas mal parlé au début ce cette facette éducative, c'est ce qui me motivait le plus et là, j'ai vraiment découvert la facette technique du métier, c'est-à-dire la préparation des cours, tout ce qui est disciplinaire. Et c'est vrai que ce n'est pas pour ça que j'ai fait ce boulot là. Et je me suis rendu compte à quel point c'est important, même pesant, c'est le truc sur lequel il faut travailler tout le temps. Donc ça me fait un peu peur, parce que ça va être fonction de ma motivation. La seule peur que j'ai maintenant, là, c'est bien ça, c'est ça, c'est surtout ce qui me fait peur, et sur les disciplines.* » **[E.i.PE2]** L.240.

Mais il se découvre *une passion pour la didactique des mathématiques,* ainsi que *pour l'apprentissage de la lecture,* et apprécie les cours d'EPS, qui lui permettent de réfléchir aux situations pédagogiques ; il découvre dans le même temps ce qu'il nomme les '*dadas*' pédagogiques des professeurs de l'IUFM, *les trucs à la mode*, à savoir *la pédagogie de projet, le sens à donner aux apprentissages* (L.55 et 522), et prend conscience que cette notion du sens *va être un truc important*.(L.538)

C'est donc un nouveau questionnement qu'il révèle, et je vais rendre compte maintenant de quelle manière Antoine a tenté de tenir ensemble les fortes motivations internes qui ont soutenu son choix professionnel et la réalité qu'il a saisie de son futur métier

11. 3. 3 Expérimentation, mise à l'épreuve

Tiraillé entre les deux *facettes* du métier qu'il a identifiées, Antoine va s'évertuer à ne pas négliger la dimension pédagogique et expérimenter dans sa pratique naissante le modèle préconisé par les formateurs de l'IUFM. C'est donc à partir de ce qu'il retire des enseignements dispensés qu'il prépare ses différents stages : il élabore lui-même les activités qu'il met en place dans sa classe, reconnaissant en cela la part de liberté laissée à chacun dans l'organisation de celle-ci.

Malgré un premier stage *super dur*, pendant lequel il est rentré *certains soirs complètement lessivé*, il a appris beaucoup grâce à une IMF qui l'a accompagné et qui lui a permis de prendre une certaine distance par rapport aux injonctions de l'IUFM, lui donnant ainsi l'occasion de trouver un juste milieu : « *C'est vrai que ça a été un peu la révélation, parce qu'elle a su mettre dans sa classe des trucs un peu innovants, comme on a pu en voir en formation, mais elle a gardé des idées que je croyais désuètes à l'IUFM (...) des choses qu'on peut apparenter à du transmissif, et ça c'est proscrit totalement. Et moi j'ai bien aimé ces choses là, expliquées comme elle le fait, je les trouve logiques et je me suis vraiment retrouvé.* (L.66 à 86).

Par ailleurs, afin de mettre en cohérence ses convictions éducatives avec la mission qu'il doit remplir, il choisit ensuite un stage en ZEP, afin de *prendre des risques, aller vers l'inconnu,* et de maintenir sa motivation auprès d'élèves qui, lui semble-t-il, pourront tirer bénéfice de son dynamisme et de son engagement : « *J'ai l'impression que la facette éducative va être renforcée, et que du coup les disciplines ne passeront peut-être pas au second plan. (...) Il va falloir que je travaille beaucoup leur métier d'élève, leur place dans l'école, les règles de vie, donc c'est ce qui me fait plaisir.* » **[E.i.PE2]**, (L. 333).

Et c'est en cette occasion qu'il réalise que la classe ne fonctionne pas comme un centre de loisirs, et qu'il entame une réflexion à propos de ce que son expérience dans l'animation lui a apporté : c'est cette fois son travail d'enseignant qui lui permet de réviser sa manière d'aborder l'éducation à la citoyenneté et il fait ainsi évoluer ses conceptions premières. « *Je ne sais pas trop, il y a des choses que j'ai apprises de l'animation et j'ai un peu l'impression qu'elles sont un peu faussées.(...) J'y ai réfléchi sur l'année et je pense que là, c'est l'école qui a fait évoluer ma vision.* »**[E.i.PE2],** L. 399 à 409.

Se déclarant peu investi au cours de sa seconde année de formation, car *la pression du concours est tombée*, il s'est rendu compte qu'à moins d'être vraiment en très grosse difficulté pendant les stages, la voie est toute tracée, et le premier poste assuré ; et le peu de travail qu'il a fourni, à ses dires, le conforte dans cette idée. (L.221 à 227)

Se garder une porte de sortie, se laisser des perspectives ouvertes, devient un nouveau leitmotiv, malgré l'intérêt qu'il continue de porter à son futur métier. « *Je ne sais pas si c'est pour me rassurer ou si c'est ce que je vais faire vraiment, mais je commence à me renseigner pour savoir ce que je pourrais faire d'autre ou de plus.(...) Alors je n'ai surtout pas envie de lâcher le boulot, mais je me dis que je pense que quand j'aurai enseigné quelques années, je vais avoir très vite envie de faire autre chose. Donc je me renseigne déjà sur les possibilités*

de mise à disposition. (…) Mais je pense aussi à partir à l'étranger, à reprendre mes études, un peu comme t'as fait toi, dans quelques années. Sur toute une vie, ça m'angoisse vraiment de savoir que toutes les portes soient fermées. » (L.275 à 293)

Il se déclare alors beaucoup moins enthousiaste par rapport au travail d'enseignant qui l'attend, car il a pris conscience de l'aspect répétitif de ce métier. **[E.i.PE2]**, (L.271) D'une part, au contact d'enseignants en fonction depuis un certain temps : *« On sent qu'il y a une certaine routine qui s'installe, le quotidien est le même tous les ans. Même si c'est différent chaque jour, c'est quand même un peu récurrent et ça, ça me fait un peu peur. »* (L.264) Et d'autre part, il réalise qu'il est peut-être un peu trop tôt pour lui de s'engager pour *toute une vie*, et s'inquiète sur ses capacités à trouver tous les jours la motivation nécessaire.

A cette peur d'un avenir déjà tout tracé se mêle la crainte, déjà présente dans son premier récit, de se trouver enfermé dans une *caste*, une *corporation* ; et malgré le ton détaché et quelque peu humoristique avec lequel il évoque son appartenance à la MAIF et à la MGEN, (L.599), tout comme sa crainte de *devenir un stéréotype d'instit* (561), il exprime un dilemme intérieur et manifeste l'angoisse que provoquent en lui les situations nouvelles auxquelles il est confronté et, partant, la crise identitaire qu'il traverse.

Dans les extraits sélectionnés, l'on découvre comment progressivement Antoine s'éprouve dans son nouveau rôle et s'éloigne de ses conceptions initiales du métier, tout en préservant les raisons profondes qui l'ont conduit à faire ce choix professionnel. Dans ce qui suit, nous allons voir comment il a cherché à enrichir son expérience.

11. 3. 4 Evaluation critique et comparative de l'expérience

En dehors de ses périodes de stage, grâce aux possibilités offertes par l'IUFM, Antoine est allé à deux reprises à l'étranger, en Angleterre puis en Tunisie, pour observer des systèmes éducatifs différents. Ces deux expériences ont été selon lui particulièrement enrichissantes, car elles ont renforcé chez lui le sentiment de l'importance du rôle de l'école et donc son idéal du métier : *« Quand on est parti en Tunisie, là, du coup, tu retrouves des raisons de faire ce boulot-là, mais des raisons vraiment éthiques, enfin des raisons vraiment profondes quoi sur l'éducation.* » **[E.i.PE2]**, (L.32).

Cette ouverture vers l'extérieur l'a fait réfléchir au sens que les élèves donnent à leurs apprentissages dans notre pays, car il a le sentiment, en comparant les deux expériences, que

les élèves français sont moins motivés et que pour eux, l'utilité de l'école n'est pas perçue comme essentielle. (L.38) En Angleterre, il a surtout apprécié le travail en équipe et l'élaboration de projets communs, (L.350), ce qui, une nouvelle fois, l'a conforté dans sa manière d'envisager son travail.

Mais ces presque deux mois d'absence ont participé de son peu d'implication au cours de son année de PE2, et l'impression de refaire avec certains enseignants les mêmes choses que l'année précédente ne l'a pas motivé davantage. (L.107) Son mémoire, réalisé dans la précipitation, au dernier moment, n'a pas été selon lui une expérience extrêmement formatrice, d'autant plus qu'en comparaison avec certains étudiants-stagiaires, il a obtenu des résultats équivalents à ceux qui s'étaient beaucoup investis. (L.135 à 160)

Ce qu'il retient de positif cependant, ce sont les échanges avec des étudiants-stagiaires qui, admis sur liste complémentaire, ont déjà eu une expérience professionnelle avant d'intégrer l'IUFM. Leur expérience est pour lui une source d'apprentissage, car ils ont un regard plus distancié par rapport à ce que proposent les formateurs. De même, *l'entraide et la mutualisation des outils* entre pairs a été très enrichissante selon lui. (L.120 à131)

Aussi, à l'issue de cette seconde année, malgré ses multiples expériences, il ne se sent pas vraiment prêt pour débuter, et reporte la suite de sa formation sur l'année à venir : « *Je me dis que c'est vraiment en arrivant sur la classe l'an prochain que je vais apprendre.* » (L.25)

11. 3. 5 Mise en place du nouveau rôle

C'est donc au début de sa première année d'exercice qu'il va véritablement s'investir, prendre conscience de nouveaux aspects de son métier, et dans l'entretien réalisé cinq mois après le début de l'année scolaire, il fait un bilan de cette première expérience, mais également de ses deux années de formation.

Toujours très motivé par l'aspect éducatif de son métier, il poursuit ses tentatives d'articulation de cet idéal avec les missions qu'il doit remplir. « *C'est vraiment la facette éducative du métier qui m'intéresse, mais je ne veux pas non plus devenir une assistante sociale. Il ne faut pas que j'oublie que je dois respecter les programmes et les demandes de l'institution* » **[E.i.T1]**, L.127, et tout en affirmant sa satisfaction en ce début de carrière, il évoque son problème persistant avec les enseignements et les disciplines. (L.12)

Il exprime alors le regret de ne pas avoir trouvé dans sa formation des points d'appuis suffisants, qui lui auraient permis au moins de surmonter les difficultés qu'il rencontre. « *On*

a eu pas mal de théorie et moi, ça me convenait tout à fait. Pour le reste, j'ai vraiment découvert la facette artisanale du métier, il faut vraiment se fabriquer soi-même ses outils, c'est à moi de fabriquer mes exercices à partir de différents documents, on ne nous a pas dit comment faire vraiment, comment s'y prendre quoi, pour organiser la classe et tout ça. »
[E.i.T1], (L.21).

Puis il fait remarquer l'écart existant entre ce qu'il a découvert pendant les stages en responsabilité, qui permettent certes de commencer à se frotter à la réalité du terrain, et la gestion d'une classe à l'année, constatant de nouveau l'inachèvement de sa formation à la sortie de l'IUFM. Et bien que rassuré par les visites des IMF et des conseillers pédagogiques, il est conscient des problèmes qu'il lui reste à résoudre : « *Je n'arrive pas à me fixer des outils clairs, comme je voudrais. Tu vois, on nous a appris à faire des fiches de prep' à l'IUFM, enfin un truc concret, pour que ce soit bien quoi. Et c'est vrai que c'était rassurant en PE2. Mais je sais qu'aujourd'hui, au niveau d'un certain nombre d'obligations professionnelles, c'est quand même limite quoi.*» **[E.i.T1]**, L. (216 à 235).

Par ailleurs, le temps que prend le travail de préparation est selon lui un des aspects les plus pénibles de ses débuts, et il s'exprime très longuement à propos de ce métier qui menace '*de lui bouffer sa vie privée*', dont les limites spatiales et temporelles ne sont pas bien définies : « *Alors c'est vraiment dur le fait de n'avoir jamais vraiment débauché, dans le sens où tu quittes le bureau. Ça c'est vraiment pénible. (…) Donc c'est vrai, au niveau de ma vie privée, ça a eu pas mal d'incidences ces quatre premiers mois et au niveau du moral, c'est dur à vivre, même en partant de l'école, quand tu n'as rien de prévu, tu es quand même obligé de préparer.* » (L. 415 à 467)

Eprouvé par le poids des tâches quotidiennes à accomplir, il est alors amené à faire le constat que *ses grandes idées*, tout ce qu'il avait imaginé mettre en place, est impossible à réaliser, et il utilise des mots très forts pour exprimer son désarroi : « *Il faut faire le deuil de ce truc-là. Il y a vraiment une frontière, là, chez les T1, à Noël. C'est vraiment un deuil, tu fais le deuil de tes grandes illusions et de la classe idéale que tu voyais en juillet/août, quand tu réfléchissais à ce qui allait se passer.* » (L.487 à 496)

Aussi prend-il appui sur les échanges avec d'autres T1, lors du stage de deux jours proposé aux débutants, pour relativiser ses propres difficultés, car il découvre que certains, qui n'ont pas été bien accompagnés, sont désespérés (L.146 et 519) Mais surtout, c'est le partage d'expériences qui lui apporte le plus grand réconfort, avec ceux de sa circonscription, mais également avec d'autres, plus proches, qu'il retrouve le soir une fois par semaine :

« *Quand on est douze ou quinze, ça parle. Mais on ne va pas au bout des problèmes. Mais avec les gens plus proches, là, c'est vrai que ça fait du bien, parce que t'as évacué tes angoisses, rien que le fait de les avoir exprimées ça libère quand même pas mal de choses, on en a besoin. C'est des choses plus profondes qu'on a envie d'évacuer. C'est bien d'avoir eu en début d'année cette soupape-là.* » (L.498 à 512). Et tout en reconnaissant l'importance du soutien que lui apportent les conseillers qui le suivent, ainsi que ses collègues de l'école, ces échanges entre pairs vivant les mêmes épreuves, sont pour lui des plus importants ; il les met en lien avec l'analyse de pratiques, à l'IUMF, ainsi qu'avec ce qui se passe au sein du groupe constitué pour la recherche.

Mais au cours de ce même stage, lors des retours à l'IUFM, ses demandes de 'savoir comment faire', parce qu'il lui faut tout organiser, seul, dans sa classe, restent une nouvelle fois lettre morte. La quantité de travail que nécessite la 'pédagogie de l'activité' lui fait regretter l'absence de proposition de séances toutes faites, qui l'aideraient dans ce moment où il faut tout inventer, dans l'urgence, *à partir de rien*, et il reproche aux formateurs de ne pas les guider davantage : « *Les profs devraient quand même nous donner des séances toutes faites, parce qu'on a l'esprit critique, on est capable de voir si ce qu'on nous donne nous convient ou pas. (…) Parce que là, il faut tout faire tout seul et c'est vraiment dur. Du coup, à ne pas vouloir nous formater, on se retrouve dans le flou total, on a trop de liberté. Ce serait bien qu'on nous dise comment il faut faire parce que du coup, comme il faut tout inventer, on n'a pas le temps*.» (L.158 à 169)

C'est ainsi que l'expérience, au sens d'épreuve, bien réelle cette fois, de son nouveau rôle, telle qu'il la décrit au début de sa première année d'exercice, ne va pas sans renforcer chez Antoine la crainte de se sentir déjà enfermé dans une voie toute tracée. Aussi, comme nous allons le voir dans ce qui suit, tout en *regrettant de ne pas pouvoir continuer plus longtemps dans une classe, car j'ai l'impression de ne pas encore savoir grand chose,* il accepte la proposition de détachement qui lui est faite et se prépare à travailler pour les 'Francas' l'année suivante. (L.34)

11. 3. 6 Perspectives d'avenir et quête de sens

Dans ce que dit Antoine, il apparaît que cette offre va lui permettre de retarder son entrée dans la vie professionnelle, dans l'âge adulte peut-être, et de procéder ainsi à une plus longue expérimentation de soi-même.

Alors même qu'il se montre très investi dans son travail, comme nous venons de le voir, il choisit provisoirement, pour trois ans, une nouvelle orientation. Mais sa décision l'inquiète cependant, car elle met en cause son identité professionnelle nouvellement acquise : « *En fait, je ne suis pas encore stable au niveau affectif, j'ai peur de la Scénic, du labrador jaune et du petit pavillon, j'ai besoin de me dire que ce n'est pas fini. J'ai du mal avec l'aspect routinier du métier, partir tous les jours à la même heure, être bloqué en voiture au même endroit. Je n'ai pas envie de m'enfermer déjà à 25 ans. Alors qu'en étant délégué, un jour je serai à Paris, le lendemain avec des élus dans un petit bled de campagne. (…) Mais j'ai peur de perdre mon identité professionnelle*. » **[E.i.T1]**, (L.45 à 71). Et il se demande quelle raison sociale il déclinera à l'avenir.

Cette nouvelle perspective, si elle le séduit en raison des possibilités de promotion et d'évolution qu'elle permet, n'est pas rassurante non plus pour Antoine, car il va faire un travail totalement différent, et ne sait s'il en sera capable.

Lorsque je le rencontre à nouveau, à la fin de son année de T1, pour la dernière rencontre collective, il présente, comme les autres participants, un bilan de son expérience de formation, dans lequel il se déclare au final très satisfait de sa première année d'exercice. Les difficultés éprouvées au début de l'année ont été dépassées et il reconnaît avoir *pris pas mal de plaisir* dans sa classe. **[E.c.T1A]**, L.13

Mais en évoquant son année, il revient sur la période trouble qu'il a vécue au moment de prendre la décision, à la fin de l'année civile, de suivre une nouvelle orientation professionnelle. « *Alors quand je prends ma décision de ne pas avoir de classe l'an prochain, je peux te dire que là, de septembre à décembre, ça a trotté dans ma tête, parce que ce n'est pas une décision anodine de changer de poste, là, comme ça. Et la décision a été difficile à prendre.* » **[E.c.T1F°]**, L.174. Cependant, l'envie d'être *toujours en mouvement*, accompagnée de *l'angoisse que la formation s'arrête*, est la plus forte ; aussi, malgré la *frustration* engendrée par le fait de *ne plus avoir de gamins à la rentrée,* il se déclare finalement rassuré d'avoir fait le choix de *ne pas se poser* et de poursuivre la quête de soi qui l'anime. (L. 180 à 191)

11. 3. 7 Découverte de soi

La parenthèse de trois ans qu'il s'octroie n'est pas une sortie de l'éducation nationale, car 'les Francas' entretiennent des liens étroits avec l'école. Et Antoine s'y retrouve, il est

même devenu *pour certaines personnes, le crédit pédagogique sur certains trucs, une personne ressource.* La reconnaissance qui lui est ainsi accordée lui permet de conserver son identité professionnelle, car c'est en tant que professeur des écoles qu'il se présente lors des réunions. **[E.c.T1 R]**, L.5 à 15.

Sa nouvelle activité, telle qu'il l'anticipe, va lui donner l'occasion de réfléchir encore à propos des convictions profondes et des valeurs qui l'animent, relativement au métier qu'il a choisi : « *L'animation m'a permis de mener une réflexion globale sur l'éducation. J'ai toujours dit que je travaillais en fonction de valeurs que j'avais, valeurs liées à la république, liées aux Droits de l'Homme, et que c'était ça qui m'avait porté jusque là. (…) Et ça se poursuit, ça me permet d'avoir une vision globale au moins, sur un idéal de société, où la place des gamins est celle à laquelle on aspire tous.* » **[E.c.T1F°],** L.14.

La réflexion qu'il a menée tout au long des trois années qu'a duré la recherche, et qu'il a partagée, a été selon lui formatrice, car il a découvert en lui *la capacité à prendre de bonnes décisions, à s'orienter un petit peu correctement*, et finalement, il reconnaît avoir trouvé ce qui lui convient. (L.172)

C'est Elisabeth que nous allons retrouver dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 12 : PROPOSITION DE LECTURE DU CHEMINEMENT EN FORMATION D'ELISABETH

Elisabeth, qui est âgée de 27 ans au début de la recherche, est l'aînée du groupe qui a poursuivi l'expérience jusqu'à son terme, et une toute jeune maman.

C'est deux ans après l'obtention d'une maîtrise de psychologie clinique qu'elle s'est présentée au concours d'entrée à l'IUFM. Ayant suivi des études dans un domaine qui l'intéressait, elle s'est aperçue au cours de différents stages auprès de psychologues qu'elle n'était pas suffisamment prête pour exercer ce métier, aussi a-t-elle choisi une voie professionnelle lui permettant de prendre du recul par rapport à une profession qui nécessite selon elle une certaine expérience. Pendant les deux années précédant son entrée à l'IUFM, elle a été maîtresse d'internat.

Son objectif, en intégrant la recherche, était de '*débroussailler'* son histoire et de '*travailler sur ses représentations du métier'*.

Voici le récit qu'elle a écrit à l'issue de la première année de rencontres, en fin de PE1.

12. 1 Les motifs de l'orientation professionnelle

Récit d'Elisabeth

L'élaboration du projet

« Je ne souhaitais pas précisément devenir enseignante lorsque j'ai choisi mon orientation professionnelle. Au départ, je me destinais plutôt à la psychologie clinique et/ou sociale, mais j'avais des difficultés à choisir une voie déterminée. Je ne m'imaginais pas devenir psychologue clinicienne dès la fin du DESS, pas avec le peu de « vécu » que j'avais à ce niveau là.

D'autre part, je travaillais comme surveillante à plein temps à côté, et petit à petit je me suis intéressée à l'échec scolaire, aux phénomènes de groupe au sein du lycée professionnel où je me trouvais et j'ai eu envie de comprendre un peu mieux ce qui se jouait entre les ados et le système scolaire. J'ai pensé m'orienter vers les fonctions de conseiller d'orientation psychologue ou de conseiller principal d'éducation.

Parallèlement, j'ai fait un stage en CMPP/CAMSP dans le cadre de ma maîtrise. Les psychologues travaillaient avec des enfants en difficultés et particulièrement en échec scolaire, puisqu'il y avait une articulation entre le RASED et les centres médico-psychologiques.

J'ai constaté deux choses importantes au cours de ce double stage : tout d'abord, que je ne m'estimais pas assez mûre pour devenir psychothérapeute ou psychologue clinicienne, et ensuite, que les « psys » les plus riches, humainement parlant, de ces centres, avaient un parcours assez diversifié et savaient prendre du recul par rapport à leur pratique.

J'ai donc pris deux années pour mûrir mon projet, ne sachant pas trop où j'allais. J'ai rencontré des psychologues scolaires, des instituteurs spécialisés, fait quelques stages à l'école, et peu à peu, je me suis orientée vers le professorat des écoles. Sans conviction.

Le milieu d'origine

En effet, mes parents et mon oncle étant instituteurs, je n'avais pas follement envie de reprendre le flambeau. Pourtant ce métier me paraissait le plus à même de m'offrir les occasions de réaliser mes projets.

J'avais toujours décrété que je ne serai pas institutrice, car je n'avais pas gardé un excellent souvenir de mes années scolaires. Je ne voulais pas non plus être professeur de collège : connaissant les élèves à cette période de l'adolescence, je savais aussi l'investissement que cela demande et ne m'en sentais pas capable.

Je ne perçois pas de la même façon l'investissement demandé par des élèves de primaire et je me trompe peut-être entièrement, mais j'ai donné quelques cours de théâtre aux CE1 de la classe de ma mère et le rapport avec ces enfants m'a semblé moins éreintant qu'avec les adolescents collège-lycée. Est-ce qu'entre deux maux, j'ai choisi le moindre ?

L'expérience scolaire

Je garde un mauvais souvenir de l'élémentaire, surtout à partir du CE1. A cette époque, nous avons déménagé, j'ai perdu tous mes amis de la maternelle et je me souviens avoir vécu cet épisode assez mal. Je me suis retrouvée avec une année d'avance dans une nouvelle école, dont mon père était le directeur, et les autres enfants me considéraient comme favorisée, pensant sans doute que mon année d'avance était due à mon statut de « fille du directeur ».

Dans cette nouvelle école, j'ai eu très peu d'amis. Je n'ai pas beaucoup de souvenirs se rattachant à cette période. Je n'étais pas spécialement une bonne élève, j'avais beaucoup

de mal à me concentrer et à comprendre l'intérêt des cours. On me répétait sans cesse que j'étais dans la lune, mais je crois que je rêvassais parce que je m'ennuyais. Je savais bien lire et j'aimais énormément cela, donc je me réfugiais dans la lecture et dans les activités artistiques qui avaient du sens pour moi.

L'année de CM2 a été la plus difficile. J'avais comme instituteur mon père et je ne pouvais plus trop me montrer dissipée. Je ne supportais pas de me sentir surveillée, ni qu'il parle des élèves de ma classe en dehors des cours. J'avais du mal à accepter qu'il trouve d'autres élèves « doués » ou intéressants. Pourtant, il n'était pas plus exigeant que les autres années avec moi, et je continuais à faire mes devoirs au dernier moment, parfois pas du tout, sans m'inquiéter puisqu'il ne surveillait pas notre travail.

Pour moi, avoir des parents instituteurs signifiait avoir des parents absents, toujours pris entre deux réunions, des corrections à faire, des projets… et je ne voulais pas faire ce boulot-là parce qu'il me semblait occuper tout l'espace. Je voulais n'importe quel travail, à condition de n'avoir plus rien à faire le soir en rentrant chez moi ! Ne pas être fatiguée, ni énervée, ni déprimée… parce que la journée a été difficile, parce qu'il y a trop de choses à gérer…

Pourtant, je ne garde pas un mauvais souvenir des institutrices que j'ai eues et j'ai eu de très bons rapports avec la plupart d'entre elles, exceptée mon institutrice de CP, une vieille fille autoritaire qui me menaçait à chaque fois que j'arrivais en retard de m'envoyer dans la classe de mon père et qui ne supportait pas que je lise plus vite que les autres. C'est d'ailleurs en CP que j'ai commencé à mettre au point des stratégies pour qu'on ne voit pas lorsque je m'endormais ! Stratégies qui m'ont été utiles tout au long de ma scolarité !

Je garde donc de l'école un souvenir mitigé, assez fade et plutôt ennuyeux. Je préférais chercher les réponses à mes questions seule qu'en classe, en lisant dans les « Tout l'univers », par exemple, mais je ne faisais pas beaucoup d'efforts dès que le travail devenait un peu plus compliqué.

Au collège, ça n'allait pas beaucoup mieux. J'avais quelques matières de prédilection, surtout, si je me souviens bien, en fonction des professeurs, sinon, j'attendais passivement que ça passe. Je calculais à peu près mes notes pour maintenir ma moyenne au-dessus de dix et je laissais filer le reste. Les deux seules matières qui me passionnaient, au point que

l'enseignant n'y change rien, étaient le français et la biologie. Pour les autres, cela dépendait de ma relation au professeur et de l'intérêt qu'il donnait à son cours.

Au lycée, peut-être que les changements de l'adolescence ont débloqué pas mal de choses, j'ai enfin trouvé un intérêt personnel à apprendre. Je me suis vraiment investie scolairement de la seconde (de redoublement) à la terminale. Mais je n'avais pas de vocation déclarée à ce stade, pas vraiment plus maintenant, d'ailleurs. J'étais attirée par certains domaines, la psycho, la philo et les lettres, donc j'en ai choisi un, un peu au hasard, et j'y suis restée jusqu'à ce que la question de mon avenir professionnel se pose sérieusement.

12. 2 Un processus de rupture, détour, retour

C'est à partir de ce récit, mais aussi grâce à ce qu'Elisabeth a partagé au cours des trois rencontres qui ont eu lieu pendant sa première année à l'IUFM, que les motifs de son orientation dans l'enseignement élémentaire se sont éclairés pour elle, et qu'est apparu le questionnement qui l'animait en ce début de parcours ; et cette réflexion conjointe m'a permis d'élaborer ma propre compréhension de son histoire.

Ainsi qu'elle le dit elle-même, c'est '*sans conviction'* qu'elle entre en formation à l'IUFM, car elle pense exercer ce futur métier le temps d'élaborer de nouveaux projets professionnels. Cette unique motivation exprimée dans le récit ne signifie pas toutefois qu'elle n'a aucune connaissance de sa future activité professionnelle. Bien au contraire, elle livre dans son récit un certain nombre de réflexions qui s'appuient sur son expérience familiale, scolaire et professionnelle et traduisent une connaissance très personnelle de cette profession.

Son père et sa mère sont instituteurs, comme un de ses oncles. Le fort investissement de ses parents dans leur métier, et par conséquent leur manque de disponibilité à la maison, l'ont détournée de cette profession qui lui est apparue trop accaparante. Par ailleurs, son manque d'intérêt pour l'école, dont elle garde un souvenir *fade et ennuyeux,* et l'expérience peu plaisante qu'elle a vécue en ayant son père pour instituteur ne l'a pas poussée à *reprendre le flambeau. « Etre d'une famille d'enseignants n'est pas toujours facilitateur »* dira-t-elle lors d'une rencontre. C'est ainsi que le récit de ses expériences scolaires témoigne de ses

difficultés à exister en tant qu'élève/fille du directeur au sein d'une école où ce statut la mettait à l'écart des autres élèves.

Pour tenter de se distancier de cet univers au sein duquel famille et école étaient étroitement liées, Elisabeth a tenté de se constituer un monde propre, en se réfugiant dans la lecture et en développant des stratégies lui permettant de passer dans les classes supérieures tout en s'investissant le moins possible dans son rôle d'élève, et ce n'est qu'au lycée qu'elle a commencé à trouver un intérêt personnel pour les apprentissages dispensés.

Malgré cette forte emprise du milieu scolaire dans sa famille, elle a pu, grâce à ses parents qui l'ont invitée très tôt à chercher toute seule les réponses à ses questions (indication qu'elle a livrée au cours des rencontres), prendre ses distances et se tracer un itinéraire personnel qui l'a conduite à s'engager dans la profession enseignante de manière très lucide, tout en considérant cet engagement comme une étape dans sa vie.

Ainsi, malgré le peu de conviction exprimé par Elisabeth en ce qui concerne son choix professionnel, ce qu'elle a livré au cours des rencontres et dans son récit témoigne cependant de la réflexion qu'elle a menée sur les motifs l'ayant conduite à prendre la voie de l'enseignement. Son cheminement dans le champ de la psychologie lui a permis de rencontrer différents acteurs du système scolaire et plus particulièrement de l'école élémentaire, ce qui lui a donné l'occasion d'aborder cette profession sous un angle différent de celui représenté par le modèle familial.

Aussi, il apparaît que malgré sa forte résistance à suivre une voie trop familière, trop évidente par rapport à son histoire, elle est parvenue à élaborer un projet personnel, en s'appuyant sur ses diverses expériences universitaires et professionnelles.

En s'inscrivant par son choix dans une continuité qu'elle a dans un premier temps refusée, pour des raisons clairement exprimées, Elisabeth a montré de quelle manière elle a réaménagé un parcours qui semblait tracé d'avance. Son implication dans la démarche, soutenue par son désir de transformer ses représentations du métier et de comprendre son histoire, témoigne de sa volonté de créer du nouveau, de s'approprier son projet, pour se dégager et prendre de la distance par rapport à sa famille.

12. 3 Transformation des conceptions initiales du métier

C'est une nouvelle fois en prenant ensemble toutes les données fournies cette fois par Elisabeth que j'ai pu reconstruire son parcours, guidée en cela par ce qu'elle a livré de sa réflexion à mesure des différents entretiens et des écrits qu'elle a produits. Elle a elle-même trouvé des clés de compréhension et apporté des éléments de réponse aux questionnements qui l'animaient au moment de son entrée à l'IUFM, comme à ceux qui lui sont apparus durant les trois années prises en compte.

L'élaboration de la lecture que je propose de son cheminement, dans ce qui va suivre, s'est appuyé sur ses propres découvertes, que j'ai réorganisées selon la grille d'analyse mise en place pour Alain, afin de rendre compte de la manière dont elle a déconstruit ses représentations initiales du métier, pour progressivement se découvrir une manière propre 'd'être au métier'.

Les entretiens ainsi que les récits auxquels je me réfère pour étudier le cheminement d'Elisabeth sont rassemblés **en annexe à partir de la page 468.**

Au milieu de l'année de PE2, j'avais demandé aux participants de faire un bilan de leurs premières expériences en tant qu'étudiants-stagiaires, et Elisabeth, comme Géraldine, m'a fait parvenir par écrit ses réflexions de mi-parcours, qui m'ont également permis de reconstruire les différentes étapes du processus qui est analysé.

12. 3. 1 Etat des lieux

Entrée à l'IUFM sans trop de conviction, Elisabeth a une représentation de l'école qui, comme nous l'avons vu, s'appuie sur une expérience d'élève dont elle garde un souvenir fade et ennuyeux, accompagnée de l'image d'un métier trop prenant. Mais tout en ré-affirmant que l'idée de passer sa vie professionnelle dans l'éducation nationale ne la motive pas vraiment, elle me fait part, lors des trois premières rencontres, en PE1, de l'évolution du regard qu'elle porte sur la profession qu'elle a finalement choisi d'exercer, et dessine un projet d'enseigner soutenu par un idéal qu'elle exprime ainsi : *former les enfants à la vie citoyenne, les aider à grandir, à devenir des êtres libres, à l'esprit critique*. Elle s'appuie sur ses expériences universitaires et professionnelles, qui selon elle, lui ont permis de découvrir les difficultés de bon nombre d'enfants et se déclare ainsi animée du désir de pouvoir faire quelque chose d'utile en devenant enseignante.

Il apparaît que sa première année à l'IUFM lui a donc permis de donner un sens à son engagement en formation, mais dans le même temps, elle se dit très déstabilisée par le décalage qu'elle constate entre ses représentations initiales et ce qu'elle est en train de découvrir, comme le montrent ses propos que j'ai pris en note alors : « *Je me sens moins sûre de moi, mes représentations antérieures sont chamboulées et mes certitudes sont bouleversées.* »

12. 3. 2 Eléments perturbateurs

C'est au cours de l'entretien que nous avons à la fin de son année de PE2 qu'Elisabeth se retourne sur sa première année et me fait part de la manière dont elle a analysé cette expérience.

En raison des contraintes que lui imposait sa situation familiale, elle me dit s'être beaucoup investie durant la PE1 pour réussir le CRPE : « *Pour passer un concours, il faut vraiment y croire, donc je me suis mise à travailler parce que dans ma tête je n'avais pas le choix. Car de toute façon, c'était le concours ou bien je me retrouvais avec mon fils et un poste de surveillante encore pour un an ou deux, et je ne me revoyais pas remettre ça, ce que j'avais fait depuis le début de l'année, une deuxième année.* » **[E.i.PE2]**, L.26 Aussi, tout en se convainquant qu'il lui fallait réussir cette épreuve, elle s'est également motivée pour *se donner l'impression qu'elle avait la vocation et que ça, c'était un petit peu transmis dans les gènes*. (L. 16) Elle reconnaît alors qu'elle a eu besoin de « *se formater dans sa tête avec des belles idées comme : il faut sauver tous les enfants et le soldat Rayan en même temps.* » (L.34)

Ainsi que les récits des autres participants l'ont montré, la préparation du concours demande un très fort investissement de la part des postulants et ils semblent puiser l'énergie nécessaire au dépassement de cette épreuve en se construisant une représentation très idéalisée du métier auquel ils aspirent et des missions qu'ils auront à remplir.

C'est donc avec lucidité et distance qu'Elisabeth considère dans l'après-coup cette première année, tout en explicitant où elle en est au moment de l'entretien « *Je pense que je ne m'enferme plus dans des images non pas d'Epinal, parce que c'est un peu des caricatures et des stéréotypes, même si on a besoin de ces représentations pour agir. Ce sont un peu comme des objets de pensée qui m'aident à agir et à entrer en action. Je les prends un moment puis je les jette s'ils ne me conviennent pas.* » (L.295).

Nous allons voir maintenant comment elle a tenté d'ajuster ses nouvelles représentations, telles qu'elles les a identifiées, à la réalité à laquelle elle a été confrontée au début de sa seconde année.

12. 3. 3 Mise en problème de l'expérience

Dans le bilan de mi-parcours qu'elle m'a envoyé, Elisabeth explique comment, au cours de ses deux premiers stages, elle a dû composer avec les souvenirs d'enfance qui lui revenaient et articuler sa pratique naissante avec les propositions émanant de l'IUFM, mais aussi avec ce qu'elle a appris durant ses études de psychologie. « *Je trouve difficile de faire face à l'hétérogénéité d'une classe en restant enfermée dans un modèle plutôt frontal d'enseignement. J'ai beau regarder du côté des pédagogies nouvelles, j'ai un peu de mal à me représenter la classe sans l'avoir expérimentée(…) Je me sens encore souvent hésitante, j'ai un peu de mal à faire face à des situations de classe sans 'pomper' dans mes souvenirs (…) Lors de mon stage en maternelle, mes connaissances de la psychologie de l'enfant m'ont été très utiles.* » **[Bilan mi-parcours PE2]**, L. 4 et 12.

Et elle ajoute, plus loin, que « *Ce stage m'a amenée à repenser ma conception de l'enseignement. Je sais que certaines de mes réactions sont en lien direct avec mes représentations scolaires, comme les ateliers, que j'adorais étant petite, ou mes réactions 'd'autoritarisme' face aux comportements perturbateurs, qui sont semblables à celles de certains de mes enseignants.* » **[Stage1R6]**

C'est ainsi qu'elle prend conscience de l'influence de son histoire d'élève et cherche dans ce qui lui est proposé à l'IUFM les moyens de résoudre les problèmes qu'elle rencontre. Et c'est dans la suite de l'entretien, qui se présente comme le récit de ses nouvelles expériences, qu'elle explicite comment elle découvre et élabore progressivement sa propre une manière de faire.

12. 3. 4 Expérimentation, mise à l'épreuve du nouveau modèle

Chacun de ses stages, selon elle, lui permet de progresser, et les expérimentations réalisées en ces occasions lui font découvrir qu'il est possible d'enseigner autrement. Elle prend appui sur les méthodes de pédagogie nouvelle *pour s'aménager un petit peu son espace à l'intérieur de la classe*, (L.54), mais aussi en prenant en compte les difficultés qu'elles a rencontrées lorsqu'elle était élève, pour s'orienter vers une pédagogie qui s'éloigne du modèle transmissif : « *Dès la seconde, en sciences physiques, j'ai compris que les discours*

transmissifs c'est non, moi je peux pas. (L.236) *C'est vrai que toute ma scolarité au collège ça a été comme ça : je recevais. Les seuls moments où j'ai pris du plaisir, c'est quand on nous demandait vraiment de se mettre en action, comme en bio. Là, il y avait de l'expérimentation, il y avait des trucs à faire, et en français, en rédaction ou en présentation de projet, comme en espagnol.* » (L. 391 à 414). Dès lors, elle se donne pour objectif de transmettre ce plaisir-là à ses élèves.

Elle découvre également un autre intérêt au fait d'enseigner en élémentaire, car la polyvalence qui caractérise ce métier lui permet d'articuler les différentes disciplines et de mettre en place des activités transversales dont ses élèves tirent profit. (L.366 à 375)

Par ailleurs, les compétences qu'elle a acquises pendant ses études lui permettent de prendre du recul et d'analyser ce qui n'a pas fonctionné dans la classe, de réfléchir sur les tensions qu'elle a éprouvées à l'encontre de certains élèves, (L.75 à 95), d'autant que selon elle, la formation reçue ne lui a pas donné suffisamment d'outils pour pouvoir gérer un groupe-classe. Toutefois, elle se montre vigilante par rapport « *aux stéréotypes dans lesquels on peut s'enfermer aussi en psycho, par exemple dans des constructions psychosociales de cause à effet »* et prend consciente qu'elle va devoir s'ouvrir l'esprit et continuer à apprendre, car elle commence à entrevoir qu'il y a *l'idée de formation continue derrière ce métier*, et qu'il lui reste *des tas de choses à acquérir, du savoir tout simplement, théorique aussi,* ce qui la rassure. (L.525 à 534)

Progressivement, Elisabeth se construit une nouvelle représentation de son futur métier, ancrée cette fois dans la réalité, et *se* découvre enseignante. Le bilan qu'elle dresse de ses deux années de formation est au final positif, en regard du peu de convictions affichées lors de son entrée à l'IUFM.

Comme nous allons le voir dans ce qui suit, elle accepte '*d'entrer dans le moule'*, tout en portant un regard critique sur sa formation, et en se ménageant une porte de sortie.

12. 3. 5 Evaluation critique et comparative de l'expérience

Etant entrée peu motivée en première année, Elisabeth reconnaît cependant qu'elle a consenti à ce qu'elle appelle le 'formatage', qui selon elle caractérise toute entreprise de formation. Le moule dans lequel elle a dû se glisser lui est apparu le plus approprié à ses aspirations, et elle se déclare avoir été a priori décidée à l'accepter plutôt qu'un autre. « *Je crois que moi, par rapport à mon projet professionnel, la formation elle consiste à revêtir de la profession le costume : là, il y a la blouse de l'instit, et la formation, elle est là pour faire*

en sorte que nous, corporellement, on se fonde dans la blouse. Ce n'est pas la blouse qui est taillée pour nous, à notre mesure, mais plutôt le contraire. (…) La formation c'est ça. » (L.461 à 538)

Consciente de ses résistances, et affirmant que *la formation, pour moi, c'est construire notre représentation,* elle constate que finalement, le modelage n'est que d'apparence, et qu'en ce sens, il peut y avoir formation ou pas. *« Il faut que la personne garde à l'intérieur d'elle-même sa part de libre arbitre et de liberté* » me dit-elle, et c'est un des aspects positifs qu'elle retient de la formation qu'elle a suivie, car elle permet à chacun *d'exprimer sa spécificité, alors que d'autres formations sont stéréotypées et tu n'en sors pas.*

Car la question d'en sortir un jour la taraude toujours ; l'idée de passer sa vie dans *le moule professeur des écoles* lui est insupportable et elle a besoin de se projeter dans un avenir, qu'il y ait une porte de secours : « *Je ne peux survivre dans ce monde-là qu'à condition de me fabriquer une petite aération, avec psychologue scolaire, AIS tu vois, et puis CAPES lettres toujours.* » (L.489)

L'exemple de certaines de ses pairs, qui ont *la flamme*, qui sont heureuses à l'idée de faire ce métier toute leur vie, qui ont *la vocation quoi,* suscite son admiration, mais en même temps, elle pense que *les convictions aveuglent*, et que les discours sur le métier sont *un peu idylliques*, car elle a pris conscience des problèmes auxquels l'école est confrontée aujourd'hui.

D'une part, au cours de ses stages, elle s'est rendu compte que les parents d'élèves sont des acteurs qui jouent un rôle non négligeable : « *Dans les écoles de centre ville, ils se permettent de juger la pratique des enseignants, ils se posent parfois en pédagogues meilleurs que les parents ; Mais quand tu es en ZEP, les parents sont soit totalement absents, soit menaçants.* » (L.558)

Par ailleurs, les élèves d'aujourd'hui sont selon elle très différents, ils ne ressemblent plus du tout à *ceux de sont époque* et les enseignants doivent s'adapter à cette nouvelle réalité : « *On ne sait pas trop à quoi sert l'enseignant, parce qu'il y a Internet, parce qu'il y a la télé, parce que les enfants ont accès au savoir comme ils veulent, quand ils veulent.* » (L. 565) C'est pourquoi elle considère que son rôle sera de relier ces petits bouts de savoirs, très hétéroclites, avec lesquels les élèves arrivent à l'école. « *Tout est à construire avec eux, dans l'idée de ramener leurs savoirs et à partir de là, de refaire cette espèce de puzzle* » (L.594 à 602) Il s'agit pour elle *de repenser vraiment la relation élève-enseignant* pour faire face aux nouvelles réalités du métier.

Mais elle constate que certains enseignants, plus anciens, ne sont pas prêts à remettre en cause leurs pratiques transmissives ni à accepter le changement, et qu'il lui faudra batailler pour imposer sa conception du métier, notamment le travail en équipe, l'organisation par cycles ; (L.580) d'autant que certains pairs, qui ont pourtant adhéré au modèle pédagogique prôné par l'IUFM, sont finalement devenus *très réac*, plébiscitant par exemple la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture. *« Ça fait peur, elle est dans le moule de l'Education nationale à fond, mais le mauvais discours, le discours un peu réactionnaire.* »

Selon elle, ces revirements sont liés aux politiques éducatives qui se succèdent au gré des gouvernements, *en opposition complète avec ce qui a été mis en place et qui commence à marcher,* au lieu de s'inscrire dans le long terme. (L.606 à 625), et elle se positionne alors en fonction de convictions qui deviennent politiques, pour envisager son futur d'enseignante.

Pour cet ensemble de raisons, il lui semble que « *l'identité enseignante est mise à mal et que du coup, j'ai l'impression que ça crée une souffrance importante, qui entraîne tout, tout ce qui peut se dire.* » (L. 574) Elle ressent que les enseignants, face au monde qui change, deviennent susceptibles au niveau de leur identité, et que les attaques provoquent des comportements d'autodéfense, qu'elle résume par *'touche pas à ma vocation'*. (L.539 à 552)

Aussi, dans ce climat qu'elle perçoit, elle se fixe l'objectif de réfléchir aux situations complexes qui l'attendent, et pense qu'il lui faudra *être tout le temps en quête de formation*, pour s'adapter aux nouveaux enfants.

A la fin de ses deux années passées à l'IUFM, Elisabeth a pris la mesure de l'évolution de ses représentations, et elle a elle-même analysé les différentes étapes du processus de changement que son engagement en formation a provoquées. Grâce à la réflexion qu'elle a menée, elle montre comment elle est parvenue à composer avec ce qui était déjà là en elle, avec les propositions de l'IUFM et la réalité qu'elle a découverte.

Entre le manque de conviction annoncé au départ et le discours idéal qu'elle a tenu un temps, elle semble avoir trouvé un juste milieu, et même si à long terme elle n'envisage pas de rester professeur des écoles, elle a trouvé la motivation nécessaire pour se lancer dans l'aventure à la rentrée prochaine. *J'ai peur, j'ai hâte, je n'en peux plus de l'IUFM,* me confie-t-elle à la veille de prendre une classe pour l'année. (L.431) Et nous allons voir maintenant comment elle a vécu son entrée dans le métier.

12. 3. 6 Mise en place du nouveau rôle

Bien que devant bénéficier, comme les autres T1, d'un 'poste protégé', Elisabeth, comme Géraldine, s'est trouvée dans un contexte vraiment défavorable lors de son entrée dans le métier. Lorsque je l'ai rencontrée, à la fin du mois de décembre, pour effectuer l'entretien, elle n'était plus que l'ombre d'elle-même et m'est apparue particulièrement épuisée. Avant que celui-ci ne commence véritablement, elle m'a confié ne plus en pouvoir et être prête à abandonner le métier, si elle en avait les moyens.

La fin de l'enregistrement est pratiquement inaudible, car au fil de la discussion, Elisabeth s'est mise à parler de plus en plus bas.

Comparativement à l'entretien précédent, dans lequel Elisabeth avait élaboré une réflexion très distanciée des expériences qu'elle venait de vivre, celui-ci est presque exclusivement consacré à l'évocation des problèmes qu'elle rencontre alors avec des élèves de CP qui dans l'ensemble, ont d'énormes difficultés, et à l'explicitation des moyens qu'elle tente de mettre en œuvre pour y remédier. Je l'ai laissée parler, car j'ai ressenti qu'elle avait un très grand besoin de partager ce qu'elle éprouvait et que cela lui permettait d'évacuer les tensions accumulées au cours de ce premier trimestre.

Devant faire face à une situation qui la met en échec, malgré toute l'énergie qu'elle dépense à trouver des solutions, elle est enfermée dans ses problèmes, et le stage T1 organisé à l'intention des débutants ne semble pas lui avoir été d'un grand secours. Au contraire, le fait de quitter sa classe deux jours par semaine a complètement désorganisé les règles de vie qu'elle avait tenté de mettre en place, et au retour, elle a été complètement dépassée : « *Ça a foutu en l'air tout ce qui commençait à se construire. En plus, les collègues m'avaient prévenue, elles m'avaient dit que l'année précédente avait été très très difficile, que j'avais hérité de petits garçons qui n'étaient pas du tout structurés au niveau des règles de vie.* » **[E.i.T1]**, (L.203)

Par ailleurs, alors qu'elle s'était déclarée satisfaite des enseignements dispensés par l'IUFM, et avait apprécié le fait de pouvoir construire seule les outils qui lui convenaient, elle regrette de ne pas avoir eu suffisamment de *choses concrètes* pendant ce stage et se montre finalement critique par rapport à sa formation : « *C'est bien joli leur théorie, on ne vous donne pas de modèle, parce qu'il faut que vous construisiez vous-mêmes vos propres outils tu vois. C'est gentil mais c'est un petit peu comme de dire à un enfant : je ne te donne pas de*

crayon pour que tu te construises exactement le crayon qui va aller dans ta main. J'ai plus appris en allant observer dans des classes, en ayant différents éléments de comparaison qu'en écoutant tout ce qui peut se dire à l'IUFM.» (L.146 à 152) De plus, elle ne se montre pas très satisfaite de l'aide des conseillers pédagogiques qui n'ont pas été très présents dans sa classe.

C'est donc vers ses collègues qu'elle se tourne pour demander un peu de soutien, afin *de ne pas se laisser submerger*, sans toutefois parvenir à résoudre ses difficultés. Au moment de l'entretien, elle tente juste de faire face le mieux qu'elle peut, en déployant une énergie considérable pour que ses CP entrent dans la lecture, car elle est tout à fait consciente de l'importance de cet apprentissage dans leur scolarité, et laisse de côté l'enseignement des autres disciplines. Elle essaie cependant de mettre en œuvre une pédagogie différenciée et travaille à *les pousser à devenir autonomes*, n'abandonnant pas malgré tout la ligne de conduite pédagogique qu'elle s'est fixée.

C'est en fin d'année, lors de la dernière rencontre collective, qu'Elisabeth fait le bilan de ces premiers mois et partage avec les autres participants son désarroi d'alors, mais aussi tout ce qu'elle a retiré de positif dans cette épreuve.

12. 3. 7 Intégration du nouveau modèle et perspectives d'avenir

Dans la présentation du bilan de sa première année d'exercice, Elisabeth montre qu'elle a dépassé l'épreuve qu'elle a subie au début de l'année scolaire et retrace les différentes étapes de son expérience. **[E.C.T1A]**

Après une exposition des épreuves traversées au cours du premier trimestre, Elisabeth nous explique comment les choses se sont améliorées au cours de l'année. Tout d'abord, grâce au soutien de ses collègues qui lui ont finalement apporté le réconfort qu'elle souhaitait « *Mes collègues se sont rendu compte de l'erreur qu'elles avaient faite de me donner cette classe et du coup, c'est vrai que quand j'ai commencé à aller chercher de l'aide, j'ai quand même eu tout de suite des réponses. Dès que j'ai dit là, il y a un problème, elles ont commencé à m'aider, même si elles m'ont un peu testée d'abord.* » (L. 71) Mais également grâce à aux visites de la conseillère pédagogique qui, bien que peu présente, lui a donné de précieux conseils, puis à celles de son inspectrice, qui lui a fait confiance et l'a encouragée.

Elle reconnaît ensuite que le stage T1 lui a permis au final de souffler et de restructurer sa classe.

Puis c'est au cours de la présentation de ce qui, selon elle, a été formateur dans son parcours, **[E.c.T1F°]**, qu'elle évoque les aspects positifs de sa première expérience en tant qu'enseignante.

Pour commencer, c'est la réussite de ses élèves qui lui a apporté la plus grande satisfaction, car *ils ont pratiquement tous appris à lire*. En mettant en place une pédagogie presque individualisée, en proposant des exercices de remédiation personnalisés, elle est parvenue à remplir cette mission qui au début de l'année lui paraissait impossible.

En tâtonnant, en expérimentant des manières de faire, elle nous dit s'être rendu compte de l'aspect imprévisible de la pratique, et du fait qu'il fallait être capable de s'adapter aux besoins des élèves, et une nouvelle fois, la réalité de la classe a fait évoluer ses conceptions de son rôle : « *Ce qui est positif, c'est que ça m'a demandé plus d'investissement et de ne pas rester sur ce que j'avais prévu, genre l'instit qui arrive avec tout qui est prêt. Ça s'est cassé la figure dès la première semaine, ça a été la catastrophe totale et ça m'a redemandé de tout remettre à plat, tout ce que j'avais appris, tous les idéaux avec lesquels j'étais arrivée.* » (L.63 à 77) Par ailleurs, en sortant de l'enfermement dans lequel elle s'était installée, elle est allée demander de l'aide et a forcé un peu les choses pour que s'établisse dans son école une forme de travail en équipe : « *Je suis allée chercher chez les autres, c'est ce dont j'avais besoin, moi, pour me construire.* » (L.42)

Au final, ces confrontations avec les autres et le fort investissement qu'elle a mis dans son travail ont été très productifs selon elle, car elle a découvert qu'il lui restait beaucoup à construire, pour *se dés-enfermer de ce truc dans lequel j'étais au début*. Rassurée au niveau de ses compétences et de ses motivations, elle ne retient que du positif de ses débuts et tout en ré-affirmant son intérêt pour l'enseignement spécialisé, vers lequel elle songe à se diriger, elle nous fait part de ce qu'elle retient de son expérience : « *Je finis par croire en ce que je fais et par aimer mon boulot.* »

12. 3. 8 Quête du sens et découverte de soi

Parce qu'elle était entrée *comme ça* à l'IUFM, avec peu de conviction, la recherche du sens à donner à son engagement a préoccupé Elisabeth tout au long de ses trois années de

formation, et c'est d'ailleurs pour tenter de se comprendre qu'elle avait décidé de participer à l'expérience que je lui ai proposée.

Selon ses dires, c'est *pour ne pas faire comme les autres de la famille* qu'elle avait choisi d'étudier la psychologie, mais après ce détour, son entrée à l'IUFM a ravivé la crainte en elle de suivre une voie tracée d'avance.

Comme elle l'a montré dans ce qu'elle a partagé de son parcours, elle a tenté de se trouver des raisons personnelles d'exercer son futur métier, en se détachant des représentations qu'elle avait élaborées au contact de ses parents et au cours de sa scolarité. La formation qu'elle a suivie, puis la réalité du terrain, lui ont permis de prendre conscience que l'école avait changé et progressivement, elle 's'est découverte enseignante', et a affirmé sa différence et sa manière propre d'être au métier.

Grâce à la réflexion qu'elle a menée, elle s'est en quelque sorte 'réconciliée' avec son histoire, et a pris conscience de tout le chemin parcouru : « *Il y a un gouffre entre ce que j'imaginais au début, ce qui me restait de mes stages et des a priori accumulés. Je réalise aujourd'hui qu'en fait, ça peut être une aide réelle de pouvoir partager mon vécu avec les membres de ma famille, et ce que je refusais d écouter au début ne me semble plus aussi stupide maintenant. (…)Je crois que je ne fais pas le même métier que mes parents, parce que l'enseignement a beaucoup changé.* » **[Evaluation de l'expérience]**

La reconnaissance de ses compétences, venue de ses collègues, de l'inspectrice de sa circonscription et des parents d'élèves, l'a confirmée dans le choix qu'elle a fait et l'incite à poursuivre encore quelque temps en tant que professeur des écoles, malgré son désir toujours présent de faire autre chose un jour : « *Maintenant, c'est encore fragile, je ne me sens pas encore conquise et d'autres voies continues de m'attirer, dans l'AIS, la psychologue scolaire. Et de plus, ma formation n'est pas finie ! D'un côté, j'aimerais me spécialiser rapidement pour ne pas perdre mes acquis de l'université. D'un autre, j'ai envie de tâter des différents niveaux et de m'aguerrir dans ma pratique.* » **[Récit de formation]**

C'est avec Marc que va se terminer l'étude de ces cheminements biographiques.

CHAPITRE 13 : PROPOSITION DE LECTURE DU CHEMINEMENT EN FORMATION DE MARC

Marc a 23 ans au début de la recherche. C'est un jeune homme passionné, ouvert et curieux des autres, très prolixe également. Titulaire d'une Maîtrise de droit international, il a milité pendant plusieurs années dans une association internationale des Droits de l'homme, dont il a été le trésorier. C'est peu de temps avant de passer ses examens à l'université qu'il a décidé de se présenter au concours d'entrer en première année à l'IUFM.

Lorsque j'ai présenté mon projet, il a suivi ses amis à la réunion d'information, puis s'est finalement engagé dans l'expérience *pour aider*, car sa compagne avait rencontré des difficultés à trouver des personnes qui acceptent de participer à une recherche qu'elle avait menée.

Lors des trois premières rencontres, il a livré quelques éléments de son histoire : issu d'un milieu qui compte un certain nombre d'enseignants, il a dans un premier temps refusé d'emprunter un chemin qui lui semblait tracé d'avance. Cette volonté de rupture avec un héritage familial jugé enfermant l'a conduit à élaborer des projets d'une autre nature et à vivre des expériences diversifiées dans d'autres espaces culturels et sociaux. Pourtant, à l'heure de choisir véritablement une orientation professionnelle, il a décidé de devenir professeur des écoles.

Tout en reconnaissant l'influence exercée par son entourage proche, il révèle dans ses propos comment les différents espaces/temps traversés et les autres rencontrés lui ont donné l'occasion de s'aménager un propre monde et montre 'ce qu'il a fait de ce qu'on a fait de lui'.

A l'issue de cette première année de réflexion, il a écrit le récit que j'ai reproduit dans les pages suivantes.

13. 1 Les motifs de l'orientation professionnelle

Récit de Marc

L'idée et l'envie de devenir instituteur sont assez récentes dans mon parcours, j'ai en fait choisi cette voie seulement quelques mois avant mon entrée en PE1, alors que j'étais en Maîtrise de Droit.

Il me semble pouvoir dégager trois pistes de réflexion quant aux facteurs qui m'ont poussé à faire le choix de ce métier : le milieu familial, la recherche d'un sens à donner à ma vie professionnelle, la recherche d'une certaine qualité de vie. Si les deux derniers axes de réflexion ont toujours été conscients et réfléchis, le premier est en revanche plus diffus et c'est le groupe de parole qui me l'a réellement révélé.

Influence du milieu familial

Les métiers de l'enseignement tiennent une place toute particulière dans ma famille puisque mon père est formateur en informatique depuis une quinzaine d'années, que ma sœur aînée est professeur de mathématiques en collège, et que ma seconde sœur a travaillé comme interface (Langage Parlé Complété) en milieu scolaire durant quatre ans. Un tel entourage familial ne plaidait pourtant pas en faveur du choix d'un métier de l'enseignement, j'ai au contraire pendant longtemps été plutôt fier de ne pas suivre ce que je considérais alors comme un modèle familial préétabli.

L'influence majeure est sans doute à rechercher au-delà de la famille rapprochée, dans le cercle d'amis de mes parents qui compte plusieurs instituteurs. Parmi ces amis proches de la famille, mon ancien instituteur de CP m'est toujours apparu comme ce « sage humaniste », cet « homme pondéré et juste » auquel je voulais ressembler lorsque j'étais adolescent. Ainsi l'instituteur représentait-il dans mon imaginaire d'enfant la figure de l'humaniste.

Statut d'humaniste mais aussi statut de « hussard » à travers mes deux arrières grands cousins de C., petit village proche de M., où ils furent les deux seuls instituteurs pendant quarante ans. Véritables personnalités locales, ils y sont connus de tous. Et je me souviens de vacances passées là-bas durant mon enfance, durant lesquelles tous les jours ou presque un ancien élève venait rendre visite à ses vieux instits pour leur témoigner de sa reconnaissance : « J'étais bien dur, je le sais, mais vous avez finalement réussi à m'apprendre à lire… ». Il me semble que je les voyais alors un peu comme des sortes de « libérateurs », ceux qui ont amené le savoir avec eux dans ce petit village.

Le temps est passé sur ces représentations de jeunesse et il est difficile de savoir combien ces rencontres ont pesé sur des choix effectués à 22 ans, mais il est en tout cas évident que les professions de l'enseignement sont extrêmement valorisées dans mon milieu familial.

La recherche d'un sens à attribuer à ma vie professionnelle

Bien que l'influence familiale soit indéniable, mon entrée dans la profession fut l'objet d'un réel choix de ma part…le fait que j'entre un jour à l'IUFM était en effet loin d'être une évidence.

Après un passage plus ou moins « forcé » après la seconde en série S, malgré un manque de goût certain pour les sciences, j'ai décidé que mon orientation scolaire ne devrait plus à l'avenir dépendre de la « logique des choses », du « si tu peux le faire, tu dois… ». Mes différentes orientations ont dès lors été motivées par la volonté de donner du sens à ma vie professionnelle.

J'ai d'abord recherché ce sens dans la vie artistique, et j'ai donc choisi d'entrer en fac après mon bac pour pouvoir avoir du temps à consacrer au théâtre. Mais la réalité m'a vite rattrapé et l'échec à l'entrée au conservatoire m'a fait abandonner l'idée d'une carrière de comédien.

Je me suis alors tourné vers la vie militante : passionné de politique et depuis peu étudiant en droit, j'ai milité pendant quatre ans dans une association internationale de défense des droits humains. Mon idée étant alors de devenir juge ou de me lancer dans la vie associative.

C'est pendant mon année de Licence que s'est précisée l'envie de me lancer dans l'enseignement. Travaillant sur la notion de citoyenneté, j'ai réalisé que le maillon essentiel, le premier rouage de la société amenant à rendre les hommes et les femmes libres, c'était l'instituteur.

Toute mon année de maîtrise fut une longue hésitation entre le monde associatif et l'enseignement en école primaire et c'est finalement un homme qui m'a définitivement fait opter pour la seconde option. Lors de mon dernier oral de maîtrise, le Doyen de la fac de Droit et responsable du DEA de Droit de l'environnement auquel je postulais, m'a demandé quels étaient mes projets pour l'année suivante. Je lui ai alors fait part de mes hésitations, et il m'a répondu que lui-même avait été instituteur avant de se lancer dans le droit et que ce métier l'avait passionné. Il a ajouté que la meilleure chose à faire était sans doute de suivre son cœur, sachant que le fait de choisir une des deux voies n'excluait pas l'autre de façon définitive. Je crois qu'en sortant de cet entretien mon choix définitif était fait : j'entrerai à l'IUFM l'année suivante, quitte à revenir dans le droit « militant » quelques années plus tard.

Le choix du métier d'instituteur plutôt que celui d'une carrière de juriste fut un choix de cœur, mais pas seulement. En effet, la qualité de vie présente à travers cette profession a pesé très fortement dans la balance.

La recherche d'une qualité de vie

Mon père a commencé à travailler en usine à 14 ans. Il est par la suite devenu ingénieur dans une prestigieuse entreprise parisienne. Nous ne le voyions alors que par intermittence. Voyant qu'il s'éloignait de sa vie au profit de sa carrière, il n'a pas hésité à quitter cet emploi et renoncer à un certain train de vie pour devenir formateur en informatique à N. et se rapprocher de sa famille, récupérer du temps libre.

Cet événement ne m'a pas paru exceptionnel sur le coup, il m'a en fait marqué rétrospectivement. J'ai souvent repensé à ce choix et tenté d'imaginer ce qu'auraient été nos vies s'il avait décidé de poursuivre sa carrière. Je suis aujourd'hui persuadé que ce choix fut le bon, et ma décision d'entrer à l'IUFM s'inscrit dans cette logique : privilégier au maximum la qualité de vie.

Il m'est apparu à peu près certain que la vie d'instituteur serait plus propre à favoriser un certain épanouissement personnel que la vie de juriste. Ceci grâce au temps libre, ceci aussi grâce au public auquel je serai confronté. Je n'ai pas la « vocation » du travail avec les enfants contrairement à beaucoup de mes futurs collègues, j'ai au contraire été amené à rencontrer le monde de l'enfance presque par hasard : je suis devenu animateur à 17 ans non par réel désir mais pour trouver plus facilement un travail d'été, mes sœurs ayant été animatrices avant moi. J'ai en fait découvert le plaisir du travail avec les enfants en travaillant effectivement avec eux…

Qualité de vie enfin parce qu'être instituteur c'est rester dans un cadre sécurisant, loin du monde de la concurrence et du marché : sécurité de l'emploi et sécurité affective, la garantie de vivre sans la pression de l'entreprise.

Peut-être est-ce que j'assimile l'école à une enclave dans un monde semé de risques parce que j'ai précisément toujours été en sécurité dans le milieu scolaire. Jamais je n'ai eu de réelles difficultés scolaires et je n'ai donc jamais été confronté à l'échec à l'école, ainsi l'école est devenue pour moi un lieu de vie avant d'être un lieu d'apprentissage. C'est à l'école que je voyais mes amis, c'est à l'école que j'ai fait mes premières découvertes, et hormis le début du collège qui fut marqué par une grande solitude, je n'ai que de bons souvenirs de ma vie d'écolier. De là à en déduire que mon choix est un refus de quitter ce milieu sécurisant, il n'y a qu'un pas…

Je finirai ce récit en précisant que malgré un accueil dubitatif de mes parents et de mes amis à l'annonce de mon entrée en IUFM, je suis aujourd'hui persuadé d'avoir fait le bon choix. Mes premiers stages, notamment dans la classe de mon ancien instituteur de CM2, m'ont d'ailleurs conforté dans la vision « militante » du métier d'instituteur. »

13. 2 L'élaboration d'un projet personnel

L'organisation thématique du récit de Marc, présentant en trois parties les facteurs l'ayant conduit au choix de devenir professeur des écoles, est significative du cheminement qui l'a finalement conduit à accepter de s'inscrire dans le modèle familial. Si la quête d'un sens à donner à sa vie et la recherche d'une qualité de vie constituent le fil rouge de son itinéraire, les chemins de traverse qu'il a empruntés l'ont finalement ramené vers un monde dans lequel il se sent bien et qu'il reconnaît comme sien.

D'emblée, il annonce dans son récit que l'influence exercée par son entourage proche lui est apparue au gré des échanges avec les autres membres du groupe participant à la recherche. La reconnaissance, dans l'après coup, des apports de cet environnement dans l'élaboration de son projet et surtout dans celle de la construction d'une image d'enseignant idéal, témoigne de l'appropriation par Marc de l'héritage familial avec lequel il renoue, ayant trouvé dans les 'figures de libérateurs' de ses ancêtres et de 'sage humaniste' de son ancien instituteur de CP, des modèles en accord avec son engagement militant dans le métier.

L'environnement proche dans lequel il a évolué entretient de très bons rapports avec l'école, et Marc nous a confié, au cours d'une rencontre, que sa mère, qui travaille dans une association liée à la petite enfance, *avait souhaité être institutrice*. Conduit implicitement à devenir lui aussi enseignant, il a choisi tout d'abord de se dégager de ce milieu qu'il jugeait

enfermant, pour tracer son propre chemin, car « *L'exemple de ma sœur ne m'a pas donné envie d'enseigner, je trouvais que c'est un métier où les gens vivent un peu à travers les autres, comme par procuration »*

Mais finalement, en dépit de sa réussite scolaire et universitaire, qui lui permettait pourtant d'envisager un métier plus prestigieux, du moins aux yeux de son entourage, il a passé le concours d'entrée à l'IUFM, sans tenir compte de l'incompréhension de ses parents, qui n'approuvèrent guère sa nouvelle orientation professionnelle dans un premier temps.

La mise en intrigue de ces événements donne à voir comment il a pris en mains son projet, dont il s'est fait acteur avant d'en devenir l'auteur : *« Mon entrée dans la profession fut l'objet d'un réel choix.»* Il révèle ainsi un processus d'autonomisation par rapport à une influence dont il avait peu conscience avant de s'interroger sur son histoire.

Ayant délibérément choisi de s'éloigner de modèles préétablis, '*vomissant l'élitisme sous toutes ses formes'* et refusant de faire *'Sciences Po'* il s'est engagé après son baccalauréat vers d'autres voies, à la recherche d'un sens à attribuer à sa vie personnelle et professionnelle. Sa vocation pour le théâtre s'étant soldée par un échec au concours d'entrée au conservatoire, il a poursuivi ses études de droit dans l'objectif de devenir juge, tout en menant en parallèle une activité militante dans une association humanitaire. Cet engagement fut déterminant pour sa formation personnelle et c'est à ce moment qu'il a pris conscience que le métier d'enseignant lui permettrait d'intervenir très tôt auprès des enfants, *pour en faire des citoyens libres*.

Dans le même temps, sa rencontre fortuite avec le monde de l'enfance, durant les étés où il fut animateur, lui a permis d'apprécier le travail avec eux, malgré ses réticences initiales : *« Je m'étais dit que jamais je ne ferais un métier avec des enfants.* » L'envie de devenir enseignant l'a alors accompagné tout au long de son année de Maîtrise, concurrencée par celle de s'engager dans le monde associatif. Mais son échange avec le Doyen de la faculté de droit lui a permis de mettre fin aux hésitations qui l'ont tiraillé durant cette dernière année à l'université, et de faire ce *choix du cœur*.

Les détours de Marc dans différents espaces/temps éloignés de son milieu d'origine lui ont permis de tracer son propre chemin : l'intériorisation des valeurs véhiculées par les environnements culturels qu'il a choisis, comme celles héritées de sa famille, se conjuguant avec la valorisation de ses années passées à l'école primaire, ont conduit Marc à opposer très fortement deux visions du monde :

- Le monde de la concurrence et du marché, individualiste et semé de risques, dans lequel le travail absorbe tout le temps et qui lui fait peur.
- Le monde de l'école, fournissant sécurité de l'emploi et sécurité affective, tourné vers autrui, offrant du temps libre et favorisant l'épanouissement personnel.

Entre ces deux mondes, il pense avoir choisi celui qui lui permettra de vivre en harmonie avec ses convictions profondes : son récit livre un projet d'enseigner basé sur des valeurs qu'il a faites siennes et qui l'ont guidé tout au long de son parcours.

13. 3 Transformation des représentations initiales du métier

C'est à partir de l'ensemble des discours de Marc que j'ai élaboré ma propre compréhension de son devenir enseignant, en suivant les différentes étapes du processus de transformation que son entrée à l'IUFM a déclenché .

La transcription des entretiens réalisés avec lui, ainsi que son récit de formation, se trouvent en **annexe à partir de la page 499.**

13. 3. 1 Etat des lieux

Comme les autres participants à cette recherche, l'engagement de Marc en formation repose sur des représentations très idéalisées de son futur métier, mises en forme dans un récit qui montre leur enracinement dans un parcours qui l'a conduit à chercher un moyen de mettre en actes les valeurs qui l'animent. En choisissant le métier de professeur des écoles, il s'est donné pour mission de former des citoyens éclairés, favorisant en cela l'aspect éducatif de son futur rôle.

Au cours des rencontres, il s'est remémoré son histoire scolaire et nous a fait part du souvenir enchanté qu'il garde de cette époque : ancien très bon élève, l'école était pour lui un lieu de vie propice aux contacts amicaux, et il y fut *magnifiquement heureux,* et c'est également pour *redonner tout ce que j'ai reçu* qu'il a souhaité retourner dans ce lieu clos et rassurant, car comme il l'a fait remarquer au cours des rencontres, *c'est mon milieu, je m'y sens bien.*

Sa première année à l'IUFM va lui permettre de découvrir des aspects de son métier qu'il n'avait pas envisagés, sans toutefois provoquer, comme nous allons le voir, de profonds remaniements.

13. 3. 2 Premières découvertes

Au cours de son année de PE1, Marc se déclare plutôt satisfait des enseignements qu'il reçoit. Il prépare sereinement le concours tout en découvrant des modèles pédagogiques, des supports philosophiques, qui s'accordent avec la manière dont il conçoit son futur rôle. Ces nouvelles conceptions de l'enseignement lui conviennent, car elles reposent sur l'autonomie des élèves ; et c'est ce qu'il comprend de ce que les formateurs attendent des étudiants : qu'ils construisent eux-mêmes leurs connaissances, qu'ils se forment eux-mêmes à partir de ce qui leur est proposé.

En prenant conscience par ailleurs de la place que prend l'enseignement des disciplines, et découvrant la didactique, il se rend compte qu'il aura aussi à transmettre des savoirs, ce qui contribue à faire évoluer selon lui l'image qu'il se faisait de son futur métier : il comprend que l'enseignement est *autre chose que l'éducation du citoyen*, et exprime sa crainte que cet aspect ne prenne trop de place.

13. 3. 3 Premières expérimentations

Lorsque je le rencontre avec les autres participants, alors qu'il a effectué ses deux premiers stages de seconde année, il évoque cette fois l'ennui éprouvé durant les cours, car le *stress du concours* n'est plus là pour le motiver : *on est sûr d'y arriver maintenant, et je trouve bizarre de ne plus avoir de but*. Ses deux stages se sont déroulés sans problème et il s'étonne de ne pas avoir découvert la réalité du métier : *j'attends le choc* nous dit-il, *il me manque quelque chose*.

Alors qu'il est en train de terminer son mémoire, consacré aux règles de vie, il réaffirme sa priorité de former à l'école des citoyens le plus tôt possible, et se dit satisfait de ne pas avoir été trop embarrassé par l'enseignement des disciplines pendant les stages.

Ses premières expériences le confortent donc dans ce qu'il avait imaginé de son futur rôle, et comme nous allons le voir, l'épreuve de son dernier stage va bouleverser quelque peu l'équilibre qui s'est installé entre ses conceptions premières et ce qu'il a perçu en allant sur le terrain.

13. 3. 4 Mise en problème de l'expérience par l'épreuve du dernier stage

Dès le début de l'entretien réalisé en fin de PE2, Marc me fait part des difficultés qu'il a rencontrées au cours de son dernier stage, en CP, et des ajustements qui ont découlé de cette expérience.

Confronté à des problèmes de discipline, il a pris conscience qu'enseigner n'allait pas être si simple qu'il l'imaginait, et selon lui, sur le moment, il a vraiment douté de ses capacités à continuer : *« Ça a été vraiment dur, je me suis dit si c'est ça le métier, je ne le ferai pas toute ma vie, ce n'est pas possible, même moralement, je ne pourrai pas le faire. Et là, ça a bougé*» **[EIPE2]**, L.8 Mais le jour de l'entretien, deux mois se sont écoulés depuis cette expérience déstabilisante, il a pris du recul et essaie de comprendre les raisons de son échec qui, s'il a provoqué en lui une remise en cause de ses compétences à gérer une classe, n'a pas transformé sa vision des choses : « *J'ai toujours la même conception de ce que ça doit être mais maintenant, contrairement à avant, je me dis que ça va être dur, peut-être même des fois très très dur, et qu'il faudra avoir du courage pour persévérer, pour rester, malgré des classes qui des fois vont être très difficiles.* » (L. 18) Son désir de former des citoyens, par l'instruction et l'éducation, reste néanmoins le fondement et la finalité qu'il veut pour son métier. (L.37)

Toutefois, alors qu'il est à la veille d'être nommé sur son premier poste, il se montre très inquiet, par anticipation, car au-delà de l'épreuve personnelle qu'il vient de vivre, il a pris conscience que la mise en œuvre de son projet dépendra également des collègues qu'il rencontrera et du cycle dans lequel il aura à enseigner « *J'ai peur, je suis angoissé, parce que j'espère qu'en septembre je vais avoir une classe qui va me convenir, dans une école qui va me convenir, et un niveau qui va me convenir. »* (L. 46)

En effet, dans l'école où il a passé trois semaines, il a rencontré d'une part « *des gens déprimés, aigris, pas contents de ce qu'ils font »* (L.44), ce qui le conduit à se fixer un âge limite, dès aujourd'hui, pour quitter l'éducation nationale : « *Je sais que je ne ferai pas ce métier-là tout le temps, et je me suis donné comme frontière, quarante ans. Je me dis que je m'arrêterai, parce que peut-être je ne m'en rendrai pas compte et que je deviendrai comme ça.* » (L.134)

Puis il s'est rendu compte qu'avec de jeunes élèves du cycle 1 ou 2, il ne pourra pas travailler comme il l'entend : selon lui, organiser des débats, des réflexions sur la vie en collectivité, mais aussi mener un travail d'investigation et de recherche à partir d'un thème, en

groupe, n’est envisageable qu’avec des enfants plus âgés, car il est passionné par l’histoire, et 8420a envie d’aborder avec eux les problèmes de la société contemporaine. (L.49 à 69)

C’est ainsi que l’imminence de la prochaine rentrée, associée aux réalités auxquelles il a été confronté, sème le doute en lui, d’autant qu’il ne se sent pas réellement prêt, sentiment qu’il partage avec l’ensemble de ses pairs.

13. 3. 5 Evaluation critique et comparative de l'expérience

Tout en rappelant le jugement positif porté sur son année de PE1, dans le fait d'avoir saisi le plus important à ses yeux, à savoir quelle démarche d'apprentissage adopter avec les élèves, il regrette de ne pas avoir eu assez de temps pour évaluer la pertinence des outils qu'il s'est lui-même construits. Il était entré à l'IUFM en pensant qu'on allait lui donner *des trucs, des astuces, des techniques, pour pourvoir réagir dans n'importe quelle situation*, et finalement, il s'est lui-même constitué une importante base de données pour se préparer à son futur rôle, ce dont il est satisfait, tout en espérant qu'elles lui seront utiles (L.235 à 244)

Mais malgré ces préparatifs minutieux, il ne se sent pas sûr de lui et s'englobe alors dans un collectif, *tous autant qu'on est, là, le troupeau de PE2,* pour exprimer ce qui lui a manqué en PE2 : *« Toute la partie théorique c'était bien. Mais là, ce qu'il nous aurait fallu, c'est du temps pour les appliquer ces outils. C'est de la pratique quoi, les appliquer, les essayer, pour avoir des échecs et après les échecs, avoir des réussites. Enfin avoir un vrai rapport au terrain. Et on n'a eu le temps de rien essayer, on n'est pas encor mûr pour le métier, c'est évident, puisqu'on n'a rien vu, on n'a rien fait. On a eu le temps mais trois semaines c'est rien, en trois fois, on a eu le temps de ne rien faire du tout quoi*. » (L.248 à 254), *d'autant plus qu'il estime ne pas avoir été suffisamment accompagné pendant ses stages.*

Puis le constat d'une autre réalité transforme aussi complètement sa vision du métier : ayant fourni un travail considérable pendant ses stages, il se plaint de n'en avoir jamais fini avec l'école, et *la vie de moine* qu'il a menée a largement entamé la croyance qu'en étant professeur des écoles, il aurait du temps libre pour faire autre chose. Ce qui lui pèse le plus, c'est de ne jamais pouvoir *s'enlever les soucis de la tête,* et ses échanges avec des débutants T1, qui continuent de travailler énormément, confirment son sentiment d'être totalement envahi par son travail, augmentant en cela son appréhension de la prochaine rentrée : *« Sur la qualité de vie, là, il y a eu une évolution, c'est un truc qui a évolué par rapport à ce que j'ai écrit. C'est-à-dire que la qualité de vie, je n'y crois plus dans ce métier. Je m'étais dit, je fais un équilibre entre un métier qui a du sens, et ça j'y crois toujours, et la qualité de vie. Et bien là, j'en reviens*.» (L.306 à 344)

Dès lors, les critiques habituelles que ses amis, qui ne sont pas enseignants, lui adressent au sujet de ses vacances perpétuelles, lui deviennent moins désagréables. Car il ne s'estime *pas fonctionnaire pour le fonctionnariat*, et en évoquant avec eux les difficultés qu'il rencontre*, il se valorise un peu* et en retire le sentiment qu'ils se rendent compte qu'il fait un métier *un peu dur.*

Comme nous venons de le voir, Marc a finalement vécu le choc de la réalité qu'il attendait en PE1 ; toutefois, les changements occasionnés par la confrontation aux difficultés qu'il a rencontrées n'ont pas entamé son idéal du métier. Et malgré son inquiétude face à l'incertitude de sa prochaine nomination, il termine l'entretien en exposant très clairement la manière dont il conçoit son rôle d'enseignant, et son intention de poursuivre dans cette voie. (L. 368 à 376)

L'analyse de l'entretien réalisé cinq mois après sa première prise de fonction, ainsi que celle du bilan de sa première année d'enseignement, effectué à la fin de celle-ci, va me permettre de rendre compte maintenant de la manière dont Marc s'est affirmé dans sa pratique naissante.

13. 3. 6 Intégration du nouveau rôle et perspectives d'avenir

Le hasard des nominations a fait qu'il a obtenu un poste en cycle 3, conformément à ses souhaits, et quelques mois après le début de l'année, il profite de l'entretien pour décrire dans les moindres détails les activités qu'il a mises en œuvre dans sa classe. Son discours se présente pour une bonne part comme un récit de pratique, car un peu plus du tiers de l'entretien y est consacré, mais il est accompagné d'une évaluation de ses premiers mois d'exercice, et de ses expériences antérieures ; la réflexion qu'il mène alors dans l'après-coup lui permet d'affirmer sa manière propre d'être au métier, et de se positionner par rapport à certains collègues.

Dans son discours, il se montre extrêmement satisfait d'avoir pu mettre en actes le modèle pédagogique qui lui tient à cœur, et se dit même très fier de ce qu'il considère comme des réussites. Le travail de groupe et les recherches, les débats, l'expression orale et écrite, les conseils, toute cette organisation qu'il a mise en place a fait progresser ses élèves et favorisé selon lui leurs apprentissages ainsi que leur autonomie. Il n'occulte cependant pas ses manques, comme ses difficultés à terminer ce qu'il a commencé, à suivre le programme dans toutes les disciplines, et les angoisses qui en découlent, car il se dit très exigeant avec lui-même et doit faire face à une énorme charge de travail.

Ce bémol dans la satisfaction générale qu'il exprime lui fait dire qu'il ne sera pas *le meilleur instit' possible*, et constater qu'il a « *fait le deuil un peu d'une manière idéale de faire mon métier.* » **[E.i.T1]**, (L. 68) Mais cette prise de conscience n'affecte pas sa conception globale de l'enseignement, il se dit même satisfait que l'épreuve du terrain ne lui aie pas enlevé cette vision des choses. Elle le rend juste plus réaliste par rapport à ce qu'il avait espéré réaliser : « *Etre le meilleur, essayer de faire la pédagogie la plus complète possible, c'est ce qu'on s'imagine devoir faire à l'IUFM, et c'est ce qu'on constate ne pas pouvoir faire sur le terrain. Avant, je me disais, mais le décalage entre ce que je voudrais faire et ce que je réussirai à faire, ça va être dur à vivre, et en fait pas du tout. Je me dis voilà, j'ai quelques matières, quelques domaines dans lesquels je vais à fond, et vraiment, c'est ce qui me botte. Et puis pour le reste, je me dis tant pis.* » (L.68 à 79)

Car il reconnaît dans le même temps qu'il n'est plus temps pour lui d'énoncer *ses grandes théories sur la formation du citoyen*, ni *de prendre du recul* par rapport à ce qu'il fait ; l'urgence dans laquelle il se trouve lui impose d'être dans les actes, mais la réflexion qu'il a menée les deux années précédentes, avec le groupe, (il a relu avant l'entretien ses productions précédentes et l'analyse que je lui avais proposée), lui a permis de se forger des convictions dont il mesure aujourd'hui l'importance, même s'il n'a plus trop le temps d'y penser.(L.48 à 67)

Aussi, ce qui domine dans l'entretien, c'est le bonheur qu'il éprouve, et son envie de le partager : « *Autrement il y a un truc dont j'avais envie de te parler, parce qu'il y a un truc dont je suis super content. Tu vois, je suis quand même hyper content de ma classe, de ce qui se passe, je vis une année formidable (...) J'ai une année rêvée, je suis là où je voulais bosser, c'est le cycle que je voulais.* » (L.287 à 295)

Par ailleurs, l'échange que nous avons lui donne également l'occasion de revisiter les jugements qu'il avait portés sur certains collègues rencontrés au cours de ses stages, et il réalise combien alors, fort de ses conceptions nouvellement acquises de l'apprentissage, il s'était montré critique en regard de méthodes pédagogiques plus traditionnelles. Aujourd'hui, grâce à l'ouverture et à la curiosité des collègues de l'école par rapport ce qu'il a mis en place dans sa classe, il reconnaît qu'il existe d'autres manières d'enseigner, tout aussi respectables et bénéfiques pour les élèves. Le respect mutuel qui découle de cette confrontation lui permet alors d'affirmer sa différence tout en s'intégrant dans l'équipe avec laquelle il travaille. (L. 96 à 129)

Mais assumer cette différence, quand on débute, est quand même une épreuve selon lui ; et dans le bilan de sa formation, présenté au groupe quelques mois plus tard, lors de la dernière rencontre collective, il fait remarquer qu' « *il n'est pas facile d'être en phase avec les collègues, il faut se battre, parce que confronté à des gens qui sont vraiment sur le terrain, eh bien ce n'est pas facile de rester dans cette espèce d'optique, dans les écoles où j'ai fait mes stages et dans celle où je suis actuellement, certains ont une espèce de pouvoir d'inertie*! » **[E.c.T1F°],** L.55 à 65. En ce sens, les rapports qu'il a eus avec la conseillère pédagogique qui lui a rendu visite et avec certains collègues, ont participé de l'élaboration de son style propre, car ces personnes sont pour lui des contre-exemple qui ont, dans le conflit, renforcé ses convictions.

Et ce qui le désole, c'est l'abandon, par certains de ses pairs, des projets élaborés à l'IUFM, en raison justement, pense-t-il, de la forte pression que subissent les débutants : « *Je suis très attristé par les T1 que je vois abandonner leurs idées, qui abandonnent le travail de groupe, qui abandonnent tout. Alors ça dépend des équipes, ça dépend des classes. C'est le reformatage, il y a des gens qui voulaient mettre des choses en place et qui finalement, face au terrain, reviennent en arrière.* » (L.103 à 108) Et il reconnaît avoir également douté du bien fondé de ce qu'il faisait, mais selon lui, ce sont les contacts qu'il a gardés, régulièrement, avec un petit groupe de T1, qui l'ont soutenu dans l'adversité : « *Les échanges avec les autres T1, c'est vraiment très important. Surtout quand tu es dans une école isolée, où tu es tout seul à faire ce que tu fais. Ça fait du bien de se dire allez, je ne suis pas le seul à faire ce que je fais, je ne suis pas le seul et au contraire, faut tenir quoi.* » (L. 93 à 102)

Exercer son métier dans le sens qu'il souhaite lui donner demande donc des efforts, beaucoup d'investissement, et le projet d'arrêter un jour, de *changer radicalement*, le taraude toujours, car il a de nouveau rencontré *des enseignants en fin de carrière très très graves*. Il craint de ne pas avoir *la pêche* jusqu'au bout et se ménage une porte de sortie, un horizon qui lui permet d'avancer en dépit de l'image que lui renvoient les anciens.

« *Mais pour l'instant, c'est lancé pour le moment, je suis sur les rails, ça me plaît à fond et ça me va*. » (L. 398 à 410) D'autant qu'au contact de ses élèves, et d'un en particulier, qu'il a beaucoup aidé, il a découvert une raison supplémentaire d'agir en fonction de l'idéal qui l'anime. Car certains enfants ont besoin, selon lui, d'une approche positive de l'apprentissage pour apprendre à lire, et partant, se forger des outils de pensée pour être libres.

Alors, dans son désir de faire quelque chose pour ces enfants-là, il a choisi de demander un poste d'enseignant spécialisé pour l'année à venir. *« Avec F., changement de direction, parce qu'avec ce gamin-là, j'ai eu une histoire spéciale et vraiment, il m'a montré quelque chose que je ne soupçonnais pas du tout avant. Parce que ça ne m'a jamais interpellé, moi, l'enseignement spécialisé. Mais je me suis dit que c'était peut-être là qu'il y avait quelque chose à faire*. » (L.114 à 129) La nouvelle orientation qu'il envisage montre que le souhait de se réaliser soi-même dans son travail va de pair, chez Marc, avec celui de permettre à ceux à qui il s'adresse d'accéder également à l'autonomie, et révèle la force des convictions qui l'animent, que les moments difficiles qu'il a vécus n'ont pas ébranlée.

Tout au long du parcours qui vient d'être retracé, Marc a montré les transformations que son inscription à l'IUFM n'ont pas manqué de provoquer et comment il s'est peu à peu construit une identité d'enseignant. Il est parvenu à s'adapter aux réalités du terrain sans se départir de ses idéaux, et c'est dans la perspective militante qu'il s'est fixée très tôt qu'il s'apprête à poursuivre son chemin.

13. 3. 7 Quête du sens et découverte de soi

Les différentes rencontres auxquelles Marc a participé lui ont permis de prendre du recul par rapport aux expériences qu'il a vécues et de partager les fortes motivations qui sont les siennes. Dans son premier récit, écrit à la fin de son année de PE1, il avait intitulé une partie de son texte ***La recherche d'un sens à attribuer à ma vie professionnelle*****,** et il semble qu'il soit effectivement parvenu à le trouver : « *Le groupe, le groupe de parole, a été vraiment important aussi, dans la confiance et le savoir. Savoir pourquoi je suis là, pourquoi en un seul mot hein, qu'est-ce qui m'a amené là. Eh bien maintenant, comme je sais pourquoi je suis là, eh bien je sais pour quoi, en deux mots, je suis là, c'est-à-dire que je sais ce que je veux faire de mon métier, je sais où je veux aller et ça, c'est important, et maintenant, j'assume mes choix. Voilà.* » (L. 109 à 114)

Dans la quête de sens qui est la sienne, 'assumer ses choix' est un thème que l'on retrouve à plusieurs reprises dans l'ensemble des productions de Marc. Au début de la recherche, il avait évoqué le choc que sa décision de passer le concours d'entrée à l'IUFM, et d'abandonner en cela une carrière plus prestigieuse, avait provoqué dans son entourage. Et à plusieurs reprises, au cours des trois années pendant lesquelles nous nous sommes rencontrés, il a révélé ses difficultés à faire valoir l'importance qu'il accorde au métier qu'il a choisi, auprès de ses amis de faculté.

Car il met beaucoup de sens dans son engagement, et le souhait que son entourage le reconnaisse dans son activité traverse tous ses textes. Aussi, ses discussions avec une de ses amies poursuivant ses études en troisième cycle de droit, relatées dans les entretiens, l'ont rassuré quant à la décision qu'il a prise : *« Je t'avais parlé de mes copains de DEA qui me charriaient un petit peu. Mais j'ai eu une discussion avec une de mes grandes amies qui m'a dit officiellement - et ça m'a fait hyper plaisir - que j'avais fait le bon choix*. »**[E.i.T1]**, L. 363

Etre accepté et reconnu par ses proches compte beaucoup pour lui, et il ne cache pas la satisfaction qu'il éprouve lorsque finalement, il recueille leur assentiment : *« Cette année, ça a bougé pas mal et vraiment, je suis bien accepté. Ma super copine m'a dit qu'elle avait eu complètement tort de continuer la fac, parce que finalement, ça ne l'a menée à rien. Et puis du côté de ma famille, ma mère m'a dit : 'on a bien fait de ne pas t'interdire de passer le concours. On était vraiment très réticents et finalement, on se dit que tu as vraiment fait le bon choix'. Pour moi, il y a vraiment eu une transformation, ça se passe vraiment bien, je suis plutôt content vis-à-vis de ça.* » **[E.c.T1R]**

Si le besoin de reconnaissance par son entourage est important pour Marc, la légitimité accordée par les différents acteurs qui partagent son quotidien professionnel ne l'est pas moins. Nous l'avons vu, au fil des récits, que les progrès et la réussite de ses élèves, leur investissement dans les activités qu'il leur a proposées, sont des indicateurs qui lui ont permis d'évaluer lui-même ses compétences, et le respect mutuel des pratiques de chacun, dans l'école où il a effectué ses premiers pas, a contribué à ce que Marc s'établisse de manière positive dans sa manière de faire.

Mais il a formulé explicitement combien la reconnaissance de l'IMF qui l'a accompagné compte pour lui, tout comme celle des parents d'élèves : *« Depuis ce matin, je me sens reconnu, franchement oui. Il nous a dit : il faut continuer comme ça, vous avez tout compris, vous êtes dedans là, et ça y est, je me sens mieux. Je me sens reconnu comme je n'ai pas eu de visite d'inspecteur (...) et quand les parents viennent et me disent qu'on va leur manquer l'année prochaine, ces deux trucs là, je suis content*.» **[E.c.T1 R]**

D'autres indices par ailleurs révèlent que la démarche qu'il a entreprise dans le groupe lui a permis de mettre au clair les motifs qui l'ont conduit à devenir enseignant, et l'analyse que je lui ai proposée lui a fait prendre conscience de ce qui résistait encore, et de reconnaître qu'il avait quand même suivi le modèle familial : *« Quand j'ai lu l'analyse, j'ai été un peu étonné par le passage sur mon milieu familial (...) et je trouvais que ce n'était pas du tout ça. Et en fait, après, en le relisant, c'est exactement ce que je dis dans mon récit. C'est un petit truc que j'avais mis dans un tiroir tu vois, quelque part, et je me foutais un peu des gens qui font le même métier que leurs parents, et je ne me mettais pas dans cette catégorie-là. Alors en lisant ton interprétation, ça m'a un peu choqué, et puis après, je me suis dit ce n'est même pas elle qui dit ça, c'est moi ! Sauf que je l'ai dit il y a longtemps*. » **[E.i.T1]**, L.12 à 44

Au travers des réflexions que Marc a bien voulu partager, il apparaît qu'il s'est approprié sa formation, en faisant la part de ce qui lui revient en propre dans cette affaire, entre la voie tracée par son histoire et l'itinéraire qu'il a suivi à l'IUFM. Il s'est frayé son chemin de formation en prenant appui sur les repères qui lui ont été fournis ou qu'il a lui-même cherchés, et c'est sereinement qu'il semble être prêt à continuer sa route.

Troisième séquence

CHAPITRE 14 : SYNTHÈSE DES MOTIFS DE L'ENGAGEMENT EN FORMATION

La synthèse qui suit va rendre de compte des éléments de pré-formation et de socialisation informelle relevés dans les données étudiées, en regard des éléments de contexte qui ont été présentés dans la première partie de ce travail.

Le découpage thématique de l'ensemble des productions m'a permis de repérer les différents espaces/temps de formation pré-professionnelle présentés par les auteurs et de souligner les aspects communs qui s'y trouvent. A cette occasion, les expériences personnelles, scolaires, associatives et/ou professionnelles rapportées montrent que les interactions entre les différents mondes-vécus et le monde subjectif de chacun se trouvent au cœur de l'élaboration du projet de devenir enseignant des participants.

14. 1 Le monde de l'école

Dans l'ensemble des textes consacrés aux motifs de l'engagement, le monde-vécu représenté de l'école élémentaire est fortement privilégié par les narrateurs. Les souvenirs rapportés révèlent que ce moment fut une période où chacun, hormis Elisabeth, dont le témoignage est plus nuancé, s'est trouvé en réussite et a été très heureux. Certains instituteurs ou institutrices rencontrés demeurent exemplaires aux yeux des auteurs et les souvenirs de ceux-ci ont participé à la construction d'une image d'enseignant idéal qui apparaît dans les récits.

L'évocation des très bons rapports entretenus par les familles avec l'école renforce cette perception d'un environnement propice à l'épanouissement de ces anciens élèves, qui présentent l'école comme un espace relationnel et de socialisation sans rupture avec leur milieu familial.

Retrouver les saveurs de l'enfance, retourner dans un lieu dont chacun, hormis Elisabeth, garde un souvenir enchanté, est un facteur important de l'orientation professionnelle choisie, et contribue à l'élaboration de représentations idéalisées de l'élève et du maître.

14. 2 Le monde du collège et du lycée

Les années passées au collège, bien que les résultats scolaires soient restés satisfaisants, sauf pour Alain et Elisabeth, selon les disciplines, sont présentées comme des moments difficiles au niveau relationnel, que ce soit avec les pairs ou avec les enseignants.

La perception des expériences vécues au lycée quant à elle varie d'un récit à l'autre, mais il ressort de l'ensemble que cette période a été l'occasion de rencontres marquantes avec quelques professeurs qui ont favorisé l'élaboration, pendant un temps, d'un projet pour certains de devenir enseignants dans la discipline que ces modèles ont su rendre attrayante pour eux.

Mais la valorisation de l'école élémentaire par rapport aux années collège/lycée qui se dégage apparaît déterminante dans le choix du corps d'enseignement. Les difficultés personnelles éprouvées à l'adolescence font écho avec celles rencontrées lors des différentes activités menées par ces jeunes étudiants dans le domaine associatif ou professionnel, dans lesquelles ils se sont investis dès la fin du lycée.

14. 3 Le monde de l'université

L'obligation d'être détenteur d'une licence pour participer au concours d'entrée à l'IUFM a conduit Antoine, Alain et Géraldine, à choisir une discipline que les deux derniers ont envisagé un moment d'enseigner, mais l'orientation vers l'élémentaire, accompagnée de l'attrait pour l'enseignement de toutes les matières qui fait sa spécificité, présente dès l'entrée à l'université, a été confirmée.

Elisabeth et Marc, inscrits dans des filières conduisant à des professions éloignées de l'enseignement, ont décidé tardivement de devenir professeurs des écoles, mais ils ont retiré, a posteriori, des éléments de cette expérience qui leur semblent utiles pour enseigner.

14. 4 Le monde associatif et/ou professionnel

Elisabeth, qui a travaillé avec des adolescents, a pris conscience des difficultés de cette classe d'âge et a finalement préféré choisir l'enseignement primaire, le contact avec des plus jeunes lui paraissant plus évident. Pour les autres, c'est auprès des enfants qu'ils ont exercé

leurs activités, et à partir de ces expériences, leur projet de devenir professeur des écoles s'est renforcé. Leur implication dans ce processus de pré-socialisation professionnelle leur a permis d'acquérir des compétences qu'ils estiment utiles à l'exercice de leur métier et elles ont été déterminantes selon eux dans leur souhait de se consacrer aux enfants.

Dès lors, il apparaît que la conjonction d'un passé d'écolier heureux et d'expériences positives auprès d'un public jeune a contribué pour une grande part au choix du corps d'enseignement, l'attachement au monde de l'enfance manifesté dans les récits se doublant d'une certaine nostalgie envers cette période de leur propre histoire scolaire.

14. 5 Des logiques sociales

Hormis Alain et Antoine qui, par leur choix, rompent avec la trajectoire sociale ascendante de leur famille depuis la génération des grands-parents, leurs pères étant respectivement médecin et cadre d'entreprise, les autres étudiants appartiennent à des familles dont au moins un parent, voire les deux, travaille dans le secteur public ou dans l'enseignement pour Elisabeth

La sécurité de l'emploi, conjuguée au maintien dans la catégorie ou à la promotion sociale que représente l'entrée dans le corps enseignant, est apparue comme un élément ayant pu intervenir dans le projet de devenir enseignant. Toutefois, ces raisons n'apparaissent pas explicitement dans les premiers récits, ils n'ont été discutés et reconnus qu'au cours de la phase d'analyse collective : la non mise en avant de ces motifs d'engagement apparaît comme le signe de l'intériorisation de valeurs héritées.

14. 6 Représentations de la future activité professionnelle

Les parcours expérientiels, familiaux, scolaires et pré-professionnels, apparaissent comme étant à l'origine des conceptions du métier d'enseignant telles qu'elles ont été représentées dans les discours.

C'est majoritairement l'aspect éducatif du métier qui est mis en avant, et les futurs élèves sont considérés dans leur globalité. Favoriser leur épanouissement et leur permettre d'accéder à l'autonomie sont des objectifs visés prioritairement et la dimension socio-éducative, comme affective, du rôle de l'enseignant, est très présente. En regard de l'activité des professeurs du secondaire, passer une année entière avec le même groupe d'élèves paraît

plus propice à l'élaboration d'une relation privilégiée avec chacun et d'une attention aux situations particulières.

Les données révèlent par ailleurs une imprégnation et une appropriation de valeurs héritées du monde culturel dans lequel ces étudiants ont évolué : l'engagement politique et militant de Marc et d'Antoine les a conduits à élaborer un projet d'enseigner dans lequel la formation de citoyens libres, à l'esprit critique, est le principal ressort, aspect qu'Elisabeth a également élaboré en cours de formation. La présence de valeurs jugées essentielles comme le respect des différences et la garantie de l'égalité des chances, revendiquées par Géraldine, sont prégnantes dans les récits, par rapport à la transmission de savoirs, dont se réclame Alain, bien qu'en cours de formation, ce dernier aspect se soit imposé chez les autres.

Il se dégage de tout cela une figure d'enseignant idéal, investi d'une mission, utile à la société, soutenu par les valeurs universelles de l'école publique et passionné par son métier, dans lequel il engage toute sa personne. Source possible d'épanouissement personnel, de réalisation de soi-même, ce métier semble offrir la garantie d'une part de liberté et d'une certaine autonomie dans le travail, dans la visée de permettre à ceux à qui ils s'adressent d'y accéder également.

En regard des précisions qui ont été apportées dans la première partie de ce travail, relatives au différentes formes d'accès au métier des jeunes enseignants d'aujourd'hui, celui des cinq sujets de cette recherche relève à la fois de plusieurs aspects : alors qu'aucun d'entre eux n'a prétendu 'avoir la vocation', leur engagement procède d'une perspective éthique - dans la recherche d'une 'vie bonne' pour eux-mêmes - teintée cependant de l'idéal de se mettre au service des autres, selon le mode d'accès qui prévalait dans les époques antérieures. L'implication 'professionnelle', présente dès le départ chez Alain et Elisabeth, s'est manifestée chez les trois autres en cours de formation, et nous avons vu que l'implication 'instrumentale', a en partie motivé l'engagement de Marc.

L'idéalisation du métier, assortie des fortes motivations revendiquées, a soutenu les participants dans l'épreuve que constitue la préparation du concours ; elle leur a également permis de résister aux critiques émises par leur entourage proche (Marc), comme à celles qui découlent de 'la crise de l'école' dans le contexte social actuel, où le statut social des enseignants se trouve dévalorisé. Elles ont renforcé l'idée que leur future activité a un sens et en donne à leur vie, ce qui contrebalance le peu de reconnaissance sociale et la perte du respect traditionnellement lié à cette profession.

Leur perception idéalisée n'a pas occulté cependant certains aspects du métier, comme la charge de travail, le risque d'enfermement dans l'activité professionnelle, ou dans un groupe formaté, avec ses règles et ses coutumes spécifiques, et cette connaissance de la réalité a éloigné pour un temps Elisabeth et Marc, qui, après un détour, ont finalement pris conscience que cette voie leur permettrait de vivre en accord avec eux-mêmes.

Avant de conclure ce chapitre, je propose un tableau récapitulatif des paroles et écrits recueillis au cours de la première année de cette recherche.

Tableau 11 : récapitulatif des propos recueillis lors de la première année de la recherche

	Moment du choix	Raisons du choix	Etre professeur des écoles c'est…	L'enseignant idéal…
Alain	En terminale	Choix élaboré à partir de son parcours scolaire Proposition du père qui révèle l'évidence de la décision Confirmation du choix pendant les années de fac et le travail en association auprès d'enfants	Transmettre des savoirs, des connaissances Accompagner les enfants dans leur construction d'eux-mêmes Faire partager et faire tirer du plaisir de telles connaissances	Suscite la passion chez les élèves à partir de ses propres passions Fait partager et tirer du plaisir de telles connaissances
Géraldine	A la sortie du primaire Hésitation avec l'enseignement secondaire durant le lycée	Défendre des valeurs de l'école publique et celles héritées de sa famille Enseigner toutes les matières Percevoir l'enfant dans sa globalité	Inculquer des valeurs, celles de l'école publique Garantir l'égalité des chances Aider les enfants en difficulté et leur permettre d'évoluer Apprendre aux élèves à se respecter et à s'enrichir des différences	Un modèle Reflète les valeurs qui l'anime
Antoine	Au lycée (professeur de biologie) En licence pour le professorat des écoles	Etre utile à la société Refus du monde de l'entreprise Défendre des valeurs issues de sa famille et de son engagement dans l'animation	Apporter autant qu'on m'a apporté Faire des enfants des êtres érudits et capables de penser seuls Transmettre des valeurs essentielles pour conduire au bonheur Monter des projets, travailler en équipe, apprendre et faire apprendre	Dévoué envers ses semblables Investi d'une mission Transmet des valeurs universelles Forge la liberté d'esprit des adultes de demain
Elisabeth	Deux ans après la maîtrise	Polyvalence du métier Aspect relationnel Métier offrant l'occasion de réaliser plus tard ses projets	Transmettre des savoir-faire, des savoir-être Former à la vie citoyenne, donner l'esprit critique	Non évoqué, entrée en formation sans conviction Métier jugé trop prenant (exemple de ses parents instituteurs)
Marc	En maîtrise, quelques mois avant le concours	Donner un sens à sa vie Recherche d'une qualité de vie Former très tôt des citoyens libres Refus et crainte du monde de l'entreprise Ecole : :milieu sécurisant	Etre le premier rouage pour rendre les hommes et les femmes libres	Un sage humaniste, pondéré et juste Un libérateur amenant le savoir

8760

14. 7 Pour conclure

Cette synthèse a permis de rendre de compte des éléments de préformation et de socialisation informelle ayant conduits les étudiants de cette étude à faire le choix de devenir professeurs des écoles. En regard des éléments présentés dans la première partie de ce travail, il apparaît qu'ils présentent nombre de traits correspondant à l'ensemble des jeunes professeurs des écoles. Mais il ne s'agit pas de tenter de les enfermer dans des catégories pré-établies, qui conduiraient à les penser uniquement déterminés par leur origine sociale et culturelle à devenir enseignants.

L'entrée en formation suppose un passé, agissant, à 'l'insu' parfois de chacun. La démarche réflexive dans laquelle se sont engagés les cinq étudiants de cette étude, associée à la socialisation des souvenirs qui ont émergé, leur a permis de prendre conscience de la 'trajectoire' qui les a conduits jusqu'à l'IUFM, et de l'enracinement de leur projet dans une histoire qui les a précédés. Les valeurs héritées qui en découlent se sont trouvées renforcées et confirmées par la rencontre avec les divers espaces/temps traversés durant leur adolescence, jusqu'à leur entrée dans l'âge adulte. En reconnaissant cet amont de leur devenir enseignant, ils ont donné un sens à leur projet, élaboré, comme ils l'ont montré, de manière active et qui, du moins pour ce qui est de l'ordre d'enseignement, repose sur un vrai choix, qui leur revient en propre.

L'hypothèse, émise lors de la recherche que j'ai menée en DEA, se trouve renforcée par ce qui a émergé de la présente étude : **le processus de formation des professeurs des écoles est amorcé bien avant leur entrée à l'IUFM, il repose sur une dynamique biographique et confirme l'existence d'un amont au devenir enseignant**.

L'analyse des données recueillies durant la première année de ce travail a fait apparaître la singularité et par conséquent la diversité des chemins qui ont conduits les auteurs à élaborer leur projet, et à se construire une identité pré-professionnelle. Leur passé d'élève, ainsi que les différents enseignants rencontrés durant leur scolarité ont contribué à la construction d'une image d'élève et d'enseignant idéal. Ces figures d'identification ont servi de support à l'élaboration de rôles et de missions, et c'est riches de ces anticipations qu'ils ont abordé leur première année de formation.

Le prochain chapitre est consacré à une synthèse des transformations initiales du métier d'enseignant, réalisée à partir de l'étude des cinq cheminements biographiques 8795présentés précédemment.

CHAPITRE 15 : SYNTHÈSE DU PROCESSUS DE TRANSFORMATION DES REPRÉSENTATIONS INITIALES DU MÉTIER

Dans la lecture des cinq cheminements en formation qui a été proposée, il est apparu que les représentions premières du métier, élaborées avant l'entré à l'IUFM, influencent de manière très importante l'acquisition des propositions de l'IUFM.

Elles se sont révélées agissantes, tout autant que les motifs du choix de l'orientation professionnelle, les récits ayant montré que les acquis expérientiels, favorisant ou inhibant les nouveaux apprentissages, ont joué un rôle important le processus de formation de chacun.

C'est en raison de la découverte de l'importance de ces forces, repérées dans les histoires racontées, que j'ai fait le choix de présenter, pour chacun des sujets de cette recherche, l'évolution de ces représentations premières.

S'il apparaît dans les discours que les cinq participants ont pris conscience des transformations de leurs représentations, il n'en reste pas moins que l'appropriation des nouveaux modèles ne peut être considérée comme définitivement acquise. Ils ont montré qu'ils ont élaboré de nouvelles conceptions de leur métier, qui à leur tour, ne manqueront pas de se transformer, au contact de la réalité et au fil du temps.

Les récits ont permis de prendre la mesure des difficultés que chacun a rencontrées dans la mise en œuvre de ces modèles nouvellement acquis, et rien ne permet d'avancer que les postures qu'ils ont choisi d'adopter sont définitivement ancrées : l'appropriation reste fragile et incertaine.

D'une part, en raison des difficultés rencontrées lors de leur entrée dans le métier, ils on dû gérer dans l'urgence un grand nombre de situations et ont pris conscience que la recherche et la construction des apprentissages par les élèves eux-mêmes n'était pas toujours compatible avec le respect des programmes par exemple. Le retour à une pédagogie 'traditionnelle', dont le modèle est toujours présent en eux, en raison de leur expérience d'élèves, pourrait être un moyen économique de résoudre les difficultés rencontrées. Ils ont d'ailleurs fait remarquer comment certains de leur pairs étaient revenus à ces anciennes manières de faire.

Car d'autre part, s'ils ont le sentiment d'avoir été 'formatés', avec leur consentement cependant, ils sont conscients de la pression exercée par les collègues, plus âgés, avec lesquels

ils vont devoir travailler : ce qu'ils ont appelé le 'reformatage par le terrain' est une dimension non négligeable du retour toujours possible à la 'tradition'. Les récits ont révélé combien il leur était nécessaire de rencontrer des pairs qui comme eux, semblaient lutter pour affirmer leur manière d'être au métier.

Les débutants se retrouvent isolés dans des écoles où la majorité encore des enseignants a reçu une autre formation que la leur, et ils ont conscience qu'il leur faudra sans doute résister pour s'affirmer, et le besoin de se sentir accepté par les collègues, de faire partie d'une équipe, pourrait les conduire à gommer leur différence : nous avons vu combien le contexte de la première classe était important pour que chacun se sente compétent dans son activité naissante, et que les collègues participaient de cette reconnaissance.

Ils ont également à prendre en compte le regard que portent les parents d'élèves sur leur travail, et sont conscients de la nécessité de leur expliquer comment ils s'y prennent avec leurs enfants ; le socle théorique proposé par l'IUFM est apparu dès lors comme un moyen de justifier leur pratique auprès de ces acteurs, qui sont pour eux des partenaires dont ils ont montré combien ils sont sensibles à leurs appréciations.

Des entretiens et autres récits, il ressort également que les sujets de cette recherche ont pris conscience du rôle cette fois de la démarche réflexive dans laquelle ils se sont engagés, en regard des transformations qu'ils ont constatées en eux : en évoquant ceux de leurs pairs qui ont abandonné leurs nouvelles conceptions du métier, ils ont suggéré qu'en effectuant la même démarche qu'eux, ils n'auraient peut-être pas cédé à la pression alentour.

A partir de ce qui résulte de la lecture des cinq cheminements biographiques qui ont été présentés, de nouvelles hypothèses ont émergé :

Les représentations initiales du métier d'enseignant, construites avant l'entrée en formation, influencent fortement le processus d'appropriation des propositions de l'IUFM, et les souvenirs d'élève se révèlent prégnants et toujours agissants.

De nouvelles représentations sont élaborées pendant le temps de la formation initiale, mais leur appropriation dépend de l'expérience des stages, puis de celle de l'entrée dans le métier.

La démarche narrative réflexive favoriserait, par la prise de conscience des modèles intériorisés, l'ouverture aux nouvelles propositions et la mise en récit des résistances, internes comme externes, à leur mise en œuvre, rendrait possible leur appropriation.

Dans le prochain chapitre, je propose une synthèse des évolutions du rapport à la formation, relevées dans les différentes productions, ainsi qu'un récapitulatif des situations qui, selon les participants à cette recherche, ont été reconnues formatrices.

CHAPITRE 16 : SYNTHÈSE DE L'ÉVOLUTION DU RAPPORT À LA FORMATION

Grâce au temps long qu'a duré cette recherche, j'ai pu saisir, dans les différentes productions étudiées, l'évolution des discours concernant la perception de la formation de chacun des participants. Les entretiens ou les moments d'écriture leur ont donné l'occasion d'exprimer ce qu'ils étaient en train de vivre, mais aussi de revenir sur les expériences passées, et dans l'après-coup, de réviser leurs premiers jugements portés sur la formation.

16. 1 L'année de PE1

Dans un premier temps, l'année de PE1 a été vécue avant tout, pour tous, comme une préparation intensive au concours de recrutement, et leur fort investissement a masqué en partie la dimension professionnelle des enseignements qu'ils ont reçus alors. Bien qu'ayant accepté de s'inscrire dans cette logique, ils ont été quelque peu déçus, (Alain, Géraldine), car ce qui leur a été proposé ne correspondait pas à leurs attentes en termes de formation professionnelle.

Ne pouvant, certes, relier les enseignements dispensés à une expérience directe personnelle d'enseignement – ils n'effectuent qu'un stage d'observation de deux semaines en début d'année – ils ont constaté cependant que les modèles pédagogiques qui leur ont été proposés étaient fort éloignés des expériences d'élève dont ils gardaient le souvenir. En cela, cette première année correspond à une première rupture de leurs conceptions initiales, qui, selon les cas, a été plus ou moins déstabilisante. La nouvelle manière d'enseigner qu'ils ont découverte a fait écho à un vécu d'élève encore très proche, qui, comme nous l'avons vu, a parfois été marqué par l'ennui éprouvé dans le secondaire, dans certains cours.

Pour le moins, ce décalage les a questionnés (Alain), quand il n'a pas participé d'une adhésion immédiate (Marc, Antoine, Elisabeth), car les principes qu'ils ont perçus correspondaient à leurs aspirations profondes en matière d'éducation – former des citoyens libres, à l'esprit critique…

Dès lors, chacun a reconnu que cette première année avait occasionné pour le moins des découvertes (les disciplines, la didactique, l'esprit et la philosophie de l'éducation aujourd'hui, une posture d'étudiant autonome) et par conséquent, des transformations des

conceptions du métier. Mais en raison de l'écart entre ce qu'ils ont découvert et la connaissance qu'ils avaient, de fait, d'une certaine réalité de l'école et du rôle de chacun de ses acteurs - perçue à travers le prisme de leurs souvenirs - et parce qu'ils anticipaient une pratique, ils ont jugé ces apports trop abstraits, trop éloignés de leur réalité, et les ont rangés dans la catégorie 'théorie'.

Cette opposition déclarée entre la théorie, ainsi définie, et la pratique, s'est alors déclinée au fil du temps sous d'autres formes : abstrait/concret, inconnu/connu, faux/vrai, puis idéal/réalité, infaisable/faisable, et enfin nouveau/ancien, jeunes/vieux, à mesure de leurs expériences et de leur changement de statut.

16. 2 L'année de PE2

Le principal intérêt reconnu de la seconde année a été l'expérience des stages. Enfin confrontés à la réalité du terrain, ces périodes leur ont permis d'expérimenter une pratique naissante, de confirmer la pertinence de leur choix professionnel et de développer leur désir de l'exercer.

Ces premières expériences leur ont donné l'occasion d'évaluer la pertinence des enseignements reçus l'année précédente et de prendre une certaine distance par rapport aux modèles préconisés, grâce aux nombreux contacts avec des collègues en exercice, des pairs ayant déjà eu une expérience professionnelle (les 'listes complémentaires'), et à l'accompagnement des professionnels de terrain, IMF ou conseillers pédagogiques.

La pratique leur est alors apparue comme la principale source de formation, et seuls les cours dispensés par des enseignants ayant fait leurs preuves sur le terrain, lors des retours à l'IUFM, ont été plébiscités. Devenus enfin acteurs, selon eux, de leur formation, après avoir été des observateurs passifs en PE1, la responsabilité, certes limitée, d'une classe, leur a ouvert le champ des possibles en regard de ce qu'ils ont appris.

La mise en actes d'une pratique a provoqué une forte demande de 'savoir comment faire', et les IMF sont apparus comme les plus fiables détenteurs et passeurs de ce savoir. En outre, ils ont joué un rôle des plus important dans la reconnaissance de leur capacité à être enseignant : témoins, lors des visites, de leurs réussites comme de leurs échecs, leur attitude s'est montrée déterminante dans l'élaboration de leur professionnalité.

Mais, selon le positionnement des ‘visiteurs’ et la nature des relations qu’ils ont établies avec eux, ils ont été plus ou moins rassurés sur leurs compétences, et Antoine, comme Géraldine, ont souligné l’ambiguïté de leur rôle, car bien que pourvoyeurs d’aide et de conseil, ils sont aussi des évaluateurs qui participent de la validation finale de leur seconde année ; ils ont alors exprimé le regret de ne pas avoir eu au moins un autre regard sur leur pratique.

Pendant les stages, ils ont accumulé un certains nombre d’expériences, analysées dans l’après-coup immédiat avec les formateurs en visite, ou un peu plus tard, lors des retours à l’IUFM, et se sont ainsi constitué un réservoir de savoir-faire.

Les observations de séances en classe, chez des IMF, ont été riches d’enseignements pratiques et ils ont glané, ‘à gauche à droite’, quantité d’informations auprès des collègues en poste dans les écoles. Cet ensemble disparate d’acquisitions, composé également d’échanges de recettes qui ont fonctionné et de mutualisation des pratiques entre pairs, constitue, selon eux, une part importante, informelle, de leur formation.

La théorie étant reléguée, à ce moment de leur formation, soit à la portion congrue, soit considérée comme ‘dada pédagogique’, déjà acquise, ou complètement en décalage avec la réalité, il n’en reste pas moins que chacun a considéré comme un bienfait le fait d’avoir été mis en situation de construire ses propres outils, et a reconnu la liberté qui lui a été donnée de choisir parmi tout ce qui a été proposé.

Entrés à l’IUFM en imaginant apprendre à enseigner durant ces seules deux années, et savoir le faire en en sortant, ils ont pris conscience, en fin de PE2, de l’inachèvement de leur formation, et le sentiment de ne pas être prêt, à la veille de leur véritable entrée dans le métier, a provoqué une forte angoisse anticipatoire. La prise de conscience de leurs manques s’est alors exprimée sous forme de regret qu’il n’y ait pas plus de stages et une alternance plus effective, pour prendre du recul et analyser leurs expériences.

Dans les entretiens réalisés à la fin de cette seconde année, les jugements portés initialement sur la PE1 se sont nuancés, et son aspect formateur leur est apparu : grâce à leurs expériences sur le terrain ; ce qui était demeuré obscur, abstrait, a pris sens. Les notions de pédagogie du projet, de construction des connaissances, de différenciation et autres, ont pris corps. Les orientations pédagogiques et les conceptions actuelles de l’enseignement, les Instructions Officielles et les programmes de l’école élémentaire, découverts et appris par

cœur pour passer le concours, se sont finalement révélés utiles, car ils ont orienté leur manière de faire dans la classe.

16. 3 L'entrée dans le métier

Malgré l'épreuve que constituent les premiers mois d'exercice, cette première année a été considérée au final comme la plus formatrice. Seuls responsables d'une classe, ils ont saisi l'écart existant entre les expériences vécues en stage et la 'vraie' réalité du métier. Et bien que prenant appui sur ce qu'ils avaient expérimenté et acquis l'année précédente, ils se sont retrouvés face à une somme imposante de problèmes à régler, dont ils n'avaient pas imaginé l'existence.

Le stage T1, mis en place pour les débutants, deux mois après la rentrée, a été largement plébiscité. Il leur a permis d'abord de souffler et de prendre du recul par rapport à l' intense activité déployée en ce début de carrière. Son principal intérêt a résidé dans les échanges avec d'autres pairs, avec lesquels ils ont partagé leurs difficultés et se sont ainsi rassurés. Les retours à l'IUFM ont été jugés par contre peu enrichissants, voire totalement inutiles, tant ce qui leur a été proposé était éloigné de leurs attentes. Car la demande de concret, de choses pratiques, a significativement augmenté à ce moment de l'année.

C'est ainsi que s'étant pourtant déclarés satisfaits, en PE2, d'avoir eu à construire eux-mêmes leurs propres outils, leur discours s'est inversé : face à l'urgence de leurs besoins, ils ont alors fortement critiqué l'IUFM, reprochant aux formateurs de ne pas leur avoir procuré de modèles, de ne leur avoir rien donné d'utile sur quoi ils auraient pu s'appuyer.

Ce n'est qu'à la fin de leur première année d'exercice, lorsqu'ils ont fait le bilan de leur formation, que ces critiques ont disparu et qu'ils se sont rendu compte que les recettes, les séances-types, sont insuffisantes pour enseigner.

16. 4 Un bilan rétrospectif

Au terme de cette première année en tant qu'enseignants, ils ont pris conscience que leur métier repose sur des principes éducatifs, des théories de l'apprentissage, que leurs deux années passées à l'IUFM leur ont permis de découvrir, et qu'ils considèrent désormais comme indispensables pour guider leur action ; mais également que la théorie, tant décriée au début

de leur formation, leur avait fourni des outils pour analyser leur expérience et lui donner un sens.

En montrant, dans leurs discours, une certaine distance critique par rapport aux modèles préconisés par l'IUFM, au départ en raison de l'éloignement d'avec ce qui était connu d'eux, ensuite grâce à leurs expériences sur le terrain et aux rencontres avec des professionnels en poste, ils ont révélé qu'ils ne se sont pas simplement contentés d'approuver passivement les différentes propositions.

Leur parcours de formation m'apparaît comme un cheminement entre conformation et émancipation : au cours de la première année, ils se sont appliqués à apprendre 'par cœur' les modèles proposés, dans l'objectif de réussir le concours, se montrant en cela agents de leur changement, ce que les formulations passives ou impersonnelles présentes alors dans les discours ont révélé.

Puis, ils se sont faits acteurs de leur changement, lors des stages en responsabilité. Les récits ont montré comment ils ont tenté de trouver des significations à leur action, en comparant, échangeant avec tous les autres rencontrés, mettant ainsi à l'épreuve les référentiels transmis par l'IUFM.

Enfin, lors de la première année d'exercice, ils se sont construit un savoir propre, en tenant compte des écarts constatés entre 'l'ailleurs' de la réalité que constituent les stages, et les contradictions relevées lorsqu'ils sont devenus de 'vrais maîtres' sont devenues motrices : dans les derniers entretiens, puis dans les récits de formation, ils ont montré qu'ils sont devenus auteurs de leur changement, et producteurs de sens.

C'est ainsi qu'en déclarant qu'ils ont construits eux-mêmes leurs savoirs, prenant dans ce qui leur était proposé ce qui leur convenait, et qu'ils ont finalement appris à *se* former, plutôt que *d'être* formé par des instances extérieures, ils ont donné à voir que la formation relevait d'un processus d'autoformation.

La possibilité de s'engager eux-mêmes dans un processus de production de savoir, offerte à l'IUFM, car bon nombre de formateurs semblent avoir mis en œuvre ces procédures dans leur enseignement, leur a permis de transférer ce modèle d'apprentissage dans leur pratique.

Au final, il ressort des propos recueillis que les cinq participants à cette recherche se sont formés à l'analyse de leurs pratiques ; qu'ils ont adopté, selon les disciplines, un modèle pédagogique basé sur la construction par les élèves eux-mêmes de leurs apprentissages, le

travail en groupe et la différenciation ; qu'ils privilégient le travail en équipe dans les écoles et le partenariat avec les parents d'élèves, ainsi que l'ouverture de l'école sur le monde extérieur.

Ils ont également découvert que leur formation était loin d'être terminée, qu'ils avaient encore beaucoup à apprendre, et que la formation continue pouvait être une source de motivation pour continuer à enseigner, et un rempart contre l'usure.

Afin de permettre une lecture globale de ce que les cinq sujets de cette recherche, devenus professeurs des écoles, ont identifié comme ayant participé de leur formation, j'ai récapitulé dans le tableau qui est présenté à la page suivante ce qu'ils m'ont dit à ce propos lors de la dernière rencontre collective et dans leurs récits de formation.

S'y trouve ce qu'ils ont considéré comme étant déjà là avant leur entrée à l'IUFM, à savoir l'esquisse de leur projet d'enseigner et les savoir-faire acquis pendant leur parcours pré-professionnel, qui révèlent l'influence des processus biographiques, mais aussi leurs perspectives d'avenir à plus ou moins long terme.

Ce tableau rend ainsi visible l'amont et l'aval de leur devenir enseignant, il montre l'importance des interactions avec les différents acteurs de la formation et du champ professionnel et, partant, l'aspect éminemment relationnel de la formation.

Tableau 12 : 'Indicateurs de formation' et situations formatives reconnus par les cinq participants au terme de la recherche

Alain

Préformation, déjà là	PE1	PE2	T1	Perspectives d'avenir
-Envie de devenir comme certains enseignants rencontrés -Transmettre des connaissances, accompagner les enfants dans la construction d'eux-mêmes -Aide aux devoirs : contacts avec des enfants	-Les apports théoriques	-Les stages- -Un IMF -Les conseillers pédagogiques -la rédaction du mémoire	-L'école : une équipe dynamique, les collègues, les parents -Les conseillers -Le stage T1 : échanges avec les pairs -Les élèves -Le temps -Les discussions avec le groupe	-Demande le poste de direction de l'école -Envisage de préparer un CAPES d'histoire - La formation n'est pas terminée, un enseignant peut se former tout au long de sa carrière

Géraldine

Préformation, déjà là	PE1	PE2	T1	Perspectives d'avenir
- Devenir une maîtresse modèle, défendre ses valeurs familiales et celles de l'école publique -Engagement en centres aérés : acquisition de savoir-faire auprès de jeunes enfants -Nombreux stages dans les écoles	-Les cours théoriques pour passer le concours -L'apprentissage de l'autonomie -Les rencontres avec des proches enseignants	-Les stages -Les pairs -Les collègues -Les porte-folio -La didactique	-L'analyse de ce que je fais -Les collègues -Un directeur -Les ATSEM -Les conseillers -Le stage T1 : échanges avec les pairs -Les élèves -La réflexion avec le groupe de recherche	-Continuer à se former en progressant dans la classe

Antoine

Préformation, déjà là	PE1	PE2	T1	Perspectives d'avenir
-Etre utile à la société dans son ensemble, forger la liberté d'esprit des adultes demain -Engagement dans l'animation : réflexion globale sur l'éducation, valeurs, idéal de socité -Acquisition de savoir-faire : gestion de groupe, travail en équipe	-Cours : Apports théoriques et disciplinaires + ou – utiles, selon les enseignants -Découverte de modèles pédagogiques	-Stages en responsabilité : évaluation positive des IMF -Stages à l'étranger : comparaisons, réflexion sur le sens des apprentissages -Echanges avec les pairs	-La conseillère pédagogique -Une directrice -Les collègues -Le travail en équipe -Stage T1 : rencontres avec les pairs, partage des difficultés et échanges de pratiques -Amis, groupe de recherche	-Continuer à se former professionnellement, en continu, pour progresser -Engagement pour trois ans avec les Francas

Elisabeth

Préformation, déjà là	PE1	PE2	T1	Perspectives d'avenir
-Former à la vie citoyenne, donner l'esprit critique -Stage en maîtrise de psychologie : rencontres avec psy scolaires et enseignants spécialisés, acquisition de savoir-analyser l'expérience -Base 'sensible' pour adhérer au moule, héritée de la famille.	-Adhésion aux cours pour réussir le concours -Mutualisation des savoirs avec les pairs -Découverte des I.O. et de la structure éducation nationale -Prof de math qui a su donner du sens	-Certains IMF très constructifs, mais pas tous -Les stages, surtout dans le rapport avec certains collègues -Les enfants -les documents d'application des programmes -Certains enseignements -Les sites Internet	-L'année la plus importante de la formation -Une conseillère pédagogique -Les collègues, échanges et confrontations -La confrontation avec les parents d'élèves -L'investissement dans le travail	-La formation n'est pas terminée, continuer à s'aguerrir dans la pratique -Se spécialiser dans l'AIS, la psychologie scolaire

Marc

Préformation, déjà là	PE1	PE2	T1	Perspectives d'avenir
-Former les citoyens de demain par l'éducation et l'instruction. L'instituteur est le maillon essentiel pour rendre les hommes libres -Expérience scolaire -Animation : acquisition de savoir-faire (gestion de groupe) -Parcours associatif : ouverture sur le monde, sens du métier, idéal à atteindre, confiance en soi	-Théorie fondamentale, donne une vision globale de l'éducation : histoire, courants pédagogiques, philosophie, idéologie actuelle, lignes directrices -Didactique de disciplines -Rencontres avec des pairs qui partagent les mêmes valeurs	-Les Stages -Les IMF -Les élèves -Des collègues à ne pas imiter -Rencontres essentielles avec groupe de pairs : échanges, partage d'outils	-Stage T1 formidable : outils, échanges avec pairs et formateurs -L'année T1 : expérimentations par essais/erreurs/réussites, les collègues, les élèves -Les échanges avec petit groupe de T1 : sortir de l'isolement, pour tenir -Travail avec le groupe de parole : savoir pourquoi et pour quoi je fais ce métier	-Demande un poste d'enseignant spécialisé -Quitter l'enseignement à quarante ans pour faire radicalement autre chose

CHAPITRE 17 : MODÉLISATION DES CHEMINEMENTS BIOGRAPHIQUES EN FORMATION

Afin de mettre en forme ce que j'ai compris du cheminement des participants à cette recherche, et de rendre plus lisible cette appropriation, j'ai réalisé un schéma qui permet saisir la complexité de ce processus.

Cette modélisation a été possible lorsque ont émergé les hypothèses suivantes, à partir de celles émises au départ, puis en cours de ce travail :

1) Le processus de formation des professeurs des écoles déborde, en amont comme en aval, le temps institutionnel programmé, et occupe des espaces plus diversifiés que ceux qui sont proposés.

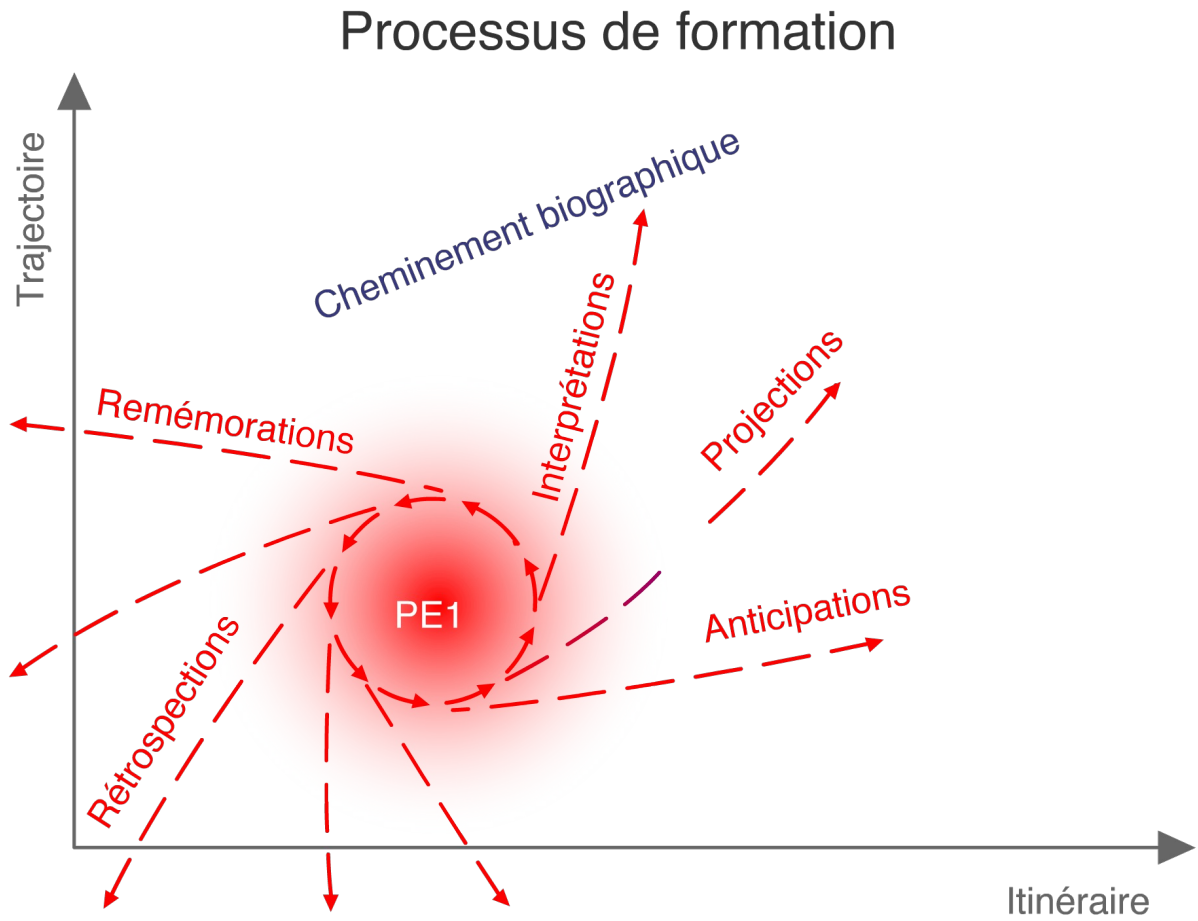
2) Entre l'itinéraire que leur propose l'IUFM, et une trajectoire qui constitue leur dynamique biographique, les futurs professeurs des écoles se fraient leur propre chemin de formation.

La lecture des cheminements m'a permis de saisir le caractère dynamique du processus d'entrée dans le métier et a révélé comment l'articulation du passé et du présent, en nécessitant de nouveaux arrangements et de nombreuses recompositions, soutient la transformation du projet d'enseigner et permet l'appropriation des propositions de l'institut de formation.

La mise en récit de cette articulation constitue un lien circulaire dont l'élaboration est un processus à la temporalité singulière : les expériences passées prennent sens dans l'expérience présente, qui prend sens en s'appuyant sur les expériences passées. L'expérience présente racontée ouvre à une nouvelle lecture du passé qui, en retour, prête sens et cohérence à ce qui est vécu et projeté. Et le lieu de cette articulation est la personne elle-même, c'est par la narration de ses expériences qu'elle se forme en prenant forme.

3) La mise en forme narrative des expériences successives et des recompositions les accompagnant soutient l'appropriation, par les futurs PE, des apports de la formation et favorise la compréhension, pour eux-mêmes, de leurs transformations.

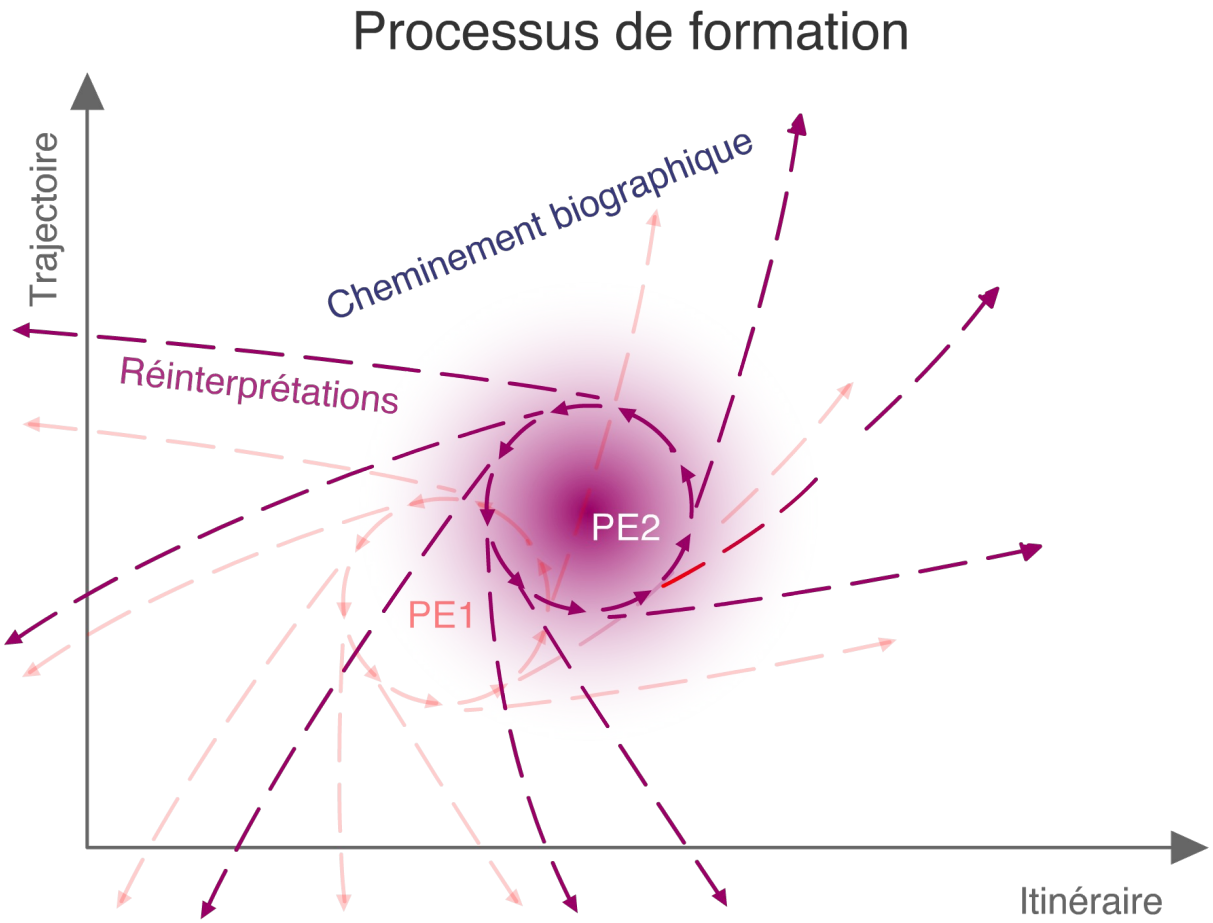
Les trois schémas qui sont présentés dans les pages suivantes permettent de visualiser ce processus en évolutions perpétuelles.



9080

Tableau 13 : Cheminement biographique 1

9085 Durant la première année de la recherche, les rencontres collectives ont permis aux étudiants, alors en PE1, de se remémorer leur passé scolaire, qui a été narrativement interprété afin de donner un sens à leur engagement en formation. Leurs représentations initiales du métier d'enseignant ont émergé, ainsi que les motifs de leur choix professionnel et les valeurs qui les animent. Les enseignements qu'ils ont reçus ont plus ou moins transformé
9090 leurs représentations premières, qui ont été remplacées par de nouvelles anticipations de leur futur rôle.



9095

9100**Tableau 14 : Cheminement biographique 2**

Au cours de la seconde année de la recherche, les étudiants-stagiaires, en PE2, ont élaboré des récits de leurs expériences présentes, réinterprété celles de l'année précédente et d'autres, plus anciennes. Le contact avec la réalité du terrain, pendant les stages, a de nouveau 9105transformé leurs représentations du métier et ils se sont projetés dans l'année à venir, en tenant compte de ce qu'ils ont élaboré en termes de pratique professionnelle durant leurs remplacements.

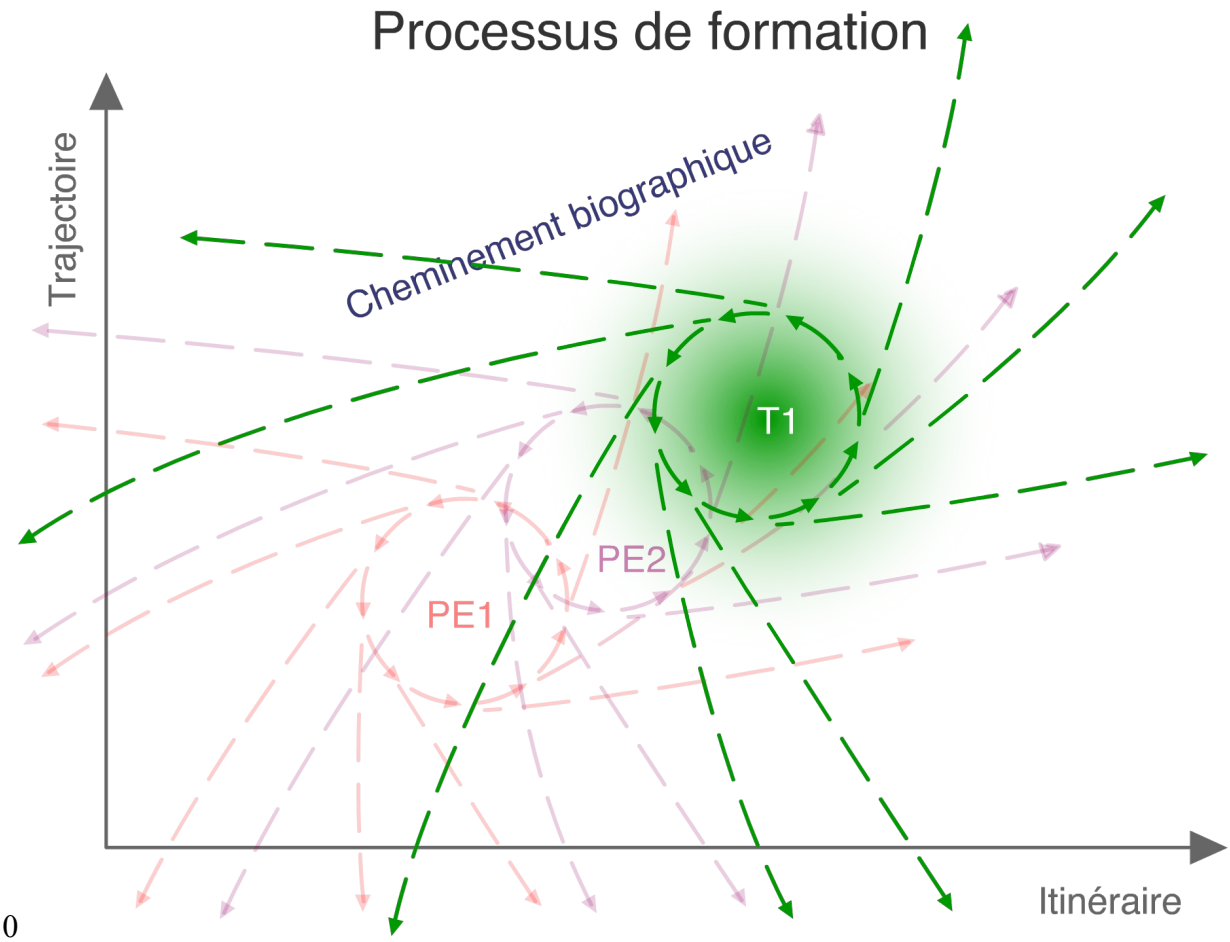


Tableau 15 : Cheminement biographique 3

L'année de leur entrée dans le métier, en T1, les professeurs des écoles ont fait un récit de leur expérience en tant que responsable de leur classe. La nouvelle réalité qu'ils ont découverte les a conduits à réinterpréter les expériences vécues l'année précédente. A la fin de cette première année d'exercice, ils ont porté un jugement rétrospectif sur leurs deux années de formation et ont élaboré des projets d'avenir à plus ou moins long terme.

A l'occasion de l'évaluation de la démarche, ils ont revisité l'ensemble de leur parcours et ont fait le constat des évolutions de leur projet initial.

La modélisation du processus de formation qui vient d'être présentée ne concerne pas seulement les débutants ; la brève reconstruction de l'histoire de ma formation, qui va être présentée dans ce chapitre, faisant apparaître ces mouvements rétroactifs, en perpétuelles réorganisations.

CHAPITRE 17 : RÉCIT DE MON IMPLICATION DANS LA RECHERCHE

En décidant d'étudier le devenir enseignant des jeunes professeurs des écoles d'aujourd'hui, j'ai bien conscience d'avoir tenté de comprendre mon propre devenir enseignant : la démarche biographique dans laquelle je me suis engagée pour mon propre compte m'a permis de saisir le lien existant entre mon questionnement de recherche et la quête identitaire qui m'animait au moment où, en DEA, j'ai posé les premiers jalons d'une entreprise dont j'ignorais qu'elle allait me conduire jusqu'au doctorat.

17. 1 Un congé de formation

La décision d'entreprendre une démarche d'histoire de vie s'est imposée alors que je me trouvais étudiante à l'université, à la faveur d'un congé de formation, pour la seconde année consécutive. Cette reprise d'études, l'année précédente, avait été un moyen de m'échapper du quotidien de la classe, et de différer ma sortie programmée de l'éducation nationale. En effet, entrée à 'l'Ecole Normale' à 18 ans, j'étais depuis presque vingt ans institutrice et je n'éprouvais plus qu'un faible intérêt pour ce métier qui pourtant, m'avait passionnée. En retournant à l'université, j'espérais donner une nouvelle orientation à ma vie professionnelle et prendre un nouveau départ.

Evitant soigneusement, par le choix des unités d'enseignement, tout ce qui se rapprochait trop de la pratique enseignante, je me suis orientée dans le champ de la formation des adultes. Le goût pour les études, que je retrouvais intact, conjugué à l'attrait éprouvé pour les enseignements que j'ai suivis, m'a conduite à poursuivre l'année suivante et peu à peu, sciences de l'éducation oblige, à m'intéresser fortement aux questions éducatives et finalement, à celles de l'apprentissage. Mon mémoire de Maîtrise, en 2001, a été consacré à

‘la place de l’oral’ dans les apprentissages, et je suis donc retournée à l’école, pour réaliser des entretiens avec des élèves du primaire.

17. 2 Retour à l’école et perspectives de recherches

Après ces deux premières années d’études, j’ai repris mon activité professionnelle à temps partiel et continué mon parcours universitaire, pour préparer un DEA. Je me suis retrouvée de nouveau en charge d’une classe et j’ai alors redécouvert mon métier, que j’ai commencé à exercer différemment, car j’avais beaucoup appris, et ma motivation des débuts s’est ravivée.

Je me suis alors inscrite en doctorat, en 2003, et dans le même temps, j’ai commencé, dans le cadre de la préparation du D.U. Histoire de vie en formation, à travailler mon histoire de formation. Cette réflexion accompagnée m’a tout d’abord permis de comprendre en partie les raisons m’ayant conduite à reprendre un cursus universitaire.

Puis, en approfondissant, je suis parvenue à relier mon histoire avec le thème de recherche choisi pour ma thèse: j’ai pris conscience que l’arrivée progressive, dans les écoles, de jeunes professeurs, m’avait déstabilisée à l’époque et avait renforcé le mal être que j’éprouvais déjà depuis plusieurs années. Non seulement je ne trouvais plus guère de sens à ce que je faisais, mais en plus, ces jeunes collègues, motivés, passionnés, terriblement investis dans leur travail, m’avaient renvoyé une image peu flatteuse. Mon identité professionnelle, déjà fragilisée, avait vacillé encore davantage, en constatant que visiblement, nous ne faisions pas le même métier, et je m’étais sentie alors vraiment incompétente.

Cette confrontation a donc précipité le mouvement de sortie dans lequel je m’étais engagée, car ma situation était devenue intenable. J’avais fui l’école, mais au final, pour mieux y retourner.

En poursuivant ma réflexion, j’ai fini par me rendre compte que mon questionnement de recherche en cachait un autre, et il m’est apparu qu’en me donnant pour objectif de comprendre le devenir enseignant des professeurs des écoles, je tentais de découvrir ‘qui je suis’. Je me suis donc attelée à mener cette quête identitaire pour comprendre mon implication dans cette recherche, afin de prendre de la distance par rapport à mon histoire. Il

m’a semblé nécessaire de me dégager de mon propre questionnement pour me rendre plus disponible à l’écoute de celles que j’avais le projet de recueillir.

9190 Dans les lignes qui suivent, je vais retracer brièvement le parcours qui m’a conduite à devenir institutrice, puis à prendre la décision de m’écarter provisoirement de l’école.

17. 3 Un rêve d'enfant

Ma 'décision' d'être un jour institutrice a été des plus précoce. Quelques jours à peine après ma première rentrée à l'école maternelle, j'ai annoncé à ma famille : 'Quand je serai grande, je serai maîtresse'. Je ne me souviens pas personnellement de cet épisode, mais on me l'a raconté maintes et maintes fois et je n'ai pas de raison d'en douter. Ce projet m'a accompagnée durant toute ma scolarité, et je n'ai jamais envisagé de faire autre chose.

Personne n'a tenté de m'en détourner, et ma réussite scolaire a permis que ce rêve devienne réalité. Ma famille m'a soutenue, admirative si j'ose dire, car accéder à cette profession était une promotion sociale des plus prestigieuse : je suis issue de deux lignées de travailleurs manuels et parmi la quarantaine de cousins germains que compte cette nombreuse famille, nous ne sommes que six à avoir obtenu le baccalauréat.

Je me suis toujours sentie 'comme un poisson dans l'eau' à l'école, au collège puis au lycée également. La perspective de passer ma vie dans ces lieux où j'ai eu le sentiment, pendant très longtemps, d'avoir tout appris, me réjouissait, et j'ai trouvé bien naturel d'y rester, en redonnant à cette institution tout ce qu'elle m'avait apporté.

C'est en 1973, en fin de troisième, que j'ai passé le concours d'entrée à 'l'Ecole Normale', le recrutement des futurs instituteurs et institutrices se faisant, pour très peu de temps encore, à ce niveau de la scolarité. J'ai alors signé un contrat avec l'éducation nationale, ce qui m'a permis de percevoir une bourse d'études durant les trois années que j'ai passées au lycée, puis j'ai intégré pour deux ans, non sans une certaine fierté, l'établissement qui allait me permettre de devenir institutrice.

La préparation au métier

Je garde très peu de souvenirs de ces deux années de formation, et l'usage du terme 'formation' me paraît d'ailleurs complètement hors de propos. Les quelques stages d'observation effectués durant la première année m'ont donné l'occasion de retourner à l'école élémentaire, et de constater que tout était aussi délicieux que dans mes souvenirs. Ensuite, ma première expérience de l'autre côté du bureau, pendant un trimestre, au cours de la seconde année, m'a permis de 'jouer à la maîtresse', en grandeur nature cette fois.

J'ai beau chercher, je ne me souviens pas avoir appris quoi que ce soit concernant le métier que j'ai commencé à exercer à vingt ans. Avec comme seul bagage mes souvenirs d'écolière, et l'immense joie d'être enfin maîtresse, j'ai démarré ma première année d'enseignante sans me poser la moindre question ; et la conseillère pédagogique qui m'a suivie à mes débuts m'a confirmée dans l'illusion que tout allait pour le mieux : lors d'une de ses visites, alors que ma prestation avait été peu convaincante, elle m'a quittée en me disant : « Ne vous inquiétez pas, tout va s'arranger. Vous êtes douée pour ça, on voit bien que vous êtes d'une famille d'enseignant. »

Ce qu'elle m'a dit ce jour-là m'a flattée, et m'a évidemment beaucoup marquée. Je m'en souviens encore comme si c'était hier, non sans éprouver une certaine gêne à l'évoquer aujourd'hui. Visiblement, avoir 'le don' semblait suffisant pour être capable d'enseigner, et j'ai effectivement poursuivi ma route, en toute 'insouciance', récoltant au passage l'agrément des différents inspecteurs qui, tous les trois ou quatre ans, sont venus me rendre visite.

Que s'est-il passé alors ? Comment en suis-arrivée, après une très longue période de véritable bonheur, à vouloir quitter l'école ?

Au cours des années ayant précédé mon départ en formation, pendant lesquelles j'ai perdu peu à peu ma motivation, je n'ai pas cherché à répondre à ces questions. Je me sentais mal, mais ne parvenais pas à comprendre pourquoi, ou sans doute ne voulais-je pas trop le savoir. C'est probablement pour cela que la fuite m'est apparue comme la meilleure des solutions. J'avais certes envie d'arrêter, mais la perspective de quitter le monde de l'école m'attristait profondément ; l'opportunité d'un congé de formation a été une alternative plutôt rassurante, qui m'a permis de ne pas prendre une décision irréversible.

17. 4 Approfondissement

Dès que je me suis sentie réconciliée avec mon métier, j'ai décidé d'affronter les questions qui me taraudaient, d'autant que ma recherche en DEA, consacrée à l'étude du processus de formation des professeurs des écoles, avait nécessité l'élucidation de mon implication dans le sujet traité. J'ai donc poursuivi l'approfondissement de mon histoire de vie, tout en menant en parallèle un cheminement théorique dans ce champ, mais aussi dans celui de la formation et de la professionnalisation du métier d'enseignant, pour les besoins de la thèse.

C'est au cours de ces lectures que j'ai tout d'abord réalisé que j'avais traversé une 'crise', correspondant à un moment particulier du 'cycle de vie' des adultes ; les concepts que j'ai rencontrés alors m'ont aidée à donner un sens aux décisions que j'avais prises et à en comprendre les raisons, et j'ai ainsi commencé à démêler les fils d'une histoire qui, bien que tout à fait singulière, ressemblait aussi à beaucoup d'autres : reprendre des études ou une formation au milieu de sa vie est une expérience aussi largement partagée qu'étudiée, particulièrement dans le champ de l'approche biographique, et c'est avec beaucoup d'intérêt que je me suis documentée sur ce sujet.

Puis j'ai découvert les travaux de Michaël Huberman et son étude consacrée aux 'phases de la carrière des enseignants', ce qui m'a permis d'élucider et de comprendre encore mieux ce qui m'était arrivé : en réalisant que j'appartenais au **'Groupe des femmes du Collège de Genève : 11-19 ans d'expérience'** , et bien plus encore, à **'l'archétype de la carrière des enseignantes'**[192], j'ai ressenti un profond soulagement !

[192] Huberman Michaël, « *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession* », Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1989, p. 93 et 94

La lecture du graphique correspondant, dans lequel j'ai eu, sous les yeux, la représentation de mon parcours, m'a fourni une inestimable clé de compréhension et une nouvelle grille de lecture de mon histoire : après des débuts très faciles, marqués par 'l'enthousiasme et de très bons contacts avec les élèves et les collègues', 'une pédagogie traditionnelle', 'sans interrogation' professionnelle aucune, ma vie de famille est devenue une priorité et, après la naissance de mon deuxième enfant, j'ai débuté une longue période de travail à temps-partiel, entrecoupé, pendant trois ans, d'un congé parental à l'occasion de la naissance de mon troisième enfant.

Une 'phase de routine' s'est alors installée, provoquant 'insatisfaction', 'perte de l'élan' et de la motivation, qui s'est poursuivie par un fort 'désinvestissement' pour mon métier, pour aboutir à des 'tentatives de réforme', 'sources d'hésitation' devant un changement majeur'.

Je n'ai jamais particulièrement apprécié de me faire enfermer dans des catégories, mais cette fois, ce marquage s'est révélé salutaire ; j'étais probablement prête à tirer bénéfice de cette découverte, et j'ai saisi l'occasion pour reconstruire une nouvelle fois mon parcours.

17. 5 Relecture

C'est ainsi que me suis rendu compte que le désintérêt grandissant pour le métier que j'exerçais m'avait mise en difficulté avec les élèves, et que la confrontation avec mon incompétence avait été une réelle épreuve. La comparaison de mon investissement dans le travail, avec celui des jeunes professeurs des écoles que j'ai rencontrés alors, n'avait fait qu'accentuer mon malaise. J'avais donc quitté l'école honteusement, sans me l'avouer, et compris, dans l'après-coup, pourquoi il m'avait été si difficile d'admettre les raisons de cette fuite.

Mon expérience à l'université m'ayant redonné confiance, j'étais retournée à l'école pleine de nouvelles idées, et grâce à ce que j'avais retenu des cours de didactique des disciplines, des théories de l'apprentissage et autres enseignements, retrouvé un certain intérêt pour ma pratique.

J'ai ainsi découvert que la formation continue était un rempart contre l'ennui et la lassitude, et qu'en étant soi-même dans une dynamique d'apprentissage, il était possible d'entraîner les élèves dans le même processus, et de progresser. Or, durant toutes les années pendant lesquelles j'ai enseigné à temps partiel, je n'avais pu faire de stage long de formation,

pour des raisons de remplacement, et peut-être que cela avait participé également du désengagement qui s'était installé.

Dans le même temps, les rencontres avec les candidats au concours d'admission en première année à l'IUFM, sujets de mon DEA, m'ont été également profitables, car elles ont contribué à me réassurer professionnellement : leur enthousiasme à l'idée de devenir enseignant, l'affirmation des valeurs soutenant leurs motivations et leurs fortes convictions m'ont permis de saisir à nouveau l'importance de ce métier.

Grâce à cette première recherche avec des futurs professeurs des écoles, et au travail de mon histoire, j'ai pris conscience que je cherchais à reprendre une digne place dans mon métier, et tentais de réduire ainsi l'écart me séparant des nouveaux arrivants, en améliorant mon niveau de compétences. C'est d'ailleurs à cette époque que j'ai changé de statut et que je suis devenue à mon tour professeur des écoles.

Mais je n'étais pas au bout de mes découvertes, et seulement au début d'un processus de transformation auquel Alain, Géraldine, Antoine, Elisabeth et Marc ont activement participé.

Toutefois, avant d'en rendre compte, je vais m'arrêter un temps pour évoquer comment j'ai tenté 'd'être dedans en me donnant du recul'.

17. 6 Elucidation du biais de la recherche

Ainsi que je l'ai déjà fait remarquer précédemment, la familiarité entretenue avec mon terrain de recherche comportait de nombreux avantages. Outre la facilité d'accès aux personnes pressenties, elle m'a permis d'être sensible aux questions des acteurs de ce milieu et de percevoir la complexité de celui-ci, et le monde-vécu partagé de l'école a facilité l'expression des sujets de cette recherche. Mais en raison de mon immersion dans cet environnement, je courais aussi le risque de ne rien voir, de rester enfermée dans mes représentations, et de confondre le questionnement 'scientifique' avec celui de mes pairs ou le mien.

En élucidant les raisons m'ayant conduite au choix du thème de ce travail, puis en m'interrogeant, avant et après chaque série d'entretiens, à propos de ce que je voulais peut-être les entendre dire, j'ai tenté d'articuler les deux aspects incontournables de cette recherche, à savoir l'implication et la distanciation, en me référant aussi aux théories concernant mon étude et à l'expérience d'autres chercheurs.

Au-delà des interrogations très personnelles, qu'il me semble avoir en partie cernées et élucidées, j'ai aussi pris conscience d'avoir orienté à plusieurs reprises la réflexion des participants, notamment en ce qui concerne les questions de la reconnaissance de leur activité par leur entourage familial et professionnel, et celles relatives à leur sentiment par rapport à la perception de l'école par l'ensemble de la société. Ces questions me concernent, et beaucoup de mes collègues sont également sensibles au contexte actuel du monde de l'éducation ; mais visiblement, les jeunes professeurs des écoles que j'ai accompagnés se sont montrés également concernés par cet aspect des choses.

D'autres éléments m'ont très certainement échappé, mais j'ai tenté d'atteindre cet objectif d'une implication raisonnée et distanciée.

17. 7 Des effets transformateurs

En écoutant et partageant avec ces jeunes professeurs des écoles ce qu'ils m'ont confié de leur cheminement en formation, j'ai redécouvert, d'une autre manière, ce que j'avais retenu des enseignements suivis à l'université. Les théories de l'apprentissage et toutes les notions qu'ils ont largement abordées dans leurs récits ne m'étaient pas étrangères, mais au lieu de les étudier dans les livres ou en suivant des cours, j'en ai écouté le récit ; et la manière dont chacun d'eux a exprimé l'éprouvé de la mise en œuvre de ces modèles pédagogiques a donné corps à des aspects qu'il me paraît impossible d'imaginer à la simple lecture d'une exposition de la procédure à suivre, la plus précise soit-elle.

Car dans les guides pédagogiques par exemple, même lorsque sont proposées des séances-types 'innovantes', il manquera toujours, irrémédiablement, ce qui est la réalité de la classe, et qui n'est autre que la vie même. Ce qu'ils m'ont fait partager, ce sont leurs difficultés, leurs réussites, leur ressenti, et de la même manière qu'ils ont unanimement reconnu l'aspect formateur de leurs échanges avec certains de leur pairs, j'ai énormément appris au cours de nos rencontres. Et peu à peu, j'ai mis en place dans ma classe de nombreuses activités que je n'aurais probablement pas essayées, s'ils ne m'avaient pas permis de comprendre que cela était possible.

Deux ans après le début de cette recherche, lorsque j'ai terminé le D.U. Histoire de vie en formation, j'ai repris sereinement mon travail à temps plein, et continué à changer beaucoup de choses dans ma pratique. J'ai utilisé mon crédit de formation continue et deux

années de suite, je suis partie en stage long. Depuis, j'enseigne l'anglais dans ma classe, et envisage d'emmener mes élèves en Angleterre l'an prochain…

Je pourrais allonger ainsi la liste de toutes les transformations qui ont découlé de ces rencontres fructueuses avec les jeunes enseignants dont je me sens aujourd'hui très proche, dans ma façon d'envisager le métier que nous exerçons.

Au sentiment d'être devenue moins incompétente que par le passé, s'est adjoint celui de partager avec ces jeunes enseignants la conviction de jouer un rôle de première importance dans la société et de défendre les valeurs de l'école publique, ce dont je n'avais eu à mes débuts qu'une conscience très floue, malgré le fait que l'école ait été pour moi le lieu de la découverte de la culture et du savoir.

J'ai par ailleurs pris conscience de l'importance de mon statut d'enseignante pour les sujets de cette recherche et de la confiance qui en a résulté. La représentation quelque peu idéalisée qu'ils ont élaborée de ma double activité ne m'a pas échappé, mais ce que j'en ai retenu, c'est que cela les a rassurés quant aux possibilités de faire autre chose un jour, à côté, en plus. Ils m'ont beaucoup apporté et j'espère que la réciproque est vraie.

Le prochain chapitre va me donner l'occasion de présenter une synthèse des bilans d'évaluation de la démarche fournis par Alain, Géraldine, Antoine, Elisabeth et Marc, au terme de cette recherche.

CHAPITRE 18 : EVALUATION DE LA DÉMARCHE PAR LES SUJETS DE LA RECHERCHE

Durant l'été qui a suivi leur première année d'exercice, j'ai proposé aux cinq participants à cette recherche de dresser un bilan de l'expérience dans laquelle ils se sont impliqués pendant trois années consécutives.

La réception de ces écrits s'est échelonnée de septembre à décembre, alors que chacun d'eux, hormis Antoine, détaché dans une fédération liée à l'éducation nationale, avait entamé sa seconde rentrée en tant que professeur des écoles.

Ces évaluations sont reproduites **en annexe à partir de la page 524**

18. 1 La découverte de l'altérité et la compréhension des autres et de soi-même

C'est unanimement que tous les cinq ont reconnu avoir découvert 'l'autre' au cours de l'entreprise. *Entendre, écouter, lire, échanger des histoires, des parcours, des idéaux, des désillusions*, a été selon eux une expérience des plus formatrice. En prenant conscience de la diversité des trajets, chacun a tout d'abord reconnu avoir rencontré les autres, appris à les connaître, à les accepter et à les comprendre.

Ainsi, pour Elisabeth, *« Le fait de pouvoir se dire tiens, celui-là pense différemment, il ne voit pas le métier comme moi, et de chercher à le comprendre, ça aide aussi à se comprendre soi-même »*. Car les comparaisons de toutes ces histoires avec la leur, a provoqué effectivement, selon leurs dires, la mise en forme de leur propre compréhension : « *J'ai appris plus sur moi en écoutant les autres que par mon propre récit (Alain). Ce partage permet de s'ouvrir sur d'autres manières de vivre son choix professionnel et sa formation (Marc). Réaliser que chacun venait avec cette sorte de désir de tout changer m'aura aidée à sortir de cet orgueil dans lequel je m'enfermais (Elisabeth). L'échange au sein du groupe donne envie de découvrir l'autre, mais aussi de s'ouvrir un peu plus (Antoine).*

Le recueil des données de cette recherche a été réalisé dans le cadre spécifique des histoires de vie en formation, et les extraits qui viennent d'être présentés montrent que la rencontre, l'écoute et le partage des histoires ont favorisé la reconnaissance réciproque des personnes en présence. La socialisation des récits, qui est un des principes de base de la démarche biographique, permet à chacun d'offrir son histoire en partage et d'en recevoir des échos qui en retour, la transforme.

En se faisant 'lecteurs' des autres discours, ils ont éprouvé cette fonction des récits, qui associe étroitement la mise en forme narrative des expériences à la lecture, et qui permet ainsi l'accès à la compréhension de soi-même ; les propositions de monde que sont les récits, que les lecteurs ont l'opportunité d'habiter, ouvrent vers d'autres possibles et favorisent la mise en forme de leur propre compréhension.

Et la construction du sens vaut également pour l'auteur lui-même, car la *relecture* de ses propres textes a donné à Marc *l'occasion d'envisager la distance parcourue, en prenant du recul sur son parcours de formation.* Elle a permis à Antoine de constater *que ses convictions restent les mêmes, mais que ses certitudes changent.* Pour Elisabeth, *la relecture des entretiens et des écrits est un peu comme un miroir qui nous renvoie à nous-mêmes, qui permet de prendre du recul et de se demander ce qui a changé entre temps et pourquoi.*

18. 2 L'accès à l'autonomie

Le travail de recherche sur sa propre histoire a permis a trois des participants de prendre conscience des déterminismes qui les ont conduits à choisir le métier d'enseignant. Antoine s'est questionné sur le chemin qui l'a mené à l'IUFM et s'est *convaincu qu'on est pas arrivé là par hasard.*

Elisabeth, qui a refusé un temps cette orientation professionnelle, par *crainte d'être inscrite dans le métier à cause de l'impact familial,* a résolu son 'problème' en constatant qu'elle *ne faisait pas le même métier que ses parents*, et elle s'est en quelque sorte réconciliée avec eux, et profite désormais de l'aide qu'ils peuvent lui apporter ; et elle écrit que *La biographie éducative m'aura au moins permis de me situer dans la lignée familiale, et de prendre ma place.*

Quant à Marc, il a *pris conscience du poids du déterminisme familial* et pour lui, cette découverte n'a pas été facile à admettre. Suite à l'analyse que je lui avais proposée, il avait

reconnu avoir douté de sa véracité, et avait dû relire son récit et la transcription d'un entretien, avant d'admettre qu'il était bien l'auteur des paroles que je lui avais attribuées (Début de l'entretien réalisé en fin de PE2)

En prenant ainsi conscience de la trajectoire imposée par leur famille d'origine, ils ont pu l'accepter, s'en détacher et accéder à l'autonomie en s'accorant une part de liberté dans leur choix d'enseigner.

18. 3 Une distance critique

Dans tous les textes l'on retrouve l'idée de *prendre du recul, de la distance* par rapport aux expériences passées, et plus particulièrement à propos des motivations ayant présidé au choix du métier ; et l'écart constaté permet de porter un jugement sur celui ou celle qu'ils étaient quelques années plus tôt.

La découverte de la réalité du métier, sans remettre en cause les idéaux des débuts, les a quelque peu nuancés et le rapport au métier s'est transformé, comme le montrent les propos de Marc : *Je donne toujours autant de sens à ce métier mais je le dégage peu à peu du sens donné à ma vie. Je vis désormais cette profession comme un métier.*

Moins idéalisée, leur représentation du rôle de l'enseignant est davantage ancrée sur l'apprentissage et la réussite des élèves.

Un dernier point, souligné par Elisabeth, évoqué avant cela par Marc et Géraldine au cours des entretiens, est l*e réflexe,* l'habitude contractée de s'arrêter un instant, pour analyser ce qui est en train de se passer, malgré l'intensité du travail a fournir chaque jour. Et à cela s'ajoute l'importance de qu'a eue à leur yeux l'expérience dans laquelle ils se sont engagés à ce moment charnière, perturbant, qu'a été leur formation initiale.

Ne pas se laisser emporter par le courant tumultueux de la vie, mais la prendre en mains en se donnant le temps de la réfléchir semble être ce qu'ils ont retenu de l'entreprise.

Comme l'histoire se termine, et qu'il faut lui donner une fin, lorsqu'une nouvelle fois j'ai demandé aux participants leur accord avant de mette un terme à cette recherche, Antoine m'a écrit un petit texte en forme d'épilogue. Le voici.

« C'est un deuxième début de carrière qui s'ouvre pour moi en septembre prochain. Après trois années passées dans une fédération d'education populaire, je retrouverai la classe et le métier pour lequel j'ai reçu une formation professionnelle. Ce détachement concrétisait un engagement antérieur et complémentaire, il aura été une excellente opportunité d'ouverture vers d'autres horizons et d'autres compétences, mais il a avant tout achevé de déterminer les valeurs pour lesquelles je m'engage au quotidien pour l'éducation.

Revenir à la classe est une manière de ne pas laisser l'ambition prendre le dessus sur l'engagement personnel. Il s'agira pour moi de privilégier la pédagogie et la didactique, de revenir auprès des élèves pour y puiser une énergie plus proche du cœur du système éducatif, avec ce souci de l'intérêt général qui, je crois, ne m'a pas quitté.

Il n'empêche que ces années à la marge de l'école marqueront mon parcours : agir pour les politiques éducatives locales, militer pour une éducation globale et continue, développer des projets, débattre, former, convaincre, autant de réalités de mon «ancienne» fonction qui marqueront forcément mes pratiques professionnelles futures.

La rédaction de ces quelques lignes et le souvenir de nos échanges lors des entretiens me laissent aujourd'hui penser que malgré les apparences, un parcours professionnel ne laisse décidément que peu de place au hasard. Alors si un projet professionnel s'ambitionne, s'élabore et se construit, je commence à comprendre qu'il en est de même pour toute une carrière. »

CONCLUSION

Après avoir cheminé ensemble durant trois années consécutives, au cours desquelles nous avons appris à nous connaître, chacun de nous a poursuivi sa voie et de temps à autre, nous nous sommes croisés au hasard d'une rue, chacun avec une ribambelle d'élèves à nos basques. Nous avons parfois pris des nouvelles des uns et des autres, par écran ou lettre interposés, à l'occasion d'une nouvelle rentrée scolaire ou d'un événement important dans nos vies.

De loin en loin, ces petits signes nous ont permis de nous séparer, après ces moments intensément vécus de part et d'autre, pendant lesquels Alain, Géraldine, Antoine, Elisabeth et Marc, ont mis en partage des morceaux choisis de leur expérience de formation professionnelle, mais aussi, inévitablement, de leur vie.

Pour cette raison, en regard d'autres recherches consacrées à la formation des enseignants, mais réalisées avec des méthodologies différentes, celle-ci a montré l'étroite articulation des expériences de vie passées, mais aussi présentes et futures, avec le *devenir* enseignant de ces cinq professeurs des écoles.

Les récits qu'ils ont produits témoignent que l'être humain ne cesse de se former tout au long de sa vie, que toutes ses expériences contribuent à son développement, et qu'il acquiert son autonomie en métabolisant ce qui lui vient des autres et de son environnement. Dès lors, la formation ne se limite pas au passage dans les institutions, c'est la vie dans sa totalité qui y contribue.

Les cheminements singuliers que j'ai recueillis, dont j'ai proposé une lecture, ne sont en rien des archétypes représentatifs du processus de formation des professeurs des écoles. Mais l'enjeu heuristique déployé à tous les niveaux de cette recherche – de la méthodologie mise en œuvre aux hypothèses, des premières jusqu'aux dernières – confère une portée scientifique aux savoirs qui ont été produits. Ces parcours biographiques représentés contiennent un savoir, fondé sur la subjectivité et son analyse, l'élaboration conjointe des significations. Ils n'apportent pas de preuve, mais sont intelligibles, plausibles et réfutables ; ils permettent de comprendre la réalité sociale de ces sujets, transmise par les récits dans lesquels chacun d'eux a déposé son expérience vécue et réfléchie.

L'intérêt des résultats de cette recherche réside par ailleurs dans le fait que la lecture de ces cheminements pourrait s'avérer également heuristique pour les différents acteurs du

système éducatif. Elle pourrait enrichir la réflexion des professeurs des écoles et des instituteurs, débutants ou chevronnés, mais aussi des formateurs de ces enseignants. Chaque lecteur, face à ces propositions de monde, pourrait en recevoir ‘un soi plus vaste’.

La comparaison des compositions narratives a fait apparaître la singularité et, par conséquent, la diversité des chemins qui ont conduits les auteurs à élaborer leur projet de devenir professeurs des écoles et à se construire une identité professionnelle.

L’approche biographique mise en œuvre dans cette étude, s’appuyant sur les fonctions du récit, ainsi que sur des travaux qui ont permis de situer les sujets dans un contexte social et historique, a permis de comprendre en profondeur la construction progressive de leur devenir enseignant. Si des ‘logiques sociales’ sont bien à l’œuvre dans l’élaboration de ces projets de vie professionnelle, ce travail a contribué à montrer qu’il ne s’agit pas d’une simple reproduction, mais au contraire, de la production personnelle d’une histoire.

En explorant minutieusement les espaces/temps qu’ils ont traversés, les sujets/auteurs de la recherche ont pris conscience de l’origine du capital de valeurs personnelles et sociales qui les animent. Résultant d’expériences multiples et variées, en lien avec leur personnalité, leur choix professionnel manifeste un dévouement consacré à l’accompagnement de leurs futurs élèves dans la découverte du monde et la construction d’eux-mêmes.

Que ce désir d’enseigner ait été des plus précoce ou qu’il soit né après un parcours vers d’autres horizons, il apparaît pour les auteurs comme une aspiration profonde à jouer un rôle de première importance dans la société. Ce métier s’inscrit pour eux dans un projet de vie où c’est toute leur personne qui est investie.

A la lecture des récits, il apparaît clairement que le processus de formation des futurs professeurs des écoles est amorcé bien avant leur entrée à l’IUFM. Les différents enseignants rencontrés durant toute la scolarité des sujets de la présente étude ont contribué à la construction d’une image de l’enseignant idéal qu’ils souhaitent devenir, quand ils n’ont pas directement été pris comme modèles d’identification. Ces figures d’enseignants ont servi de support à l’élaboration de rôles et de missions, et c’est riches de ces anticipations que ces jeunes ont abordé leur première année de formation. Nous avons vu la force de ces images idéalisées et les résistances qu’elles peuvent provoquer.

Il serait intéressant de prolonger cette étude par une recherche approfondie de modèles d’identification autres que ceux rencontrés directement par ces étudiants durant leur scolarité :

Marc, au cours d'une des rencontres, à évoqué « L'instit' », feuilleton télévisé qui lui a fait dire *pourquoi pas ?* au moment de choisir une orientation professionnelle.

De même, la littérature, qui propose de nombreuses histoires mettant en scène des enseignants, a probablement contribué à l'élaboration de ces représentations. Peut-être faudrait-il encore regarder du côté des grandes figures qui ont contribué à l'édification de l'Ecole de la République, car ces futurs enseignants les ont certainement rencontrées durant leurs études.

Le désir d'enseigner de ces sujets semble prendre tout particulièrement son ancrage dans l'enfance, durant les années passées à l'école primaire. Ainsi, c'est bien une certaine nostalgie pour cette *belle époque*, par rapport au souvenir d'expériences plus négatives vécues au collège puis au lycée, qui a contribué au choix du corps d'enseignement. Si plusieurs des sujets de l'étude ont pendant un temps envisagé d'enseigner dans le secondaire, leur attachement au monde de l'enfance a finalement déterminé leur choix du primaire. Cet attachement privilégié qui se lit dans les récits s'est constitué et renforcé au travers d'activités associatives ou professionnelles au contact avec des enfants.

Milieu rassurant, cocon protecteur, l'école apparaît dans certains récits comme un rempart contre la dureté du monde, un refuge accueillant qui leur permettra de retrouver la saveur de l'enfance. Il me paraît intéressant de souligner combien, pour ces jeunes, les valeurs associées à l'enfance et au monde de l'école sont en opposition avec celles qui prévalent dans la société actuelle, telle qu'elle leur apparaît. Leur choix de devenir enseignant se lit comme un acte de rejet du monde libéral et marchand dans lequel ils vivent.

Le temps long qu'a duré cette étude a permis d'étudier l'aval du devenir enseignant, et de prêter attention à la rencontre de ce qui était 'déjà là', avec les apports de la formation institutionnelle, puis d'observer l'évolution de celui-ci lors des premiers stages en responsabilité et plus tard, lors de la prise de fonction de ces nouveaux professeurs.

De cette partie de la recherche il ressort que l'appropriation des contenus d'enseignement n'est pas linéaire, qu'elle procède de maints détours et retours, qu'elle dépend des rencontres avec tous les acteurs de la formation et surtout ceux 'du terrain'. L'influence des représentations initiales est apparue des plus agissante et la nouvelle manière d'être au métier demeure fragile, instable, car les situations d'urgence, la charge de travail, l'isolement peuvent faire rejaillir les souvenirs d'élève, et le 'reformatage' semble être une réalité.

La mobilisation de la subjectivité comme mode de production de savoir, associée à l'intersubjectivité comme support du travail de production et d'interprétation des récits, a été soutenue par la préoccupation, au-delà de la production de savoirs propre aux objectifs de recherche, que les auteurs parviennent à produire des connaissances qui fassent sens pour eux, en les inscrivant eux-mêmes dans un projet de connaissance.

La construction narrative du sens de leur projet professionnel, entendu comme signification, direction et sensation, a fourni à ces jeunes la possibilité de prendre conscience des raisons plus ou moins enfouies de leur choix. Les interactions avec les partenaires de l'étude ont favorisé le travail de remémoration d'expériences qui sont apparues déterminantes dans l'après coup, mais aussi un processus de re-co-naissance mutuelle. De la sorte, la production de leur récit a été pour eux une manière d'advenir en tant que sujets de leur histoire et de se construire une identité narrative, une occasion de mise en forme d'eux-mêmes par la prise de conscience conjuguée de soi, des autres et des choses.

L'initiation à la démarche réflexive qui leur a été proposée leur a permis de mettre en intrigue leur histoire et, partant, de s'en distancier pour la comprendre. Dans le même temps, c'est à partir de leurs récits que la compréhension singulière du *devenir* enseignant de ces sujets, objectif de cette recherche, a été possible.

En la mettant en œuvre, j'avais imaginé un travail conjoint d'analyse des productions de chacun des participants beaucoup plus approfondi qu'il ne l'a été. D'une part, les étudiants m'ont donné beaucoup de leur temps, malgré leurs nombreuses activités par ailleurs ; je leur ai proposé à plusieurs reprises des pistes de réflexion à partir de mes analyses en cours, mais ils n'ont pas tous donné suite. Je n'ai pas cherché à les solliciter davantage, car je craignais de les lasser peut-être, et il m'est apparu plus important de poursuivre notre collaboration sur le long terme.

Je me suis aperçue également de mes propres limites à traiter le nombre important de données recueillies, et je pense que pour réaliser ce que j'avais envisagé, il m'aurait fallu travailler avec un ou deux participants seulement.

En cela, j'ai conscience de n'avoir tiré qu'une petite partie des nombreux fils qui constituent le tout des données recueillies auprès de chacun des sujets de cette recherche, et de nombreuses autres lectures auraient été évidemment possibles, et le sont encore ; j'ai tissé la trame de ce travail à partir de ce qui m'est apparu comme le plus pertinent en regard du questionnement qui m'a animée, de l'origine de ce projet jusqu'à aujourd'hui.

La lecture que je présente est à son tour une proposition de monde qui, je le souhaite, sera enrichie par les échos des lecteurs qui s'en empareront.

Une suite possible à ce travail m'a été soufflée par Marc et Antoine, à l'issue d'une rencontre : reprendre cette recherche dans quelques années, afin de prendre la mesure une nouvelle fois du chemin parcouru et de saisir les évolutions et les transformations survenues, lorsqu'ils ne seront plus des débutants…Il va sans dire qu'une nouvelle interprétation des textes qui sont présentés aujourd'hui s'engagerait, montrant ainsi le caractère provisoire, inachevable, du sens de l'histoire d'une vie.

Cette recherche m'a également permis de montrer que l'approche biographique, en formation d'enseignants, pourrait contribuer à la professionnalisation de ce métier. Mais à certaines conditions : cette démarche n'est pas neutre et comporte des risques, comme l'a montré le retrait de Jules. Elle suppose également de reconsidérer aussi la formation des formateurs : pour utiliser cette démarche, ils doivent au préalable avoir eux-mêmes effectué une démarche réflexive.

Une formation donnant la possibilité aux futurs enseignants de mieux se connaître, leur permettant de prendre conscience de leurs motivations, des valeurs qui les animent, par le biais de dispositifs faisant appel à leur histoire personnelle, permettrait la construction d'une professionnalité à partir de connaissances qui sont déjà là.

Les enseignants en formation intègrent des savoirs en fonction de leur propre histoire sociale, familiale et psychologique ; ils procèdent à des ajustements personnels par rapport à une culture professionnelle. La formation ne peut donc se limiter à la transmission de connaissances, et ne peut faire table rase des savoirs constitués par l'expérience de vie, bien avant la formation initiale et durant celle-ci. Elle doit tenir compte de tout ce qui a été et est formateur, à l'insu des personnes, afin d'instaurer une forme de continuité dans le processus de formation. Et pour défaire ces représentations, les faire évoluer, il est d'abord nécessaire de les faire advenir.

Pour terminer, le travail d'approfondissement théorique dans le champ des histoires de vie, nécessaire à cette recherche, ainsi que la mise au point d'une méthodologie permettant de mettre en place ce dispositif, a été l'occasion pour moi d'élaborer de nouvelles connaissances et de progresser. Ainsi, la posture maïeutique particulière aux histoires de vie en formation, comme la production de connaissances personnelles résultant de ma posture de chercheur,

m’ont permis de comprendre que la formation appartient aux individus qui se forment et qu’elle ne peut être imposée de l’extérieur.

BIBLIOGRAPHIE

ABELS-EBER Christine, *Enfants placés et construction d'historicité,* L'Harmattan, Paris, 2000

BAILLAUQUES Simone, *La formation psychologique des instituteurs,* PUF, Paris, 1990

BAILLAUQUES Simone, DUPUIS Pierre-andré, FERRY Gilles *et al. La personnalisation d'une formation professionnelle. Le cas des professeurs des écoles,* INRP, 2001

BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu,* PUF, Paris, 10ième édit., 2001

BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., MOSCONI N., *Pour une clinique du rapport au savoir,* L'Harmattan, Paris, 1996

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité,* Méridiens Klincsieck, Paris, 1996, 2ième édition

BERGIER Bertrand, *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales,* L'Harmattan, Paris, 2000

BERTAUX Daniel, *Les récits de vie,* Nathan Université, Paris, 1997

BERTHIER Patrick, *L'Ethnographie de l'Ecole, Eloge critique*, Anthropos, Paris, 1996

BLANCHARD-LAVILLE Claudine et Nadot Suzanne, (ss.dir.) *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris, 2001

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Les enseignants entre plaisir et souffrance,* PUF, Paris, 2001

BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique (coord.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, L'Harmattan, Paris, 2001

BLANCHE-BENVENISTE Claire, *Le français parlé*, Centre national de recherche scientifique, Paris, 1990

BLIEZ-SULLEROT et MEVEL Yannick, *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants,* L'Harmattan, Paris, 2004

BOURDAGES Louise, *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat,* Presses de l'université du Québec, Edition revue et augmentée, Sainte-Foy, Québec, 2001

BOURDAGES Louise, LAPOINTE Serge, RHEAUME Jacques, *(coord.)*, *Le »je » et le « nous » en histoire de vie,* L'Harmattan, paris, 1998

BOUTINET Jean- Pierre, *L'immaturité de la vie adulte,* PUF, Paris, 1998

BRONCKART Jean-Paul, *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une démarche d'analyse,* Delachaux & Niestlé, Neuchâtel,1985

BRUN Patrick, *Emancipation et connaissance. Les histoires de vie en collectivité.,* L'Harmattan, Paris, 2001

BRUNER Jérôme, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Retz, Paris, 1996

BRUNER Jérôme, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?,*Retz, Paris, 2002

CAGLAR H, (ss dir.), *Etre enseignant, un métier impossible ? Hommage à A. Habraham*, L'Harmattan, Paris, 1999

CAMANA Christiane, *La crise professionnelle des enseignants : des outils pour agir,* Delagrave, CRDP de l'Académie de Versailles, Paris, 2002

CARRÉ Philippe, *L'Apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir,* Dunod, Paris, 2005

CHAPUT Monique, GIGUERE Paul-André, VIDRICAIRE André, *Le pouvoir transformateur des récits de vie*. *Acteur, auteur et lecteur de sa vie,* L'Harmattan, Paris, 1995

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir*, Anthropos, Paris, 1987

CHARLES François et CLEMENT Jean-Pierre, *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics,* PUF, Paris, 1997

CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique,* PUF, Paris, 1998

CIFALI Mireille, GIUST-DESPRAIRIES Florence, (ss dir.), *De la clinique, Un engagement pour la formation et la recherche,* De Boeck, Bruxelles, 2006

CLAPIER-VALADON Suzanne, POIRIER J., RAYBAUT P., *Les récits de vie, théorie et pratique,* PUF, Paris, 1998

COLES Danielle, GOUSSAULT Bénédicte, *Le récit de vie,* Chronique sociale, Lyon, 1995

DEMAZIERE Didier et DUBAR Claude, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion,* Nathan coll. « Essais et recherche », Paris,1997

DESMARAIS D. et GRELL P., (ss dir.) *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoires types,* St Martin, (Québec) 1986

DESMARAIS D. et PILON Jean-Marc, *Pratique des histoires de vie, au carrefour de la recherche et de l'intervention,* Paris, L'Harmattan, 1996

DEVELAY M., *Peut-on former les enseignants ?* ESF, Paris, 1994

DELORY-MOMBERGER Christine, *Les histoires de vie, de l'invention de soi au projet de formation,* Anthropos, coll. « Anthropologie », 1re éd. Paris, 2000

DELORY-MOMBERGER Christine, *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie. (*en coll. Avec Rémi Hess), Paris, Anthropos, coll. « Anthropologie », Paris, 2001

DELORY-MOMBERGER Christine, *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet,* ed. Economica Anthropos, Paris, 2003

DELORY-MOMBERGER Christine, *Histoire de vie et recherche biographique en éducation.,* ed. Economica Anthropos, Paris, 2005

DILTHEY Wilhelm, *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit,* Traduit et présenté par Sylvie Mesure, Les éditions du Cerf, Paris, 1988

DOMINICE Pierre, *L'histoire de vie comme processus de formation,* L'Harmattan, Paris, 1992

DUBAR Claude, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation,* PUF, 2ième édition, Paris, 2001

DUBET François, *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 2002

ENRIQUEZ E., HOULE G., RHEAUME J., SEVIGNY R., *L'analyse critique dans les sciences humaines*, Montréal, St Martin, 1993

FABRE Michel., *Penser la formation,* PUF, Paris, 1994

FERNANDO-ZOÏLA Adolfo, *Récits de vie et crises d'existence, Une herméneutique métaphorique,* L'Harmattan, Paris, 1999

FERRAROTI Franco, *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales,* Méridiens Klincsieck, Paris, 1990

FILLOUX Jean-Claude, *(coord.)*, *Analyse d'un récit de vie*, PUF, Paris, 2005

FOUCAULT Michel, *L'herméneutique du sujet*, Seuil/Gallimard, *Paris,* 2001

FREIRE Paulo, *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative.,* Erès, Ramonville Saint-Agne, 2006

GALVANI Pascal, *Quête de sens et formation, anthropologie du blason et de l'autoformation,* L'Harmattan, Paris, 1997

GAULEJAC Vincent (de), *La névrose de classe,* Hommes et groupes éditeurs, Paris,1987

GAULEJAC Vincent (de), *L'histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale,* Desclée de Brouwer, Paris, 1999

GAULEJAC Vincent (de) et ROY Shirley, (ss dir.), *Sociologies cliniques,* Desclée de Bouwer, Hommes et perspectives, Paris, 1993

GAULEJAC Vincent (de) et LEVY André, (ss dir.), *Récits de vie et histoire sociale,* Editions ESKA, Paris, 2000

GENETTE Gérard, *Figures III,* Seuil, Paris, 1972

GIUST-DESPRAIRIES Florence, *Le désir de penser, construction d'un savoir clinique,* paris, Téraèdre, coll. « L'écriture de la vie », Paris, 2004

GONDRAND H. et PIERRARD A., Contribution à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants du premier degré en formation initiale. – 639 p. Th. : Sciences de l'éducation, Lyon, 2001

GUILLOT Agnès, *Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant,* L'Harmattan, Paris, 1989

HA VINH THO, *De la transformation de soi. L'éducation des adultes au défi des histoires de vie,* L'Harmattan, Paris, 2006

HABERMAS Jürgen, *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1, Rationnalité de l'agir et rationalisation de la société*, Fayard, Paris, 1987

HETU J.C., LAVOIE M., BAILLAUQUES S., (Eds)**,** *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 1999

HONORE Bernard, *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence,* L'Harmattan, Paris, 1992

HUBERMAN Michaël, *La vie des enseignants, Evolution et bilan d'une profession,* Delachaux et Niestlé, Paris, 1989

JACOB André, *Temps et langage. Essai sur les structures du sujet parlant,* Armand colin, Paris, (1967) 1992

JACQUES Francis, *Différence et subjectivité*, Aubier Montaigne, Paris, 1982

JOSSO Marie-Christine, (ss. dir.), *La formation au cœur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires,* L'Harmattan, Paris, 2000

JOSSO Marie-Christine, *Cheminer vers soi,* L'âge d'Homme, Lausanne,1991

JORRO Anne, *Professionnaliser le métier d'enseignant,* E.S.F., Issy-les-moulineaux, 2002

KAËS René, ANZIEU Didier (*et al.)*, *Fantasme et formation,* Dunod, Paris, 1997

KAUFMANN Jean-Claude, *L'invention de soi, Une théorie de l'identité,* Hachette Littératures, Paris, 2004

LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants,* PUF, Paris, 1999

LAINE Alex, *Faire de sa vie une histoire, théorie et pratique de l'histoire de vie en formation,* Desclée de Brouwer, Paris,1988

LANI-BAYLE Martine, *Généalogie des savoirs enseignants, à l'insu de l'école ?,* L'Harmattan, Paris, 1996

LANI-BAYLE Martine, *L'enfant et son histoire, Vers une clinique narrative,* Erès, Ramonville Saint-Agne, 1999

LANI-BAYLE Martine, *Ecrire une recherche, mémoire ou thèse,* Chronique Sociale, Lyon, 1999

LAPASSADE Georges, *l'autobiographe*, Editions Ivan Davy,1997

LARROSA Jorge, *Apprendre et être, Langage, littérature et expérience de formation*, ESF, Paris, 1998

LECLERC-OLIVE Michèle, *Le dire de l'événement (biographique),* Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 1997

LEGAULT Jean-Pierre, *Former des enseignants réflexifs,* Québec, Les éditions logiques, Québec, 2004

LEGRAND Michel, *L'approche biographique. Théorie, clinique,* Marseille, Desclée de Brouwer, coll. Hommes et perspectives, Paris, 1993

LERAY Christian et BOUCHARD Claude, (ss. Dir), *Histoire de vie et dynamique langagière*, Cahiers de sociolinguistique n°5, Presses universitaires de Rennes, 2000

LERBET Georges, *L'école du dedans,* Hachette, Paris, 1992

LERBET Georges, *Système personne et pédagogie,* ESF, Paris, 1993

LEWIS Oscar, *Les enfants de Sanchez,* Gallimard, Paris, 1963

LOUREAU René, *Implication Transduction,* Anthropos, Ed. Economica, Paris, 1997

MALET Régis, *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant,* Paris, L'Harmattan, coll. Histoires de vie en formation , Paris, 1998

MEIRIEU Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau,* ESF, Paris,1990

MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer,* ESF, Paris, 1991

MEIRIEU Philippe, *La pédagogie entre le dire et le faire,* ESF, 2ième édition, Paris, 1996

MEIRIEU Philippe, *Lettre à un jeune professeur,* ESF, Paris, 2005

MEZIROW Jack, *Penser son expérience, Développer l'autoformation*, Chronique sociale, Lyon, 2001

MILLION-LAJOINIE Marie-Madeleine, *Reconstruire son identité par le récit de vie,* L'Harmattan, Paris, 1999

NIEWIADOMSKI Christophe, DE VILLERS Guy (ss. dir.), *Souci et soin de soi, Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, L'Harmattan, Paris, 2002

PAUL Patrick et PINEAU Gaston (coord), *Transdisciplinarité et formation*, l'Harmattan, Paris, 2005

PAQUAY Léopold, ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P., *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université, Bruxelles,1998

PERRENOUD Philippe, *La formation des enseignants, entre théorie et pratique,* L'Harmattan, Paris, 1994

PINEAU Gaston et Marie-Michèle, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie.* Edilig, Editions Saint-martin, Montréal, 1983

PINEAU Gaston et LE GRAND Jean-Louis, *Les histoires de vie,* PUF, édition corrigée, Paris, 1996

PINEAU Gaston et JOBERT Guy (ss dir .) *Histoires de vie* tomes 1 et 2, Actes du colloque de Tours, L'Harmattan, Paris,1989

PINEAU Gaston, *Temporalités en formation, Vers de nouveaux synchroniseurs*, Anthropos, Paris,2000

PINEAU Gaston, *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan, Paris, 1998

RAYOU Patrick, VAN ZANTEN Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?,*Bayard, Paris, 2004

ROGERS Carl R., *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, 1998

REVAULT D'ALLONNES Claude, (*et al.*), *La démarche clinique en sciences humaines*, Dunod, Paris, 1989

RICOEUR Paul, *Temps et récit,* (3 tomes), Seuil, collection points, Paris, 1984

RICOEUR Paul, *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II,* Seuil, collection points, Paris,1986

RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre,* Seuil, collection points, 1990

ROBIN Jean-Yves, DE MAUMIGNY-GARBAN Bénédicte et SOËTARD Michel (ss. dir.), *Le récit biographique. Fondements anthropologiques et débats épistémologiques.,* tome 1, *Le récit biographique. De la recherche à la formation, expériences et questionnements*, tome 2*,* Paris*,* L'Harmattan, coll. « Histoires de vie et formation », Paris*,* 2004

ROELENS Nicole, *Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités.,* Paris, l'Harmattan, Paris, 2003

ROGERS Carl R., *Le développement de la personne,* Dunod, Paris, 1998

SIMARD Denis, *Education et Herméneutique, Contribution à une pédagogie de la culture,* Les presses de l'Université Laval, Québec, 2004

THURIN Monique, *Le discours, émergence du sens, niveau d'analyse, perspectives cliniques*, P.U.F, Paris 1997

VASSILIEF Jean, *Histoires de vie et pédagogie du projet,* 2ième édition, Chronique Sociale, Paris, 1995

VION Robert, *La communication verbale. Analyse des interactions,* Hachette, Paris, 1992

WULF Christoph, *Anthropologie de l'éducation*, L'Harmattan, Paris, 1999

WULF Christoph, *Traité d'anthropologie historique. Philosophie, histoire, culture, L'Harmattan*, Paris, 2002

<u>Revues</u>

« Les origines biographiques de la compétence d'apprendre. » *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation,* n° 87, 1999, Université de Genève

« Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline. » *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation,* n° 95, 2001, Université de Genève

« Histoires de vie », *Education permanente*, N°72-73, Albi, 1984

« Formation et dynamiques identitaires », *Education permanente*, N°128, Albi, 1996

« Les histoires de vie, Théories et pratiques », *Education permanente*, N°142, Albi, 2000

« Anthropologie de l'éducation et de la formation », *Spirale*, revue de recherches en Education, n°31, Lille 3, 2003

« L'approche biographique en formation d'enseignants », *Spirale*, revue de recherches en Education, n°24, Lille 3, 1999

« Représentations en formation», *Spirale*, revue de recherches en Education, H.S N°2, Lille 3, 1997

« Ecritures en chemin », *Chemins de formation au fil du temps…*, N°1, Edition du petit véhicule, Nantes, 2001

« Pratiques d'histoires de vie », *Chemins de formation au fil du temps…,* N°3, Edition du petit véhicule, Nantes, 2002

« Récits de formation », *Chemins de formation au fil du temps…*, N°4, Edition du petit véhicule, Nantes, 2002

« Les écritures de soi », *Chemins de formation au fil du temps…,* N°6, Edition du petit véhicule, Nantes, 2003

« La démarche clinique en éducation et recherche», *Chemins de formation au fil du temps…,* N°10, Téraèdre, Paris, 2007

« Histoires de vie et formation », *Histoires de vie*, N°1, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2001

« Récit de vie oral, Récit de vie écrit », *Histoires de vie*, N°2, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2001

« Histoires de vie et constructions identitaires », *Histoires de vie*, N°3, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2002

« Les dynamiques identitaires, Questions pour la recherche et la formation », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, N°41, INRP, Paris, 2002

« Transmission intergénérationnelle et formation professionnelle », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation,* N°45, INRP, Paris, 2004

« Professionnaliser le Métier d'Enseignant, savoirs professionnels et formation. », Cahiers du C.R.E.N., 2001, CRDP des pays de la Loire

« Clinique de la formation des enseignants », *Connexions*, n°75, Erès, Ramonville Saint-Agne, 2001

« Méthodologie des histoires de vie en formation de formateurs », Collectif Tours, Paris, 1992

« L'Identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des mutations sociales », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.36, N°4, CERSE, Caen, 2003

« Travail et pratiques d'enseignants », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.38, n°4, CERSE, Caen, 2005

« Paul Ricoeur », *Esprit,* n° 7-8, Juillet-août 1988, Paris

« Le récit en formation ? », *Les sciences de l'éducation en question, Questions vives* n°4, Aix-en-Provence, 2004

INDEX DES AUTEURS CITÉS EN RÉFÉRENCE

Altet....29
9720 Ardoino.... 15, 17, 91
Baillauquès....30, 35, 214
Bardin....173
Baroussa....52
Beillerot....91
9725 Benveniste....60
Berger....49, 51
Bertaux....98, 101, 105, 108, 112
Berthier....37
Blanchard-Laville....18, 39, 52, 91, 215
9730 Blanche-Benvéniste.... 164
Bourdages....202, 237
Bruner....14, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 202
Catani.... 102, 127, 137
Chanfrault-Duchet....127
9735 Charlot....48
Cifali....31, 83, 91, 92, 93, 95, 96
Cordié....39
Delory-Momberger.... 99, 149, 161
Denoyel.... 249, 251
9740 Dilthey....99, 118, 119, 145, 157
Dominicé....16, 17, 30, 103, 111, 113, 114, 115, 147
Donnadieu....203
Dubet....34, 35, 39, 40, 41, 42, 43
Enriquez.... 90
9745 Fabre....41, 118, 119, 120, 121
Ferraroti....17, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 112
Ferry....31, 223, 224
Finger.... 99, 119
Forest....70
9750 Freire....204
Gaulejac.... 18, 84, 90, 104, 175
Gauthier....52
Genette.... 68
Gondrand....36, 251
9755 Honoré....16, 119, 120, 194, 231
Huberman....347
Jacob....56, 57, 58
Jacques.... 15, 62, 63, 64, 65, 66, 91, 98, 130, 144, 150, 166, 167, 168, 254, 362
Jean-Louis Legrand....111, 115, 116, 125, 132, 174, 175, 202
9760 Josso....132
Lainé....31, 86, 111, 112, 113, 114, 132
Lang.... 26, 28
Lani-Bayle....17, 48, 49, 50, 84, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 121

Leray..... 17, 235
9765Lerbet..... 201
Lewis..... 101
Luckmann..... 49, 51
Martineau..... 52
Meirieu..... 31
9770Mezirow..... 192
Michel Legrand..... 89, 90, 91, 92, 93
Mosconi..... 215, 223, 224
Nadot..... 52, 220, 362
Passeggi..... 204
9775Perrenoud..... 31
Peyronie..... 39
Pierrard..... 36
Pineau. 67, 98, 102, 103, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 125, 127, 132, 202, 225, 234, 235, 236, 237, 238, 249, 253, 254, 255
Poirier..... 173
9780Rayou..... 37
Ricoeur..... 14, 55, 56, 58, 59, 67, 68, 69, 71, 76, 104, 148, 151, 153, 156, 161, 200, 202, 235, 254, 369
Rinaudeau..... 52
Rinaudo..... 33, 43, 52
Thurin..... 173
9785Tomachevski..... 69, 148, 155
Vion..... 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173
Wulf..... 52, 53, 54

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 Synthèse des opérations mises en œuvre..... 379

Annexe 2 : Calendrier du recueil des données et lieux des rencontres.....380

Annexe 3 : Présentation de la cohorte et évolution en cours de recherche.....382

Annexe 4 : Notice biographique des cinq participants jusqu'au terme de la recherche.....383

Annexe 5 : Charte de l'ASIHIVF..... 384

Annexe 6 : Tableau récapitulatif des motifs de l'engagement dans la recherche.....387

Annexe 7 : Tableau récapitulatif des motifs de la présence à l'IUFM, dans l'ordre de la prise de parole. (Les prénoms en gras sont ceux des étudiants ayant participé à la recherche jusqu'à son terme.)..... 388

Annexe 8 : Supports d'entrée dans son histoire.....389

Annexe 9 : Récit des motifs du choix d'enseigner.....393

Annexe 10 : Récit des motifs du choix d'enseigner.....395

Annexe 11 : Récit des motifs du choix d'enseigner.....397

Annexe 12 : [E.i.PE2] Alain (Entretien individuel, juin 2004, fin de PE2.).....401

Annexe 13 : [E.i.T1] Alain (Entretien individuel, novembre 2004, début T1)..... 408

Annexe 14 : [E.c. T1 A] Alain (Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005) 416

Annexe 15 : [E.c.T1 F°] Alain (Rencontre collective fin de T1, commentaire à partir du schéma de la formation)..... 418

Annexe 16 : [E.c. T1 R] Alain (Sur quels éléments vous appuyez-
9810**vous pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?)..... 421**

9810**Annexe 17 : Tableau de l'évolution des représentations de la formation au cours des trois années considérées..... 422**

Annexe 18 : Récit de Géraldine (Réalisé pour la recherche menée en DEA, 2002)..... 423

Annexe 19 : Géraldine (Recherche DEA 2002)..... 425

Annexe 20 : Géraldine (Bilan de mi-parcours en PE2)... 426

Annexe 21 : [E.i.PE2] Géraldine (Entretien individuel, juin
9815**2004, fin de PE2)..... 427**

9815**Annexe 22 : [E.i.T1] Géraldine (Entretien individuel, avril 2005, milieu de T1)..... 438**

Annexe 23 : [E.c.T1A] Géraldine (Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005). 450

Annexe 24 : [E.c.T1 F°] Géraldine (Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa formation, juin 2005)..... 453

Annexe 25 : [E.c. T1 R] Géraldine (Sur quels éléments vous appuyez-vous pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que

professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?).....456

Annexe 26 : Récit de formation de Géraldine (Fin de la recherche).....457

Annexe 27 : [E.i.PE2] Antoine (Entretien individuel, juin 2004, fin de PE2.).....460

Annexe 28 : [E.i.T1] Antoine (Entretien individuel, février 2005, milieu T1).....471

Annexe 29 : [E.c. T1 A] Antoine (Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005) 481

Annexe 30 : [E.c.T1 F°] Antoine (Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa formation, juin 2005).....485

Annexe 31 : [E.c. T1 R] Antoine (Sur quels éléments vous appuyez-vous pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?).....490

Annexe 32 : Antoine (Que dit votre entourage aujourd'hui à propos de votre métier ?).....491

Annexe 33 : Elisabeth (Bilan de mi-parcours PE2).....492

Annexe 34 :. Elisabeth (Bilan des deux premiers stage)..... 494

Annexe 35 : [E.i.PE2] Elisabeth (Entretien individuel, juin 2004, fin de PE2.).....495

Annexe 36 : [E.i.T1] Elisabeth (Entretien individuel, décembre 2004, début de T1)..... 508

Annexe 37 : [E.c.T1A] Elisabeth (Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005). 516

Annexe 38 : [E.c.T1 F°] Elisabeth (Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa formation, juin 2005)..... 520

Annexe 39 : [E.c. T1 R] Elisabeth (Sur quels éléments vous appuyez vous pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que
9835**professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?)..... 523**

Annexe 40 : Elisabeth (Que dit votre entourage aujourd'hui à
9835**propos de votre métier ?)..... 524**

9835**Annexe 41 : Elisabeth Récit de formation (Fin de la recherche)..... 525**

Annexe 42 : [E.i.PE2] Marc (Entretien individuel, juin 2004, fin de PE2.)..... 527

Annexe 43 : [E.i.T1] Marc (Entretien individuel, février 2004, début T1)..... 534

Annexe 44 : [E.c. T1 A] Marc (Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005) 544

Annexe 45 : [E.c.T1 F°] Marc (Rencontre collective fin de T1,
9840**schéma commenté de sa formation, juin 2005)..... 545**

9840**Annexe 46 : Marc (Sur quels éléments vous vous appuyez pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?)..... 549**

Annexe 47 : Marc (Que dit votre entourage aujourd'hui à propos de votre métier ?)..... 550

Annexe 48 : Marc Récit de formation (Fin de la recherche).. 551

Annexe 49 : Evaluation de l'expérience Alain..... 553

Annexe 50 : Evaluation de l'expérience Géraldine..... 554

9845**Annexe 51: Evaluation de l'expérience Antoine.....555**

Annexe 52 : Evaluation de l'expérience Elisabeth..... 556

Annexe 53 : Evaluation de l'expérience Marc 557

9850**Annexe 1 Synthèse des opérations mises en œuvre**

Les opérations préliminaires
1) Préambule
- Prise de contact avec les étudiants susceptibles de participer
- Rencontre avec les étudiants intéressés
- Institutionnalisation

2) Phase contractuelle
- Contrat d'information
- Contrat narratif
- Contrat de recherche

Les opérations constitutives (*en alternance)*
1) Enonciations orales (*individuelles ou en groupe)*
- Du rôle d'acteur à celui d'auteur

2) Enonciations écrites
- Du rôle d'auteur à celui de lecteur

3) Co-analyse des discours (*en entretien individuel ou en groupe)*
- Co- naissance

Annexe 2 : Calendrier du recueil des données et lieux des rencontres

PE1 (2002/2003) 1ière année d'IUFM	**PE2** (2003/2004) 2ième année d'IUFM	**T1** (2004/2005) Prise de fonction
Opérations préliminaires Mars 2003 : *(IUFM)* - Présentation succincte du projet de recherche à deux classes de PE1 et proposition d'un premier rendez-vous pour les volontaires. - Présentation plus détaillée à un groupe d'une vingtaine d'étudiants intéressés Avril 2003 : **Regroupement 1** (2 groupes 6+3) *(Faculté sciences de l'éducation)* - Phase contractuelle ***Opérations constitutives*** Mai 2003 : **Regroupement 2** (2 groupes 6+3) *(Faculté sciences de l'éducation)* Juin 2003 : **Regroupement 3** (2 groupes 6+3) *(Faculté sciences de l'éducation)* Entre juillet et septembre 2003, **écriture** pour les 9 participants d'un 1er récit sur les motifs du choix d'enseigner.	Novembre/décembre 2003 : **Regroupement 4** (2 groupes 4 + 3) *(Ecole où j'enseigne)* Mai/juin 2004 : **Entretiens individuels 1** (5 participants) *(Ecole où j'enseigne et/ou à mon domicile)*	De novembre 2004 à mars 2005: **Entretiens individuels 2** (5 participants) *(Ecole où j'enseigne et/ou à mon domicile)* Juin 2005 : **Regroupement 5** (5 participants) *(Ecole où j'enseigne)* De juillet 2005 à novembre 2005 : **écriture** pour les 5 participants d'un récit de formation + d'une évaluation de l'expérience

Au cours des trois années de la recherche, 5 rencontres collectives ont eu lieu, avec prises de notes et enregistrement pour la dernière, 2 séries 9855d'entretiens individuels (PE2 et T1) ont été réalisées, et 2 récits écrits (fin de PE1 et fin de T1) ont été produits par chacun des participants

Recherche exploratoire	THESE		
DEA	**DUHIVIF** (**Diplôme universitaire des histoires de vie en formation**)		
2001 - 2002 Licence pluridisciplinaire Faculté des sciences (préparation au concours d'entrée 1ière année iufm)	**2002 - 2003** PE1 IUFM Etudiant	**2003 – 2004** PE2 IUFM Professeur-stagiaire	**2004 - 2005** T 1 1ière année d'exercice Professeur des écoles
Amaury	Arrêt autre département		
Estelle	Arrêt autre département		
Delphine	Arrêt échec au concours		
Tanguy	Arrêt autre département		
Myriam	Arrêt autre département		
Olivier	Arrêt autre département		
Séverine (abandon)			
Géraldine	Géraldine	Géraldine	Géraldine
	Marc	Marc	Marc
	Antoine	Antoine	Antoine
	Alain	Alain	Alain
	Elisabeth	Elisabeth	Elisabeth
	Paul	échec au CRPE, travail à l'étranger, nouvelle préparation au CRPE)	Admis en PE2. Poursuite des entretiens, mais non retenu pour la recherche, car en décalage
	Servane	échec au CRPE, instit. Rempl. en Institut de Rééducation, préparation CRPE)	Arrêt : nouvel échec au concours
	Noël	déc. 2003 : remplaçant sur liste complémentaire, changement de département)	Arrêt en raison de l'éloignement géographique
	Jules	Décision de ne pas poursuivre la recherche	

Annexe 3 *:* Présentation de la cohorte et évolution en cours de recherche

Annexe 4 : **Notice biographique des cinq participants jusqu'au terme de la recherche.**

	Age au début de la recherche	Diplômes universitaires	Autres diplômes ou qualifications	Activités associatives ou professionnelles	Profession des parents	Profession des grands-parents paternels (P) et maternels (M)	Age et Activité ou Profession des frères et sœurs	Enseignants dans l'entourage familial et amical
Antoine	23 ans	Licence d'histoire	BAFA, BAFD en cours	Directeur de centre de loisirs, formateur BAFA	Père : cadre d'entreprise Mère : infirmière	(P) ostréiculteur, couturière (M) commerçants	19 ans, lycéenne	Deux oncles et une tante enseignants dans l'élémentaire. Amis futurs enseignants
Alain	23 ans	Licence d'histoire		Aide aux devoirs dans une association à l'école primaire	Père : médecin Mère : assistante sociale	(P) Fruitiers (M) Facteur, couturière	21 ans, école de kinésithérapie 14 ans, collégien 6 ans, écolière	Amis enseignants ou préparant un CAPES Enseignants association aide aux devoirs
Elisabeth	27 ans	Maîtrise de psychologie clinique		Maîtresse d'internat	Père : instituteur dans le privé Mère : institutrice dans le privé	(P) Inspecteur secteur privé, secrétaire (M) cheminot, employée DDE	32 ans visiteuse médicale 22 ans emploi jeune	Oncle enseignant élémentaire Quelques amis enseignants
Géraldine	22 ans	Licence MIAS	BAFA	Animatrice de centres aérés	Père : ouvrier puis professeur d'espagnol puis rédacteur en mairie Mère : infirmière	(P) agriculteurs (M) agriculteurs	25 ans doctorant en informatique 19 ans DEUG MIAS	Un cousin enseignant De nombreux amis enseignants
Marc	23 ans	Maîtrise droit international	BAFA	Animateur, aide aux devoirs Trésorier d'association Militant association internationale	Père : cadre secteur privé puis professeur d'informatique Mère : permanente animation rurale petite enfance	(P) ouvriers (M) femme de ménage puis cuisinière	28 ans professeur de mathématiques 26 ans traductrice langue des signes	Grands-cousins, arrière-grands-oncles Amis des parents

Annexe 5 : Charte de l'ASIHIVF

(Aménagement, suite à l'AG extraordinaire du 19-10-02, de la version produite après le symposium tenu à Paris les 1er et 2 juin 2002)

1. Préambule : la charte : ce qu'elle est, ses fonctions, ses usages

1. 1 La charte : *ce qu'elle est*

Il s'agit d'un document écrit qui fait date. Elle atteste de l'existence d'une réflexion sur nos références communes, axiologiques, épistémologiques et méthodologiques. Elle donne des repères éthiques pour les pratiques de l'Association.

1. 2 La charte : *ses fonctions*

Ses fonctions sont triples : identitaire, constituante, référentielle. En tant qu'énoncé de principes qui orientent la pratique des récits de vie, la charte rassemble formateurs, chercheurs et intervenants en une collectivité instituée.

Au-delà de cette identité interne à l'Association, la charte présente la spécificité de l'ASIHVIF et en assure la crédibilité dans le champ large des pratiques de l'approche biographique.

1. 3 La charte : *ses usages*

La charte n'est pas un instrument de normalisation des pratiques des membres de l'Association. Elle n'a pas non plus pour objet d'être la référence éthique des narrateurs. Positivement, la charte constitue une référence commune pour le questionnement des membres d'ASIHVIF.

À ce titre, il est requis de tout candidat à l'adhésion à l'ASIHVIF qu'il souscrive aux propositions de la charte et qu'il contribue à son évolution. La charte fait l'objet d'un débat périodique.

2. L'objet de l'Association

2. 1. Le *but* de l'ASIHVIF est de développer des pratiques d'histoire de vie par le moyen du récit de vie, dans les champs de la formation, de la recherche et de l'intervention.

Il s'agit d'une démarche qui met au centre le sujet narrateur, en tant que celui-ci définit son objet de quête et développe un projet de compréhension de soi par soi et par la médiation d'autrui.

2. 2. La *visée* qui oriente, traverse et soutient les pratiques de récit de vie est l'émancipation personnelle et sociale du sujet.

Par « émancipation », on entend l'action qui tend à de substituer un rapport d'égalité à un rapport d'assujettissement.

Comme pratique de formation, le récit de vie permet au sujet de saisir ses enjeux existentiels au sein de la collectivité.

Comme pratique d'intervention, le récit de vie permet au sujet , à partir d'une explicitation de son parcours de vie, de disposer des moyens nécessaires à une prise de conscience réflexive et critique, en vue de se situer comme acteur social dans un projet d'action plus lucide et plus pertinent.

2. 3. Cette démarche autobiographique a donc une triple *fonction* ; celle de recherche (production de connaissances), celle de formation et celle d'intervention (mise en forme de soi dans une perspective d'action sociale).

2. 4. Les *effets* de l'expérience d'une pratique de récit de vie sont multiples et essentiellement relatifs à la singularité des personnes qui s'y engagent. Ils peuvent être d'ordre épistémique (un gain de savoir quant à son

passé, son avenir et ses ressources et contraintes actuelles), identitaire (selon la variété des dynamiques possibles), voire thérapeutique.

2. 5. Une des *conséquences* majeures de la manière dont l'Association définit son objet est de récuser le clivage entre théorie et pratique. Celui-ci concerne la distribution hiérarchisée des places du chercheur, du praticien et du sujet narrateur (individu ou groupe). L'Association entend lui substituer un rapport dialectique où les théories interrogent les pratiques et *vice versa*. Elle en attend un effet de renouvellement à la fois dans le champ des pratiques de recherche, de formation et d'intervention et dans le champ de la théorisation, en éducation permanente et en formation des adultes tout spécialement.

3. La relation du formateur, du chercheur et de l'intervenant avec le narrateur (individuel ou collectif)

3.1 *Une humanité partagée*

La production narrative en groupe requiert un climat de confiance mutuelle qui soutient la reconnaissance de la singularité du sujet et l'ouverture à l'altérité vécue comme une humanité partagée.

3.2 *Un partenariat*

La construction d'un projet de recherche-formation-intervention par le récit de vie s'appuie, d'une part, sur l'explicitation de l'offre faite par le formateur, le chercheur ou l'intervenant et, d'autre part, sur l'expression par les narrateurs potentiels de leurs intentions et de leurs attentes. Les narrateurs sont donc partenaires dès le début de la démarche. Ce partenariat se fonde sur la reconnaissance de l'autonomie du narrateur dans la construction de son témoignage et sur le devoir de réserve de celui qui accompagne le processus narratif à chacune de ses étapes (production, socialisation, analyse et interprétation). C'est ainsi que le narrateur demeure le sujet auteur à la fois de son récit et du sens qui en est proposé. Le tiers - accompagnateur (formateur, chercheur ou intervenant) participe à une co-production du sens lorsqu'il croise le récit avec sa question de recherche et communique les résonances qu'éveille en lui le récit.

3.3 *Une contractualisation*

L'engagement concret des partenaires dans cette démarche se traduit par une contractualisation explicite. Celle-ci porte notamment sur les modalités de réalisation et les clauses qui protègent la confidentialité et les droits d'auteurs des narrateurs.

3.4 *Une pratique en contexte*

L'approche biographique peut se pratiquer dans des contextes institutionnels variés, dont les caractéristiques doivent être prises en compte, d'une part, dans l'appréciation de l'opportunité d'une mise en œuvre de l'approche biographique et, d'autre part, dans la construction du projet concret.

4. Les exigences de la fonction de formateur, de chercheur ou d'intervenant en récit de vie

4. 1. Il appartient au formateur, chercheur ou intervenant en récit de vie de construire par rapport à sa propre pratique une analyse critique et une évaluation. Celle-ci se réalise, d'une part, dans l'interaction avec les narrateurs à propos de la démarche autobiographique qu'il accompagne et, d'autre part, dans le partage de son expérience à l'occasion de pratiques de co-animation et lors de sessions d'analyse de pratiques entre pairs au sein de l'Association. Ces échanges revêtent un caractère de convivialité dégagée, autant que possible, des relations hiérarchiques.

4. 2. L'Association demande que le futur formateur ait lui-même fait l'expérience d'une démarche autobiographique.

4. 3. L'Association ne privilégie aucun référent théorique particulier. Elle valorise le recours à des théories et méthodes plurielles et favorise les débats sur ces questions par exemple lors de présentations de 9895productions écrites des membres. »

5. Ouvertures

9895 L'Association entend mettre en œuvre un certain nombre de chantiers. A titre d'exemple, on peut citer :

la dimension « *esthétique* » de la formation-recherche-intervention en histoire de vie ;

l'inscription de la perspective *anthropo-formative* en histoire de vie ;

la dimension *interculturelle* des histoires de vie.

9900**Annexe 6 :** Tableau récapitulatif des motifs de l'engagement dans la recherche.

Antoine	Ma première réaction : participer à une recherche avec mes copains pour participer à la dynamique de groupe, idée d'être cobaye plaisante. En venant ici, je me suis dit que cela pourrait m'aider à me raconter parce que je suis pudique et aussi parce que cela m'intéresse de chercher ce qui m'a influencé dans mon choix professionnel.
Alain	J'ai envie de me poser des questions sur moi-même.
Elisabeth	Je cherche depuis longtemps à débroussailler mon histoire. J'ai envie de travailler sur mes représentations du métier.
Géraldine	Par rapport à ce que j'ai fait l'an dernier avec toi, j'ai envie de clarifier mon histoire, d'approfondir ce que j'ai commencé, d'écouter d'autres histoires. Je pense aussi que ça m'aidera à préparer l'oral du concours, car je pense que mes motivations seront plus claires.
Marc	D'abord je suis venu pour aider parce que je sais que c'est difficile de trouver des personnes pour faire des recherches. Depuis j'ai réfléchi et je me suis rendu compte que je n'ai aucun souvenir du primaire et entre temps je suis épaté par le fait que venir là me travaille autant. Je ne pensais pas que ce serait dur de retrouver mes souvenirs.
Paul	J'éprouve de l'intérêt pour les activités qui me parlent, comme l'autobiographie, les sciences de l'éducation. J'aime tout ce qui est réflexif, j'ai beaucoup écrit pendant mes voyages dans le monde et après aussi. Je suis curieux de tester les limites, de contrer la peur.
Servane	Cette proposition m'a intéressée parce que je pense que ça va me permettre de mieux me connaître.
Noël	Je suis venu parce que depuis la présentation de l'autre jour, je me suis questionné sur mon passé et je me suis aperçu que je n'ai plus aucun souvenir de mon école primaire. J'ai envie de remonter le temps.
Julien	Je suis séduit par la démarche, par l'état d'esprit, par l'idée de découverte. Je pense que le retour sur soi est nécessaire en formation mais on n'en a pas le temps en général. J'aime les faits divers, les petites histoires. Et puis aussi en souvenir des sciences de l'éducation, c'est bien de se retrouver et de t'aider.

Les prénoms en caractères gras sont ceux des étudiants ayant poursuivi la recherche jusqu'à son terme.

Annexe 7 : Tableau récapitulatif des motifs de la présence à l'IUFM, dans l'ordre de la prise de parole. (Les prénoms en gras sont ceux des étudiants ayant participé à la recherche jusqu'à son terme.)

Servane	Je n'en sais rien. J'aurais aimé être prof. de gym. Mais les STAPS c'est dur maintenant. J'ai hésité entre prof. de biologie ou instit. Il n'y a pas d'enseignant dans ma famille. Ma question c'est que je doute sur mon projet : est-ce que c'est parce que j'ai toujours voulu faire ça ? ou que je suis faite pour ça ? parce que je ne connais pas d'autre métier. Je n'ai pas de représentation d'autres métiers, qui peut-être me plairaient. Je sais que j'aime beaucoup les contacts avec les enfants.
Noël	J'ai toujours baigné dans la collectivité : en colonie, comme colon puis animateur, et j'ai vécu dans un lycée car mon père est économe. Au début je voulais être prof. de biologie à cause d'un prof qui m'a fait aimer la matière. J'ai une maîtrise de biologie. Pendant la fac je me suis rendu compte que je préférais les enfants plus jeunes, en tant qu'animateur. C'est pourquoi j'ai passé le concours.
Alain	J'ai toujours été très à l'aise à l'école parce que je n'ai jamais eu de difficulté. J'étais toujours très triste en fin d'année, je jouais toujours au maître avec mon frère et mon voisin. J'avais une relation très intime avec mes instit, car mes parents les invitaient, on vivait dans un petit village. Au moment du bac mon père m'a dit : « Deviens instit. » Euréka. Alors j'ai choisi de faire une licence d'histoire parce que j'aimais cette matière.
Antoine	Ce n'est pas un hasard. J'ai choisi très tôt de devenir professeur. Mon objectif était de passer une licence de biologie ou d'histoire. Je suis d'une famille de prof. mais je ne sens pas d'influence. C'est plutôt mon travail dans l'animation qui a fait cheminer cette idée. J'aurais pu choisir animateur ou éducateur. Je n'aime surtout pas du tout le monde de l'entreprise, ça ce n'est pas pour moi.
Marc	Ce n'est pas une vocation mais j'ai été magnifiquement heureux à l'école primaire. La raison officielle c'est qu'au moment de m'inscrire en DEA ' Droit de l'environnement', je me suis dit pourquoi pas instit ? J'étais pris entre les deux et c'était une vraie torture. En tant que militant dans une association des droits de l'homme, je me suis dit que ça ne servait à rien d'intervenir trop tard : l'instit c'est une icône, c'est un moyen de donner l'esprit critique, de faire des citoyens libres, l'école c'est le premier maillon de la liberté, c'était un peu un retour à la source. J'ai aussi choisi PE pour la qualité de vie, c'est important. Puis de nouvelles raisons sont venues : il y a beaucoup d'enseignants autour de moi. J'ai eu un instit de CP incroyable, c'est un ami de mon père, je l'admire. Il y a aussi ma mère qui aurait voulu être instit. Ce qui m'attire c'est la polyvalence du métier, je m'ennuie très vite. J'ai aussi raté ma vocation d'acteur, j'ai raté le concours d'entrée au conservatoire. Pourtant j'ai eu un rejet pour ce métier. Ma sœur est prof. Je trouvais que c'est un métier enfermant, où on vit à travers les autres, par procuration. J'ai fait un peu d'animation et là je me disais : jamais un métier avec des enfants. Mais si ! Aujourd'hui, tout le monde me dit que j'ai fait le bon choix. Ce milieu me convient, c'est mon milieu.
Paul	Je pense que la préparation au concours à l'IUFM est un plus pour le concours interne. Mais j'aurais pu le faire en autodidacte si je n'avais pas pu rentrer en PE1.Pour moi l'enseignement c'est aider à être autonome, à faire des choix.
Jules	Je suis incapable de répondre. Je vais travailler ça. Je ne peux pas répondre aujourd'hui, c'est une question trop générale. Là je ne peux pas donner de réponse.
Elisabeth	J'ai eu en même temps le concours de CPE et d'entrée en PE1. J'ai fait un choix géographique, PE c'était sur place. Mais j'aime le contact avec des enfants, c'est large de la maternelle au CM. J'aime aussi la pluridisciplinarité. Mais l'idée de rester dans l'éducation nationale, bof, il y a une marge. Mes parents sont instit et je ne peux pas dire que cela m'ait donné l'envie de faire ce métier.
Géraldine	J'ai eu envie très tôt d'être institutrice et depuis le collège je veux être PE, mais J'ai hésité entre prof de math à un moment car j'ai adoré un prof et cette matière.

Réactions des participants après ces présentations :

Je remarque qu'il ressort l'idée d'un idéal, d'une mission de l'école. Mais est-ce que c'est général ?

L'idéal du métier peut-être, mais certains ont seulement le sentiment d'une vocation, ils n'ont pas réfléchi au métier lui-même.

C'est un choix qui laisse peu de place au hasard.

Je crois que le milieu est porteur, certains connaissent bien les enseignants.

C'est un métier qui est en dehors du marché par rapport au privé.

C'est la fonction publique en fait.

J'ai un peu peur de ce que vous dites là, car moi j'ai tellement voulu faire ça, mais autrement je ne sais pas pourquoi en fait.

Je trouve que le côté pluridisciplinaire c'est un plus dans notre métier par rapport à professeur.

Annexe 8 : Supports d'entrée dans son histoire

Première année (PE1)

Trois premières rencontres collectives

Regroupement 1

Phase contractuelle

Regroupements 2 et 3

En préalable

- Quels sont les motifs vous ayant conduits à participer à cette recherche ?
- Tentez d'exprimer les raisons de votre présence à l'IUFM.

Supports

(*Chaque proposition a été réalisée individuellement sur support papier puis présentée oralement à l'ensemble du groupe. Chacun a pu ensuite intervenir à propos des productions)*

1 - Représenter à l'aide d'un dessin/schéma l'idée que vous avez de votre parcours scolaire jusqu'à aujourd'hui, cette forme étant animée par des événements ou des personnes marquants et significatifs selon vous.

Intermède : Quel est votre souvenir d'école le plus ancien ?

2 - Réaliser une trajectoire graduée pour placer ces événements dans le temps, en signalant l'aspect positif ou négatif de ceux-ci au-dessus ou en-dessous de la ligne.

Intermède : Rappelez-vous votre souvenir d'école le plus heureux et le plus triste.

3 - Relativement à votre projet de devenir enseignant, situez-vous dans l'espace de la feuille avec tout ce qui vous semble avoir une importance et représentez les différents lieux dans lesquels vous avez évolué jusqu'à aujourd'hui, en indiquant la période à laquelle ils correspondent.

5 - Quelles sont les représentations sur l'école exprimées par votre entourage ?

Intermède : Comment imaginez-vous votre première journée de classe en tant que PE ?

Proposition d'écriture (à réaliser pendant l'été)

Quelles sont les expériences de formation, de profession et plus largement les expériences de vie, que vous retenez comme les plus marquantes dans votre parcours personnel, en regard du projet professionnel que vous avez choisi ?

Seconde année (PE2)

Regroupement 4 (*1er et 2ième trimestres de l'année scolaire)*

En préalable

- Quels sont les effets du passage à l'écriture de votre récit ?
- Quels sont les effets de la lecture des autres récits ?

Proposition d'analyse des différents récits (demande faite en préparation à cette rencontre collective)

- Après avoir lu l'ensemble des récits, préparez des remarques et des demandes d'approfondissement ou d'éclaircissement à propos d'un récit en particulier.

Entretiens individuels 1 (3ième trimestre de l'année scolaire)

Questions envisagées pour l'entretien

- Je voudrais que tu me racontes ce que tes deux années de formation t'ont apporté en regard du métier que tu vas exercer l'an prochain, comment tu as vécu ce temps de formation.
- Que t'ont apporté les personnes que tu as rencontrées, tes activités associatives ou professionnelles antérieures, tes études…
- Tes représentations du métier ont-elles évolué ? Maintenant, pour toi, être professeur des écoles c'est….
- Quels sont tes projets ?
- As-tu maintenant une conception de ce qu'est la formation, de ce que c'est que se former ?
- Comment te sens-tu avant d'aborder ce premier poste en tant que titulaire l'an prochain ?

Troisième année (T1)

Entretiens individuels 2 (de novembre 2004 à mars 2005)

Premier temps

- Comment as-tu réagi à l'analyse que j'ai faite de ton premier récit écrit et à la lecture de la transcription de l'entretien ?

Deuxième temps

- Questions complémentaires et d'approfondissement à propos de l'entretien précédent, adapté à chaque participant.

Troisième temps

- Entretien

(**Questions envisagées**)

Je voudrais que tu me racontes ta première expérience en tant que professeur des écoles.

- Comment ressens-tu tes relations avec les différents acteurs que tu rencontres à l'école : les élèves, les collègues, les parents, les intervenants, l'inspecteur…
- Mais aussi avec les anciens étudiants de l'IUFM, ton entourage familial et amical.
- Entre la représentation du métier que tu avais en juin et celle que tu as maintenant, qu'est-ce qui a le plus évolué après ce premier trimestre ? Qu'est-ce qui selon toi a permis cette évolution ?
- Penses-tu que la formation initiale t'a préparé à cette prise de fonction ?
- Quelle est l'influence de cette formation sur ta pratique professionnelle actuelle ?
- Comment abordes-tu la polyvalence qui vous est demandée ?
- Que penses-tu de ce temps de formation qui vous est proposé en ce début d'année?
- As-tu des projets?
- Imagine que tu te trouves en observation dans la classe où tu enseignes en ce moment : quel enseignant vois-tu ?

Regroupement 5 (juin 2005)

Premier support : Ma formation

Vous êtes aujourd'hui professeurs des écoles et vous arrivez au terme de votre première année d'enseignement. Tout au long de cette recherche, vous vous êtes exprimés sur ce que vous avez vécu pendant les deux années passées à l'IUFM et sur cette première

expérience professionnelle. Aujourd'hui, je vais vous demander de poser un regard réflexif sur votre parcours de formation. Plus précisément, je vais vous demander d'évoquer ce qui pour vous, maintenant que vous avez un certain recul, a été formateur.

Représentez par un schéma l'ensemble des supports de formation qui vous ont été utiles pour enseigner cette année. Vous pouvez aussi évoquer vos difficultés, résolues ou non, les freins, les blocages, comme les points d'appui de toutes sortes qui vous ont permis d'avancer.

Chaque schéma va servir de base à une présentation orale à l'ensemble du groupe.

Deuxième support : Ma première année de PE

Représenter sur une ligne cette première année en tant que professeur des écoles. Vous pouvez représenter en positif ou en négatif, au-dessus et en-dessous de la ligne, des événements significatifs, vos réussites, les moments de crise et la manière d'en sortir ; il s'agit en quelque sorte de dresser une courbe de ce que vous avez vécu et ressenti au cours de cette première expérience, d'évoquer toutes les ressources humaines, théoriques, personnelles ou autres qui vous ont permis d'enseigner cette année.

Troisième support

Quels éléments vous permettent de dire aujourd'hui que vous vous sentez reconnus professionnellement ?

Qu'entendez-vous dans votre entourage aujourd'hui par rapport au métier que vous exercez ?

Projet d'écriture (à rédiger pendant l'été)

1) Ecrire votre récit de formation

2) Evaluation de l'expérience : Si vous deviez présenter à un étudiant de PE1 l'expérience à laquelle vous avez participé durant ces trois années, que lui diriez-vous ?

Annexe 9 : Récit des motifs du choix d'enseigner

Servane

« Le but de ce groupe de parole est de se connaître un peu plus soi-même, faire la part de ce qui a pu nous influencer dans le choix notre métier : devenir professeur des écoles !

Au prime abord, lorsque l'on me demande pourquoi je veux faire ce métier, ma première réponse est … que je n'ai pas de réponse. C'est comme si cela avait toujours été une évidence pour moi. C'est comme cela, je ne l'explique pas. J'ai eu la chance d'avoir une bonne scolarité, enfin jusqu'en DEUG parce qu'après ça s'est gâté. Et puis j'ai eu certains profs passionnés par ce qu'ils faisaient et c'est peut-être ça qui m'a donné envie : de les voir si enthousiastes, si imaginatifs pour que les cours soient vivants, tout ça, ça vous motive un homme !

Et puis avec le groupe, on a été voir plus loin, chercher à d'autres endroits, les possibilités, les influences ou tout autre chose qui aurait fait que l'on choisisse ce métier et pas un autre.

En réfléchissant et en parlant, plein d'idées surgissent et se bousculent. Le fait d'être persuadée qu'avec ce métier on va servir à quelque chose. Le fait d'avoir passé de nombreux moments avec des enfants (animatrice en colonie, aide-MNS en piscine) et j'ai moi même passé beaucoup de temps en collectivité (colonie, formation BAFA).

Mais dans un même temps, j'ai l'impression que par rapport aux autres, j'ai un regard très superficiel sur la profession, que je n'ai pas de réflexion profonde sur le métier. En fait j'ai toujours été à l'école et je n'ai jamais pris de recul sur ce que je faisais ; je le faisais parce que ça allait dans l'ordre des choses. Je me laisse guider tout en restant beaucoup dans les cadres. Finalement, j'aimais bien ça, une certaine insouciance.

Bon, je vais essayer de mettre un peu d'ordre là-dedans pour que vous puissiez vous y retrouver et moi aussi.

Mon parcours (scolaire et autres).

Comme je le disais tout à l'heure, jusqu'à ma licence, j'ai plutôt eu une scolarité agréable. J'ai de très bons souvenirs de primaire. J'ai eu de bons instituteurs. Je jouais souvent à la maîtresse avec ma cousine. A partir de ma licence, j'ai eu le sentiment d'être incompétente, bien que j'avais des amis voulant faire ce métier qui m'ont encouragée à poursuivre. L'échec de ma licence m'a conduite vers un DUT d'animation scientifique qui m'a un peu redonné confiance en moi.

Pendant tout ce temps, j'ai fait régulièrement des colonies en tant que colon d'abord puis en tant qu'animatrice. J'ai également longtemps travaillé en piscine pour apprendre à nager à des enfants et fait des formations BAFA.

Ce que je ressors de tout ça, c'est mon plaisir à communiquer avec les autres, à partager, à être avec des personnes et construire des choses ensemble, me sentir utile pour les autres.

Attachons-nous à la représentation de l'école dans la famille et à l'impact.

En cherchant dans les souvenirs d'école, certains reparlent de tout ça avec leurs parents qui étaient dans le milieu éducatif ou à proximité. Les miens n'ont rien avoir avec ce milieu, donc je doute que mon envie me vienne de là. Du moins, ils ne m'ont pas influencée. Ils ne m'ont jamais empêchée de faire ce dont j'avais envie. Je n'avais pas de voie prédéterminée.

Quand j'entends mon père parler de l'école à son époque, le maître apparaît comme quelqu'un de respecté, autant que le curé. Il était donc très important. Il apparaît sévère (coups de règle, lignes à copier, tables d'addition jusqu'à 100). Mais ce que mon père a appris, il s'en souvient encore aujourd'hui ; alors que moi, ce que j'ai pu apprendre, et il n'y a pas si longtemps, je ne n'en souviens pratiquement pas. Ça m'interroge et me laisse perplexe sur la façon de partager avec les élèves ce que l'on sait.

Actuellement, ma mère est assez sceptique par rapport au métier. Il est vrai qu'avec tout ce qu'on voit à la télé ça donne plutôt envie de faire autre chose : enfants insupportables, mal éduqués, irrespectueux. Et des parents qui sont parfois pires…

J'ai souvent eu du mal à savoir ce que je voulais. Plusieurs fois je me suis posée la question de savoir si je voulais faire ce métier parce que j'en avais envie ou parce que depuis des années je m'en étais persuadée.

Attachons-nous maintenant au climat social, les aides ou les rebus par rapport à ce métier.

J'ai rarement prêté attention au climat social car comme j'avais envie de faire ce métier, je me suis dit que j'y arriverais.

Je n'avais pas forcément réfléchi sur les missions que je me donnais. Je voulais juste pouvoir apporter des bases aux enfants pour qu'ils puissent avancer par eux-mêmes.

Au départ, pour moi, être enseignant, c'était être quelqu'un de respecté, qui apporte des connaissances aux autres. A la fin d'année d'IUFM, j'avais plus la vision de la dimension sociale qu'avant mais du coup, j'avais plus peur de ce que devient le métier.

Mon impression sur mon année à l'IUFM est mitigée. J'ai appris des choses dans le domaine des connaissances comme les différents courants pédagogiques, les erreurs fréquentes des élèves, mais pas sur ma conception des choses. J'ai l'impression d'être la même qu'en début d'année. J'ai l'impression de savoir des choses sur le métier d'enseignant, des choses qui me paraissent évidentes mais je ne sais pas comment les organiser, les mettre en œuvre ou même les définir. Elles existent théoriquement mais comment les réaliser concrètement ?

Je m'imaginais l'IUFM avec plus de préparation théorique, comme comment faire une division, donc apprendre les techniques.

Mes impressions par rapport au concours se sont confirmées. On n'est pas maître de ce que l'on fait. Ça dépend beaucoup des autres. Ceux qui ont une « cervelle » l'auront sans forcément être compétents devant des enfants. Puis j'avais beaucoup de doutes si jamais j'étais prise sur liste complémentaire. J'avais peur de prendre en charge une classe dès la rentrée, plus qu'en remplacement ponctuel en cours d'année. Bien que je sois persuadée qu'une rentrée est toujours difficile même après 20 ans de métier et que l'on se forme tout au long de sa vie.

Une expérience inattendue

J'ai échoué au concours que je préparais. Ce qui n'est pas évident à vivre. J'ai vu tous les copains passer le cap et moi, une fois de plus, devant recommencer.

Mais en septembre, j'ai eu la possibilité de travailler en institut de rééducation pédagogique en tant qu'institutrice, avec des enfants ayant des troubles du comportement et de la conduite. Je dois dire qu'au début j'avais un peu la trouille de ne pas y arriver. Déjà qu'avec un public classique on se pose des questions alors là…

Finalement, je m'en suis sortie pas trop mal. Bien sûr il y a des moments difficiles où on a envie de tout laisser tomber. Ce que j'ai préféré, c'est le travail d'équipe. On travaillait à plusieurs (instit, éducateurs, psychologues, psychomotriciennes, orthophonistes) mais dans un seul but : faire que l'enfant retrouve confiance en lui et reprenne du plaisir à apprendre des choses.

Je ne suis pas sûre de retrouver ce travail d'équipe dans une école classique, même si l'on doit travailler par cycle. Le peu de stage que j'ai pu faire me l'a démontré.

Après cette expérience, je me pose la question de savoir si je ne vais pas poursuivre ma formation pour passer mon CAPSAIS, afin de travailler avec des publics en difficulté. »

Annexe 10 : Récit des motifs du choix d'enseigner

Noël

« Comment m'est venue l'idée de devenir professeur des écoles ? Je crois qu'en y réfléchissant, mon parcours m'a amené petit à petit à l'évidence de cette idée.

En effet, j'ai toujours vécu dans un milieu de collectivité. Dans mon enfance, je passais toutes les vacances scolaires en colonie, mais sous un statut particulier, car mes parents y travaillaient. Mon père en tant que cuisinier et ma mère en tant que lingère. Mon frère , ma sœur et moi participions alors à la colonie, au même titre que les autres enfants. Ce furent mes premières expériences de collectivité. Par la suite, aimant cette ambiance, j'y travaillai à mon tour.

Il y eu aussi le déménagement qui nous amena à vivre dans un lycée où mon père travaillait. J'ai l'impression de toujours avoir vécu dans une école à y réfléchir. Peut être que cela à finalement guidé mon choix.

Mes souvenirs d'écolier.

J'ai peu de souvenir de la maternelle et de l'école primaire, les seuls qui affleurent à la surface sont soit de grandes joies ou de grandes peines d'écolier. De la maternelle, je me rappelle surtout la cour et ses jeux, mais des cours en eux-mêmes, aucun souvenir précis ne me revient en mémoire. J'ai juste l'impression d'y avoir été bien. Quand à mes professeurs, j'ai beau essayer de me rappeler, aucun visage ne me revient.

L'école primaire, au niveau des souvenirs, se détache en deux périodes : l'avant et l'après déménagement. Avant le déménagement, les souvenirs se bousculent mais ne se mettent pas en place. Quelques flashs apparaissent, mais encore une fois, aucun souvenir précis de professeurs m'ayant marqués. Puis arrive le déménagement et mes souvenirs du primaire se font plus précis. Je suis arrivé à X en CE2. Les professeurs deviennent plus précis à mes yeux et l'ambiance des cours, ainsi que la pédagogie employée, me paraissent précis. J'ai ainsi le souvenir de cours assez formels. Les professeurs à leurs bureaux faisant des cours « magistraux ».

C'est ce qui m'a le plus marqué lorsque j'ai fait mon stage d'observation durant mon année de PE1. Je n'avais pas ce souvenir là de l'école. Les enfants se déplaçant assez librement, la facilité de communication entre maître et élèves. J'avais plutôt un souvenir austère de l'école, bien que je m'y sois toujours senti à l'aise.

Peut-être justement cette envie d'être un professeur différent de ceux que j'avais eus m'a-t-elle aussi poussé vers ce choix de carrière.

Et puis il y a un ou deux profs de lycée qui m'ont fait aimer les matières qu'ils enseignaient et je crois que la passion qui les animait m'a donné également l'envie de pouvoir apprendre aux autres.

Mes attentes vis à vis de la formation.

Je ne crois pas que j'attendais beaucoup de choses de la première année de formation, car cette première année était une année de préparation à un concours. Mais finalement, je crois qu'elle m'a permis de m'éclairer sur le métier en lui même. De me faire une idée plus précise du métier, en tout cas une idée moins idéalisée. En effet, je pense que l'on a toujours tendance à arriver avec des idées plein la tête pour tout faire changer et l'on se rend compte bien vite que l'on ne peut pas tout faire changer d'un coup. La formation m'a alors donné un aperçu de ce que l'on attendait vraiment d'un professeur.

Et puis il y a eu les stages qui m'ont permis d'observer une classe pendant deux semaines et me confronter ainsi à mes propres souvenirs de l'école. Voir ce qui avait changé.

Effectivement je me trouvais surpris par ce que j'observais dans ma classe, les enfants étaient plus libres, ils bougeaient beaucoup et la participation aux cours me semblait plus présente que dans mes souvenirs. Mes souvenirs ne correspondaient pas du tout à l'école actuelle. Elle avait évolué, en tout cas la classe que j'ai pu suivre, et cette évolution paraissait mieux convenir à l'idée que je me faisais du métier.

Ce stage m'a donc encore plus donné envie de continuer dans cette voie. Je retiendrai de cette année de formation un sentiment de frustration, car on a beaucoup parlé de l'enseignement, sans pouvoir mettre en pratique ce que l'on apprenait. Bien sû, cette année était une année de préparation à un concours, mais il serait sans aucun doute plus intéressant de tester les futurs profs dans des conditions de classe, afin de voir s' ils sont faits pour ce métier.

Voilà, je pense que j'ai à peu près tout dit sur le rapport entre mon passé et le fait que je veuille devenir prof et pour résumer, je pense que mes nombreuses expériences de vie en communauté, entouré d'enfants, m'ont donné envie d'aller plus loin, en ayant un rôle plus actif avec eux. »

Annexe 11 : Récit des motifs du choix d'enseigner

Paul

« *Bon élève à la recherche de l'absolu, intéressé par de nombreux domaines, j'ai toujours voulu être capable de tout faire par défi, et d'être capable de rivaliser avec tous, avec l'idée du « est-il possible de faire encore mieux et plus vite ? » Cependant, j'avais aussi un sentiment d'empathie et d'attention pour les autres. J'ai souvent été populaire, car sociable, rassurant et joueur, voire turbulent, en résumé sérieux sans se prendre au sérieux.*

L'école était un peu comme un jeu. Etre attentif aux autres et au milieu de vie est peut-être une déformation professionnelle due au dessin, car quand on doit recréer la réalité sur une feuille blanche, il faut avoir conscience de tous les détails importants à reproduire, et être suffisamment exhaustif pour faire réaliste (même si ensuite on a juste besoin de quelques traits bien placés pour évoquer un sujet). J'ai progressé de classe en classe sans me poser trop de questions, mais incertain sur une quelconque carrière. J'ai toujours été plutôt insoumis mais constructif, c'est à dire critique plutôt que d'être rebelle, ce qui je pense ne serait qu'une autre forme de conformisme facile. J'avais un bon rapport avec les profs, car celui qui réussit bien s'affranchit presque, il est pratiquement au niveau du prof, il cherche à être un exemple ou une référence. Ce qui m'animait était d'avoir rempli mon contrat au jour le jour, d'avoir réussi à atteindre une certaine perfection idéale coûte que coûte, pour être calife à la place du calife peut-être inconsciemment déjà.

Pour le choix d'un métier, j'ai toujours été très surpris par les vocations précoces de certains enfants. Cela devait tenir à leurs expériences, à leur univers familial qui jouent souvent beaucoup dans les choix. Mais mon milieu n'avait rien de très particulier à mes yeux, milieu d'origine rurale, parents ouvrier mécanicien auto et employée des Postes. Mes seuls univers familiaux était donc ceux de l'administration (sens de l'Etat, du service public), de la réparation automobile (sens de l'effort, de la mécanique des choses aussi), ainsi que celui de la bande-dessinée. Dessinant beaucoup, je constate maintenant que cela aurait pu être justement ma vocation, mais l'ingénieur est en fait lui même un créateur de plans, pas étonnant que j'ai suivi cette voie.

J'aurais bien fait du graphisme comme métier, mais je pensais qu'avec un débouché comme la publicité, ce serait se mettre au service du monde économique, ce qui pour moi est une forme de mensonge à but uniquement lucratif. C'est aussi une activité laborieuse, et on ne peut rester à sa table de dessin des dizaines d'heures que quand on a réalisé d'autres objectifs, sans quoi cela est frustrant. Et dessiner était un métier qui apparaissait comme incertain et forcément « inférieur » par rapport à des activités dites plus « nobles » comme des études prestigieuses bien cadrées, la voie royale scientifique des bons élèves. Le rêve ultime à l'époque aurait pourtant été d'être à Bruxelles à travailler dans un magazine de bandes-dessinées.

Sinon, j'étais curieux du monde, et des explications scientifiques qui le rationalisent, ainsi que des autres pays, fidèle spectateur du festival des trois continents et fervent lecteur de science-fiction, c'est à dire de ce qui sort de l'ordinaire. A partir de 20 ans, j'ai aussi passé des heures à étudier et travailler des techniques complexes guitaristiques, pour tenter de rivaliser avec des auteurs créatifs (classique, heavy métal) et aussi de la batterie, pour apprendre une nouvelle coordination des gestes. Là encore c'est une tentative pour tout comprendre, comment se font les choses, quels effets sont produits, par quels techniques ou quels déterminismes, en bref un désir de savoir et l'effort d'apprendre.

A aimer ainsi agir du niveau général d'un projet à la maîtrise et l'exécution des détails, je me suis souvent posé la question suivante : vaut-il mieux faire un travail modeste et louable, mais au ras du bitume, comme aider dans un bidonville, ou bien travailler au top comme affairiste, dans une activité factice, et gagner des millions pour les reverser ensuite à des causes caritatives. Où est-on le plus utile dans la vie pour une cause noble ?

J'ai presque arrêté mes études en cours, car bien qu'intéressantes au niveau du maniement de diverses matières scientifiques, je n'ai aucun intérêt pour le commerce, l'activité économique ou les milieux industriels, étant anti-matérialiste et plus attiré par l'aspect gratuit et esthétique de la vie et diverses valeurs d'honnêteté et de service. Je rêvais souvent des plaines de Mongolie ou des steppes Kazakhes pendant les cours en amphi. Inscrit officiellement en fac d'anglais à X, en cours d'études (par influence d'amis dans des milieux plus littéraires, lecteurs à l'étranger), j'ai quand même poursuivi jusqu'au diplôme d'ingénieur.

Aux filières proposées (en électronique, informatique ou recherche en physique des matériaux), j'ai préféré celle du génie civil (BTP), par les idées associées de vie au grand air et de chantiers à l'étranger, d'architecture et de structure bois. Une fois les études terminées, le service militaire civil en DOM/TOM était une très bonne porte de sortie, le couronnement de ma carrière après plusieurs stages dans divers milieux du BTP : être là-bas au bout du monde et faire les choses de A à Z : terrassement à la pelle, plans, commande et déchargement des matériaux, pose des parpaings, aide aux tribus (devis, plans), etc. En bref, une situation idéale, être la tête et les jambes, actif pour la bonne cause. Puisque j'avais atteint un stade ultime, il ne restait plus qu'à passer à autre chose, c'était la fin d'un cycle, avec la volonté de découvrir plus encore du monde.

L'étape suivante aurait dû être de faire du journalisme et de voyager. J'enviais sciences-po (qui y mène souvent), la culture qu'on lui associe, les matières littéraires, les sciences humaines et le profil du reporter. Le DESS était un substitut, l'occasion de passer le temps (avec quelques matières comme la psychologie sociale, les ressources humaines), de faire de la radio, de faire mon stage dans le milieu culturel à la mairie de X, et de préparer l'émigration, pour connaître les joies du prolétariat mythique des écrits de Marx.

L'objectif était les Etats-Unis, en faisant étape d'abord au Royaume-Uni, et en pensant à l'hôtellerie. La découverte progressive du monde britannique donnait un sentiment de liberté immense, d'un domaine des possibles, avec le pragmatisme anglo-saxon. Je suis en outre fasciné par l'idée d'improvisation, posséder très peu de choses matériellement, voyager très léger, sans domicile fixe, un peu sur la brèche, pour illustrer l'adage : la culture c'est ce qui reste quand on a tout oublié, et de n'être ainsi que le représentant presque désincarné d'un esprit et de valeurs.

Dans le passé, j'avais pratiqué divers arts martiaux pour tester le concept pur de réaction à l'agression, ce qui était un bon entraînement de discipline corporelle, de rapidité et de synchronisation des gestes, mais comme beaucoup de sports en fin de compte, sauf que là, l'objectif n'est pas de faire un match, mais de réfléchir directement à l'enjeu de l'agression et à l'art de vivre. Ensuite à l'étranger, j'ai pu adapter les mêmes mouvements en travaillant dans plusieurs usines et cuisines, avec le sentiment de faire une œuvre d'art (des palettes de 1.5t de sacs de pommes de terre, bien construites au cordeau, une recette ou un plat réussi, ou un environnement bien rangé et lustré), résultat d'une chorégraphie, c'est-à-dire une occupation de l'espace synchronisée, et en en étant conscient en le faisant. C'est la définition du bonheur. Il s'agit en fait d'esthétiser le réel, d'agir avec style, comme un hommage aux acteurs burlesques du début du 20ème siècle.

En particulier, j'ai pu travailler comme cuisinier, mais j'ai trouvé un poste encore plus intéressant, aide de cuisine, avec recettes et préparation culinaires d'un côté, et plonge cuisine-hygiène des locaux de l'autre. Comme MartyMac Fly qui voyage dans le temps dans « Retour vers le futur », au moment précis où sa voiture Delorean atteint 88 miles à l'heure, l'instant de chorégraphie est une scène, où le temps et l'espace cessent d'exister, où la cuisine est pratiquement propre en même temps que les cuisiniers créent de l'entropie, et d'où je partais avant même les cuisiniers, après avoir virevolté pendant des heures, en pliant l'organisme à la volonté de l'esprit pour essayer de faire plusieurs choses la fois (ubiquité), au point de devenir invisible, à lutter contre le chaos avec un rôle secret de chef d'orchestre qui prévoit tous les actes de la cuisine et les anticipe, et en étant disponible pour régler des problèmes rapidement dans l'hôtel, rendre service, permettre l'action des autres en créant des conditions favorables de travail, ce qui me renvoyait à la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave.

Un très bon point aussi était le contact avec les éléments naturels, fruits, légumes, poissons à écailler, viandes, riches de couleurs et de formes. Le fait de travailler physiquement des heures tous les jours était aussi très satisfaisant, et je me suis souvent dit que je pourrais aisément faire cela toute ma vie. Ainsi j'ai vécu une vie apparemment simple, avec quelques valeurs pour principes et peu de possessions, sinon celle de la transe chorégraphiée.

L'événement déclencheur du choix de la profession dans l'enseignement fut le retour en France, plus ou moins planifié, pour entre autres se rapprocher de la famille après ce moment d'expatriation. De retour, difficile de s'adapter, le milieu français m'apparaissant peu attractif, un peu comme au retour de X. Comment se renouveler dans une activité qui puisse incarner mes préceptes et mon style décrits plus haut?

Ainsi, avec très peu d'ambition de statut social ou d'intérêt pour une quelconque entreprise, l'idée du concours d'entrée dans l'enseignement était séduisante, comme un acte gratuit, non impliquant, pour mener à une intégration due aux seules compétences d'un esprit polyvalent, plutôt qu'une recherche d'entretiens avec des entreprises, intéressées par un profit futile, éloignées de mon univers.

L'enseignement était une très bonne solution en tant que domaine lié au savoir, réclamant un profil pluridisciplinaire correspondant bien au mien, avec le goût pour aider et transmettre de l'information (comme quand on fait de la photo ou de la radio), partager du savoir. L'instituteur avait aussi pour moi une vraie image d'humaniste. Quand on choisit un métier, on essaye toujours de se projeter en pesant le pour et le contre, pour voir si la dite activité résiste aux tests auxquels on la soumet (rythme de vie, valeurs associées). Là, tout semblait concorder. La qualité de vie était un atout supplémentaire, avec du temps libre pour voyager.

En résumé, le déclic fut que je voulais vivre une nouvelle étape et que je pensais avoir le profil pour cette activité professionnelle positive et valorisante. Au fur et à mesure de mes choix, j'avais été heureux de m'impliquer seulement avec des emplois basiques mais symboliques, intemporels, qui caractérisent les besoins essentiels de l'humanité, loin des métiers artificiels sophistiqués : la construction (se loger), la cuisine (se nourrir). Ce nouvel environnement est bien dans la lignée : l'éducation, la transmission de l'humanité, les valeurs de justice, d'honnêteté et de respect et l'esprit critique, tout ce qui a modelé mon action passée et ma façon d'être.

C'est ce cheminement qui m'a amené à m'investir dans ce domaine. J'avais entre-temps un peu tâté le terrain. L'idée m'avait en effet déjà effleurée pendant mon année de

DESS, quand j'avais à la fois aidé ma jeune cousine (alors en 4ème) et fait de l'accompagnement scolaire en ZEP, et j'avais alors entrevu que l'enseignement pouvait être un option. J'aurais aussi à l'époque pu m'investir dans la radio et y progresser (pour ainsi satisfaire mes envies de reportages et de voyages futurs), le directeur d'une radio m'en ayant parlé. Mais les sirènes de l'étranger étaient alors trop fortes, avec la volonté de partir tout de suite, pour ne pas regretter dans l'avenir d'avoir hésité à le faire.

Autre préparation (manquée) de terrain : il y a des années, j'avais voulu m'intéresser au BAFA (comme mon frère, qui avait été moniteur, et ma mère qui avait été directrice de centre), mais sans y parvenir, trop occupé par mes stages en entreprise, ce qui avait un caractère frustrant. L'enseignement est donc bien sûr comme on l'a vu une bonne combinaison qui rassemble beaucoup de mes éléments constitutifs et aspirations actuelles, mais c'est aussi peut-être l'occasion de regagner une partie de mon identité et de mes aspirations passées, flouées pendant un temps (vie de groupe, animation).

Au final, je peux avoir parfois l'impression d'avoir tourné en rond pendant la première partie de mon existence, de m'être mal orienté scolairement (milieu industriel), du fait d'une pression sociale inconsciente qui valorise certaines études, mais pourtant, il y avait un consentement de ma part tout de même, car les études « prestigieuses » étaient un signe de l'absolu recherché à l'époque. Et j'ai quand même suivi certains de mes désirs, je les ai épuisés, j'ai réalisé des choses et je peux passer maintenant à une nouvelle étape.

Cela est fidèle à un de mes préceptes qui est que chaque jour est un jour nouveau, le début d'autre chose. De plus, par rapport au parcours scolaire, j'adhère totalement et consciemment à la définition de l'ingénieur, qui peut s'appliquer à beaucoup d'activités d'ailleurs. Elle comprend deux parties (comme les deux hémisphères du cerveau) : le versant créatif (l'enthousiasme des idées nouvelles, des solutions inédites, ne pas hésiter à se remettre en question), puis le versant rigoureux (mise en place rationnelle, organisée), le tout résumé par Einstein : 1% d'inspiration et 99% de sueur. L'instituteur est lui-même un ingénieur, créateur de ses cours et animateur de la mise en place. Je ne renie donc pas complètement mon parcours car j'avais envie de vivre certaines expériences qui ont été formatrices et qui me serviront dans l'étape suivante qu'est l'enseignement.

Ainsi, pour conclure, issu d'un milieu sans artifices, j'ai développé une personnalité que je pense créative, ouverte et pluridisciplinaire, toujours à la recherche de l'explication du monde et de sa réinvention. Idéaliste, j'ai eu de la difficulté à me plier à un environnement économique qui ne cadrait pas avec mes aspirations. Après avoir passé quelques étapes diverses, dont beaucoup à l'étranger, j'en reviens avec un nouveau projet qui correspond bien à ma philosophie, pour m'intégrer à la société française.

L'essentiel pour moi reste toujours de créer dans la journée une suite harmonieuse d'instants, d'incarner un élan vital et des valeurs, avec style, élégance et humour, et être sensible à l'agencement des éléments et à la poésie des choses. Comme en cyclotourisme, l'important est aussi le parcours, la succession des paysages, et non l'obsession de la destination. »

Annexe 12 : *[E.i.PE2] Alain* (Entretien individuel, juin 2004, fin de PE2.)

- *Je voudrais que tu me parles de tes deux années de formation, de ce que cela t'a apporté en termes d'expériences pour ta future rentrée, ce que tu as tiré globalement de tout cela.*

-

Je trouve assez difficile d'en parler parce qu'on en parle beaucoup entre nous à l'IUFM et qu'on est influencé par ce que disent les uns et les autres. Et finalement, moi j'ai du mal à y voir vraiment clair. Par exemple, il y a des cours que je trouve intéressants, mais quand tout le monde trouve que c'est nul, finalement, je n'arrive plus à savoir vraiment ce qu'il faut en penser.

Alors en fait, la première année, j'ai vraiment pensé pendant longtemps que c'était une préparation au concours. En math comme en français, disons qu'on faisait beaucoup d'exercices pas du tout adaptés au niveau de l'école primaire. Il y a vraiment deux choses pendant la première année, c'est la préparation au concours, avec des connaissances qui nous sont proposées et puis ce qu'on commence à faire, un petit peu en math, un petit peu en français, ce qu'on voit en formation générale, c'est à dire apprendre un petit peu le métier.

Donc au début, la première année, c'est ça qui m'a un petit peu embêté. Pour moi, ce n'était pas une année de formation. En fait je me suis dit que c'était une année de formation plutôt cette année, en repensant à des choses qu'on avait pu faire l'année dernière, parce qu'en fait, on essaie de nous apprendre des choses, de nous former un petit peu, mais on a tellement peu de stages que ça reste très théorique quoi. Par exemple, quand on arrive en première année, il y a tout un nouveau vocabulaire et moi, jusqu'au mois de février, j'ai complètement nagé, je ne comprenais rien du tout, entre le socio-constructivisme et compagnie, ça ne m'évoquait rien du tout, mais vraiment. Chaque fois qu'il y avait ce mot là, je ne comprenais pas du tout ce jargon là.

Et les stages ne m'ont pas du tout aidé. En décembre, en première année, je me suis retrouvé dans une école à X, parce qu'il fallait qu'on trouve soi-même son stage. Et les enseignants qu'il y avait là-bas, moi je les trouvais très transmissifs, en tout cas il n'y avait rien dans ce qu'ils faisaient qui se rapprochait de ce qu'on nous enseignait. Par exemple quand j'étais en maternelle, la directrice avait la classe de petite section et elle a fait la liste des enfants sages qui auraient des cadeaux à Noël, et elle écrivait le nom des enfants sages sur une liste, ça m'a terriblement choqué

En fait, j'ai commencé à comprendre un peu ce que ça signifiait vers la fin de l'année, à force de le potasser. Mais c'est un peu bête, pas avec de vrais exemples, c'est en lisant par moi-même. Et on a beau y passer des heures et des heures, on n'y arrive pas, alors qu'il suffit d'aller une semaine en classe pour voir vraiment comment ça se passe. Mais quand je suis tombé sur des choses comme ça au concours, ça a marché, parce que finalement, je me suis aperçu que l'oral professionnel, c'était recracher des trucs comme ça, c'est assez bête…Et je ne me sentais pas du tout prêt pour l'oral professionnel, parce qu'en termes de compétences, par rapport au stage qu'on avait fait, je sentais vraiment que je n'avais pas grand chose quoi. Et puis c'est passé quand même, parce que j'avais appris par cœur le socio-constructivisme et qui était Vygotsky et voilà quoi.

De la même manière, expliquer ce que c'est qu'un Projet d'école en n'en ayant à peine vu un, parce que dans l'école où je suis allé, ils l'avaient perdu. Et le pire, c'est que la directrice de l'école était nouvelle et elle ne savait pas du tout ce que c'était que le Projet d école…Pour tout c'était comme ça, donc c'était vraiment très théorique quoi.

C'est en deuxième année finalement que je me suis rendu compte que ça a été utile. Par contre, j'ai trouvé que dès le début de la PE2, on a été mis assez rapidement en stage, et c'était bien. En stage de deux jours par semaine et là, tout de suite ça y est, on voit à quoi ça correspond. Je trouve que c'est ça qui manque, c'est qu'il faut vraiment voir, quand on voit qu'en une heure on peut tout avoir compris alors qu'on a passé des semaines dessus. Il y a des choses que j'ai encore du mal à cerner, comme les PPAP, j'aimerais bien me le faire expliquer par un maître, j'aimerais bien voir ça dans une classe mais non, on l'a vu deux heures en formation générale et moi, après, concrètement, si j'ai ça à faire l'année prochaine, je ne sais pas du tout comment je ferai ça quoi.

En ce qui concerne le RASED, on a un peu plus d'exemples. Dans toutes les écoles que j'ai faites, ils étaient tellement présents que j'ai un peu compris leur fonctionnement. Mais si je n'avais pas eu de stage, je n'en saurais pas beaucoup plus. Le RASED, j'avais vraiment bossé l'année dernière sur papier et puis cette année ça y est, j'ai compris ce que c'était.

Donc je dirais que le gros problème de la première année, c'est le manque de stages. On a seulement deux semaines d'observation, où l'on observe la première semaine et après, on en a marre d'observer. Il vaudrait mieux avoir une semaine sur l'année, de pratique accompagnée, car même si j'ai fait toutes les classes, c'était assez pénible.

Donc la deuxième année, on revoit un peu ce qu'on a vu la première année, mais finalement je suis content de l'avoir faite cette première année, parce qu'en deuxième année on est un peu plus dans le bain, on

s'acclimate, on comprend mieux et on est plus vite poussé à être actif, c'est ultra motivant. La première année, c'est dur d'avoir à travailler un peu tout.

- *Donc tu as réussi dès le premier stage, à mettre en pratique les choses que tu avais vues théoriquement ?*

Oui, mais c'est encore un peu différent parce que pour mon premier stage, j'étais en pré-petits/petits et je trouve qu'il y a beaucoup de choses dans l'enseignement qu'on reçoit, qui sont valables à partir finalement de la grande section. Enfin bon, il y a quand même tout le travail de socialisation mais là c'est pareil, en première année, je ne comprenais pas bien ce que ça pouvait recouvrir. Par contre, à partir du stage de janvier, en CM1/CM2, là oui, j'ai commencé à voir ce que ça voulait dire. J'ai commencé à comprendre ce que c'était que la différenciation, le travail de groupe, le conflit socio-cognitif. C'est vraiment difficile de voir ça en petite section.

Alors sinon sur les cours, les cours d'option par exemple en première année, heureusement qu'il y a eu les cours de deuxième année pour les compléter, parce qu'au concours, on n'a pas toutes les options. Par exemple en sciences, ça avait l'air différent de ce qu'on faisait en histoire. Toutes les semaines on faisait une simulation d'oral, tous les cours se passaient comme ça, on était vraiment dans l'objectif concours. En sciences, ils avaient l'air de faire des choses plus pratiques, qu'on pouvait faire en classe. Mais les épreuves de sciences et d'histoire, je trouve que ça va encore, parce qu'on nous demande ce qui pourrait être mis en place en classe. Mais entre dire et faire des exposés en cours, et faire après, il y a une différence.

En cours par contre, ce qui était intéressant, c'est l'EPS. Je trouve que lorsqu'on est formé en EPS, c'est très carré, il y a des élèves, des maîtres, tout est très structuré et ça apporte vraiment beaucoup. En seconde année, il y a la dominante EPS et quand j'étais en stage, j'ai rencontré une T1 qui m'a dit que cette dominante devrait être quasiment obligatoire. C'est comme ça, il y a des cours très intéressants et d'autres moins, ça dépend aussi des profs. Je vois par exemple en math, cette année, je trouve qu'on a une bonne prof, qui nous a apporté beaucoup de choses, même par rapport au niveau du développement des enfants, à tel niveau au CP on commence là, en CE1 plutôt là. C'est vraiment carré, c'est pratique de voir ce qu'on peut faire dans différentes classes et je vois dans une autre classe, les étudiants se sont beaucoup plaints. Ça dépend pas mal du prof, je pense qu'ils devraient plus travailler ensemble, comme certains le font.

- *Donc au niveau des accompagnateurs, profs, IMF, entre étudiants, comment cela a fonctionné ?*

Les IMF c'est le mieux, c'est très bien. On attendait toujours quand les IMF venaient dans les cours, dans les classes, c'est vraiment eux qui apportent le plus, il n'y a pas de doute. Et puis c'est sur le terrain, on voit directement. Il nous parlait de quelque chose, quand il nous réunissait, puis on allait dans sa classe une semaine après, et il nous montrait comment il faisait …sans essayer de nous formater pour autant…C'est dans sa classe que j'ai compris pas mal de choses.

Avant, je n'avais jamais vu des élèves travailler par tables de quatre et puis toute une organisation aussi quoi. A l'IUFM, c'est vrai qu'ils nous font faire des choses comme ça, mais après au niveau organisation, c'est vrai que c'est bien de voir ça fonctionner pour voir comment ça peut être. Mais c'est vrai que je suis tombé sur un IMF particulièrement bien, mais dans ma classe il y en a beaucoup qui se sont plaints de ceux qu'ils ont eus.

C'est un autre problème avec les profs d'IUFM parce que là, en français, on avait un prof hyper sympa, mais pourtant il y a plein de domaines où je ne me sens pas du tout prêt. Pour la lecture en CP, on a fait un seul cours dessus, alors que c'est important quand même. Mais après, il nous a donné plein d'idées. Alors ça dépend du prof, parce que lui, je pense qu'il était passionné de littérature de jeunesse, de jeux, de jeux poétiques, donc on a des tas d'idées pour faire de la poésie, créer des jeux.

-*Et là, maintenant, tu t'es appuyé sur quoi pour préparer tes cours ?*

J'ai essayé de consulter des manuels, j'ai toujours pris plusieurs manuels et j'ai fait un mixte de ce que je trouvais intéressant comme progression, mais je pense que l'année prochaine, j'essaierai de ne pas rester dans un manuel. Je l'ai juste fait en CP parce que le maître me l'avait demandé, je n'ai pas changé la méthode de lecture. Après par contre, pour toutes les matières, j'ai essayé de varier. Je pense que j'essaierai de faire ça dans toutes les matières, sauf si j'ai un CP. Là je prendrai une méthode de lecture.

Mais je trouve que c'est plus intéressant de faire les choses par soi-même parce qu'au moins, on sait où on va. Par exemple en CP, il était avec Picbille. Il m'avait dit de faire une page par jour de Picbille mais j'ai fait un peu différemment. Par contre on a fait plusieurs situations où on a pris notre temps et j'ai trouvé ça passionnant. Par exemple, c'était en avril et à force d'avoir le nez sur cette méthode, j'ai trouvé qu'il leur manquait plein de choses, ils ne savaient pas ce que c'était que des dizaines, ni ce que faisait un plus un et donc, j'ai pensé qu'il valait mieux travailler sur les choses où ils avaient plus de mal plutôt que de suivre le manuel.

Donc dans la formation, en math, la prof nous a uniquement parlé des différents manuels et en français, pas du tout. Je pense pourtant qu'il serait bien de travailler à partir de plusieurs manuels, pour avoir une bonne base et voir comment sont travaillées les différentes questions.

- Et ta formation en histoire, puisque tu as une licence, comment te sens-tu dans cette matière et par rapport aussi à la pluridisciplinarité du métier ? Quel rapport as-tu avec certaines matières, quelles sont tes difficultés ? Et celles avec lesquelles tu te sens bien ?

Je n'ai pas refait d'histoire cette année, le module de l'année dernière était plus basé sur le concours, donc en histoire, j'ai travaillé tout seul cette année et j'ai fait mon mémoire dessus. Par contre j'en ai fait beaucoup en CM1/CM2.

Je pense que ça doit m'apporter beaucoup d'avoir fait une licence d'histoire, mais c'est aussi parce que je trouve ça vraiment intéressant de travailler l'histoire avec les élèves. C'est vrai que c'est une des choses qui m'intéresse le plus. Je me dis encore que dans quelques années, j'aimerais bien passer le CAPES d'histoire. Mais en même temps, ce qui me manquerait justement, c'est de ne pas avoir à enseigner les autres matières, parce que j'ai adoré faire des math avec eux.

Par contre, il y a des matières où je me sens plus en difficulté, comme les sciences et tout ça. Mais en même temps, j'ai hâte de le faire avec eux. Enfin j'ai hâte de découvrir avec eux tout ce qui est expériences. Je vais quasiment le découvrir avec eux, parce que je n'ai jamais fait d'expérience, et je ne sais pas du tout comment fonctionne un tas de trucs, même pas une pile électrique, j'ai du mal à comprendre. Donc en fait pour ça, j'ai un peu peur. Et en même temps, je suis pressé de le découvrir en même temps que les élèves. Ce sont surtout les matières scientifiques pour lesquelles je ne me sens pas tout à fait prêt.

Par contre, ce dont j'ai peur, c'est que je ne suis pas du tout intéressé par la géographie, et j'espère que la géo ne passera pas après l'histoire. Je sais qu'il faudra que je me force pour en faire, c'est normal, pour équilibrer les deux. On va toujours vers ce par quoi on est attiré. Je sais que j'irai vers les sciences, parce que je ne connais pas du tout et que j'en ai envie, mais je sais aussi que je n'irai pas spontanément vers la géo, parce que je connais, parce que j'en ai fait pendant mes études et ça ne me plaît pas du tout.

- C'est intéressant ce que tu dis de découvrir en même temps que les élèves.

Oui. Je vois en histoire, quand j'ai travaillé mon mémoire, on a fait des tas d'exposés, on a découvert des tas de choses. Les élèves ont l'art d'être attirés par des petits détails, c'est ça qui est sympa. On apprend tout le temps, même en français, quand on les voit découvrir les jeux poétiques, je trouve ça passionnant.

Les seules fois où je me suis embêté en tant que maître, c'était pendant mon premier stage : j'avais décidé de faire de l'histoire pour mon mémoire, en faisant faire des exposés aux élèves et en géo - peut-être parce qu'ils étaient installés en rangs - j'avais décidé de faire une leçon classique au tableau. Je voyais bien que ça ne les branchait pas du tout et moi, c'est pareil, j'en avais marre. J'avais envie de dire ben oui, je comprends que ça ne vous intéresse pas, ce n'est pas intéressant.

C'est vraiment ce qui m'a le plus frappé en stage, c'est arrivé en géographie. On a dû faire une leçon de sciences de la même manière aussi, c'était pénible. Pour la géo, je ne m'étais pas pris la tête, j'avais suivi le manuel que le maître m'avait indiqué et on a fait la leçon. C'était nul, c'était pénible et même moi, je me demandais comment ils faisaient pour ne pas faire plus de bruit, pour faire semblant d'écouter.

-En fait ça a été une grande découverte par rapport à ce que tu te disais l'an dernier du métier ?

Oui, moi ce que je m'imaginais, ce pour quoi je voulais faire ce métier au tout début – moi je m'imaginais, comme j'ai tellement adoré l'école quand j'étais petit, et les maîtres, moi c'était comme ça, ils étaient au tableau et moi j'écoutais et ça m'intéressait et moi quand j'ai passé le concours, c'était pour reproduire ça quoi. Parce qu'en licence, à la fac, on n'entend pas du tout parler de trucs d'enseignement, on ne sait pas du tout comment ça se passe. En histoire, on a uniquement cent pour cent de cours théoriques. Donc au début, c'était pour reproduire ce schéma-là. Mais je n'imaginais même pas qu'on pouvait faire autrement et en fait, j'ai découvert ça l'année dernière. J'ai commencé à le comprendre au mois de janvier. Quand j'ai commencé les stages, ça ne m'a pas vraiment aidé, vu que l'année dernière, c'était toujours comme ça dans les écoles où je suis allé. Puis cette année, j'ai découvert un peu par moi-même que lorsqu'on est devant le tableau, c'est beaucoup moins rigolo que de faire les choses avec les élèves. Et je pense que le meilleur moyen de s'encroûter et d'en avoir marre d'aller au boulot, c'est justement de faire ça.

Et ça a été vraiment une découverte, je ne pensais pas du tout que ça pouvait se passer comme ça. Pour cette raison, l'IUFM a été vraiment bénéfique. Mais c'est vrai qu'il y a toujours des débats, l'autre jour j'étais à la FNAC et j'ai commencé à lire un peu le bouquin de la fille qui a écrit un livre tu sais contre les IUFM justement. Mais je ne me retrouvais pas du tout dans ce qu'elle disait, parce que j'avais essayé un peu de faire

autrement, en une heure oui, j'avais eu le temps de me rendre compte. Et moi je pense, mais c'est peut-être une fausse idée, mais que vraiment ça marche mieux comme ça.

Mais en première année, quand même, tout le monde, moi aussi peut-être, on ne se connaissait pas encore tous, mais on était tous partants pour dire : tout ça c'est bien beau, mais après, il faut voir comment ça se passe quoi. Et puis en fait oui, on a vu comment ça se passait et oui, c'est possible.

Donc je pense qu'à la limite, ceux qui sont contre ça, ce sont ceux peut-être qui ont la crainte que ça ne marche pas finalement, ceux qui se disent non, ce n'est pas possible. En première année on était beaucoup dans ce cas là, mais cette année, je n'en ai rencontré aucun.

- Qui résistait ?

Oui, je ne crois pas en tout cas. Mais dans un certain sens, c'est vrai que les résistants, justement, ils pourraient dire que l'IUFM nous oblige à faire ça. Et c'est vrai, ils nous formatent. Mais en même temps, ils nous donnent les bases théoriques, ils nous poussent à nous en rendre compte et on se rend compte après que c'est plus agréable de travailler ensemble que de travailler tout seul.

- Et dans les écoles où tu as fait des stages, tu as échangé la-dessus, tu as pu rencontrer suffisamment les autres collègues pour voir comment ça se passait ?

Non, pas tellement. Enfin si, ce qui est marrant, dans les écoles où j'ai toujours eu un très bon contact avec les autres enseignants, j'ai trouvé qu'on ne parlait pas beaucoup de la manière de faire de chacun dans sa classe. C'était plutôt sympa, mais personne ne parlait de sa classe et quand j'avais un moment de tête à tête, si je demandais comment ils faisaient pour faire telle ou telle chose, on ne partait pas vraiment dans une longue discussion.

Mais si je repense au premier stage, il y avait une cohésion de cycle dans l'école, entre les enseignants. Je pense qu'ils avaient fait un système de punitions en commun, d'échanges de services, on sentait qu'il y avait un travail d'équipe là-dessous. Donc c'est vrai que c'est agréable d'être dans une école comme ça. Par exemple, j'étais en CM1 et un collègue m'a expliqué qu'il s'était mis d'accord avec la maîtresse de CM2 sur la manière dont ils abordaient la division et c'est vrai que c'est mieux qu'il y ait un suivi comme ça, parce que je suis persuadé qu'il y a des écoles où le maître de CM1 fait la division comme ça et qu'en CM2 cela se passe autrement. C'était pareil dans la deuxième école où je suis allé, les deux CP travaillaient ensemble.

Puis en regardant, en visitant les classes, je me suis rendu compte que je n'ai pas vu beaucoup de classes où les élèves n'étaient qu'en écoute toute la journée. J'ai trouvé ça assez vivant en général, je trouve que ça se sent même en entrant dans la classe, même au niveau des affichages, il y avait des petits coins d'expériences, des pendules à l'heure de différents pays.

- Et sur l'ensemble de tes stages, qu'est-ce qui t'est apparu le plus difficile, quelles sont les plus grosses difficultés que tu as rencontrées ?

Le truc qui m'angoisse le plus, c'est que je trouve que j'ai un problème avec l'autorité. Ça s'est assez mal passé en cycle 3, alors qu'avec les pré-petits/petits, là, ça s'est bien passé. Mais ça a été dur en CM1/CM2 parce qu'il y avait des fortes têtes. Je n'ai pas dû m'y prendre comme il fallait et c'est vrai que ça a été très dur, mais en même temps, l'enseignant m'avait prévenu que c'était une classe difficile. Je pense que c'était vraiment ça parce que même les collègues me disaient que c'était la classe la plus difficile de l'école. Il suffit de quelques individualités et c'est difficile au niveau de l'autorité d'arriver pour un remplacement, de prendre une classe et ça a été mon plus gros problème.

Et puis ça me fait un peu peur pour la rentrée. Pourtant en CP, j'ai senti que ça a été, j'ai été content. Par contre, il y a par exemple une aide-éducatrice qui venait dans la classe une fois par semaine pour m'aider et elle m'a dit qu'on sentait une différence avec le maître habituel, que c'était beaucoup plus bruyant. Mais moi je me trouvais bien dans cette ambiance-là.

Après, tout dépend du niveau de tolérance de chacun. Mais j'ai peur, car d'un côté c'est bien que mon niveau de tolérance soit assez élevé, mais en même temps, j'ai peur que du coup, ce soit à double tranchant, parce que justement il est peut-être trop élevé, car ça peut dégénérer plus facilement peut-être. Donc il va falloir trouver un juste milieu.

Même en CM1/CM2, j'ai toléré beaucoup de choses, jusqu'au moment où finalement ça s'est mal passé. Mais c'est normal, en même temps ils prennent plus de liberté quand ils ne sont pas avec leur maître habituel, puis c'était mon premier stage en élémentaire et je ne m'étais pas assez intéressé au règlement, je n'avais même pas réfléchi aux sanctions, à l'autorité justement, à ce que je fais s'il se passe tel ou tel événement. Je pense que ça se réfléchit aussi avant, parce que finalement, il y a des trucs qu'on fait sur le coup, sous le coup de l'impulsion et qu'on regrette forcément, parce qu'on n'est pas trop juste, ce n'était pas réfléchi.

Donc c'est ce que je vais essayer de travailler, ce à quoi je vais réfléchir. J'y réfléchis déjà d'ailleurs. Mais réfléchir comme ça, sans connaître les enfants, ça tourne un peu à vide. Mais c'est intéressant et de ça aussi, j'en ai parlé beaucoup. C'est aussi à ça qu'ont beaucoup servi les IMF, en sortant des discussions sur les disciplines. Je sais que je me suis beaucoup inquiété toute l'année de ça en fait, alors on en a beaucoup parlé. Chaque fois, il m'a présenté des systèmes différents, plein de choses quoi et ça, à l'IUFM, on ne peut pas tellement l'aborder en cours, parce que devant toute la classe, c'est difficile d'en parler. Par contre, avec un IMF, ça ne me gêne pas du tout de parler de problèmes que je peux avoir. Et si on n'ose pas en parler, si on s'enferme, ça doit être difficile pour la suite.

Tu as dit dans ton récit que tu avais fait de l'aide aux devoirs. Est-ce que cela t'a apporté quelque chose ?

Dans un sens oui. Enfin la seule chose, c'est le contact avec les enfants quoi, parce que ça m'a rassuré. En fait, si je n'avais pas fait ça, en stage, je me serais trouvé pour la première fois en contact avec des enfants. Et là, au moins, j'étais habitué à parler avec des enfants, à essayer de leur expliquer des choses. Et c'est aussi une partie du travail d'essayer d'être attentif, de répondre à leurs demandes et je pense que ça ne s'invente pas. Je pense que ça m'a aidé là-dessus.

Je reviens à tout à l'heure, la question là, à propos de ce qui me fait un peu peur pour l'année prochaine. Ça serait tout ce qui est projet, mettre en place des choses, je trouve ça difficile. Par exemple, ce qui est fait dans les couloirs des écoles, ça m'impressionne, c'est lié vraiment aux arts plastiques et c'est encore un domaine dans lequel je ne me sens pas du tout à l'aise et généralement, quand on pense affichage dans les couloirs, on pense forcément arts plastiques. Moi ça m'angoisse un peu parce qu'en arts plastiques, je ne sais pas du tout quoi faire.

Et c'est pour ça que j'aimerais mieux avoir du cycle 3, parce qu'en cycle 2, les exposés, ça passe encore par du dessin, ça passe par les arts visuels. Et moi, c'est quelque chose qui me fait peur, parce depuis l'école primaire, je n'ai jamais réussi à faire quelque chose en art visuel et maintenant, dans cette position de maître, je ne me sens pas plus capable qu'en position d'élève, car j'ai toujours eu les pires notes de la classe. Alors je ne me sens pas du tout en confiance et du coup, le module d'arts plastiques que j'ai suivi ne m'a pas du tout aidé. Par exemple, c'est ça qui m'a fait hyper peur quand j'ai appris que j'avais un stage en pré-petit/petit, parce que je n'avais vraiment aucune idée et avec eux, c'est encore plus important. Et pendant les dix semaines, j'ai un peu galéré.

En fait, dans les stages - on pourrait dire que c'est le plus simple - mais en fait, c'est le stage où j'ai eu le plus de difficulté pour leur trouver des choses à faire, pour créer des situations. Je n'arrivais pas du tout déjà à voir leur niveau. Par exemple, j'ai compris un peu tard qu'ils n'arrivaient pas à tenir un pinceau. Alors c'est dur d'arriver à concevoir des situations simples comme ça. Je cherchais toujours des choses un peu plus complexes, et j'avais toujours du mal à trouver. C'est pour ça que ça ne me plairait pas du tout d'être en maternelle, ça me fait vraiment peur de tomber en maternelle. Je ne me sens pas du tout fait pour ça. Tout le côté entrée dans la lecture, les livres ça va, mais pour tout le reste, c'est autre chose. Les enseignants construisent toujours des tas de trucs mais à chaque fois, ce sont des femmes, des femmes d'un certain âge qui ont des tas d'idées que moi je serais incapable d'avoir. C'est très manuel et je ne suis pas du tout manuel, ça m'embête. Mais j'ai coché élémentaire sur ma liste de vœux et il paraît qu'en proportion, il y a plus de gens qui demandent maternelle, donc j'ai des chances.

Je pensais à un autre truc, ce sont les parents, ça m'angoisse. J'imaginais la première réunion avec eux. J'ai l'impression que je n'ai pas de crédit parfois par rapport aux parents, c'est difficile de s'imposer face à des gens plus âgés. Je pense que ça doit être difficile de ne pas se laisser marcher sur les pieds et je ne sais pas si j'aurai la force de m'imposer. J'espère vraiment que je ne me laisserai pas déborder par des parents. En même temps, dans tous les stages que j'ai faits, je n'ai vraiment eu aucun problème avec eux. Au contraire, généralement ils essaient même de faire des choses pour la classe, de proposer leur aide. Alors c'est vrai, je ne sais pas pourquoi j'ai peur, c'est peut être un peu injustifié comme crainte.

- C'est peut-être un problème de reconnaissance, l'entrée dans le métier…

Aussi je repensais à la formation, à ce qui a pu être travaillé pendant la formation. Je trouve qu'on ne parle pas beaucoup de la maternelle. Sauf notre prof de math qui a passé plus d'une dizaine de séances sur la maternelle, ce que n'a pas fait l'autre prof de math de l'IUFM. Alors que ça, c'est vraiment intéressant. C'est bien, je saurai au moins ce qu'il faut faire avec les chiffres et les nombres, mais on parle globalement très peu de la maternelle, il n'y pas vraiment de disciplines en maternelle, donc on a l'impression qu'aucun prof n'a envie de prendre du temps pour ça et ça intéresse plus tout le monde de parler de l'élémentaire je trouve.

- Je voudrais que tu me parles de tes projets, tu as évoqué tout à l'heure la possibilité de passer le CAPES d'histoire à plus ou moins long terme.

Je ne sais pas, il faudrait que je me renseigne, car si je passe le CAPES d'histoire, je ne sais pas si après, je serai obligé tout le temps de rester prof d'histoire. Car ce qui m'intéresserait, c'est de faire un peu les deux, mais sans me dire que ça y est, maintenant je passe prof d'histoire et donc je reste tout le temps prof d'histoire. C'est un projet à long terme. Quand j'y réfléchis et que je pars à repenser à la fac d'histoire, à repartir dans mes bouquins d'histoire, je me dis que ça pourrait être bien si je pouvais mettre en place des tas de situations en élémentaire, au collège et au lycée, parce qu'au collège et au lycée, l'histoire c'est vraiment : on écoute et on copie, et j'aimerais tellement pouvoir ne pas faire ça, avec des élèves qui seraient peut-être en mesure de comprendre encore plus de choses.

Enfin je trouve que ça pourrait vraiment être intéressant et je me dis que passer le CAPES d'histoire, c'est vraiment très difficile, mais en même temps, je pense que je peux me le permettre. Quand on a un boulot, c'est bien, on peut se permettre de lire des choses différemment. Quand on passe un concours on lit généralement pour les études qu'on est en train de faire. Mais maintenant, je commence à voir l'histoire plus comme un divertissement. Je pense que ça peut se travailler comme ça aussi. Je veux dire que maintenant, je sais que j'ai le temps de le passer, il n'y a pas de pression et un jour, je pense que ça viendra. Mais ce n'est pas sûr, parce que je me plairai peut-être vraiment beaucoup en primaire, c'est juste un projet comme ça. En tout cas, c'est ce qui m'intéresserait le plus comme projet autre qu'instit.

- Et maintenant pour terminer, globalement, est-ce que tu commences à avoir une idée de ce que c'est que la formation ? C'est quoi se former, être en formation ?

Pour moi, être en formation, c'est par rapport à des choses qu'on découvre. Se former, c'est écouter différentes personnes, prendre différents avis, lire différents points de vue et essayer avec sa personnalité de se transformer. Mais on part forcément de quelque chose, de ses acquis, de ce qu'on a fait avant, sur lequel on lit, sur lequel on écoute des gens et on se forge sa propre pratique, sa propre vision des choses. Alors forcément, on est plus influencé par certaines choses, ça dépend de son vécu. La formation, je pense que ça dépend beaucoup, malgré tout ce qu'on pourra lire, ça part beaucoup de soi. Par exemple, j'ai toujours détesté l'autorité et c'est peut-être pour ça que maintenant, ça se ressent aussi dans ma formation. Je trouve qu'il y a beaucoup de choses qui se ressentent après.

Mais on ne se transforme pas vraiment et c'est pour ça qu'on ne peut peut-être pas en vouloir par exemple au bouquin dont je parlais tout à l'heure. Si elle, elle écrit ça, c'est qu'elle s'est formée en restant fidèle à ses pensées.

Après, ça ne serait pas honnête que la formation soit un moyen d'imposer son point de vue aux gens, on vous dit de faire ça et il faut faire ça. Enfin, je n'avais jamais vu ça sous cet angle-là. Mais c'est vrai que c'est plus honnête, ça c'est la vraie formation, parce que se former, ça implique rester le même, enfin que tout part de soi. C'est pour ça qu'on peut parler vraiment de formation.

Je pense qu'on est vraiment dedans à l'IUFM, on nous donne tout un tas de points de vue et après, c'est quand même nous qui restons maîtres de nos décisions. Mais je sais que tout le monde ne l'a pas ressenti comme ça. J'ai des gens dans ma classe qui étaient avec d'autres IMF et qui ont senti qu'on leur imposait un point de vue. Par exemple, il y a un truc que je trouve quand même assez choquant : une fille qui faisait une séance observée par un IMF en maternelle. L'IMF lui a dit : maintenant tu arrêtes tout, tu viens t' asseoir et moi je te montre comment on fait. Et il est allé au tableau pour finir la séance. Là je trouve qu'on n'y est plus du tout parce qu'il aurait pu attendre la fin de la séance, et après lui dire ce que lui en pensait, parce que ça ne sert à rien de faire à la place des gens.

Certains aussi ont pensé, après des observations de séances, que l'IMF voulait vraiment imposer son point de vue, ce que lui faisait, et que ça ne pouvait pas être autrement. Ça c'est vraiment dommage. Je trouve que c'est plus intéressant de voir ce qui a été fait et d'analyser positivement. Moi si on vient me voir pour faire à ma place et qu'on m'aboie dessus, parce que je n'ai pas fait comme il fallait, pour moi ce n'est pas du tout le but d'une formation.

-Par rapport à ce que tu viens de dire, tu arrives à faire le lien avec ce qu'il est possible de faire avec des élèves ?

Oui, c'est la même chose, je pense qu'on apporte aux élèves différentes choses, différents angles. C'est difficile pour une seule personne, c'est pour ça que c'est important d'être polyvalent. On est différent dans chaque discipline qu'on enseigne et on travaille de façon différente. Et peut-être que les élèves ressentent la même chose. Quand c'est nous le maître, peut-être qu'ils se sentent dans la même position que lorsque nous, on est avec quelqu'un qui veut à tout prix nous imposer son point de vue. C'est peut-être pour ça que c'est plus intelligent d'essayer de les laisser faire, plutôt que d'essayer de leur faire entrer des trucs dans la tête.

Donc en fait, c'est un peu le même processus de formation pour les élèves. Ce n'est pas le même contenu, mais c'est le même principe. Mais je n'en suis pas sûr, j'ai rencontré quelques élèves qui se sentaient

bien quand on leur apportait tout, ils n'étaient pas très impliqués, mais ils pouvaient être très attentifs. Je pense que j'étais comme ça à l'école primaire et j'ai toujours été content comme ça. Mais je ne veux pas travailler de cette façon, même si ça paraît un peu égoïste.

Dans mon mémoire j'en ai parlé un peu et à la soutenance, ils m'ont demandé si je ne pensais pas qu'il y a des élèves qui attendent ça, qui attendent qu'on leur fasse une leçon d'histoire, qu'on leur raconte. Et bien oui, c'est pour ça que c'est important de faire différentes choses je pense. En fait, malgré ce que j'ai pu dire auparavant, ça pourrait être intéressant en histoire de dire : avant on a fait des exposés mais maintenant, je vais vous raconter quelque chose. Mais aussi, après, il serait intéressant de voir les réactions des élèves.

Vois-tu des choses à ajouter ?

Si, pour finir sur la formation, je ne me plains pas, je trouve que de toute manière, même avec deux, trois ans de formation, on ne se sentira forcément jamais complètement prêt avant d'y aller vraiment. Donc je suis content d'avoir encore tout plein de choses à découvrir par moi-même. Alors c'est vrai qu'il y a des choses à améliorer, mais même si elles l'étaient, on se plaindrait toujours de quelque chose et finalement, ce n'est pas catastrophique. Alors que quand on regarde la télé, je pense à une émission sur la catastrophe des IUFM, je ne trouve pas que ce soit très justifié. C'est vrai que deux ans de formation, ça fait pas mal, ou alors il faudrait qu'il y ait plus de stages. Mais c'est vrai que ça dépend de la nature de chacun, il y a quelques trucs qui m'angoissent un peu, mais pendant l'année, en y réfléchissant bien, heureusement qu'il y a les stages, car c'est là qu'on apprend le plus. Il en faudrait un peu plus. C'est vrai que tout le monde a envie que ça continue un peu plus longtemps. Il faudrait un peu plus de stages et un peu plus d'IMF. Voilà.

Annexe 13 : [E.i.T1**]** Alain **(*Entretien individuel, novembre 2004, début T1)***

- Alors je voulais te demander, à un moment dans ton récit tu dis que le fait d'avoir été cancre et aussi très bon élève, ça aurait pu te donner l'envie de faire ce métier, je voudrais que tu m'expliques un peu ça.

Le fait d'avoir été très bon élève, c'est sûr, et le fait d'avoir été cancre, pour moi c'était aussi un moyen de me dire que cette volonté de devenir professeur, je ne pense pas qu'elle se soit forgée justement pendant ces années difficiles, parce que je ne comprenais pas alors qu'on puisse vouloir être prof. Donc c'est clair que c'était ancré dès l'école primaire je pense. Mais ça m'a aussi permis de me dire, en tout cas quand j'ai pris cette décision-là, j'espère que je pourrai tirer parti de ça, parce que je pense savoir ce que c'est que d'être en difficulté dans une classe, je l'ai vécu. Après, c'est peut-être moi qui me dis ça, pour me rassurer, je me trouve des trucs pour me conforter. Mais en tout cas, cette volonté de devenir professeur, je ne pense pas que ça se soit forgé à ce moment là. Le fait de vouloir quand même faire ce métier, en ayant été cancre, ça pourrait me permettre de plus m'ouvrir à tous les élèves.

Mais c'est clair que j'ai des souvenirs très précis des moments où je me disais que les profs étaient complètement fous, c'était vraiment inconcevable pour moi. Maintenant, je me dis que les profs du secondaire, d'un côté j'aimerais bien mais d'un autre côté, je ne sais pas, il faut voir l'ambiance. Je ne pense pas qu'il y ait les mêmes ambiances dans le secondaire que dans le primaire entre les professeurs. Je voyais ça de ma place, dans ma tête, comme je vois les relations entre collègues par exemple dans le secondaire, ça ne me donne pas envie. Mais c'est moi qui imagine, je n'ai jamais été intégré dans une équipe au collège ou au lycée.

Mais en fait, je me suis rendu compte cette année que dans l'école où je suis, il y a beaucoup de travail d'équipe et on s'entend vraiment très bien. Je n'avais pas du tout réalisé la place que ça pouvait prendre et c'est incroyable, parce qu'on n'est qu'au mois de novembre et je suis déjà en train de me dire que je ne retrouverai peut-être jamais une ambiance comme ça. C'est vraiment bien et ça m'angoisse déjà, parce que je pourrais me retrouver un jour dans une école où il y aurait moins de communication, ou même où on ne mangera pas ensemble, où on ne sortira pas ensemble.

Mais il faut dire que j'ai vraiment de la chance d'être dans une école comme ça. Je ne m'étais pas du tout rendu compte de cette dimension-là, en tout cas ce n'était pas du tout pour ça que je voulais faire ce métier-là, je ne m'étais pas du tout dit : je vais avoir des collègues sympa et on va travailler ensemble, je ne l'avais pas du tout imaginé. Bon là j'ai un peu dévié de la question ….

- Non non, ça va. Autrement au niveau de l'entretien de juin … toi tu trouves que tu as eu assez de mal à le relire mais moi, je trouve qu'il y a dedans une certaine cohérence. Notamment quand tu parles de ta conception de la formation. Je trouve ça plutôt intéressant le fait que tu dises : se former c'est se transformer, mais finalement, ça part de soi et si on cherche à nous ajouter des choses, on reste quand même le même. A un moment tu dis : je n'avais pas vu les choses sous cet angle- là. Alors finalement, est-ce que depuis tu as repensé à tout cela et à ce que peut être la formation ?

Je reste toujours persuadé, surtout que là, en T1, on est encore en formation avec ces stages-là, je reste toujours persuadé que tout vient de nous. Enfin je veux dire qu'en fait, pour moi maintenant, il ne peut pas y avoir vraiment de formation, je ne comprends même plus qu'on puisse se former - et ça s'est encore renforcé cette idée-là - c'est difficile d'être formé, sans être allé auparavant sur le terrain. Parce que j'ai quasiment l'impression qu'il faut savoir ce qu'on ferait en classe. Je veux dire qu'être formé, c'est aussi par rapport à ce qu'on fait déjà, je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire. Même si on est par exemple formé par un même professeur, on n'appliquera pas les choses de la même manière, selon qui on est. Pour moi, tout par de soi. Après, tout ce qu'on peut avoir, les documents qu'on nous donne, les avis qu'on nous donne, ça on l'intègre à notre pratique. Mais chacun a la volonté de faire travailler les élèves comme ci ou comme ça, donc c'est pour ça que je pense qu'on est assez bien formé, parce que finalement, je trouve que je me forme, qu'on se forme tout seul en fait. Je ne vois pas l'intérêt d'avoir une année de plus de formation. Enfin je ne sais pas, je crois qu'il était question d'avoir une année de plus de formation. Mais franchement, je n'en vois pas l'intérêt parce que j'ai vraiment l'impression que c'est vraiment dans sa pratique qu'on se forme.

- Donc la place de la théorie dans tout cela ?

Et bien la théorie, pour chercher des choses, enfin je veux dire qu'une journée de classe c'est aussi tellement de petits trucs qu'après, on adapte personnellement. Alors la théorie, c'est intéressant, après, pour aller chercher des réponses en cas de besoin, en cas de problème, et puis essayer d'appliquer ça.

- Je pense à ton exemple du conflit socio-cognitif ou du constructivisme. Si d'emblée on t'avait mis dans une classe sans t'en parler avant ?

Oui, tu me diras c'est vrai que je n'aurais pas…., tu as raison, je me contredis en fait, parce que c'est vrai que moi, je n'aurais jamais pensé qu'on pouvait faire autrement. Par exemple, depuis le début de l'année, on est disposé en tables de quatre dans la classe et avant l'année dernière, je n'aurais jamais imaginé que c'était possible. C'est vrai que je me contredis un peu parce que ça, je l'ai vu, j'ai été en classe pour le voir chez mon IMF et c'est chez lui que j'ai vu ça, donc finalement, ça s'est encore passé en classe. Je veux dire avant de voir ça chez lui, même si j'avais bossé pendant un an dessus, je n'aurais pas compris ce que ça pouvait être en pratique finalement. C'est pour ça que je crois que j'avais fini en disant que c'était important de visiter des classes, d'aller voir un peu partout ce qui se faisait. Je sais qu'une bonne partie de ce que je fais, ce sont des choses que j'ai piochées à droite à gauche dans les classes. En regardant, en observant, en parlant avec les maîtres de différentes classes.

Mais c'est vrai que l'IUFM, si, ça nous permet aussi de justifier, de nous justifier à nos yeux, parce que c'est important, puis de justifier auprès des parents pourquoi on travaille comme ci et comme ça, c'est bien. Par exemple, à la réunion de classe de début d'année, j'ai trouvé ça agréable de pouvoir me référer à des choses qu'on avait vues, qu'on avait apprises, des choses théoriques. Pas pour embobiner les parents parce qu'ils ne comprennent rien, mais au moins on a la conscience tranquille, on sait que ce qu'on fait, c'est justifié. Enfin justifié je ne sais pas mais c'est justifiable en tout cas. Donc si, au moins, ça peut permettre ça, de savoir que ce qu'on fait c'est dedans, c'est bien. Mais là, c'est vrai que je dois, ça doit être un peu contradictoire tout ce que je dis.

- Non, on voit bien ton cheminement on voit bien que… bon tu as été surpris de découvrir des choses, que tu as galéré dans les bouquins pour comprendre. Puis que ça s'est révélé d'abord en observant puis après, quand tu l'as mis en oeuvre toi même et que là, tu ne t'ennuyais pas et que les enfants apparemment non plus…

Et je veux dire même que depuis le début de l'année, j'ai compris vraiment plein de choses et je me dis souvent que si là, on repartait au mois de septembre, je ferais quelque chose d'encore complètement différent, parce qu'en trois mois, on apprend vraiment, on apprend vraiment des milliers de choses et tout serait encore différent. Je me dis tiens, c'est dommage, j'aurais pu faire ça, et puis je me dis comme ça l'année prochaine, je ferai encore tout différent. Et je ne pensais pas qu'on pouvait apprendre autant de choses en si peu de temps en fait, sur la manière dont fonctionne une classe, et bien ça, il n'y a qu'en pratiquant qu'on peut apprendre tout ça …

- Par rapport à ce que tu as fait en stage, tu te ressers de certaines choses ?

Oui, mais alors ça c'est encore différent. En stage j'avais eu beaucoup de problèmes, je t'en avais parlé, des problèmes avec l'autorité et tout. Et puis là, j'ai constaté que c'était complètement différent parce qu'avoir une classe à soi, je crois pourtant que tout le monde s'inquiétait de ça et en fait, je ne connais vraiment pas beaucoup de personnes qui ont eu ce genre de problème-là depuis le début de l'année, parce que c'est complètement différent. Et ça c'est quelque chose qui ne me pose plus du tout problème, vraiment qui ne m'a posé problème à aucun moment cette année. Alors ça m'a dégagé, ça permet de respirer un peu et du coup, on peut plus s'intéresser à autre chose.

Mais j'ai repris des choses, j'ai repris tout le travail d'organisation de groupe que j'avais juste expérimenté l'année dernière. Cette année encore, c'est juste expérimenté, parce que ce n'est encore que le tout début et il y a encore plein de choses à perfectionner. Mais je me suis servi de tout ça. Je vois aussi certaines choses qui avaient fonctionné en EPS par exemple, que j'avais mises en œuvre l'année dernière, pas forcément des séances, pas des attitudes, mais des petits trucs, ce seraient des savoir-faire, mais pour nous quoi, pas pour les élèves, des choses comme comment mettre en place des activités. C'est vrai qu'on s'entraîne quand on est PE2 et maintenant, même si on continue à tâtonner quand même, c'est normal. Mais c'est vrai que s'il n'y avait pas eu du tout de stage, alors là, ç'aurait été apprendre tout d'un coup, comme quand on est nommé sur liste complémentaire.

Mais de toute façon, pour tout ce que je pense, j'ai l'impression d'être partagé. C'est vrai que ça doit être difficile, mais je pense qu'on peut se former aussi soi-même, enfin partir avec des bonnes bases et après, comment dire, c'est aussi une manière d'entrer dans le métier qui peut ne pas être si mal que ça. Je sais que c'est un peu dur de dire ça, parce que ceux qui se sont retrouvés dans cette situation là, je ne suis pas sûr qu'ils pensent la même chose. Quoiqu'il y en a qui n'ont pas vécu ça si mal que ça. Mais c'est difficile, il faut tenir le coup.

J'avais une IMF qui disait, et ça m'avait paru très juste - quand on reprochait à l'IUFM qu'il y avait justement trop de théorie et qu'on ne nous montrait pas assez concrètement comment faire - elle avait répondu qu'il vaut mieux trop de théorie, car après, vous, vous ferez ce que vous voudrez, mais vous aurez les appuis théoriques. Alors que trop de pratique, ça pourrait faire de vous des petits soldats qui font ce que font les IMF, sans réfléchir vous-mêmes à votre pratique. Et en fait, elle a complètement raison. Mieux vaut pouvoir s'appuyer ensuite sur ce qu'on a appris, en mettant soi-même des choses en place – ça n'empêche pas de regarder à droite et à gauche comment ça se fait. Il y a des étudiants, comme moi, qui attendaient qu'on leur fournisse un emploi du temps, qu'on leur dise en math vous faites ça, en français vous faites ça et c'est vrai qu'en PE2, on a envie de ça. Et puis après, on se rend compte que non, ça ne serait pas intéressant. Donc en fait, elle avait raison, même si sur le moment, on se disait qu'on aimerait bien savoir comment faire.

- Et bien on va continuer sur la classe, je voulais te demander globalement comment tu as ressenti ces deux trois derniers mois. Donc au niveau de tes relations avec les élèves, avec les collègues, avec les personnes qui viennent te voir, avec les parents, enfin toutes les personnes que tu rencontres…

Et bien je trouve que ça se passe très bien depuis le début de l'année. Je n'ai eu de problème avec personne pour l'instant, ni parents, ni enfants, ni collègues. Enfin si, j'ai eu un problème avec une parent/collègue - bizarrement - à la réunion de classe. Une maman qui est aussi instit, dans la même circonscription que moi, et qui m'a reproché comme ça quoi, devant tous les parents : mais non, la production d'écrit, c'est bien trop dur pour mon petit et tout ça. Alors que c'est même dans les I.O. Moi, je ne faisais pas ça au hasard, mais trois quatre fois elle est intervenue, en pleine réunion. J'ai trouvé ça gonflé, surtout de la part d'une collègue, elle aurait pu venir me voir à la fin. Surtout qu'elle devait bien savoir que c'était ma première année. C'est le seul truc que j'ai eu depuis le début d'année, alors ça va, je ne l'ai pas revue depuis, elle est partie à la fin de la réunion, en me faisant un sourire, sans venir me voir, elle est partie en même temps que les autres parents. Puis je ne l'ai pas revue depuis, je n'ai pas eu de nouvelles.

Sinon avec les élèves ça se passe bien, je suis content tous les matins d'aller au travail, vraiment. Là on est en stage et tout à l'heure, je me disais que je suis pressé d'être demain matin pour continuer à travailler ensemble, parce que je trouve ça vraiment chouette. Alors le soir, quand je rentre chez moi, je suis un peu crevé, comme tout le monde et puis le matin, dès que j'entends le réveil sonner, je suis content de retourner à l'école. Donc je me dis que c'est bon signe quoi.

Je n'ai pas vraiment l'impression d'avoir d'élèves vraiment difficiles, en comportement en tout cas. Alors c'est peut-être ça qui joue aussi, c'est vrai que c'est une classe que je trouve agréable, que je trouve très sympa. Ils participent, ils sont éveillés, ils parlent, enfin ils sont vraiment bien quoi.

Au niveau des collègues c'est super, on s'entend vraiment bien. J'ai eu aussi la chance de tomber dans une école qui déborde de projets, par exemple on a un gros projet Coménius. C'est un projet avec une école de Finlande, une école d'Espagne et une école d'Irlande. Les CM vont partir en classe de découverte en Finlande et là, on est en train d'écrire des cartes de Noël pour nos correspondants en Espagne. Donc chaque élève a un correspondant dans un des pays, certains en ont deux et donc il y a plein de correspondances. Tous les instits de chaque pays sont venus une semaine dans notre école, c'était super. On s'est baladé partout, on a travaillé, on a fait un planning de l'année.

Alors évidemment c'est beaucoup de boulot, pendant une semaine on a travaillé le mercredi, le jeudi 11 novembre, le samedi, le dimanche. On était tout le temps ensemble mais en même temps tout le monde était content.

On appartient aussi à un projet RRE avec rallye lecture, il va falloir qu'on écrive un conte aussi pour le présenter aux autres copains du réseau et puis il y aura des rencontres sportives. Et puis il y a plein de projets à l'intérieur de l'école, les grands lisent aux petits, toute la classe a enregistré des livres et toute la maternelle vient une fois par semaine nous écouter. On va mettre tout ça sur ordinateur et cela leur fera une audiothèque.

On a aussi un site Internet avec une gazette. Donc ça fait tout un tas de projets et c'est vrai que c'est beaucoup de boulot du coup, mais les enfants sont toujours à fond dedans et j'ai l'impression que ça sert à quelque chose.

Alors les parents sont vraiment hyper fiers de leur école : sur notre site il y a un livre d'or avec des messages des parents. Ils sont tout le temps là, l'Amicale Laïque est très présente et ils nous répètent que c'est
10255 super, que c'est génial.

Pour ce qui est de l'équipe, la plus âgée doit avoir trente ans, alors c'est vrai que ça fait une équipe très
10255 jeune et les parents sont contents. C'est vrai aussi qu'on a un directeur qui est là depuis cinq, six ans, quasiment depuis le début et qui bosse beaucoup. Alors du coup c'est vraiment un plaisir. On ne se connaissait pas en début d'année mais avec la semaine qu'on a passé ensemble avec les Coménius, on est allé à X, sur les bords de Loire et on se voit même à part, on se fait des soirées ensemble. Je ne sais pas si c'est si fréquent que ça entre collègues, mais on s'entend tous bien, on est tous impliqués et c'est chouette quoi. Et c'est pour ça que je me dis
10260 que malheureusement l'année prochaine, si je me retrouve dans une autre ambiance, ça sera difficile

10255 Avec les parents c'est un peu la même chose. C'est sans doute que dans les tout petits villages c'est un peu spécifique. Ils aiment beaucoup leur école, ils sont contents de ce qu'on y fait et il y a toujours beaucoup de parents qui viennent. On n'a aucun problème pour trouver des parents pour aller à la piscine. Ce sont vraiment des conditions idéales. Souvent je me contente de peu mais là, je ne vois pas ce que j'aurais à redire.

- *Et au niveau des personnes qui viennent te voir…*

C'est pareil, les conseillers je les trouve vraiment bien, ils sont vraiment sympas, vraiment compétents
10260 et ça se passe vraiment hyper bien avec eux aussi. J'ai vraiment de la chance. Donc pour l'instant ils sont venus une fois, mais je les connaissais déjà de l'année dernière puisque tous mes stages, je les ai faits dans cette circonscription-là. Chaque fois qu'ils sont venus me voir, ça a toujours été constructif. Et puis cette année c'est encore constructif tout le temps, quand ils me disent qu'ils viennent je suis content, ça me fait plaisir qu'ils viennent dans la classe, je suis content de les voir arriver.

10260

- *Ils t'apportent quelque chose…*

Oui, je trouve ça vraiment intéressant de discuter avec eux, surtout que je ne sais pas si tous les conseillers sont comme ça, mais ils sont vraiment au courant de beaucoup de choses, à la pointe, donc c'est
10265 super. Ils ne sont jamais critiques, on est toujours dans la recherche de solutions et jamais dans la critique pure et dure. Mais je sais qu'il y a des conseillers qui sont durs et je trouve ça bête parce que quand ça ne se passe pas très bien dans la classe, on est déjà assez déprimé, alors si en plus on se fait critiquer c'est dur ! Mais eux, ils ne sont pas du tout dans cette optique-là.

Quant à l'inspecteur, je l'ai déjà croisé à plusieurs reprises. Je ne sais pas s'il viendra dans la classe
10265 cette année. Mais là, honnêtement, ça ne m'angoisserait pas, mais ça ne serait déjà plus pareil, c'est pas les conseillers. Mais je ne suis pas sûr qu'il viendra.

10265

- *Alors autrement dans tout ça …qu'est ce qui te paraît le plus difficile… qu'est ce qui t'est apparu le plus difficile depuis la rentrée ?*

C'est juste que parfois c'est difficile de se mettre au boulot, le week-end par exemple. En fait chaque semaine on a installé un contrat de travail en autonomie, pour qu'il y ait un travail à faire quand ils ont terminé.
10270 Et couplé avec ça, ils ont trois fiches par semaine à faire, ils ont à corriger leur cahier d'écrivain, à corriger leur dictée de mots, à faire une fiche de lecture et à faire trois fiches d'autonomie. Et les trois fiches, j'essaie de différencier, c'est à dire qu'ils ont tous des fiches différentes - pour les CE2 - pour les CE1.

Pour les CE2 – toi aussi tu as des CE2 ? *[oui*] - alors j'ai pris le logiciel JADE. J'ai travaillé beaucoup à partir de ça et j'ai listé toutes les compétences nécessaires. Puis j'ai inscrit tous les élèves qui avaient moins de 75% et après, j'ai essayé de créer des fiches en rapport avec toutes ces compétences-là et donc de distribuer ça. Enfin pour l'instant c'est ce que j'essaie de faire, de répartir ça aux élèves inscrits dans chaque catégorie. Ça donne vraiment beaucoup de travail, alors je n'arrive pas à les préparer en avance évidemment, c'est fait le dimanche pour le lundi.

Mais parfois je me dis si j'attaque ça, j'en ai pour quatre heures de boulot et je me demande si je ne m'embête pas un peu pour rien. Est-ce que je ne pourrais pas leur mettre à tous les mêmes travaux, aux trois/quatre qui sont le plus en difficulté ? Parce qu'il y a les PPAP aussi, ça je n'ai pas encore réussi à en mettre en place. En fait, les choses qui m'embêtent, ce sont les choses que je n'arrive pas encore à gérer. J'en ai parlé à mon collègue, je lui ai dit ce que j'ai fait, mais que je n'ai pas mis de PPAP en place. Il m'a expliqué que c'était quasiment un PPAP, mais je me dis que non. Alors il a essayé de me rassurer, mais il faudrait que je m'y attelle vraiment sérieusement. On a eu une animation là-dessus mais c'est difficile de voir exactement en quoi ça consiste.

Déjà que je ne vois pas exactement ce que ça peut être, c'est difficile de se lancer là-dedans tout seul. Parce que je ne sais pas trop comment construire ça. Alors est-ce que ça peut passer juste par ces fiches, mais en formalisant tout ça, parce que je crois qu'en plus, il faut passer par un formulaire. Je pourrais facilement me renseigner mais c'est une histoire de temps, parce qu'il y a plein d'autres trucs à faire. Enfin j'ai l'impression que chaque fois qu'on a un gros truc à faire, on se dit faut saigner.

Ah si, il y a un truc qui m'inquiète beaucoup depuis quasiment la rentrée de la Toussaint. C'est le carnet d'évaluations que je vais rendre à Noël. Parce qu'en fait, je m'aperçois que je n'ai quasiment rien évalué. On fait des choses, plein de choses, mais finalement, on oublie, je ne pense pas systématiquement à évaluer tout ce qu'ils font. Alors il y a aussi les conditions, j'ai dix-neuf élèves, ça va, même si CE1/CE2 ça fait travailler sur deux compétences de cycle différent, c'est un peu difficile quand même. Mais bon, ça va. Mais je me demande comment je vais faire, il va me rester trois semaines et il faut que j'évalue et je n'ai rien évalué pour l'instant quasiment. Alors je me dis ça va aller, je n'ai qu'à prendre le livret mais comment je vais m'en sortir ?

Plusieurs fois, j'ai posé la question à l'IUFM et finalement, pour les trucs dont on a vraiment besoin, ils ne répondent rien. Je leur ai demandé si l'évaluation, ça passait forcément par une évaluation écrite, ou si une évaluation orale suffisait. Ou alors si on pouvait même se permettre de remplir sans évaluer, mais avec ce que nous on sait de l'élève, ce qui n'est pas forcément non plus très juste parce qu'on peut aussi avoir ses idées toutes faites sur un élève et puis finalement, on peut se tromper.

De toute façon, c'est clair que tout ne pourra pas être évalué par écrit, parce que là, je n'ai plus le temps et en plus, je n'ai pas envie de faire un gros bloc d'évaluations de deux semaines. Alors il faut y réfléchir, ça va demander du boulot, surtout qu'on a pas mal de projets, mais même je pense que sans tous ces projets-là, cette question du livret d'évaluation ça m'aurait quand même posé problème. Ça, c'est vraiment le truc qui me tracasse en ce moment.

Et puis aussi, et ça je pense que c'est tout le monde, c'est la question de savoir si on avance assez vite, si ce qu'on fait, c'est vraiment adapté. Au début, j'étais content, et le fait que cette maman soit intervenue, qui était enseignante en plus, et qui m'a dit que ce que je faisais n'était pas adapté, ça m'a foutu un coup quand même quoi, même si depuis j'ai appris qu'il ne fallait pas que j'écoute ce qu'ils disent. Mais ça met quand même un coup parce qu' on se demande si ce n'est pas trop dur pour eux. Est-ce que je différencie assez entre les CE1 et les CE2 ? Est-ce que ce n'est pas trop facile ? J'ai l'impression parfois que c'est vraiment trop dur pour les CE1, mais que c'est trop facile pour les CE2.

Et puis il y a des choses inquiétantes, par exemple j'ai demandé à ma petite sœur l'autre jour, qui est en CE2 – j'essaie de me renseigner un petit peu pour voir un peu où j'en suis – donc le truc qui m'inquiète le plus, c'est bête, c'est l'Observation Réfléchie de la Langue, tout ce qui est grammaire. Alors je lui ai demandé où ils en sont en grammaire. Et elle m'a dit qu'ils avaient déjà fait le groupe nominal, le verbe, le complément du nom et l'adjectif aux vacances de la Toussaint ! Et nous on avait commencé le groupe nominal et c'est tout ce qu'on avait fait. D'ailleurs là, on en est au groupe nominal et au verbe, pour l'instant, on n'a fait que ça. Alors je me dis oh la la mince! Et en même temps, je ne vois pas comment ils ont pu faire en six semaines, je n'aurais pas pu.

- Moi je n'en suis pas là non plus, groupe nominal, singulier ou pluriel, repérer le verbe, l'infinitif, la phrase, le paragraphe, c'est tout.

D'accord, ça rassure! En plus, en CE2, je me dis qu'on a la chance d'être en début de cycle. J'ai peut-être bien fait de prendre le temps qu'il faut, ça me rassure, je me dis ça pour me rassurer, mais en même temps, je me dis que je ne peux pas franchement non plus avancer plus vite, parce que je considère que tant que tout le monde - c'est peut-être dommage, parce que du coup ça freine les plus rapides - mais tant que tout le monde n'a pas acquis une notion, j'ai du mal à passer à autre chose, même si deux ou trois n'ont pas compris.

Et du coup, on passe deux fois plus de temps sur des choses que 90% des élèves ont comprises. Donc ça ralentit ceux qui sont les plus performants, mais en même temps, je me dis que je ne peux pas me permettre non plus de commencer à voir des trucs plus précis, si trois n'ont pas compris ce que c'est qu'un groupe nominal. Alors du coup ça nous freine. À moins d'envisager qu'il y en ait qui soient éliminés au cours de l'année. Mais ce n'est pas une course. Se retrouver en fin d'année tout seul avec un seul élève qui a réussi à tout comprendre ça ne me plaît pas.

Enfin il y en a pour qui c'est dommage, parce qu'ils comprennent tout du premier coup, mais j'espère qu'ils ne s'embêtent pas. Je n'ai pas l'impression qu'ils s'embêtent pour l'instant. Mais bizarrement là, c'est l'Observation de la Langue qui m'inquiète le plus dans la progression parce qu'en math, c'est la seule matière où je travaille avec un manuel. Alors j'avance avec le manuel et je me dis que je ne suis ni en retard ni en avance. Je prends le truc au jour le jour. Parfois sur une séance, on passe deux jours, mais je me dis qu'on ne prend pas trop de retard. On refait une page de temps en temps, mais on avance quand même. Donc je me dis que ça va.

Autrement, on fait de la production d'écrit toutes les semaines, c'est une des choses dont je suis le plus fier. C'est l'idée qu'ils puissent écrire un texte chaque semaine, une histoire, un conte, un dialogue et de ça, je suis content, je trouve ça important.

Et puis les autres matières, je me dis que ce n'est pas moins grave, mais je sais bien que histoire, sciences, enfin tout ça, on fait ce qu'on peut au début. Mais je sais que je n'aurai pas le temps de tout faire bien, mais tant pis.

- *Donc la polyvalence, le fait de devoir enseigner toutes les matières, c'est un peu difficile au début ?*

Forcément, j'essaie au maximum. J'ai fait mon emploi du temps en fonction des horaires définis dans le B.O. Après, j'essaie d'appliquer ça au maximum, mais il y a des choses vers lesquelles je ne vais pas naturellement. Pourtant j'essaie de me conformer à mon emploi du temps mais depuis le début de l'année, on a dû faire trois ou quatre fois de la géographie. Et la géographie, ce sont eux qui font des exposés, parce que je ne savais pas du tout comment lancer ça. Donc on est parti comme ça, après on exploitera ces exposés-là.

Mais ce n'était peut-être pas le meilleur moyen de lancer cela. Je ne sais pas, c'est encore un autre problème. Mais du coup il y a des matières qui passent un peu à la trappe, même si j'essaie quand même de tout faire. J'essaie de ne pas laisser passer deux semaines par exemple sans avoir fait une matière au moins. C'est ce qu'on nous a dit l'année dernière, que la première année, tout ne serait pas fait mais que l'important, c'était les bases. Être sur tout les fronts, c'est difficile.

- *Et tu arrives à gérer ton temps ?*

En semaine non, je me lève à six heures parce que je prends le train à sept heures et puis je rentre le soir chez moi vers sept heures, ça fait des bonnes journées. Je ne fais pas grand chose entre six heures et demi et huit heures, huit heures et demi. Là c'est relâche et après, généralement, je retravaille de neuf heures à quasiment onze heures. Mais je suis bête, le mercredi je n'arrive pas à travailler, le mercredi je dors. Je commence à travailler vers six heures pour la fin de la semaine. J'ai les grandes lignes mais sinon, c'est encore un peu du 'au jour le jour'.

Et puis le week-end c'est pareil, le samedi après-midi, je suis incapable de travailler, je ne suis pas du tout motivé pour travailler le samedi après-midi, ni le dimanche matin. Et puis je m'y remets le dimanche en fin d'après-midi. Mais c'est vrai que je pourrais gagner du temps si je me disais de travailler deux heures le mercredi et trois heures le dimanche. Finalement, c'est ce que je fais, mais dans l'urgence, alors ce n'est pas pareil. Quand on s'y met à six heures le dimanche, ce n'est pas pareil que quand on s'y met à deux heures l'après-midi, on n'est pas dans le même état d'esprit.

- *Tu t'y attendais à cela ou …*

Oui, je m'y attendais, mais je m'attendais à quelque chose d'encore pire en fait. Je me voyais ne pas m'en sortir, c'est à dire arrêter de travailler à onze heures le soir, parce c'était foutu, au point où j'en étais, il valait mieux que je dorme, et puis arriver en classe et que je n'aie rien le temps de corriger, rien le temps de faire. Et puis finalement, on s'en sort comme on peut. Alors c'est vrai que tout n'est pas toujours nickel. Enfin si, sur les préparations, j'essaie de savoir tout le temps ce que je ferai en arrivant le matin, c'est le minimum.

Et j'essaie de faire aussi toutes les corrections, mais c'est vrai que parfois, il y a une fiche qui passe à la trappe, celle là ne sera pas corrigée. Mais pour l'instant, je trouve que je m'en sors. Quoi que là, il va y avoir l'histoire des évaluations et il va y avoir encore beaucoup de boulot. Mais je me dis que si je réussis à passer cela, j'aurai passé le plus dur, enfin j'espère.

- *Et au niveau de ce qu'on vous propose en stage, puisque vous êtes en stage pour six semaines ? Tu en penses quoi ?*

C'est intéressant quand on travaille en circonscription avec les conseillers, mais à l'IUFM, ce n'est pas très intéressant. C'est bête mais en fait, on a l'impression de se retrouver en PE1 ou en PE2, avec les profs d'IUFM. Ils ressortent les mêmes cours quasiment et ce n'est plus vraiment ça qu'on attend maintenant. C'est peut être encore bizarre mais maintenant, encore plus qu'avant, je considère que la théorie maintenant ça y est, c'est acquis. Quand on nous reparle pendant une journée de groupe de niveau ou de besoin, j'en ai un peu marre, parce que c'est déjà ce qu'on a fait l'année dernière et il y a deux ans.

Et c'est maintenant qu'il faudrait voir quel type d'activités on peut faire en français, en math, pour quel niveau. Au lieu de ça, pendant une journée, on nous redemande : qu'est-ce que c'est qu'un groupe de niveau, un groupe de besoin ? C'est très bien quand on ne le sait pas encore mais quand on a déjà vu ça l'année dernière et il y a deux ans, vraiment c'est pénible.

On nous redistribue les mêmes papiers, ça commence à devenir pénible. À chaque séance de travail maintenant, et c'est bête parce que c'est vrai que dans la classe, tous les jours, je suis complètement d'accord avec ça, mais on nous dit : mettez vous en groupe, posez vous des questions. C'est très bien, sauf que finalement, on n'a jamais le temps d'arriver jusqu'aux réponses. Je pense que tout le monde pense comme ça, enfin on pense tous que maintenant, on aimerait arriver, s'installer et qu'on pose des questions à l'oral mais qu'on nous réponde. Que l'on ne nous remette pas tout le temps en situation de recherche.

En fait, le seul truc intéressant quand on se remet par quatre, pendant cette formation, c'est qu'on se parle, on se parle de nos classes et c'est ça qui est bien. Se poser des questions sur les groupes de niveau, ça ne sert à rien de le refaire à chaque fois, ce sont plus des réponses qu'il faudrait apporter maintenant.

Annexe 14 : *[E.c. T1 A] Alain* **(Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005)**

Alors j'ai fait une ligne de temps mais ça ne veut pas dire grand chose. Je n'ai pas eu vraiment de période plus difficile, je suis d'humeur égale donc à aucun moment, je n'ai été mal, à part une petite semaine de fatigue quand on a eu les rencontres Coménius. Les correspondants européens sont venus en stage pendant une semaine et ça a été une semaine où on s'est vu beaucoup. Mais c'était très bien parce qu'on a mis en place plein de projets pour toute l'année.

Ça faisait aussi un mois et demi qu'on avait repris et c'est là que j'ai découvert mes collègues, en faisant des choses extra-scolaires avec eux. On se découvre pas mal comme ça. Donc c'est à partir de ce moment-là que mes collègues ont commencé à devenir mes copains et du coup, jusqu'à la fin de l'année, on a été plus des copains que des collègues. Et c'est pour ça que c'est chouette.

Sinon j'ai mis la semaine pendant laquelle les CM sont partis en Finlande. J'ai écrit « prise de conscience » parce ce que je me suis retrouvé tout seul à l'élémentaire avec mes CE et le premier jour, il n'y a pas eu de remplaçant donc j'ai eu les deux classes le premier jour, avec 40 élèves et je me suis retrouvé tout seul dans l'école, aux récrés, toute la journée, et là je me suis rendu compte que c'était triste de travailler tout seul. Il n'aurait pas fallu que ça dure une semaine parce qu'au bout d'une journée, j'étais au fond, je n'en pouvais plus.

Et puis je me suis rendu compte aussi qu'avec la remplaçante qui est arrivée, on n'était pas tout à fait dans le même dans le même truc. C'est à dire que je me suis rendu compte que travailler avec des collègues pas marrants, ça doit vraiment être chiant. C'est un peu triste parce que je me dis que si les années futures, je me retrouve avec des collègues comme ça, ça serait une grosse part du plaisir que j'ai à aller à l'école qui s'en irait aussi. C'est un peu bête de se dire ça.

J'ai mis des petits points orange, ça correspond aux moments où il faut donner les relevés. C'est à chaque fois beaucoup de boulot, il y eu décembre, Pâques, et là ça va arriver. Je ne sais pas pour les autres mais du coup, ça fait une petite surcharge de travail quand même sur une semaine ou deux.

Puis j'ai mis le stage T1, que j'ai trouvé tranquille, c'était un peu les vacances. J'ai trouvé qu'être deux jours dans la classe, t'as l'impression d'être tranquille. Par contre, ça a été moins tranquille pour ma remplaçante. Quand je rentrais je me fâchais car généralement, ils n'avaient pas été hyper sympa avec elle et elle n'a pas beaucoup apprécié ces deux jours où elle était à l'école.

Sinon je n'ai pas vécu autre chose négativement à part la petite fatigue ces semaines là et les petits coups de cravache au moment des relevés. Enfin, ce n'est pas négatif, c'est du boulot qu'il faut faire. J'ai pris beaucoup de plaisir toute l'année, tout le reste, toute la vie de la classe, tous les projets, ce serait au-dessus, dans tout ce que j'ai eu plaisir à faire pendant ces dix mois.

Puis la relation avec les élèves aussi, elle serait dans le positif. Je ne pensais pas qu'on s'attachait autant que ça. Je suis triste, je me dis, mais j'ai peut-être tort, que ces élèves-là, ils étaient un peu spéciaux parce que c'étaient nos premiers. D'ailleurs c'est un peu aussi pour ça que ça me plairait bien de rester dans cette école, parce que mes CE1, je pourrais encore en profiter l'année prochaine. C'est un peu idiot mais je ne pensais pas qu'on s'attachait comme ça quoi. Puis je me dis, quand je vois les CP qui vont arriver en CE1, que par contre eux, ils ont l'air moins intéressants, mais peut être que l'année prochaine, je m'attacherai aussi à eux.

- *Lors de l'entretien qu'on avait fait il y a quelques temps tu avais dit que tu avais été surpris par la méchanceté de certains enfants…*

Ouais c'est vrai, je ne m'en rappelais plus, et je m'en suis rendu compte encore, mais je n'avais pas vécu du tout le stage de la même façon, surtout le stage en CM. Là, c'était différent, parce qu'en trois semaines, personne n'a le temps d'apprendre à se connaître car tu n'y vas pas pour instaurer une relation avec l'élève. Et je ne connais pas beaucoup de monde qui ait pris vraiment de plaisir dans ces stages de trois semaines, parce qu'il y a toute cette dimension-là qui est absente.

Ce stage en CM c'était vraiment du boulot du boulot tous les soirs et je me disais heureusement que ça ne dure que trois semaines. Quant au stage chez les tout petits, c'était encore différent. En tout cas je ne trouve pas que ce soit la même chose que d'avoir sa classe. Donc cette année de T1, je l'ai vécue très positivement dans la relation avec les élèves.

Annexe 15 ***:*** *[E.c.T1 F°] Alain* **(Rencontre collective fin de T1, commentaire à partir du schéma de la formation)**

Alors moi je veux bien y aller. Je ne sais pas si ça va durer un quart d'heure, on verra. Donc j'ai représenté en fait un camembert. Mais ce n'est pas thématique, enfin j'ai essayé, c'est plus ou moins et thématique et chronologique puisqu'en fait, au fur et à mesure du temps qui passe, je trouve que ce ne sont pas les mêmes choses qu'on apprend ou qu'on consolide. Donc finalement, ça peut rentrer dans les deux cases à la fois. Donc j'ai essayé en même temps que ça soit représentatif de la part que ça prend dans ce que je crois être ma formation.

Donc j'ai mis une petite partie qui serait tout ce dont on a parlé précédemment ici, j'ai appelé ça le socle, le terrain de départ. Terrain de départ c'est à dire un peu tout ce qu'on avait dit sur notre passé, sur nos motivations avant d'entrer à l'IUFM. Je l'ai remis parce que quand même, ça fait partie de nous.

Ensuite là j'ai fait une partie IUFM, ça correspond aux années PE1/PE2, mais là, sur le versant théorique. C'est à dire les cours en fait. Alors je ne me rappelle plus ce que j'en avais dit sur le moment, mais je crois qu'en PE1, en tout cas ça ne me passionnait pas. C'était surtout pour préparer le concours et en PE2, on avait l'impression que c'était de la redite. Et puis en fait, moi je n'étais pas conscient de ce que ça pouvait nous apporter sur le moment et c'est comme Antoine, c'est rétrospectivement que ça prend beaucoup plus de valeur je trouve.

C'est à dire qu'à l'IUFM, j'attendais plus qu'on me donne des petits trucs pratiques comme tu le disais tout à l'heure. Et en fait maintenant, je m'aperçois qu'en fait, ce n'est pas ce qui me sert maintenant, de l'IUFM en tout cas. Ce ne sont pas les petits trucs pratiques, c'est plus tout ce sur quoi on peut se reposer, s'appuyer. Au niveau pédagogie, au niveau conception de l'enseignement. Parce qu'en PE1, je n'avais aucune idée sur l'enseignement et j'ai l'impression d'avoir tout appris à l'IUFM au départ. Et je suis content de pouvoir m'appuyer là-dessus maintenant, dans l'organisation du travail et dans tous les domaines.

Finalement, je ne sais pas si j'avais été médisant là-dessus, mais en fait, c'est bien. J'ai mis indispensable, par exemple pour comprendre, quand on voit des choses dans les classes ou dans les écoles, que cette formation là, elle me semble indispensable, pour pouvoir comprendre vraiment ce qui peut se mettre en place, ce qu'on peut observer et comprendre

Donc en fait, je m'aperçois qu'on va oublier les pourcentages, parce que ce n'est pas très représentatif. Finalement, ça serait plutôt par couches qu'il faudrait voir tout ça. Le terrain de départ, ensuite la formation, ça fait un peu comme les fondations d'une maison quoi. Et puis au-dessus, alors évidemment, ce qui se met, c'est ce qui serait plus récent dans le temps. Et comme thématique, j'avais mis observations et échanges. Moi en tout cas, ça prend une grande part de ce que je fais et de ce que je peux faire en classe. C'est tout ce que je peux voir, tout ce dont je peux parler, comme je le disais tout à l'heure, avec les différentes personnes.

Alors après, par contre, on pourrait les classer en plusieurs catégories. C'est à dire que moi aussi, il y a un IMF en PE2 avec qui je pense avoir beaucoup appris en observation, dans sa classe et en parlant avec lui. Et tout ce que je fais aujourd'hui, je pense que ça vient aussi de là. Parce qu'avant l'IUFM, je n'imaginais pas, pour moi l'école, c'était ce que j'avais vécu quand j'étais petit. Donc ça me plaisait, c'était bien, c'était faire des exercices, écouter, écrire, écouter, écrire, vraiment très comme ça. Et puis en fait, je me suis aperçu, en observation et à l'IUFM, puis dans cette classe-là avec l'IMF, qu'on pouvait faire de plein de façons différentes, de plein d'autres façons et que finalement, c'était tout aussi intéressant. Et surtout je me suis aperçu que ça me convenait plus, alors que bizarrement, je ne l'ai jamais vécu en tant qu'élève. Mais maintenant, je ne pourrais plus imaginer faire autrement en fait. Donc cet IMF a été important pour moi, surtout la découverte de voir qu'on pouvait faire autre chose.

Là je passe aussi à l'entourage et aux conseillers. Alors les conseillers, c'est les conseillers pédagogiques en fait. Je les mets dans la même rangée que l'entourage, parce que c'est pareil. Nous, dans notre circonscription, c'est un peu comme si on échangeait avec des copains quoi. C'est pareil avec Marc, on a échangé. Et puis les conseillers, à la limite, c'est bien d'avoir affaire à des gens ouverts, parce que finalement, c'est là qu'on peut apprendre. Ce que je veux dire, c'est que j'ai beaucoup appris en échangeant et puis en réfléchissant à ce qui pouvait se faire chez les autres.

Il y a les stages T1 aussi qu'étaient bien pour ça, les stages de début d'année là. On en a reparlé après avec les conseillers et l'Inspecteur. Pour moi, leur principal intérêt, c'était justement cet échange avec les copains, plutôt que de nous remettre des couches de théorie justement. On l'avait déjà, à ce niveau-là, c'était bon. Et puis avec les conseillers aussi, surtout, c'était plus pratique, ça peut être beaucoup plus pratique, notamment pour moi, c'était surtout pour l'organisation espace-temps et double niveau. Il m'a beaucoup apporté à ce niveau-là. Voilà.

Et puis peut-être en fait, quelque chose sur lequel je peux m'appuyer aussi, c'est l'école, l'école donc dans laquelle je suis, en échangeant avec les collègues. On apprend beaucoup et moi, j'ai beaucoup, beaucoup appris cette année sur le travail en équipe. Au sein d'une école, c'est pareil aussi, avant je n'imaginais pas comment ça pouvait se passer et puis maintenant, ça me paraît vraiment indispensable. Alors c'est pour ça que je les mettrais dans ma formation parce que maintenant, je ne pourrais pas imaginer, c'est quelque chose que je n'imaginais pas avant cette année : pour moi, être instit ou prof, c'était faire son travail, enfin ce qu'on imagine. Ce que j'imaginais, c'était faire mon travail dans ma classe, avoir mes élèves, ma journée, et puis les matières. Et en fait là, cette année, j'ai appris que c'était autre chose, ça a été complètement différent, justement à cause de ce travail en équipe.

Par exemple, quand je pense aux projets de l'année prochaine, je pense uniquement à des projets qui se feraient au sein de l'école, je ne pense pas du tout à des projets que je ferais dans ma classe en fait. Alors c'est ce qui m'a poussé à postuler pour la direction d'ailleurs, pour pouvoir rester avec les mêmes personnes. Et puis il y a aussi les parents, c'est très, très soudé là-bas et donc, on peut faire plein de choses quand on s'entend comme ça. On peut faire vraiment beaucoup de choses.

Donc maintenant, je pense que le travail d'équipe, ça fait vraiment partie intégrante du métier. Je ne peux plus imaginer - et en plus je ne l'ai jamais vécu - de ne pas travailler ensemble, de ne pas échanger. Par exemple, je sais que tous les soirs, on est jusqu'à cinq heures - l'école se termine à quatre heures et demie - jusqu'à cinq heures et demie, on est dans les classes les uns des autres, on discute, on mange ensemble le midi, enfin on est vraiment tout le temps ensemble et je trouve que c'est très riche, ça apporte plein de choses. Et tout au long de l'année, il y a eu des dizaines de projets qui réunissaient toute l'école et j'aimerais garder ça aussi maintenant. C'est à dire que je ne peux pas m'imaginer arriver dans une école et ne pas manger avec mes collègues, ne pas passer cinq minutes avec eux dans leur classe le matin pour parler ensemble, c'est clair je crois.

Et puis moi aussi, j'ai appris des élèves, parce que je trouve qu'ils m'ont aidé aussi finalement, en les écoutant. En les écoutant, je trouve que j'ai appris plein de choses sur les manières de faire, c'est à dire : est-ce que ça fonctionne, est-ce que ça, ça vous plaît ? Comment vous pouvez, comment est-ce qu'on peut améliorer ça ? Et finalement, eux, ils ont plein d'idées aussi. Oui, j'essaie aussi de m'appuyer sur ce qu'ils pensent. Et puis je pense, en essayant de garder les commandes quand même, je trouve ça intéressant qu'ils prennent aussi une part. Voilà.

Sinon alors ma dernière case, il n'y avait plus rien dedans, enfin il n'y avait plus rien à mettre. Alors j'ai mis…j'ai mis le temps, temps de réflexion, ça ne veut pas dire grand chose mais on se forme aussi en revenant, enfin en réfléchissant sur ce qu'on a fait et en laissant passer du temps. Par exemple, pour des choses qu'on a vécues, des choses qu'on a vécues, on ne les réinvestira pas de la même manière à un instant T et à un instant T plus 1. Un exemple, c'est pour l'IUFM. Si on veut, il faut le temps aussi de laisser mûrir tout ça, de revenir dessus dans sa tête. Et puis je trouve que c'est une dimension importante parce qu'il y a des choses dont on ne peut pas vraiment prendre la dimension instantanément, parce qu'après, on comprend, on ré-agence tout ça et puis finalement, je trouve ça aussi important dans ma formation. Voilà.

Annexe 16 : *[E.c. T1 R] Alain (*Sur quels éléments vous appuyez-vous pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?)

Je trouve que ça passe pas mal par la confiance des collègues par exemple. Le fait par exemple de m'avoir poussé à demander la direction, je me suis dit effectivement c'est bien, ça fonctionne pas mal. Puis la confiance des parents c'est important aussi je trouve. J'aime bien quand ils viennent le soir pour un petit compliment, c'est sympa quand les élèves sortent un petit peu en retard et qu'ils disent vraiment, elle aime bien l'école notre fille ou des choses comme ça, ça me fait plaisir.

Puis il y a les gens qui passent, comme les conseillers pédagogiques. C'est vrai ça que c'est bon quand ça vient d'eux, quand ils disent que ça va bien et qu'il faut continuer comme ça. C'est vrai que ça fait plaisir, on se dit : je suis dans le vrai au moins.

J'ai juste eu un problème en fait avec une maman d'élève qui était instit, je t'en avais parlé. C'est vrai que là, du coup, on se remet en question, ça te déstabilise un peu. Après pendant une semaine tu n'es pas trop bien quand même, parce que tu te dis qu'elle a tant d'années d'ancienneté, alors si elle se permet de dire des choses comme ça, c'est que j'ai un problème, ou qu'elle a un problème avec moi.

Et puis après tu te dis laisse tomber, il y a sans doute autre chose. Et d'ailleurs il y a d'autres problèmes parce qu'elle enlève son fils de l'école, elle l'emmène dans la sienne. En fait je ne savais pas qu'elle avait eu des problèmes personnels avec une autre instit de l'école. Donc au début tu le prends contre toi et après, tu essaies de passer au-dessus. Mais c'est vrai que des choses comme ça, il ne faudrait pas que ça arrive toutes les semaines non plus, parce que ça vous met vite le moral dans les chaussettes, même si tu te dis après que tu ne travailles pas pour les parents, tu es quand même content d'avoir de bons retours.

(*Que dit votre entourage aujourd'hui à propos de votre métier ?)*

Moi ça n'a pas changé, je suis content, on est heureux, de toute façon, personne n'avait quelque chose contre les instits ou les profs, donc pas de problèmes.

Annexe 17 : Tableau de l'évolution des représentations de la formation au cours des trois années considérées.

Alain	PE1	PE2	T1
PEI	Jugement de l'expérience au moment des faits C'est une année de préparation au concours, ce n'est pas une année de formation/ J'ai complètement nagé, je ne comprenais pas du tout ce jargon là. Ça reste très théorique/ En stage on en a marre d'observer, c'est assez pénible, rien ne se rapproche de ce qu'on nous enseigne. Mais cette année a été bénéfique car j'ai appris qu'il existait d'autres manières d'enseigner.		
PE2	Révision du jugement initial En fait je me suis dit que c'était une année de formation plutôt cette année, en repensant à des choses qu'on avait pu faire l'année dernière, parce qu'en fait, on essaie de nous apprendre des choses, de nous former un petit peu, mais on a tellement peut de stages que ça reste théorique quoi. C'est en deuxième année que je me suis rendu compte que c'était utile. Tout le monde disait c'est bien beau tout ça, faut voir comment ça se passe et en fait oui, c'est possible. Finalement je suis content de l'avoir faite cette première année. Mais la première année c'est pénible de travailler un peu tout.	Jugement de l'expérience au moment des faits **J'ai du mal à y voir clair je n'arrive plus à savoir ce qu'il faut penser/** Au début, on est mis en stage et c'est bien, tout de suite on voit à quoi ça correspond/ On est plus dans le bain, on s'acclimate, on comprend mieux et on est poussé à être actif, c'est ultra motivant/ Heureusement, les cours complètent ceux qu'on a eus en première année, c'est bien quand c'est pratique et qu'on peut voir ce qu'on pourrait faire dans les classes, mais les IMF c'est le mieux/ L'IUFM nous formate, mais en même temps ils nous donnent des bases théoriques, tout un tas de points de vue et c'est quand même nous qui restons maîtres de nos décisions/ Il faudrait qu'il y ait plus de stages, car c'est là qu'on apprend le plus, et un peu plus d'IMF aussi/ Je ne me plains pas, même avec deux ou trois ans de formation, on ne se sentirait forcément jamais complètement prêt.	
T1	- Révision du jugement initial Les cours, je crois que ça ne me passionnait pas, c'était surtout pour préparer le concours. Finalement c'est rétrospectivement que ça prend beaucoup plus de valeur. J'ai l'impression d'avoir tout appris à l'IUFM. Et je suis content de pouvoir m'appuyer là-dessus maintenant, dans l'organisation du travail et dans tous les domaines. C'était bien, c'est indispensable pour comprendre vraiment ce qui peut se mettre en place, pour comprendre ce qu'on peut observer.	Révision du jugement initial On reprochait à l'IUFM le trop de théorie, on voulait qu'on nous montre concrètement comment faire. En PE2 on a envie de ça, mais après on se rend compte que ça n'est pas intéressant, qu'il vaut mieux réfléchir soi-même sur sa pratique avec les supports théoriques qu'on nous donne, ça n'empêche pas de regarder à droite à gauche comment ça se passe. Trop de pratique, en faisant ce que font les IMF, ça fait de nous des petits soldats - Révision du jugement initial On avait l'impression que les cours c'était de la redite. J'attendais plus qu'on me donne des petits trucs pratiques et en fait je m'aperçois que tout ce qui me sert maintenant ce ne sont pas les trucs pratiques, c'est plus tout ce sur quoi on peut se reposer, s'appuyer, au niveau pédagogie, au niveau conception de l'enseignement.	Jugement de l'expérience au moment des faits (début de T1) **Pour tout ce que je pense j'ai l'impression d'être partagé**/ Une bonne partie de ce que je fais je l'ai pioché à gauche à droite dans les classes, en regardant, observant et parlant avec des maîtres/ On se forme tout seul, c'est vraiment dans sa pratique qu'on se forme : depuis le début de l'année j'ai compris plein de choses, j'ai aussi découvert le travail en équipe avec mes collègues/ Je me sers de ce que j'ai fait l'année dernière en stage/ Les visites des conseillers sont très constructives/ Le stage T1 c'est bien, mais à l'IUFM c'est de la redite, parce que ça y est, la théorie c'est acquis. Ce qu'on demande c'est comment réellement organiser les activités. Le seul truc intéressant c'est quand on se parle de nos classes entre T1. - Jugement de l'expérience au moment des faits (fin de T1) Ce qui a été formateur c'est : ce qu'on a dit sur notre passé dans le groupe, les cours théoriques à l'IUFM. Les observations et les échanges avec : mon IMF, tout ce que je fais aujourd'hui ça vient aussi de là, avec mes collègues, avec les copains T1, avec les conseillers. Les élèves m'ont beaucoup aidé aussi. Puis il y a le temps, le temps de réflexion, on se forme en réfléchissant sur ce qu'on a fait et en ré-aménageant tout, c'est important.

Annexe 18 : Récit de Géraldine **(Réalisé pour la recherche menée en DEA, 2002)**

En maternelle, j'étais à l'école publique la plus proche de chez moi. Je n'ai pas de souvenirs particulièrement marquants de ces années si ce n'est que je trouvais mon institutrice de grande section un peu juste injuste dans les punitions qu'elle attribuait, en particulier par rapport à sa fille qui était dans notre classe. J'en ai donc tiré comme conclusion (ultérieurement) que si je devenais maman et maîtresse, j'essayerais de mettre mes enfants dans une autre école que celle où j'enseignerai.

Pour l'école élémentaire, j'étais également dans le public. En CP, ma maîtresse était extrêmement patiente avec les enfants. A l'époque, je me rappelle avoir pensé qu'elle était aussi parfaite que ma maman. Avec du recul, je crois que c'est un vrai modèle d'enseignante.

En CE1, j'ai également un excellent souvenir de mon institutrice. Lorsque j'ai fait un stage dans sa classe l'an dernier, j'ai davantage vu le côté des cours, de la préparation et des corrections et cela m'a permis de constater qu'en effet cette institutrice est vraiment formidable et reste un modèle pour moi (pas sur le plan de l'imaginaire de l'enfant que j'étais en CE1 mais ancré dans la réalité du quotidien d'une enseignante).

Du CE2-CM1-CM2, je garde un bon souvenir de mes enseignants mais pas aussi parfait que du CP-CE1. Par contre, je me rappelle qu'en CM1, ma maîtresse avait dit à mes parents : « Elle papillonne un peu. » J'ai toujours été bonne élève mais il est vrai que je passais du temps à chercher un stylo ou à tailler un crayon quand il était temps de commencer une dictée ou une leçon.

En sortant du primaire, j'avais compris qu'au fond, je voulais être institutrice. Ainsi mon collège et mon lycée devaient me permettre d'être une élève « parfaite » car je me mettais à la place de mes professeurs et me disais qu'ils attendaient de tels élèves.

C'est pourquoi en sixième, me rappelant de la remarque de CM1, j'ai fait en sorte d'être toujours attentive, prête et d'avoir fait mon travail dès qu'on me le donnait. Je suis devenue davantage timide à ce moment-là.

En cinquième, pour la première fois les professeurs nous ont demandé ce que l'on désirait faire plus tard. J'avais répondu « travailler avec des jeunes enfants (0 à 10 ans) ». Puis cette même question s'est répétée en quatrième et troisième où là, j'ai dit que je voulais être institutrice (j'ai d'ailleurs fait mon stage de troisième dans une classe de CP). Je crois que ce moment d'hésitation, comme ceux qui ont suivi, m'a servi non pas à douter mais plutôt à réfléchir et m'assurer que c'était vraiment un choix dont j'étais le sujet : c'était une décision que je prenais qui ne m'était nullement imposée.

En seconde, j'ai « subi » une professeur d'anglais vraiment contre-exemple par sa paresse et son manque de motivation et à laquelle mon idée de l'enseignement s'opposait totalement.

En première, j'ai bénéficié d'un professeur de mathématiques hors du commun, qui m'a énormément marquée. Je me suis toujours dit que si je n'avais pas désiré être institutrice, j'aurais voulu être professeur de mathématiques grâce à lui. Mais je préférais des enfants plus jeunes que je connaîtrais davantage dans leur globalité (sur l'ensemble des matières) en les ayant toute la semaine dans ma classe. Je garde cependant de ce professeur son idée de l'enseignement, très humain et proche, attentif à chaque élève.

En terminale scientifique, avec spécialité math, j'étais extrêmement sérieuse et je travaillais énormément. Mon prof de math, que je retrouvais car je l'avais eu en sixième et cinquième, était lui aussi très sérieux, rigoureux dans son travail et ayant de bonnes relations avec ses élèves. Je l'appréciais également beaucoup.

Arrivée là, j'aurais pu faire une classe prépa mais puisque je voulais être institutrice et que j'ai entendu parler de la licence pluridisciplinaire, je me suis inscrite à la fac de sciences.

Au début de mes années de faculté, j'avais du mal à ce peu de travail qu'on attendait des étudiants. En deuxième année, j'ai fait mon choix d'être institutrice et non prof de maths (car sinon je me serais inscrite en licence de math).

En licence pluridisciplinaire, j'ai décidé, avant de m'inscrire aux concours, d'enseigner dans le public et non le privé : je suis profondément croyante mais je pense que ma foi ne perd rien si je suis, comme l'ont été mes principaux modèles, dans le public (institutrices de CP, CE1 et X, une animatrice que j'ai rencontré en colonie de vacances et qui se destinait aussi à ce métier). De plus, pour moi, l'enseignement doit être ouvert à tous et donner sa chance à chacun, c'est pour cela que je me sentirai plus utile dans une école publique.

Sachant que je voulais faire cette profession depuis longtemps mes activités se sont naturellement tournées vers les enfants Ainsi, j'ai été responsable d'une équipe d'Action Catholique des Enfants, j'ai fait du soutien scolaire et donné des cours particuliers. J'ai passé mon BAFA dès dix-sept ans.

J'ai également réfléchi à mon projet de vie :

Je voudrais, grâce à ce métier d'enseignante, assumer la responsabilité d'une classe et avoir le bonheur de voir les enfants évoluer et s'épanouir. Je crois que ce métier est le reflet de la vie, avec ses moments parfois difficiles et décourageants mais avec aussi ceux qui sont formidables ou encore tout simplement heureux.

Je voudrais également sûrement me marier et être maman (avec éventuellement un mi-temps pour m'occuper de ma famille) C'est pourquoi le métier d'enseignante s'ancre bien dans ce projet de vie car pour moi (et pour être un modèle lorsque mes enfants auront du travail à faire) j'en aurai aussi et je le ferai du mieux possible.

En formation, je souhaite surtout acquérir une large culture générale. Mais ce que je désire principalement, c'est de comprendre les enfants en difficulté pour pouvoir davantage les aider en découvrant les notions de pédagogie, philosophie et psychologie, qui me semblent indispensables dans cette profession.

Annexe 19 : Géraldine (Recherche DEA 2002)

Pour moi, être professeur des écoles c'est : *Prendre la responsabilité d'une classe, être libre de l'organiser. Avoir le bonheur de voir les enfants s'épanouir, mais aussi parfois vivre des moments difficiles, notamment pour la discipline. Respecter un projet de vie : mettre en valeur le travail et montrer par mon comportement son importance.*

Evaluation de l'expérience :

Cette expérience permet de faire ressurgir des souvenirs d'enfance qui t'ont marqué. Au début, après la première réunion, je croyais qu'en me les remémorant, ça me permettrait de les 'dépasser' pour mieux appréhender mon rôle quand je serai confrontée à des élèves en difficulté. En fait, je crois que c'est à plus long terme que ce genre de conséquences pourra se révéler, car ça demande beaucoup trop de distance par rapport à notre passé. Mais ça peut 'mijoter' inconsciemment, pour plus tard. Par contre, ça m'a vraiment permis de me situer par rapport à ma famille et à mon entourage, sur la part qu'ils ont eu dans mon choix. Ce travail permet aussi, en écoutant les récits des autres, de voir les points communs. Enfin, cela permet de comprendre, en ce questionnant, pourquoi et dans quel but, pour quelles valeurs et quelles convictions, je veux être institutrice.

Annexe 20 : Géraldine **(Bilan de mi-parcours en PE2)**

Mes attentes vis à vis de ma formation ont beaucoup évolué cette année. En effet, en septembre j'espérais qu'il suffirait que nos formateurs nous expliquent comment faire une séance-type pour que nous y arrivions, qu'ils auraient des réponses aux questions inéluctables comme la gestion de la violence ou de l'hétérogénéité. En fait, je me suis aperçue que c'était à la fois beaucoup plus riche et beaucoup plus complexe que je ne le croyais.

Ils peuvent nous donner des pistes, mais c'est à chacun de se forger sa propre identité et personnalité en tant qu'enseignant. C'est donc tout un travail d'autonomisation qui nous est proposé, afin d'apprendre ce qui sera la base de notre métier plus tard, c'est à dire l'auto formation. Ainsi, plutôt que de nous donner des réponses toutes-faites à toutes les questions (ce qui n'est pas envisageable puisque chaque question s'ouvre sur une multitude de réponses possibles) et tous les outils de travail, l'IUFM nous aide à construire notre propre idée sur celles-ci et nous donne les méthodes et les moyens pour pouvoir créer notre propre façon de travailler, que l'on pourra ainsi réutiliser tout au long de notre carrière.

Il en est de même pour faire l'analyse d'une séance de classe. Plutôt que d'entendre un formateur analyser notre pratique, nous apprenons à l'analyser nous-même ; ce qui nous permettra d'avoir un regard critique sur notre travail et d'évoluer dans notre métier.

Pour l'instant, je suis satisfaite de ce que j'ai appris à l'IUFM, notamment parce que j'ai compris que l'essentiel de la formation ne pouvait pas venir d'un apport extérieur à soi mais vraiment construit par chaque futur enseignant : c'est pourquoi l'alternance entre les cours à l'IUFM (utiles pour se former et prendre du recul) et les stages (irremplaçables pour se confronter à la réalité du terrain) est si importante.

Annexe 21 : [E.i.PE2] Géraldine *(Entretien individuel, juin 2004, fin de PE2)*

- Je voulais te demander de me parler de tes deux années de formation et de ce que cela t'a apporté en regard du métier que tu vas exercer l'an prochain.

D'accord. Je vais faire dans l'ordre. Alors la première année d'IUFM, j'ai trouvé qu'elle m'a surtout apporté au niveau des connaissances pour préparer le concours. J'ai trouvé que c'était très bien parce qu'en fait, pendant l'année, on ne fait presque que ça. Sinon pour enseigner, j'ai trouvé ça quand même bien parce que justement, les épreuves du concours comprenant une partie connaissance et une partie pédagogique, on a quand même travaillé la pédagogie. Après ça dépend aussi des formateurs, ça dépend des matières, mais on a quand même de quoi travailler sur la pédagogie dès la première année.

Je dirais que le premier trimestre, on a travaillé plus sur le fond, sur ce qui allait plus nous servir après et à partir du mois de janvier, enfin à partir de mars, on a plus bachoté pour le concours quoi. Donc en fait c'était ça l'année dernière et cette année, on a plus vu le côté pratique. En fait tout de suite on est parti en stage et donc c'était très bien parce qu'on a vu le côté pratique, comment organiser sa classe, comment faire une fiche de préparation, enfin au niveau matériel, au niveau gestion du groupe. Alors du coup, certaines connaissances de l'année dernière ont quand même servi, heureusement. Et donc pour préparer par exemple mes stages, j'ai remis parfois le nez dans les choses de l'année dernière.

Sinon par contre, heureusement d'ailleurs, les profs n'ont pas répété ce qu'ils avaient dit l'année d'avant. Sauf justement dans les matières où ils l'ont fait, là, ceux qui avaient fait une première année d'IUFM, ils trouvaient que c'était un peu dommage de répéter la même chose, mais c'est vrai que pour ceux qui n'avaient pas fait la première année, eux, ils en avaient besoin, sinon ils n'auraient pas su. Mais c'était quand même un peu pénible.

Sinon ce qui était bien cette année justement, c'est le fait qu'il y a eu trois stages parce que ça permettait de voir tous les niveaux à peu près et de voir comment c'était vraiment dans la réalité, parce que quand on est en stage d'observation, ce n'est pas du tout pareil que quand on a sa classe à soi. Par exemple au niveau de la gestion du temps, de la gestion du groupe, il y a plein de choses qu'on ne peut pas imaginer tant qu'on ne l'a pas fait.

Ce que j'ai trouvé dommage cette année en fait, c'est que le mémoire prenne trop de place, c'est trop encombrant, je ne sais pas comment dire. C'est peut-être que je me suis mal organisée, mais je ne pense pas en fait. Moi au départ, j'ai fait une petite bêtise, j'ai voulu préparer, enfin je me suis dit que j'allais m'y prendre très tôt, enfin très en avance. Donc mon mémoire, dès le début, je savais le thème, dès le mois de janvier, j'avais fait mes activités. En février j'ai révisé et du coup au mois de mars, je l'ai fait lire à ma formatrice parce que j'étais beaucoup plus en avance que les autres. Mais la formatrice qui me suivait, en fait à chaque fois que je lui envoyais mon travail, elle me trouvait des choses à corriger parce que bon, c'est jamais parfait. Alors du coup, j'ai fait beaucoup plus de va-et-vient que les autres.

Donc dans un sens c'est bien, parce que ça m'a permis de beaucoup plus approfondir, mais par rapport à ceux qui l'ont rendu au dernier moment, elle leur a dit bon ça ira, même si c'était pas parfait et du coup, ils ont passé moins de temps. Je voulais finir beaucoup plus tôt que les autres, parce que j'avais commencé beaucoup plus tôt, mais en fait ça a traîné, ça a traîné et je n'ai pas fini plus tôt. Alors c'est vrai, je me dis que ça a pris beaucoup trop de temps finalement et même au détriment de la préparation du dernier stage. J'avais envie vraiment de préparer très bien mon dernier stage et du coup, j'ai passé toutes mes vacances de Pâques pour le préparer. Mais j'ai eu l'impression quand même qu'il me manquait un peu de temps à cause du mémoire.

Par contre j'ai trouvé que le porte-folio était vraiment intéressant à faire dans chaque discipline. Je trouve qu'il faudrait presque faire un travail plus approfondi sur le porte-folio et moins sur le mémoire, parce que le mémoire c'est un peu trop théorique quoi, c'est vraiment quelque chose qui est attendu, il faut faire comme ci comme ça. Je ne sais pas trop si on est très bien formé en le faisant, tandis que pour le porte-folio, chaque prof est compétent dans sa discipline, on lui rend la fiche, il nous dit ce qui va ou ce qui ne va pas et je trouve que c'est plus intéressant, enfin que c'est plus formateur pour nous.

- Ça consiste en quoi le porte-folio exactement ?

En fait, on choisit. On a des disciplines imposées et on en choisit deux, et dans chaque discipline, on va présenter une activité qu'on a faite et qui est en relation avec un cours qu'on a eu dans cette discipline. Donc en fait, on a eu le cours et pour montrer que le cours a été vraiment intéressant et qu'on l'a mis en pratique, on présente d'abord une partie du cours et ensuite on présente comment nous, on va faire l'activité. Après on fait le bilan de l'activité, ce qu'on pourrait changer etc. Et donc on passe la fiche au formateur : s'il nous valide tant mieux, sinon il peut nous aider, enfin nous renvoyer la fiche pour améliorer des choses. On est libre de faire l'activité en classe ou pas, car on n'en a pas toujours l'opportunité. Dans ce cas-là, il peut nous conseiller sur comment faire.

- Et tu penses donc que tu as plus appris avec le porte-folio qu'avec la rédaction du mémoire ?

Oui, parce le mémoire, j'ai trouvé que c'était plus basé sur des qualités de rédaction, faire une expression écrite en quelque sorte. Tandis que les porte-folio, c'est dans chaque discipline, on a vraiment quelque chose de pratique. Et puis ça vient aussi peut-être un petit peu du fait que je ne suis pas trop à l'aise pour rédiger comme ça. Donc le mémoire ça m'a semblé plus difficile à faire.

- Et tu l'as fait sur quel thème ton mémoire ?

- Sur l'apprentissage des mathématiques, les jeux mathématiques en maternelle. C'est vrai qu'en plus c'était assez restreint donc du coup je trouvais qu'au bout du compte, c'était un peu difficile. Je me disais si en plus je n'ai pas de maternelle, c'est un peu dommage d'avoir passé autant de temps dessus. Mais j'ai quand même fait une partie d'ouverture sur les cycles 2 et 3, mais ce n'est pas évident. Tandis que le porte-folio, j'avais fait exprès d'en mettre un peu dans tous les cycles pour justement être prête, pour me préparer à l'année prochaine, quelle que soit la classe que j'aurai.

- *En fait c'est du travail personnel qui t'a permis d'approfondir tes connaissances …toute seule..*

C'est ça, comme l'année dernière on apprenait presque tout par les cours qu'on avait ou par les lectures qu'on nous disait de faire, cette année c'était beaucoup plus du travail autonome quoi. On allait nous même chercher, se documenter et en même temps, c'est ça justement qui est bien, le fait qu'on ait eu les stages, ça nous apprenait à travailler par nous-mêmes.

Là, quand on va avoir notre affectation, c'est à nous de savoir : je vais aller au CRDP, je vais aller chercher tel document, je vais aller faire ci, faire ça. On n'a plus besoin de quelqu'un qui nous dise il faut que tu fasses ça, que tu organises ta classe comme ça etc. Même si c'est intéressant d'avoir les avis ou les conseils d'autres, on peut aussi travailler par nous mêmes.

Je pense qu'on a plus appris justement dans l'autonomie cette année que l'année d'avant. Parce que par exemple, il y en avait dans ma classe qui étaient sur liste complémentaire et je pense qu'eux, ils ont encore plus appris justement du point de vue de l'autonomie, parce qu'ils ont été directement lancés dans la classe, donc je pense que tout ce côté organisation du travail et tout, ils l'avaient acquis. Mais les formateurs n'arrivaient pas toujours à répondre à leurs questions parce que parfois, il y a des questions qui n'ont pas de réponse, seulement des éléments de réponse, pas une réponse précise. Donc ça arrivait qu'il y ait des questions qui restent sans réponse.

Alors j'ai trouvé que c'était bien d'avoir mélangé ceux qui avaient fait liste complémentaire et les autres, parce que eux, ils nous apportaient aussi leur expérience, ce qu'ils avaient fait, ce qu'ils s'étaient demandé etc. Ça permet aussi pour nous de voir comment ça se passe, surtout qu'avant les stages, on ne se rend pas trop compte. Après, une fois qu'on a fait les stages, on a un peu plus conscience de comment ça se passe.

Mais aussi trois semaines, ce n'est pas comme une année. En fait, quand on est en stage, on essaie un peu de calquer le titulaire, même si après ça dépend du titulaire. Il y en a qui acceptent vraiment bien quand on monte nous-mêmes notre projet, il y en a d'autres qui ont un peu plus de mal et qui veulent qu'on suive bien leur progression.

Mais par contre, ce que j'ai apprécié cette année, c'est que le premier stage c'était six fois deux jours par semaine et ça nous permettait de revenir deux jours par semaine à l'IUFM, et au moins on avait le temps de prendre du recul par rapport aux deux jours passés, de préparer mieux, parce que si on avait eu trois semaines d'un coup, en fait j'ai l'impression que ç'aurait été beaucoup de travail d'un coup. Alors que là, ça permettait de prendre du recul. Et après, faire trois semaines et trois semaines, justement dans l'année, ça a été une progression intéressante pour se préparer de toute façon pour l'année prochaine, parce qu'il faut bien de toute façon y penser.

- Et tu as eu quelle sorte d'aide durant les stages pour préparer ta classe, sur quoi tu t'es basée ?

Le tout premier stage, je n'avais pas trop été aidée donc c'est vrai que j'avais un peu de mal justement. Heureusement qu'il y avait les retours à l'IUFM justement pour discuter, pour avoir les avis des formateurs et tout. Mais par contre, pour les deux autres stages, les collègues m'ont bien aidée à chaque fois. Pas seulement les titulaires de la classe, qui l'ont fait un petit peu quand ils étaient là, parce qu'on avait deux jours avec eux avant, mais aussi les autres collègues du niveau juste au dessus et juste en dessous. Souvent c'est un petit rapproché, donc du coup, je trouvais ça intéressant de pouvoir discuter un petit peu avec eux. Enfin en maternelle surtout, au niveau des contenus, on discutait souvent avec eux. Sinon par contre quand j'étais en CM2, je ne pouvais pas trop discuter des contenus parce qu'il y avait une classe de CM1, mais c'était complètement différent. Par contre quand on est en moyenne section ou grande section, on peut discuter, échanger des choses plus facilement.

Au niveau de l'aide, je dirais que c'est plutôt au niveau de l'oral qu'il y a un soutien, genre quand j'ai du mal à gérer la classe, il y a les collègues qui disent « oui, aujourd'hui les élèves sont énervés », ça fait toujours plaisir parce que je me dis que ce n'est pas seulement à cause de moi que je n'ai pas réussi. Je trouve que ça, ça fait partie d'une aide et que c'est important de ce côté là, de se sentir intégré dans l'équipe. Donc c'est surtout ça que j'ai apprécié au niveau des collègues, le fait d'être bien accueillie dans l'équipe.

Et sinon, il y a aussi le fait qu'au niveau du groupe IUFM, le fait qu'on soit ensemble depuis septembre, ça a permis de faire connaissance et après, dès janvier, on pouvait plus facilement s'échanger et se dire « et toi, comment t'as fait ? ». Et comme il y avait eu les stages d'octobre/novembre, ceux qui avaient eu des niveaux identiques, on pouvait échanger des documents, des choses comme ça et c'était intéressant, on pouvait s'aider facilement. Donc je crois que ça à bien marché justement l'échange.

- *Qu'est-ce qui t'a posé justement le plus de difficultés pendant tes stages ? Qu'est-ce qui t'apparaît encore comme un point difficile ?*

Pour moi en fait le plus dur, c'est d'arriver à gérer le temps en fait. J'ai du mal. A chaque fois je prévois trop d'activités, ou pas assez. Enfin ça c'est plus rare, j'en fait trop et du coup on n'a pas le temps de tout faire dans la journée, quel que soit le niveau. En maternelle j'arrive un peu mieux parce que c'est très cadré, de toute façon ils ont un rythme à respecter. Mais après en élémentaire j'ai plus de mal, en général je prévois trop d'activités, on n'a pas le temps de finir, c'est pas évident. Je prévois une activité, je pense qu'elle va durer une demi-heure et en fait elle va durer trois quarts d'heure. Dès qu'il y a une situation de recherche, j'ai envie d'écouter les avis des élèves et puis en fait ça prend plus de temps. C'est surtout pour ça. C'est vrai que même dans le dernier stage, j'arrivais un peu mieux à cadrer, mais c'est pas toujours facile de dire stop, maintenant vous rangez. Donc c'est ce qui fait que j'espère que l'année prochaine, je vais y arriver, mais je pense qu'au bout d'un an, j'y arriverai mieux.

- *Autrement, qu'est-ce qui dans les activités associatives ou professionnelles que tu as eues avant, on en avait déjà un peu parlé, est-ce que tu as un peu puisé dans ces expériences pendant tes stages ?*

Oui, c'est principalement pour le stage de janvier mais aussi pour tous les stages, c'est la gestion du groupe, parce que j'ai fait des centres aérés et forcément, ça m'a aidée pour gérer un groupe d'enfants. Mais surtout en janvier parce que j'étais en maternelle et j'avais fait des centres aérés trois/six ans. J'avais aussi fait d'autres tranches d'âge, mais j'avais surtout gardé en tête plein de conseils que ma directrice m'avait donnés : comment leur parler, comment voir s'ils sont fatigués, plein de petites choses comme ça, d'organisation matérielle, comment préparer sa classe avant qu'ils arrivent, plein de petites choses comme ça qui m'ont vraiment aidée. Et à l'IUFM de toute façon, je pense que personne ne me l'aurait dit, parce que ça ne me serait pas forcément venu à l'idée de demander, parce que c'est des choses toutes simples. Je pense que j'aurais pu le voir chez des collègues, enfin dans ce qu'elles faisaient, mais elles ne me l'auraient pas dit car ce sont tellement des petits détails évidents qu'elles ne me l'auraient pas forcément dit. Et du coup, ça m'a vraiment bien servi de me rappeler des conseils de ma directrice de centre aéré. Et le fait de l'avoir fait aussi, parce que elle, elle me l'avait dit, mais après je l'avais pratiqué pendant tout le temps que je faisais les centres aérés. Donc du coup pour moi, c'était un réflexe, dès que j'ai eu ma classe de maternelle, j'avais ces réflexes-là avec eux. Donc c'est vrai que je me sentais vraiment plus à l'aise avec eux aussi hein.

C'est vrai que ceux qui n'ont pas fait par exemple des centres aérés - parce que c'est vrai qu'il y a des formateurs qui disent que « la gestion d'une classe, ça n'a rien à voir avec les centres aérés, donc faut oublier ce que vous avez fait en centre aéré et maintenant mettez vous dans la tête que vous êtes à l'IUFM. » Je trouve ça ridicule comme discours, parce que tout ce qu'on a fait avant avec les enfants, ça sert toujours de toute façon, même si ce n'est pas pareil, il y a quand même des petites choses qui servent. Donc moi je trouve qu'il ne faut vraiment pas du tout écouter ce genre de discours, parce que c'est vrai que c'est un interdit. Je crois que si j'ai encore une classe de maternelle dans les années à venir, je me rappellerai toujours de cette directrice, ça va me servir longtemps, sachant que de toute façon après, je pourrai faire fonctionner, enrichir avec mon expérience aussi à moi..

- *Autrement est-ce que tu as des regrets ou des manques à exprimer par rapport à ces deux ans de formation ?*

Euh, quelque chose qu'on n'aurait pas fait en formation et que j'aurais pu attendre ?

- *Oui par exemple*

Au niveau de la première année, ça vient peut être du concours, c'était un peu difficile d'essayer d'imaginer sa classe, à part comme je le disais au premier trimestre. Après, on avait plus l'esprit de préparer le concours plutôt que pour préparer sa classe. Donc ça c'est un petit peu dommage, mais c'est obligé avec le concours quoi.

Sinon cette année, je trouve que c'est parfois difficile de faire le bilan de ce qu'on a fait en stage pendant les cours d'IUFM, parce qu'en général, c'est décalé, parce que ce qu'on voit en cours, ce n'est pas forcément ce qu'on a fait en stage, surtout que tout le monde n'était pas en stage au même niveau. Mais je ne vois pas du tout comment on pourrait faire mieux en fait. Je trouve que le système manque de quelque chose mais je trouve que c'est le mieux de ce qu'on peut faire pour l'instant. Il faudrait presque qu'il y ait un formateur de plus pour nous suivre vraiment dans notre stage et ce n'est pas forcément possible. Enfin matériellement je me rends compte que ce n'est pas forcément possible.

Et il y a un problème aussi, je ne sais pas trop si c'est un problème, mais il y a une difficulté : j'en ai discuté avec des personnes qui sont à l'IUFM dans le secondaire et qui ont la même difficulté. C'est qu'en fait l'IMF référent, c'est elle qui va nous dire à la fin de l'année si on est validé. C'est elle qui va donner son point de vue sur notre validation. Sauf qu'en début d'année, c'est à elle qu'on est censé dire nos difficultés. Donc en fait, pendant l'année, on est un peu coincé entre les deux, parce qu'on se dit qu'il faut qu'on lui dise nos difficultés pour qu'elle puisse nous conseiller et qu'on puisse améliorer ça et en même temps, on se dit il ne faut pas qu'on lui dise trop nos difficultés, parce si on lui en dit trop, elle va se dire qu'on n'est pas capable et donc elle ne va pas nous valider. Donc ça c'est un peu ambigu, il faudrait presque que ce soient deux personnes, parce qu'on a tendance à dire « j'ai telle difficulté, mais je ne vais pas le lui dire parce que sinon, elle ne va pas vouloir me valider. »

Donc soit on n'en parle pas et dans ce cas c'est ridicule parce que là, on n'avance pas, ou alors - moi ce que je faisais, c'est que j'en parlais aux autres collègues ou à d'autres personnes qui n'allaient pas me valider et qui allaient quand même me conseiller directement. Surtout que c'est important de créer un climat de confiance aussi avec la personne, ce qui n'est pas évident avec quelqu'un dont on sait qu'elle va nous valider ou pas après. Et ça, j'en ai parlé aussi avec plusieurs personnes du secondaire et qui étaient d'accord avec moi là-dessus. C'est pareil, c'est le même système et c'est dommage en fait.

- *Et autrement, tu as fait un DEUG de math, donc tu avais une discipline de prédilection, alors comment ça se passe dans cette discipline et puis dans les autres disciplines ? Est-ce que tu as le même rapport avec toutes les matières ou est-ce qu'il y en a qui te posent plus de problèmes ? Comment tu arrives à gérer tout ça ?*

En cycle 3 par exemple - parce qu'avant, je trouve qu'en maternelle par exemple, c'est beaucoup plus facile, ce n'est pas pareil - en élémentaire et surtout en cycle 3, je sens bien qu'en histoire et géographie, j'ai quand même un peu de lacunes et ça c'est vrai que j'ai vraiment besoin de potasser très longtemps. J'ai pris histoire/géographie en option cette année et on n'a eu que six heures de cours, enfin un peu plus, neuf heures de cours en histoire et neuf en géo. Ça ne fait vraiment pas grand chose pour réussir à faire quoi que ce soit et c'est vrai que c'est un peu difficile dans ces matières-là. Alors heureusement que j'ai fait une licence pluridisciplinaire parce que sinon, je serais complètement perdue. Par contre en math, en fait, ce que j'ai vu en DEUG évidemment ça ne sert pas, mais par contre, j'ai toujours un peu ce goût pour les math. C'est vrai que faire du calcul mental ou faire des petits jeux mathématiques comme ça, je pense que je suis plus motivée que pour faire de la grammaire ou des choses dans d'autres disciplines. Donc je pense qu'on a forcément des disciplines qu'on préfère par rapport à d'autres, mais l'essentiel, c'est de trouver l'équilibre quoi, pour tout faire quand même.

- *Donc la polyvalence elle n'est pas facile à mettre en place finalement…*

Non, ce n'est pas évident d'équilibrer. Heureusement j'ai fait la licence pluridisciplinaire et justement, ça m'a permis d'avoir un aperçu de toutes les matières, surtout en grammaire. Car c'est vrai qu'en grammaire, ça m'a beaucoup aidée, parce qu'en cycle 3 parfois, j'aurais tendance à faire des erreurs, donc il faut bien que je fasse attention à ce que je fais.

- *Et tu te sers justement de quels documents par exemple en grammaire pour préparer classe* ?

Ben j'essaie d'utiliser plusieurs choses, on nous a donné des références. Ou bien là, pendant le stage, j'ai utilisé la grammaire qu'il y avait en classe. Mais j'essayais de faire un petit mélange, d'utiliser les deux et de voir comment les élèves allaient mieux comprendre la notion. Donc je ne suis pas une seule méthode comme ça, j'essaie de voir comment eux ils vont pouvoir comprendre, j'essaie de voir. Très souvent, enfin presque toutes mes leçons en fait, ça commençait par leur faire prendre leur cahier de brouillon et les laisser chercher par eux-mêmes. Par exemple que ce soit n'importe quoi, si c'est sur le futur, je leur demandais d'écrire un texte sur ce qu'ils allaient faire le lendemain puis après ils me disaient tous les verbes, on mettait tout en commun au tableau. Enfin j'essayais toujours de ne pas forcément suivre le livre.

- *On vous a donné des méthodes de travail particulières, pour mettre en place des séquences ?*

A l'IUFM oui, ils nous ont quand même dit quel mode de pédagogie il fallait utiliser, sachant qu'on ne peut pas toujours le faire. Enfin il vaut mieux essayer de laisser les enfants chercher, il vaut mieux qu'ils trouvent par eux-mêmes. De toute façon, je veux dire que ce qui est important aussi, c'est de changer, de faire certaines séquences comme ça, d'autres séquences différemment, de façon à varier parce que sinon, ça serait trop monotone pour eux, même s'ils se sentent plus concernés quand c'est eux qui cherchent, il ne faut pas non plus qu'ils saturent au bout de la journée.

- *Et par rapport aux missions que tu te donnes, ou aux représentations que tu avais de ce métier, qu'est-ce qui a bougé depuis la première année ….*

Alors beaucoup de choses, je dirais surtout avec les stages en fait, parce qu'avant que je fasse mon premier stage, quand j'observais, je ne voyais pas du tout le côté préparation et correction et donc c'est vraiment en octobre/novembre que j'ai vu tout ce côté-là. Même si j'avais beau regarder, en stage d'observation, je regardais le cahier journal, mais vu que je ne l'avais pas fait, je regardais mais je ne me rendais pas compte du temps que ça mettait, de l'investissement qu'il fallait. Je me disais c'est normal de préparer, mais en même temps, je ne me rendais pas compte que ça mettait beaucoup de temps, autant à préparer qu'à corriger. Par contre, quand on est vraiment dans sa classe, là on se rend compte par exemple qu'on veut que notre affichage soit bien, on veut que les corrections, les préparations soient bien faites et c'est dans ce cas-là qu'on s'aperçoit que ça demande du temps pour le faire… Donc tout ce côté-là, tout le temps de travail en dehors de la classe, j'ai découvert ça.

Tant qu'on est en stage d'observation, moi en tout cas, même si je regardais ce que faisait l'instit, je ne voyais que ce qu'il y avait dans l'heure de classe et je ne restais pas après la classe pour voir s'il corrigeait. Donc ça c'est vraiment en stage que je m'en suis rendu compte. Et sinon en stage aussi c'est là qu'on se rend compte de ce qui est gestion de la classe. Tant qu'on n'a pas vraiment eu la classe on a des idées là-dessus mais on ne se rend pas trop compte du comment faire, comment par exemple les calmer après la récréation, en les regroupant ou en demandant le silence, comment les faire discuter entre eux, tout ce genre de choses. On ne peut pas s'en rendre compte avant les stages.

- Et au niveau de l'enseignante idéale, comme tu en parlais dans ton récit, est-ce que tu vois des ajustements, est-ce que tu vois des choses qui ne sont pas réalisables, est-ce que tu gardes toujours la même ferveur, comment tu te sens vis à vis de ça ?

Je pense que le fait de l'avoir vécu m'a rendue plus réaliste. Je vois bien que j'ai toujours cette idée en tête, parce que je me dis qu'il faut avoir un objectif pour pouvoir continuer, parce que si on le rabaisse, ça ne donne pas envie d'aller plus loin. Donc je pense que j'ai toujours cette idée derrière la tête, mais tout en sachant que de toute façon, je ferai toujours du mieux que je pourrai, mais à la hauteur de ce que je peux faire aussi. Disons qu'avant les stages, j'avais l'idée que c'était possible d'être parfait, enfin entre guillemets, mais maintenant que j'ai vécu certains stages, je me rends compte que de toute façon, il y a toujours des petites choses qui ne le sont pas.

Mais c'est important de garder l'idée de vouloir être mieux, de toujours progresser, parce que c'est comme ça qu'on continue à être motivé. Donc je pense que j'ai aussi changé un petit peu de ce point de vue-là, justement parce que tant que je n'avais pas vécu la situation en classe, je ne pouvais pas me rendre compte que ce n'est pas forcément possible de toujours tout faire parfaitement. Il y a plein de choses, il faut faire face déjà aux élèves, enfin à la spontanéité des élèves, qui ne vont pas réagir forcément comme nous on avait pensé qu'ils réagiraient et puis il y a des contraintes extérieures, qui viennent et qui font que ça ne se passe pas comme on avait prévu. Mais en même temps, il faut pouvoir s'adapter pendant la classe, il faut pouvoir s'adapter à ce qui se passe.

- Alors tu es dans quel état d'esprit là, en attendant le mois de septembre ?

Avant je me disais que j'allais préparer ma classe et que pratiquement, ça allait non pas se passer exactement comme j'avais préparé, mais presque. Tout en sachant bien sûr que les erreurs des élèves allaient peut-être modifier plus ou moins, quand même je me disais que globalement ça va suivre ce que j'ai prévu. Puis en fait dans la classe, je me suis rendu compte que souvent je prévoyais trop, que les élèves allaient moins vite que je ne le pensais. Et puis aussi, dès qu'on propose quelque chose, les élèves réagissent forcément, donc du coup, souvent, ça déviait un petit peu, car surtout si c'était basé sur leur recherche à eux, forcément ça déviait rapidement. Donc il y a plein de choses comme ça qui faisaient forcément que ce que j'avais prévu, il fallait l'adapter.

Par exemple, avant d'aller en stage, je me disais « c'est possible de préparer tout mon stage d'un bout à l'autre » Et en fait, une fois en stage, je me suis rendu compte que ce n'était pas possible, parce que du jour pour le lendemain, j'étais obligée de rectifier selon ce qu'on avait fait le jour même quoi. Donc ce sont des choses comme ça, des petits détails qui font que finalement, je ne vois plus la préparation de la même façon.

- Donc maintenant est-ce que tu commences… est-ce que tu as maintenant une conception de ce que c'est que la formation ? Comment on se forme ?

Disons que le fait d'avoir été en stage justement, ça m'a permis de voir que ce ne sont pas seulement les deux années de formation qui allaient me rendre prête à enseigner pour toute ma carrière. Parce qu'avant d'être à l'IUFM, je pensais que pendant les deux ans, j'allais étudier et que je serais prête. Et en fait, le fait d'avoir eu les stages, j'ai surtout appris à me former, plus qu'appris à savoir comment faire quoi. Donc du coup, j'ai l'impression d'être prête maintenant à me former pour avoir ma classe, plutôt que d'être prête à enseigner tous les niveaux pendant tout le temps.

Avant un stage justement, je me suis posée des questions : comment je vais faire pour me documenter sur ça, qu'est-ce qui me pose problème ? Et donc du coup, ce sera ce même genre de questions que je vais me poser, qui se renouvelleront à chaque fois que j'aurai une nouvelle classe. Je pense que c'est surtout cette année d'ailleurs que j'ai réalisé ça, parce que l'année dernière, je ne m'étais pas trop posée la question, mais cette année, je me suis plus rendu compte que c'est pendant toute ma carrière que j'allais continuer à me former, tandis qu'avant, je pensais vraiment qu'au bout des deux ans d'IUFM, ça y est, je serai prête pour tout. Donc c'est vrai que ça c'était aussi un truc sur lequel je me trompais complètement.

- *Et tu penses que… avant l'IUFM aussi… tu as pu te former ?*

Oui, je me suis formée, mais pas vraiment de la même façon, soit des connaissances ou des expériences, la vie de tous les jours, comme ça, qui m'ont formée. Mais c'est moins, je ne sais pas, c'est aussi formateur mais moins formel en fait. Je pense qu'il y a certains apports qui me viennent je dirais presque inconsciemment. Enfin le fait d'avoir fait le travail qu'on a fait ensemble, ça devient de plus en plus conscient. Mais si je ne l'avais pas fait, ça viendrait presque inconsciemment et donc justement, je pense qu'il vaut mieux que ce soit conscient, parce que je me rends compte que parfois j'essaie d'analyser et je me dis tiens, pourquoi est-ce que j'ai réagi comme ça, et j'arrive à voir plus facilement. Sinon je pense que c'est assez facile d'équilibrer entre ce qui nous vient de l'extérieur et ce qui nous vient de l'IUFM, parce que justement on voit bien, ce qui vient de l'IUFM, c'est très clair, on voit facilement, par contre c'est ce qui vient de l'extérieur qui est un peu plus flou, parce que ce n'est pas forcément une seule chose. Mais je pense que les deux apports sont importants aussi.

- *Tu me disais là que tu as appris à être autonome, à chercher et non pas à attendre qu'on te donne quelque chose. Est-ce que cette manière d'avoir vécu ta formation va te permettre d'envisager la classe d'une autre façon ?*

Je pense que la plupart des formateurs voulaient, volontairement, dès l'année dernière, nous laisser chercher en nous disant « quand vous aurez votre classe, il faudra laisser chercher les élèves. » En fait, ils employaient la pédagogie qu'ils voudraient qu'on emploie et donc, du coup, ça nous permet nous aussi - par exemple je vois en sciences, très souvent, ils commençaient par nous dire : « qu'est-ce que vous pensez de ce sujet là, ? » Donc on disait toutes nos conceptions et après on essayait d'en débattre, puis après on faisait un bilan ensemble. Donc ce genre de pédagogie, c'est vraiment ce système là que je vais refaire avec les élèves. Tandis que si les profs avaient dit : « Avec les élèves, vous devez faire émerger leurs conceptions et ensuite débattre, mais comme on n'a pas le temps, je me dépêche et je vous donne tout », ç'aurait été dommage parce que nous, on n'aurait pas pu intégrer ça. Je pense que ç'aurait été beaucoup plus difficile à remettre en place avec les élèves si on ne l'avait pas fait nous même. Et c'est vrai qu'au niveau de la formation justement, ça c'est un point positif parce que souvent, ce que les enseignants voulaient nous faire passer comme valeur, ils le faisaient aussi dans leur enseignement.

- *Et autrement, est-ce que tu as eu des contacts avec les parents, avec les inspecteurs, les conseillers… d'autres personnes avec lesquelles tu vas devoir travailler ?*

Avec les inspecteurs pas trop, à part pendant la soutenance, mais je n'en suis pas sûre. Sinon avec les parents c'était beaucoup plus en maternelle parce que là, c'est l'idéal, on les voyait le matin, le soir, on arrivait à cerner quel parent avait tel enfant etc. Tandis que pour les autres niveaux, les parents s'investissaient moins. Je n'ai pas fait non plus de réunion de parents pour le stage donc c'est plus difficile, enfin plus distant ; mais globalement de toute façon, vu qu'il n'y pas eu d'écho négatif, je me suis dit que les parents étaient satisfaits du travail. Mais au niveau des relations avec l'extérieur ou l'entourage, c'était plus par rapport aux collègues, ils parlaient des parents. Sinon c'est vrai qu'en stage, sur trois semaines, on n'a pas vraiment le temps de faire connaissance avec tout le monde à part en maternelle, où vraiment de toute façon ils sont présents les parents. Par contre les inspecteurs, sauf pendant mon dernier stage, où j'ai vu l'inspectrice, je lui disais bonjour le matin et le soir parce que ses bureaux étaient dans l'école, mais c'est tout, elle n'est pas venue dans ma classe.

- *Pas de pression donc de ce côté là ?*

Non, je trouve que ce n'est pas vraiment là que j'ai eu beaucoup de pression, mais au mois de janvier, une IMF qui devait venir me voir, qui n'était pas mon IMF référent, ne m'avait pas dit quand elle allait venir et du coup, pendant tout le stage, chaque jour, je me levais et je me disais bon, c'est peut-être aujourd'hui, c'est peut-être demain. Enfin c'était stressant de pas savoir parce qu'à chaque fois, je me disais bon, ce n'était pas aujourd'hui, ce sera peut-être demain et c'est encore plus stressant, alors que je n'avais pas de raison d'être stressée puisque le stage se passait bien. Alors elle est venue le dernier jour et elle a dit que ça se passait bien, alors je me suis dit qu'elle aurait dû venir plus tôt, ça m'aurait évité de stresser. Parce que le regard de quelqu'un d'autre dans la classe, c'est difficile, même si on sait que ça se passe bien, c'est toujours différent. Même les élèves eux-mêmes ont un comportement différent. Je vois en maternelle, il y avait une petite qui, pour épater la galerie, n'avait pas du tout la même réaction que d'habitude parce qu'elle savait qu'il y avait quelqu'un d'autre et l'instit qui l'avait eue l'année d'avant m'avait dit : « ne t'inquiète pas, c'est parce qu'il y a quelqu'un d'autre. » Donc c'est vrai que c'est toujours surprenant. J'ai l'impression que dans toute ma carrière, ce ne sera jamais des passages que j'aimerai quand il y aura quelqu'un d'autre dans ma classe.

Mais quand je dis quelqu'un d'autre, un inspecteur ou quelqu'un qui a un regard un peu critique, ce n'est pas du tout le même chose quand c'est l'ATSEM ou des parents d'élèves qui viennent aider, ce n'est pas du tout le même contexte. Par exemple en maternelle, j'ai justement un très bon souvenir parce que mon ATSEM, je m'entendais très très bien avec elle, donc je n'avais pas de problème de relation. Donc ça c'est vrai que ça facilite pour l'année prochaine, parce qu'il y en a beaucoup qui sont à l'IUFM et qui disent : « je ne veux pas des maternelles parce que si je m'entends pas avec l'ATSEM, ça ne va pas bien se passer. »

- Autrement, est-ce que tu as eu l'occasion de rencontrer des élèves en difficulté, en grosse difficulté, comment ça s'est passé dans ce ca- là ?

Alors dans mes premiers stages il n'y en n'avait pas, c'est juste dans le dernier stage où il y en avait un qui avait vraiment des grosses grosses difficultés. Mais la titulaire m'a beaucoup conseillée, j'ai repris son système : en fait il était toujours devant, devant elle et il avait tellement de difficultés de lenteur, je sais pas trop comment expliquer, il écrivait à peine le titre de la leçon quand les autres avaient déjà copié toute la leçon ou des choses comme ça. Alors elle recopiait parfois des choses à sa place et comme ça, ça lui permettait de faire l'exercice pendant que les autres recopiaient la leçon et l'exercice. Ou bien sinon, quand c'étaient des opérations, il en faisait une et elle allait voir s'il avait bien un bon raisonnement pendant que les autres en faisaient dix.

Toujours en fait elle s'occupait davantage de lui parce qu'elle savait que le reste de la classe ça tournait bien donc justement, elle pouvait passer plus de temps avec lui. Même si elle savait déjà qu'il allait redoubler, parce qu'il avait de trop grosses difficultés.

Enfin je pense à l'IUFM, parfois ils ne se rendent pas trop compte quand ils disent qu'il faut faire de la pédagogie différenciée ou d'autres choses comme ça. Là je pouvais facilement le mettre en place, parce qu'il y avait un élève en difficulté et que tout le reste de la classe était bien discipliné, donc ils comprenaient. Par exemple les autres élèves, souvent, quand ils avaient fini leur travail et que j'étais en train d'expliquer quelque chose à cet élève-là, ils se disaient entre eux « chut, faites pas trop de bruit parce qu'elle explique » alors que bon, il y a des classes qui abuseraient facilement de la situation.

Donc c'est vrai qu'à l'IUFM, on nous dit qu'il faut prévoir plusieurs préparations, genre trois niveaux d'exercices différents pour trois niveaux d'élèves, mais il faut déjà avoir cerné le niveau des élèves, comprendre leurs difficultés et puis après pouvoir adapter, parce que ce n'est pas évident non plus. Rien qu'au moment où on distribue les feuilles, il faut avoir pensé à la gestion matérielle et puis quand on fait la correction, il faut que les autres soient occupés pendant qu'on corrige avec tel ou tel élève. Donc ce n'est pas simple.

Des fois on peut se dire qu'on peut le faire sur une séance, c'est possible, mais on ne peut pas le faire sur toutes les séances, alors qu'à l'IUFM, c'est un petit peu idéalisé de dire qu'on ferait tout en pédagogie différenciée. Je dirais que c'est un peu le problème de l'IUFM, mais pas seulement, peut-être aussi que ce serait plus facile avec des classes moins surchargées mais pour l'instant, justement par le fait d'avoir fait les stages, ça permet de se confronter à la réalité, parce qu'avant le stage, on se dit que si en plus on a des doubles niveaux, c'est presque irréalisable. Déjà dans les doubles niveaux ce n'est pas facile, je vois en classe de CP/CE1, si on demande aux CE d'aider les CP, souvent ils donnent la réponse, donc l'entraide ce n'est pas évident non plus, ils ont un peu de mal. Ça s'apprend sûrement mais ça demande aussi du temps.

- As-tu rencontré des personnes avec lesquelles tu aurais du mal à travailler, des personnes qui ont des conceptions différentes…je vois dans certaines écoles le fonctionnement en équipe n'est pas toujours évident…

Oui, disons que dès le début en fait, dès mon premier stage, avec ma titulaire on n'arrivait pas du tout à s'entendre, je ne sais pas trop à quoi c'est dû. Comme elle sortait de l'IUFM, normalement on était censé avoir la même conception plus ou moins de l'enseignement et en fait, je ne pense pas que ce soit vraiment la conception de l'enseignement qui posait problème, c'est plus - je ne sais pas d'ailleurs - le problème c'était qu'on ne communiquait pas suffisamment et donc, on n'a pas réussi à voir ce qui n'allait pas. C'est vrai que je n'ai pas voulu la rappeler après non plus pour clarifier. Mais sinon, globalement, je dirais dans les classes, enfin dans les écoles où je suis tombée, disons que les instits avaient plus ou moins la même conception, même si ça faisait longtemps qu'ils étaient allés à l'IUFM ou à l'Ecole Normale, ils avaient quand même évolué, enfin leurs conceptions cadraient plus ou moins avec ce que je pensais aussi de l'école. C'est vrai que je n'ai pas rencontré par exemple - à l'IUFM, on a eu une conférence sur la pédagogie Freinet et en stage, je n'ai pas rencontré de personne qui n'aurait pratiqué que la pédagogie Freinet. Et c'est vrai que je ne suis pas trop d'accord, enfin surtout au début, moi je me dis que ce n'est pas possible de mettre ça en place.

Surtout l'année prochaine, je ne pourrai pas, alors que la personne qui a fait la conférence disait « Moi je ne travaille qu'avec la pédagogie Freinet, du matin au soir, de septembre à juin. » C'est vrai que j'aurais eu un peu de mal à travailler avec ce genre de personne, mais je me dis que de toute façon, il faut un peu de tout, il faut se diversifier, donc faire de la pédagogie Freinet une fois de temps en temps pourquoi pas, car ce qui est important, c'est d'être assez ouvert pour accepter les visions différentes des collègues, même si on n'est pas d'accord, même si soi-même on ne pratique pas, du moment qu'on est quand même à l'écoute, on peut voir, ça peut toujours nous apporter de discuter avec eux, de voir comment ils font dans leur classe.

- As-tu l'impression qu'à l'IUFM il y a une conception précise de l'enseignement et qui tend à vous faire acquérir une certaine manière de faire …

A mon avis oui quand même, je pense qu'il y a quand même à l'IUFM un discours, on essaie quand même de nous dire des choses - mais c'est aussi le discours des I.O - enfin ils nous disent de faire travailler les élèves par eux-mêmes, on essaie nous-mêmes aussi de travailler en groupe, et c'est vraiment intéressant de faire des bilans, des réunions de cycle, de faire des progressions de cycle, enfin des choses comme ça. Je pense qu'à l'IUFM, ils sont quand même assez axés, j'allais dire pas forcément sur une seule pédagogie, mais ils vont facilement dire qu'il y a plusieurs formes de pédagogie, mais qui vont dans le même sens, donc ce ne sera pas forcément une seule, ce sera un peu une diversité mais qui va dans le même sens. Ce qui nous permet un peu de choisir, parce que je pense que ce serait trop difficile que tout le monde pense toujours pareil.

-Et as-tu rencontré des étudiants qui étaient réfractaires à ça, qui ne semblaient pas adhérer à ces formes de pédagogie ?

J'ai l'impression, enfin à mon avis, c'est un petit peu inconscient, pas vraiment inconscient, mais je veux dire que ceux qui vraiment voulaient, qui n'ont toujours voulu faire par exemple que du transmissif, et bien même si à l'IUFM, on leur a dit que c'était mieux de faire autrement, et bien peut-être qu'ils mettront une séance de temps en temps différente, mais que dans le fond, ça restera quand même du transmissif. Ou le contraire, enfin je dis ça, mais je pense que s'ils n'ont pas la volonté vraiment de changer, parce qu'ils ne sont pas persuadés, enfin si l'IUFM n'a pas réussi à les convaincre, à mon avis ils resteront avec leurs conceptions.

- Et cette conception transmissive, c'est celle que tu avais en entrant à l'IUFM, ou déjà tu avais changé, ou ça a été une découverte ?

Je m'en suis plus ou moins rendu compte quand j'étais en licence, parce que j'avais fait un stage et je m'étais rendu compte qu'on ne pouvait pas travailler qu'en transmissif, parce que l'instit chez qui j'avais fait le stage, elle était en CM2, mais elle était prête à devenir IMF et donc elle était quand même très au courant des différentes pédagogies. Et du coup, c'est elle la première qui m'a fait découvrir d'autres pédagogies que le transmissif. Par contre après, c'est plus à l'IUFM que j'ai vu comment les mettre en place, parce que j'avais vu ce qu'elle faisait et j'en ai parlé. Je comprenais, mais je me demandais : comment je vais faire ? Elle m'avait laissée prendre en main par exemple une séance et moi, machinalement, j'avais fait du transmissif et après, j'en avais discuté avec elle. J'ai fait alors une autre séance où justement, elle m'avait dit de commencer plutôt par les faire chercher. Donc je pense qu'après, à l'IUFM, comme j'avais eu cette expérience-là, j'avais plus vu, dans toutes les matières, comment faire. Sinon ça m'aurait semblé un peu difficile.

Enfin avant l'IUFM, je ne voyais pas du tout comment faire une leçon de grammaire, autrement qu'en disant leçon sur ceci cela et par contre, à l'IUFM, les formateurs m'ont vraiment montré des moyens, enfin des méthodes autres quoi. Donc ça c'est vrai, c'est grâce à l'IUFM quand même que j'ai pu apprendre ça. Heureusement d'ailleurs.

- Bon est-ce que tu vois des choses à ajouter, as-tu envie de dire autre chose ?

Je trouve ça bien que l'année prochaine, on ait encore une formation de deux jours par semaine pendant six semaines, parce que je pense qu'on en a besoin, on n'a pas, enfin moi, je sens que là, je suis prête à avoir ma classe, mais en même temps, je ne suis pas au point sur tout et j'aurai besoin, après deux mois de classe, d'avoir justement une coupure de formation. Donc c'est bien que la formation se fasse en trois ans plus ou moins, et qu'aussi on ait une classe un peu privilégiée, protégée, c'est aussi une bonne chose pour l'année prochaine.

Annexe 22 : [E.i.T1] Géraldine *(Entretien individuel, avril 2005, milieu de T1)*

- Je souhaitais te demander de me faire part de tes réactions par rapport aux documents que je t'ai envoyés, l'analyse et la retranscription de l'entretien de juin…et puis après tu me parleras de ta première expérience de professeurs des écoles…

En fait j'ai lu et j'étais globalement d'accord avec l'analyse, ça correspond à ce que je pensais, à tout ce que j'avais dit et puis pour l'entretien, j'ai été surprise, en fait j'étais surprise parce que formulé comme c'était retranscrit, j'ai trouvé ça difficile à lire. Mais sinon pour le contenu en fait, je pense que je rêve toujours, enfin je reste d'accord avec ce que j'avais dit au mois de juin. Sauf à la fin, je me rappelle que tout à la fin, je disais que j'étais un peu rassurée de savoir que j'aurai une classe protégée. Enfin même l'année dernière, au mois de mai/juin, je me rappelle que je commençais déjà un petit peu à être un peu anxieuse, je me disais j'espère que la rentrée ça va bien se passer, que j'aurai une classe à l'année. Enfin la responsabilité de ma classe quoi, ça me faisait un petit peu peur, et je me disais bon, le fait d'avoir une classe protégée ça va quand même m'aider. Et en fait, quand j'ai vu ce que c'était, c'était catastrophique. Et c'est pour ça que du coup, je me dis qu'il faudrait vraiment que ce soit des vraies classes protégées qu'ils nous mettent. Je ne sais pas, en même temps, si, le fait de faire la formation deux jours/deux jours, ça c'était bien, donc il faudrait soit un mi-temps, ou je ne sais pas, quelque chose de plus adapté.

- Donc en fait tu t'es retrouvée avec un CP de vingt-sept élèves et d'autres classes dans l'école à quinze élèves…

Oui, en fait chaque enseignant, même ceux qui avaient des classes à quinze, ils avaient du mal à gérer leur classe parce que chaque enseignant avait au moins un ou deux élèves qui auraient du être dans des instituts de rééducation, mais en fait, il n'y a pas assez de place, donc c'était assez difficile.

- C'était une école de ZEP ?

Elle n'est pas classée ZEP, mais c'est parce qu'ils n'avaient pas demandé le statut et donc justement, les moyens n'étaient pas adaptés. Moi dans ma classe, j'ai revu mon remplaçant - en fait, quand je suis partie en octobre, j'ai eu un remplaçant qui finalement va terminer toute l'année - il est proche de la retraite, il a beaucoup d'expérience et donc lui, il m'a dit que c'était normal que je n'aie pas réussi car à la fin de l'année, il a estimé qu'il y avait seulement la moitié de la classe qui était lecteur, un quart qui serait lecteur à la fin de l'année prochaine, et l'autre quart, ça risquait d'être très difficile qu'ils sachent lire à la fin du CE1. Donc je me suis dit bon, enfin ça fait mal au cœur pour les enfants en fait.

- C'était quoi les principales difficultés que tu as eues en fait ?

C'était surtout le comportement, enfin les enfants ne savaient pas pourquoi ils venaient. Ils ne savaient pas, le matin quand ils arrivaient, ils n'avaient pas envie de venir à l'école. Alors moi j'essayais de faire des approches assez ludiques mais en fait, ils ne comprenaient pas, ils n'étaient pas du tout intéressés, ils étaient dans leurs pensées. Puis il y en avait beaucoup qui avaient des problèmes familiaux, beaucoup. Il y en avait une qui était en famille d'accueil, pendant le mois d'octobre elle a été mise en famille d'accueil parce qu'en gros, ses parents ne s'occupaient pas d'elle comme il fallait. Une autre était toujours, je dirais rêveuse, mais dans le sens en fait qu'elle ne travaillait pas, elle ne prenait pas son crayon de la journée parce qu' elle était toujours dans ses pensées, je ne sais pas ce qu'elle vivait chez elle. Des cas comme ça. Enfin ça, c'était plutôt les filles, du coup elles étaient plutôt dans leurs pensées, tandis que les garçons, eux, ils étaient super excités. Il y en avait un qui dès le début, s'il tenait un quart d'heure sur sa chaise, c'était vraiment le maximum. Et j'en ai parlé avec les parents, ils m'ont dit que l'instit de maternelle leur avait dit que de toute façon, elle en avait marre de cet enfant, et alors elle l'avait fait passer en CP, alors qu'il n'avait pas le niveau. Mais elle ne voulait pas le garder une année de plus. Donc je me suis dit que ce n'était pas vraiment bien parti.

Alors j'ai fait ce que j'ai pu pendant le premier mois puis après, ce n'était plus possible, j'ai vraiment déprimé. A la fin, j'essayais toujours de travailler le plus possible, alors je travaillais, je travaillais, et je n'en dormais plus la nuit, je ne dormais que deux heures ou des choses comme ça en dernier, alors forcément, le lendemain matin, j'étais vraiment trop fatiguée.

- *Mais tu n'as pas eu d'aide ?*

Et bien les conseillers pédagogiques sont venus, enfin je leur ai demandé au début, au bout d'une semaine, je me suis dit tiens, ce serait bien qu'ils viennent m'aider, donc je leur ai demandé et ils sont venus. Au début ça a marché assez bien, ils m'ont quand même aidée à faire une séance de lecture, ils sont venus deux fois chacun. Les trois premières fois, ils ont vraiment essayé de m'aider, ils m'ont conseillée et à chaque fois, je mettais en place leurs conseils, j'essayais vraiment et puis au bout d'un moment, je voyais bien que même si je changeais la disposition des tables, même si je changeais la façon d'organiser, ça ne marchait pas, ça ne marchait pas comme il fallait. Et du coup, la dernière fois que le conseiller pédagogique est venu en fait, il m'a dit : *« Ecoute, ça doit être insupportable pour toi, les enfants ne t'écoutent pas. Moi je serais à ta place, de toute façon j'abandonnerais, parce que je ne sais pas comment tu fais.* » Et même lui, il a essayé de prendre la parole et en fait, les enfants ne l'écoutaient pas du tout.

Donc c'est pour ça qu'après j'ai réfléchi, j'ai essayé encore de tenir un petit peu, puis je me suis dit c'est pas la peine, j'arrête. Et puis là, c'est comme ça qu'après, dans la nouvelle école, ils sont venus me voir un petit peu et ils ont vu que ça marchait. Alors c'est vrai que je me suis vraiment remise en question, je me suis dit : est-ce que ça vient de moi ? Puis après je me suis dit : il y a peut être une part qui fait que je n'étais pas prête à avoir un CP et il y a aussi le fait que je n'ai pas eu de chance de tomber dans cette école. Mais heureusement que les stages s'étaient bien passés avant, parce que sans ça, je me suis dit - en fait j'ai relu tous mes bilans de stage - et je me suis dit bon, si, ça marche, il y a des fois où ça marche,donc là, c'est pas de chance. Puis peut-être que dans plusieurs années, avec l'expérience, j'aurai un CP et si ça se trouve, ça marchera bien. Mais c'était vraiment dur pour un début d'année et je crois d'ailleurs - il faut du temps pour s'en remettre - et je ne suis pas encore capable, je n'ai encore pas ouvert mes affaires de CP. A partir du jour où j'ai arrêté, j'ai fermé le classeur, je l'ai mis dans un coin. J'ai fermé mon classeur, je l'ai mis dans un coin et je me suis dit : il faudra que je le rouvre un jour. Depuis je ne peux pas, je ne peux pas encore l'ouvrir quoi.

- *Tu as failli abandonner…*

Oui, mais heureusement que dans mon entourage familial, tout le monde m'a encouragée à continuer parce que j'étais vraiment très mal. Après, heureusement que j'ai retrouvé une autre classe, parce que c'est vrai que s'arrêter sans rien faire, je crois que c'est encore pire, parce que du coup, on se dit ça s'est mal passé et là, en ce moment je n'ai rien, donc ce n'est pas mieux. Et donc heureusement que j'ai retrouvé la maternelle et du coup, là, ça s'est bien passé. Au début j'avais vraiment besoin d'être rassurée et heureusement, le directeur était vraiment responsable, il prenait bien ses responsabilités et il m'a dit : *« Ecoute, je comprends, t'as peut-être eu une mauvaise expérience, mais là on repart avec quelque chose de nouveau, tu vas voir, ça va bien se passer.* » Il m'a bien rassurée et du coup c'est vrai que ça s'est bien passé.

- *Tu es donc en maternelle ?*

Oui, il y un projet d'école, il y a six classes maternelles et c'est six classes multi-âges, avec les quatre niveaux. On préparait tout en commun et ça, ça m'a beaucoup aidée. L'équipe était vraiment soudée donc du coup, ça m'a bien aidée à avancer. Puis c'est vrai que le fait d'échanger par exemple sur le fonctionnement, sur l'organisation, c'était vraiment bien. Donc c'est vrai que ça m'a bien aidée. Je me sentais un peu plus utile parce que je préparais - en fait on se partageait les tâches - par exemple quelqu'un faisait les math, l'autre la lecture, l'autre le graphisme et après, on échangeait nos préparations. Et donc le fait de préparer quelque chose pour les autres, je trouvais que c'était plus valorisant. Enfin je préfère beaucoup travailler en équipe alors que si j'avais une classe unique de maternelle, je me sentirais un peu isolée quoi. Et donc du coup ça s'est très bien passé, l'ambiance était très bien.

J'avais aussi des enfants un petit peu en difficulté mais c'était beaucoup moins flagrant quoi. Le fait de pouvoir parler avec les autres c'était vraiment mieux. Quand au début je me disais : s'il ne sait pas faire ça, j'en parlais avec ma collègue qui me disait moi aussi dans ma classe, j'ai untel qui ne sait pas faire ça. Alors du coup ça va, c'est pas la fin du monde. Et puis aussi en maternelle, il y a l'ATSEM aussi qui est là pour nous aider, alors qu'au CP, je faisais toujours tout, c'est moins évident.

Et puis là, quand j'ai su que j'allais quitter, enfin je savais que j'allais quitter l'école et je ne savais toujours pas ce qui m'attendait, mais quand j'ai su que c'était encore une maternelle, je me suis dit ça va, déjà j'étais rassurée de ce côté-là.

Alors là, ce sera des moyens-grands, il y aura beaucoup plus de garçons, donc j'espère que je vais arriver à gérer. Et puis dans ma classe, on m'a dit qu'il y a une petite trisomique, mais l'enseignante que je vais remplacer m'a dit que ça ne posait pas trop de problèmes parce qu'elle était très affectueuse, donc je pense que ça ira, enfin j'espère.

- *Enfin tu es encore un peu angoissée quand même…*

Oui, je crois que de toute façon, avant chaque rentrée, ça sera la même chose. En plus là, j'ai vu la titulaire de la classe hier et en fait, elle avait oublié d'emmener l'emploi du temps, alors du coup moi, je me disais bon, au moins à partir de lundi, j'aurai la semaine pour préparer la classe et puis du coup, comme je n'ai pas l'emploi du temps, je ne peux pas faire grand chose. Enfin, j'ai préparé toutes les activités et tout, j'aime bien quand tout est prêt parce que comme ça, je sais où je vais. Mais du coup je vais arriver à la rentrée, je ne vais pas trop savoir quoi faire.

- *Et ton stage de deux jours en T1, tu l'as fait une fois que tu étais en maternelle alors ?*

Oui

- *Et là, tu as pu parler des problèmes que tu avais rencontrés ?*

En fait j'en ai parlé, je dirais qu'il y a beaucoup de copines, de filles qui étaient avec moi et qui le savent, mais pas forcément. Enfin les formateurs ne le savent pas forcément. Moi, ce que j' ai apprécié dans la formation de deux jours, c'est qu'on voyait - enfin moi je trouvais que la vraie formation était plus officieuse, entre guillemets, c'est à dire que le fait de discuter avec des gens qui vivent la même chose que nous, qui sont aussi T1, c'était presque plus important. Enfin en tout cas pour moi, ça m'est apparu plus important que la formation un peu théorique que nous apportaient les formateurs. Moi j'avais plus besoin d'échanges avec des gens, avec les autres T1 quoi. Et du coup, je me suis dit que même eux, qui n'avaient pas eu autant de difficultés, ils avaient eu aussi beaucoup de difficultés au début. Enfin je crois que tout le monde a eu des difficultés au début d'ailleurs, et ça permet quand même de se dire : bon, ce n'est pas si catastrophique, tout le monde a du mal au début. Mais en fait, pendant que j'étais en formation, j'essayais plus de me dire maintenant, je suis en maternelle, donc qu'est-ce que je peux essayer de mettre en place, qu'est-ce que la formation peut m'apporter pour la maternelle. Plus que d'essayer d'analyser ce qui s'était passé. Enfin j'essayais plus de tourner la page en fait.

Au début, les formateurs, en fait les conseillers pédagogiques, m'avaient dit d'analyser ce qui ne s'était pas bien passé au CP pour voir ce que je pourrais faire de mieux si jamais j'avais un CP une autre fois. Alors au début j'ai essayé de le faire et puis je voyais que ça n'allait pas du tout, je ne suis pas prête à le faire, je me dis que soit il faudrait peut être un psy spécialisé dans l'Education Nationale qui permette d'aider à ce travail là, parce que moi, je sais que toute seule, si je reprends mes affaires de CP, mon cahier journal, je me mets à pleurer tout de suite. Donc je me dis que c'est encore trop difficile.

- *Tu avais parlé dans ton dernier entretien en juin, et la première fois qu'on avait travaillé ensemble, que tu avais envie d'être un modèle, de bien faire ton métier. Dans l'entretien de juin, tu disais : je me suis rendu compte que finalement, je ne serai pas aussi parfaite que ça. Donc déjà tu commençais à avoir un petit peu plus de recul par rapport à ce que tu envisageais. Aussi là je suppose que ça a dû être difficile de te rendre compte que tu avais beau bien préparer, ça ne marchait pas…*

Oui, en fait en juin, avec les stages, je m'en étais déjà rendu compte un petit peu. Mais par rapport au CP, mes stages s'étaient tout le temps bien passés et là c'est vrai que ça ne se passait vraiment jamais comme j'avais prévu quoi. Je ne sais pas, moi, c'était plus une question de gestion de classe. Je préparais quelque chose et en fait les enfants n'écoutaient même pas la consigne, ils étaient tout de suite occupés à autre chose. Alors je suis retournée voir cette instit que j'avais eue quand j'étais en CE1, car elle avait eu une classe de CP, donc je suis allée la voir parce qu'elle n'habite pas très loin. Et ça m'a permis aussi de me rassurer parce qu'elle m'a dit qu'elle aussi, elle avait eu une période dans sa carrière où ça avait été très dur. Et elle se demandait si c'était bien ça. Du coup je me suis dit : je crois qu'un petit peu tous les instits, à un moment ou à un autre, se demandent si c'est bien ce que je fais, est-ce qu'il ne faudrait pas faire mieux, d'une autre façon. Et du coup je me dis que moi, ce n'est pas vraiment un modèle, mais ça me permet de voir que si, même avec elle, ça n'a pas toujours marché, il y a des fois où c'était moins bien et des fois où c'était mieux.

- *Visiblement dans les entretiens que j'ai eus avec les autres …les stages qui se sont mal passés c'étaient toujours les stages où il y avait des problèmes de discipline et au-delà de la charge de travail de l'organisation, les classes dans lesquelles il y a des problèmes de discipline, c'est le cas d'Elisabeth, c'est très dur …*

Oui je crois que c'est ça le plus difficile…..

- *Tu avais parlé de ton père qui avait eu une expérience difficile d'enseignant et qui a abandonné suite à une dépression et tu avais dit que tu avais envie de poursuivre ou d'aller plus loin que lui…au moment de nos tout premiers entretiens…*

En fait j'y ai repensé, mais quand j'étais en licence je n'étais peut-être pas… enfin j'étais encore chez mes parents, très proche d'eux et là, je voulais prendre du recul. Alors mon père est encore en dépression et j'essaie vraiment de ne pas du tout m'assimiler à lui parce qu'en fait, l'année dernière, il a passé presque un an à l'hôpital psy et là, cette année il est en suivi thérapeutique. C'est un peu difficile, alors je me dis que les problèmes qu'il a lui, ce n'est pas pareil que les problèmes que je peux rencontrer et donc c'est différent.

Alors si j'y arrive dans mon métier, je me dis que c'est pour moi, je veux dire que ce n'est pas pour réussir quelque chose que lui, il n'a pas réussi, c'est pour moi, parce que j'ai envie de faire ça quoi. Donc je ne pense pas, enfin je me dégage un peu, je suis plus indépendante. Mais au niveau familial, c'est vrai que ce n'est pas toujours facile non plus, il faut réussir à faire la part des choses. Je vois par exemple, c'est vrai que quand je rentre chez moi, il y a des fois où je me dis je suis toute seule, mais heureusement, parce que qu'est-ce qu'il se prendrait si j'arrivais et qu'il y avait quelqu'un. Je crois que je suis tellement fatiguée que du coup, je n'aurais pas tellement envie de faire des efforts pour les autres quoi.

- Maintenant, dans l'après-coup, en oubliant un peu cette expérience difficile, dans ton nouveau poste, qu'est-ce qui t'apparaît comme le plus difficile, ce à quoi tu ne t'attendais pas…

C'est surtout qu'il faut penser à tout pendant la journée. C'est vrai qu'il faut être super concentrée pendant la journée, il faut se dire untel par exemple, si on est en train de faire une activité, il faut aller vérifier si untel a bien commencé, il faut aider untel parce qu'on sait qu'il a un peu de mal, il faut penser à dire à untel qu'il faut qu'il mette son chewing-gum à la poubelle. Il faut penser à plein plein plein de choses et en même temps, il faut commencer à réfléchir pendant qu'on fait ça, pendant qu'on fait une activité, il faut réfléchir à ce qu'on va faire après. Et en fait, pour moi, c'est ça qui est difficile, ce à quoi je ne pensais pas en fait. C'est qu'il faut vraiment être très concentré dans la journée et le soir, une fois que les enfants sont partis, c'est pas pareil, on peut se reposer, mais tant que les enfants sont là, on se dit qu'il faut être 100 pour 100 efficace. Et je crois que c'est ça le plus difficile. Alors après, c'est vrai que ça fait beaucoup de travail personnel, ça demande beaucoup de temps mais à ça, je m'y attendais en fait, donc ça ne me surprend pas trop.

- Et à propos de tes relations avec les parents ?

Alors en fait avec les parents ça se passe assez bien. Enfin même au CP où les enfants avaient des difficultés, les parents comprenaient et moi je comprenais aussi leurs difficultés à eux. Et puis là, la maternelle, en fait j'aime bien la maternelle parce que du coup, on voit les parents tous les jours et on apprend à les connaître petit à petit et ça se passait bien aussi avec eux. C'est vrai que ça arrive souvent qu'il y ait des parents qui pensent que leur enfant est un peu le centre du monde, donc parfois il y a des parents sont un petit peu difficiles mais bon, on essaie de leur faire comprendre que si un autre enfant a tapé le leur, c'est peut-être aussi que leur propre enfant a un petit peu cherché. Mais sinon ça se passe bien, je n'ai pas eu de problème avec les parents. Mais j'ai des collègues qui ont eu des problèmes, alors que moi ça se passait bien. J'avais fait des centres aérés avant et c'est vrai que ça m'a bien aidée aussi, parce que la directrice que j'avais eue m'avait donné des petits conseils tout bêtes mais du genre : quel que soit le parent qui arrive, dès que la porte s'ouvre, on le regarde, on va vers lui on lui dit bonjour et rien que ça, ça les met en confiance et du coup ; je pense que le fait de se sentir en confiance, dans la classe ça se passe bien. Donc c'est vrai qu'avec les parents, moi je n'ai pas eu de problème…..

- Et comment te sers-tu de tout ce que tu as fait à l'IUFM, comment tu te sers de tout ça ? Ton mémoire, le porte-folio…

En fait je me sers plus de ce que j'ai fait en stage, pour le moment je me sers de la partie pratique en fait, des jeux que j'avais faits. Je m'en suis resservie plusieurs fois, mais tout ce qui est théorie, je ne m'en suis pas servie. Pour le porte-folio aussi je me sers du matériel et je me dis du coup qu'à l'IUFM, on aurait peut-être dû faire plus de choses dans ce genre. Après ç'aurait peut-être été à moi de le faire, j'aurais dû surtout préparer plus de matériel.

Par exemple dans le privé, ils n'ont pas la même formation, ils font tous une année de liste complémentaire avant la deuxième année et du coup, en deuxième année, ils savent plus ce dont ils ont besoin et ils préparent beaucoup plus de matériel. Par exemple en anglais, il y a plus de flashcards et de choses comme ça, qu'après ils gardent pour toute leur carrière. Et je me dis que c'est plus de ça dont on a besoin. Donc c'est plus de tout ça dont je me sers, alors que de la formation, tout ce qui est théorie, je ne m'en sers pas trop en fait. Bon, j'ai rouvert mes cahiers, mes classeurs, mais pour prendre des fiches. Mais je ne pense pas que c'était inutile, je pense que c'est peut-être utile d'avoir une base de théorie, mais ç'aurait encore été plus utile si en plus il y avait eu du matériel, parce qu'après, on voit qu'on passe beaucoup de temps à préparer du matériel et qu'on a plein de choses à faire.

- Et les modèles pédagogiques qu'on vous a proposés…mettre les élèves en recherche, tu mets ça en place ?

En fait j'essaie, chaque fois que je peux, de les faire chercher, mais ça dépend. Par exemple au CP, en mathématiques, pratiquement à chaque fois, on commençait par une situation problème et après, ça dépend un peu des matières. Là, en maternelle, je faisais plus de la manipulation, donc ce n'est pas vraiment de la recherche. En fait ça dépend de la tranche d'âge, par exemple pour les petites sections de maternelle, je ne faisais jamais une activité sans avoir fait la même activité en manipulation. Et au CP, en mathématiques, il y avait toujours une situation problème et ensuite, je suivais CAP Math et c'est ce qu'il propose pour rentrer dans l'activité, ce qui permet de mieux comprendre.

- *Donc là où tu travaillais, tu n'avais pas toutes les activités à préparer ?*

Non, on choisissait. Chacun faisait une partie de préparation pour les autres collègues, et après les collègues choisissaient ce qu'ils voulaient. C'est à dire si je voulais aménager la fiche que les autres avaient faite, je pouvais très bien le faire. Donc c'est vrai que ça a dû m'arriver trois ou quatre fois de prendre la fiche telle quelle mais sinon, souvent je changeais un peu, quand ma classe n'était pas rendue là, ou qu'au contraire ma classe était rendue plus loin. C'est ça qui est bien, on partageait les préparations, mais en même temps, ils ne se vexaient pas si on changeait leurs préparations. Et moi c'est pareil, je donnais mes préparations, mais ça ne me dérangeait pas s'ils changeaient. C'est vrai que ça marchait bien comme ça, et heureusement, je n'avais pas toujours préparé que les math sinon, j'aurais eu tendance à faire plus de math dans ma classe, alors que là on tournait, on changeait de façon à faire un petit peu de tout. Ce que j'aimais bien dans le fait d'être institutrice, c'était de voir toutes les matières et si je n'avais fait qu'une seule matière, je me serais sentie frustrée, je me serais dit c'est dommage d'être instit pour n'enseigner qu'une seule matière et dans ce cas là, autant être au collège. Donc là, j'aimais bien voir tout ce que les enfants allaient faire.

- Et autrement tu as des projets, des projets de formation pour la suite ?

Disons que pour l'instant, je pense que la meilleure formation c'est de pratiquer. Enfin j'ai l'impression que j'ai plus besoin d'expérience que de formation. Donc a priori, j'aimerais bien continuer ce métier mais par contre, j'aimerais bien continuer à avoir une classe, je ne voudrais pas tout de suite arrêter pour faire une formation à côté. Mais c'est vrai que les petites formations pédagogiques du mercredi, je n'ai pas pu y aller à cause du courrier que je n'ai pas eu à temps et je suis un petit peu en décalage par rapport aux autres T1. C'est vrai, je suis un petit peu déboussolée et en même temps, la seule formation à laquelle je sois allée, je l'ai trouvée un peu théorique. Mais en même temps, c'est bien de continuer à être formée, mais pour l'instant, je me dis j'ai surtout besoin de terre à terre et puis après, peut-être que j'arriverais à dépasser ça et à avoir besoin d'autre formation. Pour l'instant, je crois que je manquais surtout de pratique quoi. Je ne sais pas, pourtant j'ai fait tous les stages, j'en avais même fait un petit peu plus quand j'étais à la fac, alors je ne sais pas trop.

- Tu penses quoi alors de la formation ?

Et bien ce n'est pas forcément plus de stages qu'il faudrait, mais il faudrait presque une année supplémentaire avec mi-temps, stages et formation, mais pendant toute l'année, comme ce qu'on a fait pendant six semaines. Il faudrait presque que ce soit pendant toute l'année, parce que ça laisse le temps de préparer du matériel, ça laisse le temps d'analyser deux jours par semaine ce qu'on a fait. Mais je me doute bien que financièrement ça ne doit pas être avantageux. Mais pour préparer, à mon avis, il n'y a rien de mieux pour se former que de faire en même temps la pratique et en même temps la théorie. Moi je pense que c'est ça qui serait plus utile, une sorte d'alternance plutôt que de faire trois semaines d'affilée de stage. Et puis pendant ces trois semaines, c'est vrai, on est vraiment mis en situation de classe, mais ce qu'il y a, c'est qu'après, quand on revient à l'IUFM, pendant un mois, un mois et demi, on est un peu déconnecté de se qui se passe en vrai sur le terrain. Donc je ne sais pas trop s'il y a une solution. …..

- Et tu te sens plus attirée par un cycle en particulier ?

Je suis plus attirée par le cycle 1. Moi c'est vrai que je préfère les maternelles, même par exemple tout ce qui est préparation de matériel, le découpage, la peinture. Là ça m'arrive très souvent de tout préparer et quand l'ATSEM arrivait le lendemain matin, elle me disait : pourquoi vous avez fait ça ? En fait c'est parce que ça m'amusait, j'avais envie de le faire, par exemple faire des modèles pour les enfants, des choses comme ça. Et j'aime bien faire ça en fait. Donc il y a même une période où je me suis posée la question de savoir si je préférais être institutrice ou ATSEM. Et puis en fait, je me suis dit que je préférais être institutrice mais quand même surtout en maternelle.

De toute façon, je n'aurai peut-être pas le choix l'année prochaine, et ça ne me dérangera peut-être pas d'être en cycle 2 ou 3, mais pour l'instant, je préfère beaucoup être en maternelle, je trouve que ça a un côté plus…. En fait l'école n'a encore pas son caractère vraiment obligatoire et les enfants, ceux que j'ai vus, ils arrivaient le matin et ils avaient envie de venir à l'école, alors c'est plus agréable que quand les enfants traînent les pieds pour venir. Après, ça dépend peut être de l'école, ça dépend peut être des expériences que j'ai eues.

- Et comment est-ce que tu vis la manière dont est vue l'école par les personnes extérieures…Alain ou Antoine disaient qu'ils avaient conscience de devoir défendre quelque chose de fort, alors que partout autour l'école est critiquée…

Dans mon entourage, ils ne critiquent pas forcément l'école, mais ils critiquent souvent - enfin ce n'est pas vraiment des critiques, mais c'est souvent à l'encontre des enseignants : ils sont toujours en vacances. Alors que moi, je n'ai pas vraiment l'impression d'être souvent en vacances. C'est plutôt ça, je me dis que ce n'est pas très juste parce qu'ils ne se rendent pas compte que quand on n'est pas en vacances, on travaille vraiment beaucoup. Et tant que je n'avais pas eu ma classe à l'année, je ne m'étais pas rendu compte à quel point les vacances sont vraiment indispensables pour se reposer, surtout celles de Noël en fait. J'étais vraiment déprimée et en même temps, je me dis les vacances ont vraiment été utiles. Mais dans mon entourage, tout le monde dit : vous, vous avez beaucoup plus de vacances, pourquoi nous on ne serait pas aussi fatigué que vous ? Et ils ne se rendent pas compte qu'avoir une classe toute la journée, c'est quand même plus fatigant que d'être assis devant un bureau. Sinon à part cette question des vacances, dans mon entourage, personne ne critique.

- D'autre part …quel regard tu portes sur les collègues que tu as rencontrés ?

Il y a des collègues qui sont vraiment prêts à entrer dans un esprit d'équipe et puis il y en a d'autres qui sont plus - en même temps je ne les critique pas, mais ils avaient tellement de problèmes à régler dans leur propre classe, qu'ils avaient du mal à en sortir pour m'aider. Alors que pour moi, l'école c'est un esprit d'équipe. J'ai vécu ça en centre aéré en fait. Il marchait parce qu'il y avait un esprit d'équipe, c'est pas des classes les unes à côté des autres. Moi je suis assez tolérante mais du coup, je me dis que si je m'entends bien avec un collègue tant mieux, mais si je m'entends pas trop, j'arrive quand même à assumer, je ne suis pas du genre à me fâcher….

- *Donc tu les trouves…je fais référence à d'autres entretiens…tu les trouves dans quel état d'esprit ?*

Je pense que le contexte, par exemple la première école où je suis allée, il y en avait qui étaient vraiment désabusés, mais en même temps, il y en avait d'autres, deux qui étaient presque autour de cinquante ans, ils avaient beaucoup d'expérience. Et puis on était quatre, enfin trois T2 et moi, et tous ceux qui étaient en T2, ils arrivaient avec pas mal d'énergie. Ils avaient passé une bonne année de T1 et ils avaient vraiment envie de s'investir. Puis après, c'est vrai que maintenant, on est au mois de février et ils disent - j'ai gardé contact avec eux - ils disent que c'est quand même difficile et qu'ils ont hâte d'être à l'année prochaine pour avoir une meilleure école.

Par contre, là où j'étais à X, les collègues, quel que soit leur âge, étaient tous très enthousiastes de ce qu'ils faisaient dans leur classe, de ce qu'on échangeait entre collègues, du travail avec les enfants. Je pense qu'en fait ce n'est ni une question d'âge, ni une question d'expérience, mais que c'est plus une question de motivation personnelle dans ce qu'ils vivent dans l'école. Je me dis que j'ai vraiment eu de la chance d'être allée à X où ils étaient vraiment très dynamiques, c'est chouette. Je n'ai pas trouvé d'enseignants qui soient désabusés, qui disent « je fais ça juste parce que je suis obligé. » Je me dis que ça peut tenir aussi de l'esprit du directeur : s'il encourage ses collègues tous les matins, forcément ça va jouer pour l'équilibre quoi.

J'en discutais justement hier avec une autre collègue et elle me disait que son directeur était presque décourageant parce qu'il n'arrêtait pas de trouver des points négatifs et du coup, elle me disait que pour essayer d'aller mieux – ce n'est pas évident quand il y a toujours quelqu'un qui nous fait des reproches – entre collègues, ils se serraient les coudes et comme ça, ça allait mieux. Moi je me disais : il y a le directeur qui est tout seul de son côté et au moins, elles essayaient quand même de créer un esprit d'équipe.

- *Et par rapport aux collègues, te sens-tu devenue professeur des écoles …*

Je me sens quand même débutante surtout que là, par exemple, je rechange encore d'école. Donc le temps de connaître les lieux, de connaître les personnes, les enfants, les habitudes, ça me fait un peu ressentir à chaque fois que je suis débutante. Alors que quand j'étais à X, c'est vrai qu'à la fin, du coup, je me sentais plus à l'aise, plus à l'égale des autres. En même temps, ce n'est pas forcément négatif de débuter, parce que toutes les collègues, quand elles m'ont accueillie hier, elles m'ont dit que ça allait bien se passer, elles m'ont encouragée. Mais moi, ça me fait un peu bizarre de me dire que je vais commencer dans l'école. Mais ce n'est peut-être pas plus mal aussi, parce que je peux peut-être apporter des idées que j'ai eues dans d'autres écoles et qui permettront aussi de faire autrement dans cette école-là. Je crois qu'il faut du temps, puis ça vient aussi peut-être du caractère de la personne : moi il me faut du temps pour me sentir vraiment à l'aise avec les autres et j'aurais tendance à plutôt demander des conseils, à demander de l'aide….

- *Et donc de l'aide tu en as eue, tu as vu d'autres conseillers, l'inspecteur ?*

En tant que T1, je crois qu'on est inspectable, c'est-à-dire plutôt on est visitable : l'inspecteur peut venir nous visiter. Mais je ne suis même pas sûre en fait. Mais là, pour après les vacances, je suis à Y et c'est une autre circonscription, donc je ne sais pas s'ils savent qu'ils doivent venir me voir, je ne sais pas trop comment ça va se passer, donc je verrai. Même les conseillers pédagogiques, je ne sais pas lesquels vont venir. Au début, je me suis dit que j'aimerais bien prendre mes repères avant qu'ils viennent, j'aimerais bien qu'ils me laissent un petit peu, parce que c'est vrai qu'ils m'ont beaucoup suivie au tout début à X, parce qu'ils voulaient voir si ça se passait bien. Ce que je comprenais, mais en même temps, une fois que j'étais bien à l'aise, je me disais ça va, je n'ai plus forcément besoin d'eux. Parce que quand la personne vient dans la classe, c'est toujours un moment assez court et ce n'est pas représentatif. Donc je trouve que ce n'est pas forcément la meilleure façon de juger.

- *Et alors si tu entrais dans ta classe et que tu t'observais en train d'enseigner, comment te verrais-tu ?*

Je ne me suis pas posée la question. Au CP c'était l'horreur. Au début du CP, ça allait encore, mais à la fin c'était vraiment catastrophique. Par contre à X, j'aurais vu une classe qui tournait. Mais disons en tant qu'enseignante, j'avais repris les rituels et les habitudes de fonctionnement de la titulaire. Donc j'aurais vu une classe qui tournait, avec une enseignante qui savait ce qu'elle avait à faire, parce que les habitudes étaient installées, l'emploi du temps était installé. Et puis les enfants étaient parfois plus ou moins attentifs, mais c'est normal, les maternelles on ne peut pas non plus leur demander de l'attention très longtemps. Il y a un conseiller pédagogique qui m'a dit que je me mettais trop souvent à la hauteur des enfants, que je n'avais pas assez la notion du groupe et que j'étais plus vers chaque enfant individuellement. Alors j'en tiens un petit peu compte, c'est à dire que quelquefois, j'essaie de m'adresser au groupe classe entier pour que tous les enfants s'habituent à écouter une seule personne référente. Mais en même temps, parfois c'est vrai que j'aime bien aider untel parce qu'il a plus de difficulté à tel niveau et puis un autre. Mais même si le conseiller pédagogique m'a dit qu'il ne fallait pas trop faire ça, parce que les enfants pouvaient s'habituer à avoir toujours quelqu'un avec eux, je le fais quand même. Je le fais un petit peu moins depuis qu'il me l'a dit, mais je le fais quand même parce que je me dis que sinon, ça serait laisser cet enfant-là en difficulté, alors que je sais qu'il a besoin d'aide et que je peux lui en apporter. Sinon dans la classe, je trouve que c'est difficile, je crois que je verrais une classe de maternelle comme je m'attends à en voir une : c'est à dire un petit peu de bruit de fond, mais où chaque enfant arrive quand même à travailler à son atelier.

- Est- ce que tu as des choses à ajouter ?……

Je crois que pour l'année prochaine, au mois de juin, quand je saurai quelle classe j'aurai, il y aura des choses qui seront peut-être un petit peu revues, parce que je n'organiserai pas pareil mes vacances d'été. Mais par contre, je serai quand même anxieuse avant la rentrée parce que du coup, ce sera pour de vrai la première rentrée en fait. Parce que là, ça ne s'est pas passé vraiment comme ça. Mais par contre, j'aurai quand même eu l'expérience que ça se soit bien passé en maternelle, donc ça va m'aider à y arriver. Mais c'est vrai qu'au niveau de l'organisation des vacances - en fait j'entends souvent justement les gens dire « et bien, vous avez des très longues vacances ! Alors que l'année dernière, j'ai passé pratiquement les deux mois d'été à m'angoisser et à me demander comment ça allait se passer. Et je n'ai pas profité de mes vacances, je travaillais presque tous les jours, et en fait tout ce que j'avais préparé, ça n'avait pas du tout servi parce que quand je suis arrivée dans la classe, ce n'était pas du tout ça dont les enfants avaient besoin.

Alors du coup là, je me dis que si je sais ma classe à l'avance, je me prendrai quand même au moins un mois de vacances réelles et puis après, je me mettrai à travailler. Par contre, si je ne sais pas quelle est ma classe et que je ne le sais qu'en septembre, il ne faudra pas que je m'inquiète, je me dirai : j'ai deux mois de vacances, sans culpabiliser, et je verrai après quoi. Parce que sinon, c'est vraiment inconfortable si on passe son temps - enfin cet été, je passais mon temps à me demander comment ça allait se passer, ce n'était vraiment pas agréable. Mais là, le fait d'avoir eu une bonne expérience à X et à Y aussi, j'espère, ça va mieux, ça va me rassurer pour l'année prochaine. Et puis la chance d'avoir eu quand même deux remplacements longs, c'étaient des congés maternité, c'est quand même mieux que si j'avais eu chaque jour une chose différente car après, ç'aurait été difficile de passer à une classe à l'année.

Enfin, je pense que je demanderai un poste à l'année, si possible en maternelle, mais je ne sais pas, parce que je suis de fin d'année par ma date de naissance et je serai donc dans les dernières à avoir une nomination. Je prendrai ce que j'aurai, mais surtout j'espère que j'aurai une maternelle, mais je verrai bien. Je me dis déjà, quand on débute, on a beaucoup de choses à apprendre, au niveau de la gestion, de l'organisation et tout, et en plus, il y a tout ce qui est pédagogique. Il y a beaucoup de choses en fait donc si déjà je suis à l'aise en maternelle, je me dis que ce serai bien d'y rester.

- Si je reviens au début, dans le récit que tu as fait en fin de PE2, là tu avais vraiment une vision plus globale de l'enseignement, c'est à dire l'épanouissement de l'enfant, aider les élèves etc… est-ce que là tu as pris conscience d'une mission plus vaste …

Maintenant je me dis qu'en élémentaire par exemple, c'est beaucoup plus de la transmission, il y a vraiment besoin de contenus, il y a l'apprentissage et plus de contenus à apprendre. En maternelle, il y a plus de contenus que ce que je pensais, mais il y a quand même aussi tout ce que j'appellerais le développement des relations sociales ou relations humaines, entre eux. Je n'avais pas forcément pensé qu'il y en avait autant. Avant je pensais que c'était l'épanouissement de l'enfant et là maintenant, je me dis que ce n'est pas seulement qu'il faut que l'enfant soit épanoui, mais c'est surtout qu'il tienne compte des autres, qu'il ne se sente pas le centre, qu'il pense aussi à ses petits copains.

Mais en maternelle, je n'imaginais pas qu'on puisse apprendre autant de choses, en graphisme par exemple. En lecture et en mathématiques, comme j'avais déjà fait des maternelles, je savais quels contenus leur donner. Mais c'est surtout en graphisme, avec la peinture et toutes les formes de graphisme, je n'avais pas imaginé tout ce que mes collègues allaient m'apporter. En fait, j'avais aussi l'impression qu'il y avait plus de contenus en élémentaire qu'en maternelle et c'est peut-être aussi pour ça que pour l'instant, je préfère les maternelles. Si on me disait demain tu vas en CM2, je ne sais pas si je me sentirais prête en histoire ou en sciences. Il faudrait que je révise un petit peu avant de m'y mettre.

En fait, je crois que le contenu j'y arriverais et si c'est l'année prochaine, j'y passerais du temps cet été pour bien réviser, parce que le contenu, je peux apprendre, ça dépend de moi et je sais que si je veux, je peux y arriver. Tandis que la gestion de la classe, il y a des choses qui ne dépendent pas que de moi, donc dans ce cas, c'est peut-être ça qui est un peu plus difficile, enfin c'est plus délicat.

- *Mais à ce propos, est-ce que tu penses que si en PE, on vous avait proposé des enseignements sur la gestion de groupe, cela aurait pu t'aider ? Enfin est-ce que c'est abordé ?*

C'est un petit peu abordé, je me rappelle très bien d'un cours où on nous avait dit d'établir les règles de vie avec les enfants. Par exemple, les enfants ont le droit de travailler sérieusement, donc il faut faire le silence dans la classe. Et on inventait une punition s'ils n'avaient pas été silencieux. Mais c'était très théorique, c'était sous forme de tableau et une fois qu'on est en classe avec les enfants - moi j'ai essayé en CP - je leur demandais : qu'est-ce que vous avez le droit de faire, à votre avis, qu'est-ce que vous devez faire ? Au moment où ils mettent en place les règles, ils y arrivent, mais par contre après, ils ne l'appliquent pas du tout en fait. Ou sinon ils l'appliquent quand c'est un autre élève qui ne respecte pas les règles, et ils ne se rendent pas compte quand c'est eux qui ne l'appliquent pas. Alors je me dis qu'il faudrait qu'à l'IUFM on ait une demi-journée ou une journée dans une vraie classe pour qu'on voie comment ça se passe, parce que qu'il y a bien des enseignants qui y arrivent. Donc il faudrait faire des stages sur ce problème.

- *C'est sûr que créer des conditions pour que l'apprentissage soit facilité ça n'est pas évident…*

Moi c'est ce que j'ai trouvé de plus difficile. Il y a aussi des choses toutes bêtes à faire. Par exemple au CP, mon remplaçant qui a beaucoup d'expérience, m'a dit : pour une prochaine fois, si tu as un autre CP, il y a des choses que tu peux mettre en place facilement. Moi je distribuais tous les cahiers, je distribuais moi-même les ciseaux, les colles, et il m'a dit en fait, tu mets les cahiers sur une table à leur disposition, et c'est eux qui vont chercher leurs cahiers et du coup, c'est vrai que moi j'avais tendance à toujours répondre à leur attente, avant même qu'ils aient l'attente et donc forcément, ça ne développait pas leur autonomie. Et du coup, ils en profitaient par exemple pour commencer à jouer pendant ce temps. Alors que mon remplaçant m'a dit : « tu prépares une table, tu installes le matériel, tu fais une liste des enfants qui chaque jour sont responsables de ça ou ça. » Et c'est ce genre de choses qu'à l'IUFM on aurait pu nous dire.

Enfin ça peut paraître évident mais en même temps, c'est peut-être le rôle de l'IMF de dire ce genre de chose, parce que je ne m'étais pas trop posée de questions en début d'année, je m'étais dit j'installe ça et je n'avais pas trop pensé vraiment comment faire au niveau du matériel, de quoi les enfants auraient besoin. Quand on est en stage, on reprend les habitudes de la collègue, on reprend ses habitudes et donc on n'a pas toutes ces questions à se poser, se demander comment on va installer la classe.

A l'IUFM, en mai ou juin, avec l'IMF, je pense qu'il faudrait qu'on discute plus justement de ça. Comment on va gérer la classe au jour le jour, comment matériellement on va s'organiser pour que ça se passe bien. Donc je dirais qu'il y a peut-être ça qui a manqué un peu l'année dernière.

En fait au début, ça m'a demandé quand même beaucoup d'efforts de retourner dans la classe, mais je me suis dit après, je savais qu'il était prêt à m'aider donc qu'il allait me donner des petites pistes. Même si c'est vrai que j'ai eu du mal à ouvrir la porte de la classe. Mais du coup, il m'a donné pas mal de petits conseils comme ça, qui font que j'ai bien vu que maintenant, ça se passait déjà moins mal, que c'était assez bien dans sa classe. Je me dis que j'ai eu de la chance d'être remplacée par quelqu'un qui était d'accord pour m'aider et qui en plus a réussi à aider les élèves parce que c'est surtout pour les élèves que je me suis dit qu'il fallait que j'arrête parce que eux, ils ne s'y retrouvaient pas du tout. Au bout d'un moment il faut savoir dire stop.

- *Donc tu as dépassé ton sentiment d'échec quand même…*

Oui, je me suis dit voilà, c'est une expérience. Mais en même temps, je crois que j'ai aussi pris conscience que c'est le premier échec de ma vie en fait, parce que je n'avais jamais redoublé, j'ai eu mon permis la première fois, j'avais toujours tout réussi et puis là, c'est vrai que je dirais que j'ai pris une sacrée claque. Et puis après, je me suis dit c'est ça la vie, on n'a pas toujours tout. Tout ne se passe pas toujours comme on veut, donc je me dis que finalement c'est aussi une expérience, c'est une expérience humaine qui sera enrichissante même si ça a été difficile à vivre. Maintenant je me dis que c'est passé, ce n'était pas inutile. Je crois que j'arrive à tirer du positif, à trouver des petites choses. Mais c'est vrai que ça n'empêche pas que je crois que je vais garder pendant un petit bout de temps une appréhension à chaque rentrée, où je vais me dire j'espère que ça va bien se passer. Donc pour l'instant, je me dis que je mettrai tout de suite des limites très strictes, des choses comme ça, que je n'avais pas forcément faites au début.

Quand tu m'avais demandé de faire plus tôt l'entretien, je n'aurais pas pu, j'ai eu vraiment une période difficile et j'ai préféré attendre. Ce genre d'analyse, au mois de décembre, n'aurait pas été possible. Je me suis dit : je me concentre seulement sur la maternelle, parce que c'était vraiment la seule chose positive que je vivais. Maintenant ça va mieux, mais j'ai eu une période où je me disais qu'il valait mieux ne pas trop en parler.

Annexe 23 *:* [E.c.T1A] Géraldine *(Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005*)

Et bien moi, il y a eu toute l'année pas mal de problèmes. (*rires*) Donc en septembre, je suis arrivée à X avec un CP de vingt huit élèves, dans une école de cinq classes avec une CLIS. Il n'y avait pas de directeur, donc le seul point positif, c'est que quand j'ai demandé, dès la première semaine, j'ai demandé à l'inspection qu'il y ait un conseiller pédagogique qui passe. Alors les conseillers pédagogiques sont venus assez fréquemment, à peu près une fois par semaine. Après, il y a eu beaucoup de négatif, entre autres, c'est que les conseillers pédagogiques, à la fin du mois de septembre, ils m'ont dit : « *On se demande comment tu fais pour tenir dans cette classe, on serait toi, il vaudrait mieux que tu arrêtes.* » Mais bon, donc en négatif, il y a la gestion de la classe, les élèves en difficulté qui étaient très nombreux, une école qui avait tellement de problèmes en fait, que les collègues étaient démunis eux aussi. Et ils ne pouvaient pas m'aider parce qu'ils avaient tellement de problèmes à gérer eux mêmes leur propre classe, que celle des autres, ça les dépassait.

Et puis aucune des idées que les conseillers pédagogiques m'ont données n'ont vraiment fait avancer la classe en fait. J'ai essayé plein de trucs et ça ne marchait jamais. Donc au bout d'un moment, je me suis demandé si c'était bien ce métier-là que je voulais faire et du 4 octobre au 18 octobre, j'ai été en arrêt. Au début c'était temporaire, c'est à dire que je pensais que j'allais reprendre la semaine suivante ou deux jours après. Puis finalement, je me rendais compte que je passais mes journées à pleurer, à me dire je ne peux pas y retourner.

Donc du coup, j'ai rencontré l'IEN et il m'a proposé de changer de poste et donc comme ça, j'ai repris juste pour la formation T1. Et cette formation c'était très bien, parce que comme ça, j'avais un remplacement de congé maternité, donc je faisais un mi-temps à la formation et un mi-temps le remplacement. Il y avait déjà une brigade qui était sur le poste et donc elle était sur un très-petit-petit / moyen-grand à Y, avec 24 élèves et elle, elle était assez expérimentée. Elle était très prête à m'aider en fait, donc on se voyait très souvent pour savoir ce qu'on allait faire dans la semaine, comment on allait s'occuper des élèves. Et puis elle était vraiment très ouverte. Il y avait un projet dans cette école, c'est une école assez particulière : les six classes étaient organisées en classes multi-âges. Donc j'avais des 2 à 6 ans, mais c'était pas du tout pareil qu'avant, je n'étais pas du tout isolée. Et c'étaient des collègues qui travaillaient en équipe, ce qui permettait justement ben de tout préparer ensemble. On avait des réunions pour se concerter et le directeur m'a vraiment bien accueillie. C'était vraiment quelqu'un de très humain, de très rassurant.

Enfin, faire une deuxième rentrée à la Toussaint, quand la première s'est vraiment mal passée, c'est vraiment très difficile, mais il a été là pour me rassurer. Donc finalement, ça commençait à aller mieux. Décembre, janvier et février, donc à la fin du mi-temps….Ah je n'ai pas mis….pardon, j'ai oublié. Donc dans la formation en fait, ce qui était bien, c'est qu'on rencontrait d'autres T1 et je crois que ça m'a beaucoup plus apporté, le fait de discuter avec d'autres T1, plutôt que la formation en elle-même en fait.

Donc après, je passe à décembre, janvier, février, j'étais à temps plein donc, dans cette école maternelle. C'était vraiment une excellente période, avec des élèves qui étaient plus ou moins en difficulté, mais qui progressaient chacun à leur rythme. Et j'ai eu l'aide très précieuse des collègues, avec le projet d'école. En fait, on travaillait en commun, donc on se voyait à peu près une fois par semaine et chaque collègue proposait ses idées. Après, les autres faisaient ce qu'ils voulaient. S'ils voulaient les prendre, ils prenaient, s'ils ne voulaient pas, ils ne les prenaient pas et il y avait une très bonne ambiance.

Aux vacances de février, j'ai su que je changeais d'école et que j'allais à Z. Donc je changeais en même temps de circonscription, comme ça, ça me permettait aussi de changer de conseiller pédagogique et d'inspecteur. Donc je suis arrivée sur un congé de maternité à Z, en moyenne section/grande section, avec 28 élèves, et ça va. Mais c'est une école de sept classes, donc encore une grosse école, sauf que cette fois, c'est par tranches d'âge. Donc le point positif, c'était qu'au début, les collègues m'ont aidée à me plonger en fait dans leur progression, en me disant on est rendu là, on va faire ci, on va faire ça. Donc c'est vrai qu'au début, ça guide quand même.

Et puis l'autre point positif, c'est que les conseillers pédagogiques, qui étaient nouveaux, ont été très utiles, très efficaces et très pratiques quoi. Le point négatif, c'est que j'avais un groupe de 16 garçons qui étaient vraiment très très dynamiques on va dire. Alors progressivement, mars, avril, mai, juin, ça a complètement changé, c'est à dire que c'est devenu positif, parce que finalement, j'ai réussi dans la gestion de la classe, j'ai une bonne ambiance de classe, là, maintenant.

Et puis j'ai eu aussi quelque chose de très bien, c'est que je m'entends vraiment très bien avec l'ATSEM et elle m'a aussi beaucoup aidée, que ce soit au niveau organisation, conseils etc. Et puis c'est important de bien s'entendre avec les collègues.

Alors ce qui est devenu un petit peu négatif, c'est qu'au début c'était bien que les collègues me disent où elles en étaient dans les progressions, sauf que maintenant, j'ai une pression de plus en plus importante pour suivre leurs progressions, parce que pour suivre, pour faire ce qu'elles ont préparé, c'est un peu difficile. Elles reprennent leurs classeurs de l'année précédente, elles disent : « *on est rendu là, on va faire ci, on va faire ça*. » Et en fait, c'est un petit peu imposé.

Alors que dans l'autre école, on proposait, chacun apportait des choses et chacun prenait ce qu'il voulait. Là, si j'apporte quelque chose, ce sera forcément moins bien que ce qu'elles ont fait l'année dernière. Donc du coup c'est vrai que moi, je ne prends pas tout ce qu'elles me donnent, mais bon tant pis, ça ne fait pas une super ambiance. (*rires*)

Puis à Y en fait, il y avait un directeur et c'est vrai qu'on a beau dire, quand il y a un homme en fait, ça calme tout de suite les problèmes. Parce que là, ça fait sept instits, sept instits femmes, et sept ATSEM. Alors elles font des cancans et des chichis pour rien du tout et c'est horrible (*rires*), c'est franchement nul quoi. Enfin moi je trouve que ce n'est vraiment pas une bonne ambiance quoi ….

Marc : Ça dépend des caractères, parce que moi, celui qui fait le plus de cancans dans mon école, c'est moi. (rires)

Géraldine : Mais bon, tu ne vas pas être jaloux si il y a une collègue qui a fait une photocopie pour une autre collègue. Alors que moi, je suis arrivée hier midi, j'avais fait une photocopie pour une et puis pas pour l'autre, c'est comme ça. Et là ça a été la catastrophe de la journée.

Marc : D'accord effectivement.

Elisabeth : Faute grave (rires)

Géraldine : Donc voilà, ce que j'ai mis en très très très très positif, à la fin de l'année, c'est que j'ai un excellent rapport avec mes élèves et en fait, autant, comme au début d'année, je me demandais si c'était vraiment ce métier là qui me convenait, finalement je me suis dit que je n'ai pas eu de chance au début d'année et que je suis tombée sur une classe comme ça. Et maintenant, je suis sûre que c'est ça qui me plaît quoi. Donc voilà, ça y'est.

Antoine : Ben dis donc ça a été dur.

Géraldine : Ben y'a eu des zigzags ouais….

Marc : Ah tu m'étonnes !

Annexe 24 *:* [E.c.T1 F°] Géraldine *(Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa formation, juin 2005)*

Alors ma formation, je l'ai vue en plusieurs points. J'ai fait des pourcentages, à peu près, pour montrer la place de chaque chose. Le moins important, je dirais que c'est ma formation par ma scolarité en fait. Enfin j'ai mis dans ma formation ce qui me sert actuellement. Donc ce qui me sert le moins, c'est la scolarité, et notamment, ce que j'ai appris par exemple à l'IUFM, au niveau didactique : faire une fiche de préparation ou des choses comme ça, de toute façon, je n'ai pas le temps d'en faire, donc voilà. Normalement, je suis censée en faire une par jour, je crois, mais je n'ai pas le temps. Donc c'est vraiment ça qui me sert le moins, même si pourtant, c'est quand même utile, parce que le matin, avant de faire ce que j'ai à faire dans la journée, j'y pense, mais je n'ai pas le temps de la rédiger. Donc j'ai mis ça quand même pour une partie, j'ai mis dix pour cent. C'est pour dire que ce n'est pas grand-chose, mais que ça sert quand même un petit peu.

Sinon, j'ai mis quand même une partie plus importante dans la formation, et c'est ce que j'ai vécu. C'est à dire gérer un groupe d'enfants, comme je l'ai appris en faisant des centres aérés. Puis il y a les valeurs que je veux transmettre, qui sont mes valeurs peut-être familiales ou éducatives. Et puis la réflexion qu'on a eue ici, les réflexions sur mon travail. En fait c'est tout ce que j'ai pu vivre, qui n'est pas purement professionnel quoi, ce qui est vraiment à côté. Et je trouve que ça compte quand même beaucoup, j'ai mis un pourcentage approximatif de vingt pour cent, parce que je trouve que ça compte, que c'est important.

Et puis là dedans, dans le vécu, je compte aussi ce qui est l'assurance. Enfin je veux dire qu'il faut quand même que du côté personnel, ça aille bien, pour ne pas que ça ait d'effet de bascule dans le professionnel. Donc ça c'est vrai que c'est important d'être soutenu à côté. Mais je pourrai expliquer après, parce que pour cette année, en fait, je vais faire par ordre chronologique.

Donc après, dans la formation, j'ai mis la formation en travaillant avec les collègues, les conseillers pédagogiques, les stages PE2 et aussi les ATSEM. J'ai été en maternelle longtemps et les ATSEM aussi servent, donc j'ai mis tout ça à peut près pour un tiers de ma formation. Je trouve que c'est très important. J'ai appris beaucoup de choses avec mes collègues.

Et puis enfin, la formation un petit peu personnelle, en fait la formation par l'analyse de ce que je fais. C'est à dire comment ça s'est passé, qu'est-ce que j'aurais pu faire pour que ça se passe mieux, comment je m'y prendrai la prochaine fois. Et je ne l'écris pas, mais je me pose la question presque à chaque fois et comme ça, je réfléchis en fonction de la réaction des élèves. C'est un peu une analyse de l'expérience que j'ai avec les élèves et ça, on ne peut pas le remplacer, soit en stage, soit sur le terrain.

Donc je crois que c'est la formation la plus importante, je mettrais cinquante pour cent ou quarante pour cent, car c'est vraiment cette formation-là la plus importante pour moi, de voir comment ça se passe. Cette année j'ai fait plein d'erreurs, il y a plein de trucs que j'ai essayés avec des élèves, et avant même de le faire, je me disais : j'ai envie d'essayer, ça ne marchera peut être pas, mais au moins je l'ai fait, je sais ce que je pourrai faire pour que ça aille mieux la prochaine fois, des choses comme ça.

Voilà pour les quatre côtés de formation que je voyais en fait. Donc ma scolarité purement didactique, le vécu, l'aide et le travail avec les collègues, et l'analyse de ce que je fais avec les élèves.

Alors sinon, chronologiquement, ce que j'ai vu à l'IUFM, je trouvais que c'était une formation qui était quand même très théorique, et qui laisse croire souvent qu'on peut avoir des élèves qui sont parfaits, des classes qui sont parfaites. J'avoue qu'en septembre, je suis arrivée et j'imaginais que ma classe allait être parfaite. Là, j'ai découvert beaucoup de problèmes cette année et ce qui est positif quand même, c'est que je me suis formée, puisque j'ai réussi à surmonter pas mal de difficultés.

Donc pour comprendre quand même, j'ai commencé l'année comme tout le monde, sur un poste fixe, normalement donc, à X, en CP. J'avais vingt-huit élèves. En fait, aucun instit ne voulait de cette classe-là, et j'étais forcément la plus jeune. En plus, ils voulaient me coller la direction et j'ai refusé, donc il n'y avait pas de directeur, personne n'a tranché pour ne pas me laisser le CP.

Donc j'ai essayé de préparer pendant l'été, puis évidemment, c'est pareil, ça n'allait pas ce que j'avais préparé. Alors j'ai essayé de faire au fur et à mesure, mais 28 élèves, dont pas mal d'enfants qui passaient en CP, parce que les instits de maternelle ne voulaient pas les garder, ça n'a pas été facile.

Alors fin septembre, j'ai fait une dépression, j'étais en pleurs toute la journée. Pendant quinze jours, je ne suis pas allée à l'école. Je suis allée voir l'inspecteur et j'ai quand même changé de poste. Donc je suis arrivée en fait à la formation T1, qui était à mi-temps, et j'ai pu enfin reprendre un peu de confiance, parce qu'on avait mi-temps en classe et mi-temps formation. Et là, j'ai vu que les autres aussi avaient des difficultés. Et pendant l'autre mi-temps, j'ai été nommée en très petits/petits/moyens/grands, à Y, où j'avais des collègues très sympa et surtout, un directeur qui a compris que j'arrivais vraiment d'une période difficile. Il m'a beaucoup aidée, beaucoup soutenue, et c'est vrai que je me suis vraiment remise en confiance avec moi-même, enfin, face aux élèves. C'étaient des élèves avec lesquels ça passait bien.

Donc du coup, c'est vrai qu'au niveau de la formation, là, j'ai pu commencer vraiment mon métier, parce qu'avant, ce n'était pas vraiment le métier d'instit. Mais c'était un remplacement de congé de maternité qui s'est terminé au mois de février. Et aux vacances de février, là, jusqu'à fin juin, je suis en moyenne et grande section, à Z et en fait.

Là, c'est un peu plus difficile, c'est plus délicat, parce que les collègues sont beaucoup moins abordables. C'est une école qui est très privilégiée, les collègues sont très égoïstes et les parents sont très égoïstes aussi, tout le monde est très égoïste. Et en fait, les enfants réussissent scolairement très très bien, mais chacun travaille dans son coin et moi, j'avais l'habitude de Y, où tout le monde se serrait les coudes, parce que ce n'était pas évident tous les jours. Et c'est vrai que ça fait quand même un décalage.

C'est vrai que je trouve qu'au niveau de la formation, l'aide est vraiment précieuse. Donc là, actuellement, à Z, j'ai plus une formation purement didactique. La conseillère pédagogique, quand elle vient me voir, va regarder ce que je fais, dans quel ordre je le fais, comment je le fais, alors qu'au début, c'était à X, quand le conseiller pédagogique venait, c'était plus pour la gestion du groupe ou des choses comme ça. Donc ce que je retiens en fait, surtout, pour ma formation, le plus important, c'est que j'apprends surtout par les élèves. Parce que les collègues, ça change, et parfois, elles nous aideront beaucoup et d'autres fois, pas du tout. Alors qu'avec les élèves, on se dit qu'un jour, on a essayé un truc, et si ça ne marche pas, le lendemain on aura les mêmes élèves et on réussira autrement.

Donc je trouve que c'est quand même ce qu'il y a de plus important. Puis il y a une chose. Comme je suis depuis novembre en maternelle, j'ai quand même beaucoup appris par les ATSEM. Les deux que j'ai eues sont toujours dans la classe et c'est vrai qu'il y a des choses intéressantes. Elles m'ont souvent dit : « *avec une telle, ça se passait comme ci, ou elle faisait comme ça »,* et au début, je le prenais mal. Je me disais qu'elles n'avaient pas à me dire ce que j'avais à faire. Puis finalement, je me suis dit que ça sert quand même ce qu'elles me disent.

Même si je ne suis pas d'accord, j'écoute et puis après, je choisis si je préfère faire pareil ou si je préfère faire à mon idée. Mais c'est toujours utile je trouve, d'avoir un avis extérieur, d'avoir quelqu'un qui puisse donner son avis sur ce qu'on fait. Voilà. Je n'ai pas grand chose à dire de plus.

Annexe 25 : [E.c. T1 R] Géraldine *(Sur quels éléments vous appuyez-vous pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?)*

Moi je trouve que c'est aussi les parents en fait, c'est vrai que si les parents nous disent que c'est bien ou qu'ils nous félicitent, ça aide. Par exemple, moi j'avais une mère d'élève qui était instit dans ma première école, celle de CP. Et après coup, je l'avais revue et c'est là que j'avais su qu'elle était instit. Elle m'avait dit : « *tu t'es bien débrouillée quand même, elle avait tiré du positif et elle disait c'était toi l'instit et tu as fait ce qu'il y avait à faire.* » J'ai trouvé ça sympa de sa part. Enfin je me dis que le regard qu'ont les parents, c'est important. Si les parents vont dans le sens que nous sommes nous les maîtresses, c'est vrai que c'est quand même important. Et puis bon, tout ce qu'ils peuvent, eux, nous renvoyer, parce que si du coup ils nous font confiance, et bien forcément, les élèves vont sûrement plus s'accrocher.

Les collègues, après, ça dépend. Je vois dans l'école à Y, ça se passait très bien parce que les collègues, quand j'apportais un travail, ils critiquaient dans les deux sens, positivement et négativement. Donc mon travail était aussi bien reconnu que celui d'un instit qui avait trente ans d'expérience. Et ça c'est aussi agréable de sentir que même si on sort de l'IUFM, on a quand même appris des choses. Et au contraire, il y en avait même qui trouvaient - je vois même ceux qui avaient trente ans d'expérience - ils se disaient mais oui, mais maintenant, à l'IUFM, qu'est-ce qu'on vous dit, comment faut-il faire ? Ils apprenaient aussi et ça c'est aussi important..

Et puis aussi il y a les élèves, par exemple, j'ai été absente, j'ai été malade, et le lendemain, quand je suis revenue, ils étaient contents, ils ont vraiment l'air de dire qu'ils ont leurs repères avec la maîtresse. Ça permet quand même de se sentir reconnu à travers eux.

(*Que dit votre entourage aujourd'hui à propos de votre métier ?)*

Dans mon entourage, la perception des enseignants n'est pas trop dégradée, notamment parce que mes proches voient que je travaille beaucoup (contrairement à ce qui est souvent dit, à cause des 27h/semaine et des vacances). J'avoue cependant que je ressens une certaine déception lorsque j'entends parler de ma profession avec mépris : je pense que c'est parce que ceux qui envient ou critiquent notre situation ne sont pas conscients de la réalité du métier

Annexe 26 : Récit de formation de Géraldine *(Fin de la recherche)*

Mon parcours scolaire

Je résumerais mon passage à l'école primaire en soulignant le fait que 2 institutrices avaient particulièrement retenu mon attention, celles du CP et du CE1 : je les ai toujours considérées comme des modèles…

Du collège à la licence pluridisciplinaire, j'ai studieusement travaillé pour réaliser le rêve que j'avais de devenir à mon tour la « maîtresse ».

J'ai effectué ma première année d'IUFM à N. J'ai donc énormément travaillé pour passer le CRPE, que j'ai également obtenu dans cette ville. C'est ainsi que j'ai effectué ma deuxième année d'IUFM, durant laquelle les stages en responsabilité alternaient avec la formation de l'IUFM. Ensuite, ma première affectation était en CP à C. pour l'année 2004-2005.

Activités, expériences anciennes

Sachant que je voulais exercer cette profession depuis longtemps, mes activités se sont naturellement tournées très tôt vers les enfants, comme je l'avais expliqué dans mon premier récit : j'ai tout particulièrement apprécié la relation que j'entretenais avec les 3-6 ans en centres aérés. C'est au cours de ces diverses expériences que j'ai pu développer ma patience, apprendre à gérer un groupe, tout en restant à l'écoute de chacun, m'adapter aux besoins et aux rythmes des enfants. ***Je considère que ces expériences ont très fortement contribué à ma formation*** *sur le plan relationnel, tant avec les enfants, que les parents, les collègues et la directrice du centre.*

Eléments moteurs

Ce qui m'a toujours intéressée dans ce métier, c'est le fait d'enseigner toutes les matières, afin de percevoir l'enfant dans sa globalité. Contrairement aux professeurs du secondaire (je compare avec ceux-ci, car j'ai longuement hésité à être prof de maths), je resterai avec la même classe presque toute la journée, ce qui permet de relier les domaines disciplinaires entre eux, ainsi que de ne pas cloisonner un élève dans ses difficultés, par exemple en le valorisant dans une autre discipline.

Mais aussi, le fait de passer plus de temps avec les mêmes élèves leur permet de comprendre et d'approfondir les valeurs que l'on soutient en paroles et en actes : c'est non pas en imposant quoi que ce soit que les enfants comprendront quelle est la ligne de conduite à tenir, d'autant plus qu'il n'y en a pas une unique à mon avis, mais en vivant avec eux. Ainsi, ils sont libres de pouvoir suivre ce modèle, ou, plus tard, de s'en créer un qui correspond à ces valeurs.

Expériences de vie

Dans le but de clarifier ce paragraphe, je vais distinguer trois catégories, et je vais commencer par ***les stages*** *: C'est dès la classe de troisième que je suis allée observer quelques jours un CP. Puis j'ai passé un mois dans la classe de mon ancienne institutrice de CE1 en 2001. Depuis, j'ai voulu diversifier au maximum mes stages : je suis donc allée en CM2, en zone sensible et en école privilégiée, en classe triple à la campagne, puis en maternelle. C'est ainsi que je me suis forgé un regard critique sur ce qui me correspondrait dans les multiples façons d'enseigner que j'ai observées.*

Les modèles *: Après une longue réflexion (notamment grâce au travail effectué avec Nadia sur les récits de vie), j'ai pris conscience que je fonctionne beaucoup avec des modèles. C'est ainsi que mes institutrices de CP et de CE1 étaient pour moi de véritables modèles dans leur façon d'enseigner. J'aurais pu croire que cette idée d'un modèle était dû au fait qu'en tant qu'élève j'idéalisais ces deux maîtresses. Mais lorsque j'ai fait mon stage*

en 2001, je me plaçais du côté de l'enseignante, ce qui m'a permis de constater qu'en effet, cette institutrice est vraiment formidable et reste un modèle pour moi. Pas sur le plan de l'imaginaire de l'enfant que j'étais en CE1, mais ancré dans la réalité du quotidien d'une enseignante.

***Les rencontres** : C'est aussi lors de diverses rencontres et discussions avec des enseignants, que je connais grâce à des relations plus ou moins proches, que j'ai pu réfléchir et enrichir ma « formation » au sens large du terme. Je pense néanmoins que celles-ci sont indispensables pour s'aider des expériences acquises par ces collègues.*

De plus, je me suis aperçue lors de mes stages en responsabilité que je m'aidais énormément de ce que m'avaient apporté ces différentes rencontres. Pour ne citer que quelques personnes qui m'ont aidée à avancer lors de mes stages, je mentionnerai particulièrement S., que j'ai connue en tant qu'animatrice lors d'un séjour où j'étais colon. Elle est devenue une amie et est, elle aussi, professeur des écoles. Les discussions que j'avais eues avec elle sur l'aide à apporter aux élèves en difficultés et le regard positif qu'il est nécessaire de leur porter, me sont revenues tout naturellement lorsque j'ai rencontré de tels enfants ; cela m'a beaucoup aidée dans mon travail.

Il y a eu aussi A., qui est directrice d'un centre aéré où j'ai travaillé 4 ans. Ce sont tous ses petits conseils pratiques qui me sont revenus massivement en tête lorsque j'ai travaillé en maternelle. En effet, le fait d'avoir effectué des centres aérés où je mettais en place chaque jour ses petites astuces qui facilitent la vie (préparation du matériel approprié à l'âge des enfants, façon de parler à un si jeune enfant, etc.), m'avait permis de créer des automatismes. Il me semble qu'un cours théorique sur ces notions n'aurait pu que me les faire entrevoir, sans réellement les cerner pour les ancrer dans la réalité du quotidien.

Je crois que c'est parce que le temps m'a permis d'intérioriser ces valeurs que j'ai pu m'en servir aussi efficacement dès le début de mon travail : les conseils qui m'ont été donnés au fur et à mesure (notamment par les formateurs de l'IUFM ou les conseillers pédagogiques) m'ont certainement été utiles, mais peut-être manquais-je de recul pour leur accorder toute leur importance.

Formation récente et début de la vie professionnelle

En juin dernier, j'étais satisfaite de ce que j'avais appris à l'IUFM, notamment parce que les cours à l'IUFM m'avaient semblés utiles pour se former, prendre du recul et faire des stages est indispensable pour se confronter à la réalité du terrain.

Mais lorsque je suis arrivée en poste à C., avec une classe de 28 élèves de CP, je me suis vite rendu compte des nombreuses difficultés à surmonter. Cette école d'une centaine d'élèves pour 5 classes regroupait de nombreux cas d'enfants avec d'énormes difficultés scolaires, mais aussi psychologiques ou comportementales. Donc l'expérience s'est terminée en octobre par un changement de poste.

J'ai été affectée à N., dans l'une des 6 classes multi-âges de cette école maternelle. C'est ainsi que j'ai commencé une nouvelle classe en même temps que la formation théorique de 6 semaines. Celle-ci m'a beaucoup apportée grâce aux dialogues avec les autres T1 et aux contacts qu'elle a engendrés. Par contre, du point de vue du contenu purement théorique, peu de documents m'ont réellement servi. Quant à ce remplacement, je n'ai jamais appris autant de choses concernant la réalité de mon métier, grâce à l'accueil et au soutien du directeur de l'école. C'est un collègue formidable, qui est prêt à aider, tant sur le plan matériel que pédagogique ou humain. Grâce aussi aux collègues enseignantes, notamment celle qui a effectué le mi-temps avec moi jusqu'à décembre, et qui acceptait de préparer ensemble chaque semaine. Grâce encore à mon ATSEM, avec qui je m'entendais très bien, qui me faisait prendre conscience de l'utilité ou de l'efficacité de certains détails pratiques dans l'organisation matérielle de la classe. Et puis surtout grâce aux élèves, avec qui les activités

fonctionnaient plus ou moins bien, mais que je pouvais perfectionner, car ça ne se passe jamais en classe comme sur notre fiche de préparation…

Ce remplacement s'est malheureusement terminé en février. J'ai ensuite été affectée à G., dans une circonscription où les conseillers pédagogiques étaient extra, dans une classe de MS-GS. Le niveau me plaisait et je m'entendais assez bien avec les collègues et l'ATSEM. Donc ma formation sur le terrain s'est poursuivie, avec en plus l'aide extrêmement précieuse des conseillers pédagogiques, très pragmatiques et très efficaces dans les mille et un détails du quotidien de la classe.

Bilan

Je suis ravie à présent d'être affectée dans une classe de maternelle et CP (19 élèves) à S., dans une école de 33 élèves. Ma formation n'est pas terminée et je vais profiter de cette année et de toutes celles à venir pour continuer à progresser dans ce métier…

Annexe 27 : [E.i.PE2] Antoine *(Entretien individuel, juin 2004, fin de PE2.)*

- Je voudrais que tu me dises quel bilan tu fais de tes deux années de formation par rapport à ta prise de fonction prochaine, quelque chose d'assez global…

La manière dont j'ai vécu moi, par rapport à moi et aussi par rapport à la formation ?

- Oui.

Je vais commencer par le plus facile, par la formation, car ça concrétise vachement par rapport à ce qu'on fait à l'IUFM. Tu as dû en entendre pas mal à ce niveau là. Finalement moi, je me suis dit qu'au cours de l'année, on critiquait, soit, mais on ne s'impliquait pas vraiment et on ne se donnait pas forcément les moyens de changer des choses. Donc moi j'ai eu un peu l'impression de subir la formation, tout au moins cette année en PE2, c'était différent, il n'y avait plus la motivation du concours. Donc cette année, moi, j'ai eu vraiment l'impression de subir un peu les choses, que la formation m'est un peu passée au-dessus, au niveau théorique je n'en ai pas retenu grand chose.

Après au niveau humain et au niveau réflexion, c'est un peu différent, parce que c'est surtout les stages et puis certaines personnes très proches, surtout certains profs que tu sens très proches de ce que tu as envie de faire toi, dans telle discipline. Tu te rapproches d'eux, moi ça m'est arrivé avec certains profs où vraiment j'avais des choses à attendre d'eux, et qui ont vraiment des choses à vous donner. Pour d'autres matières par contre, c'est un peu le flou, il y a eu des matières à l'IUFM, quand je suis allé en cours, où je n'ai finalement rien retenu.

Puis sur ma formation à moi, je ne me sens pas armé spécialement par ce que j'ai vu en stage. J'ai l'impression qu'il y a une grande part d'inconnu, mais que c'est normal. Enfin je ne m'en fais pas plus que ça, je me dis que c'est vraiment en arrivant sur la classe l'an prochain que je vais apprendre quoi. Donc c'est un peu angoissant sur certains points parce que je pense que c'est pour ça qu'on râle un peu. C'est qu'on voudrait un peu être apaisé, en sachant par exemple où on va en septembre et qu'on ne peut pas le savoir. Finalement c'est vrai que là-dessus, je ne me suis pas vraiment impliqué cette année dans la formation. Ça s'est ressenti d'ailleurs, si tu pouvais en parler avec les gens de ma classe, ils te diraient que je faisais un peu le touriste parfois.

Puis je suis pas mal parti à l'étranger, mais ça, ça m'a apporté par contre sur certains trucs tu vois. Je suis parti en Angleterre, ça m'a apporté plus sur certaines disciplines, mais quand on est parti en Tunisie, là du coup, tu retrouves des raisons de faire ce boulot-là, mais des raisons vraiment éthiques, enfin des raisons vraiment profondes quoi, sur l'éducation. Nous on est vraiment tombés sur des gosses qui allaient à l'école parce qu'ils en avaient envie, qui ont vraiment trouvé le sens à donner à l'école, et qui y ont vraiment trouvé une utilité. Donc après ça, quand tu reviens ici, dans certains stages, il y a des choses qui paraissent un peu futiles quoi, sur des problèmes que tu rencontres : mais tu te dis attends, par rapport à l'école là-bas, dans le sud tunisien, ils mettent beaucoup d'espoir là-dedans, alors que chez nous, c'est devenu vraiment quelque chose de pas essentiel. Tu sens vraiment que les gamins là-bas, ils ont envie, c'est assez troublant, mais ça motive beaucoup, c'est vrai. Mais sur le reste de la formation, je n'ai pas grand chose à dire.

- Au niveau des personnes, là, qui t'ont favorablement influencé…

Il y a les profs d'EPS à l'IUFM qui ont été très bien. Je trouve qu'ils ont une façon d'aborder les choses qui est assez rassurante, il n'y a pas de stress du tout, ni d'obligation de résultat, mais par contre, il y a beaucoup de réflexion sur les sujets. C'est les seuls qui ont vraiment réussi à articuler avec la pratique tout au long de l'année. Et en plus de faire de la pratique – les autres ne veulent pas le faire parce qu'ils disent que finalement, ça n'apporte pas grand chose pour la réflexion – en EPS, on est vraiment parti de ça pour ensuite réfléchir et c'est vraiment une des matières, je pense, où j'ai le plus réfléchi au niveau de la didactique, parce qu'ils nous ont poussés à le faire. Et puis c'est vrai que leur état d'esprit m'a plu tout simplement. Leur façon d'aborder le métier m'a plue et donc c'est vrai que eux, c'est plutôt positif.

Après il y a des matières sur lesquelles c'est assez différent, ou des projets aussi. Moi je commence à relativiser un peu les grandes théories un peu à la mode de l'IUFM, les trucs un peu à la mode, tout ça, tout ce qui est la pédagogie de projet, ces choses-là. Il y a des choses que j'en retiens, qui n'avaient pas un intérêt immense, et sur la pédagogie de projet c'est pareil, ça reste très très flou. Donc je me suis dit des fois qu'ils ont un peu des sortes de dadas pédagogiques, que finalement on n'a pas vraiment perçu l'intérêt de ce truc-là, ni sa mise en pratique profondément.

C'est vrai que certaines notions comme ça, ça ne m'a pas franchement branché, ou plutôt ça a tendance à renforcer l'idée que je me faisais de l'IUFM. Je crois que ça devient pas mal une affaire de personnes en fait. La deuxième année tu te raccroches à ça, dans le sens où il n'y a pas vraiment de programme pré-établi, la grille

n'est pas très très claire, alors c'est le prof lui-même qui décide comment il va utiliser ses heures. Et en plus, ça peut être tout bien ou tout mal : malheureusement en math, on avait une prof qui n'avait pas du tout fait de terrain, qui est une universitaire. Et elle l'a avoué elle-même platement au bout de cinq cours cette année, « moi je ne pourrai pas vous donner ce que vous attendez, parce que je n'ai pas ce potentiel-là. » C'est décevant, mais d'un autre côté, elle a fait de son mieux, donc c'est vrai qu'on travaille sur des choses dont on sait qu'elles n'ont pas une portée immense pour la suite.

Mais pour parler d'autres gens qui m'ont marqué un peu, c'est certains IMF. Là-dessus, ça c'est assez positif. Moi c'est mon premier stage à X qui m'a marqué, parce que c'était super dur, mais j'en ai ressorti plein de choses positives après. J'ai eu des discussions avec la titulaire de la classe qui était mon IMF, qui ont été vachement positives et du coup, ça a été tellement positif qu'après, j'ai demandé cette circonscription-là et que je l'ai eue. Mais là, c'est vrai que ça a été un peu la révélation, parce qu'elle a su mettre dans sa classe des trucs un peu innovants, comme on a pu en voir dans la formation, mais elle a gardé certaines idées, pas traditionnelles, mais des choses que je croyais désuètes à l'IUFM. Ça veut dire par exemple la relation à l'enfant, des choses qui à l'IUFM passeraient sans doute mal, mais qui expliquées comme elle le fait, je les trouve logiques et je me suis vraiment retrouvé.

- C'est quoi par exemple ?

C'est au niveau du métier d'élève, de la façon dont elle aborde ça avec ses enfants. Elle a fait à un moment une croix sur tout ce qui est travail de groupe, sur tout ce qui est genre pédagogie innovante, mais elle en fait parfois, mais à bon escient seulement. C'est à dire qu'elle peut revenir à un mode plus traditionnel pour certains enseignements, et en particulier pour la lecture, elle fait sa progression de lecture toute seule, sans manuel. Donc à un moment, tu vas retrouver des choses qu'on peut apparenter à du transmissif et ça, c'est quelque chose qui à l'IUFM est proscrit totalement. Et finalement elle dit : « je sais qu'à l'IUFM ils disent de ne pas le faire, mais je pense foncièrement que pour cet apprentissage-là, c'est nécessaire. » Et moi j'ai bien aimé ce truc-là, c'est à dire qu'elle pioche à chaque fois dans de la bonne pédagogie pour faire les apprentissages de ses élèves, et ça c'est intéressant.

Donc j'ai bien aimé qu'elle ait du recul comme ça, et puis le public là-bas - c'est assez bizarre parce que je me suis fait pas mal chahuter, c'était pourtant une clase de CP - surtout en début d'année, parce que c'est des gamins qui n'ont pas forcément encore intégré leur place dans l'école et leur métier d'élève. Et malgré le fait que je suis rentré certains soirs complètement lessivé, c'est les seuls cette année dont je peux dire qu'ils m'ont vraiment manqué quand je suis parti. Donc à partir de là, ça m'a donné envie de revenir.

Et puis une autre personne qui m'a marqué pas mal, c'est mon RGR, qui est directeur de l'école Freinet et lui, c'est pareil, il a été mon IMF le reste de l'année. En fait il m'a pas mal apporté parce que je me suis dit : si il est Freinet, il va essayer à un moment ou à un autre de forcément m'engager là-dedans, et puis pas du tout. Il s'est vraiment adapté, il a vraiment essayé de comprendre les trucs auxquels je me raccrochais moi. Il a vraiment essayé de travailler là-dedans, sans forcément essayer de raccrocher ça à sa pédagogie à lui, et c'est vraiment quelqu'un qui avait une capacité d'écoute impressionnante aussi. Quand il venait me voir sur le terrain de stage, il passait plus de temps à m'écouter qu'à me parler. Moi finalement je culpabilisais un peu vis à vis de ça, mais il me disait que c'était normal finalement et que si ça se passait comme ça, c'est que j'en avais besoin. C'est vrai qu'on a passé des longs moments à discuter sur ce qui se passait, et puis pas forcément des choses techniques sur le stage, mais souvent on est parti dans des discussions de fond, des choses comme ça, et en fait c'était intéressant.

Donc c'est vrai qu'il n'y a que quelques profs à l'IUFM, ça a été surtout des IMF cette année. Je crois que c'est pour beaucoup de gens comme ça aussi, je crois que c'est peut-être parce qu'on a besoin de se rassurer sur la manière dont ça se passera sur le terrain. Donc ces gens-là sont aussi là pour ça. Ils sont encore dans une classe, ils sont dedans quoi. A l'IUFM c'est différent, les profs ne sont pas toujours au fait de ce qui se passe dans les classes. Et puis il y a une sorte de redondance avec la PE1 aussi. Ça on l'a senti beaucoup, surtout avec Marc. Par rapport aux autres de la classe, moi j'ai fait des matières où j'ai retrouvé exactement le même cours, ça nous a mis en colère, le même cours de A à Z avec les mêmes photocopies, le même cours revient petit à petit, au fur et à mesure. Je me disais « j'ai déjà vu ça quelque part, c'est pas possible. » Donc là, on s'interroge encore plus sur la pertinence de la PE2, et c'est vrai qu'en y réfléchissant bien, le concours est fait de telle manière qu'à un moment, les listes complémentaires vont s'y retrouver, parce qu'ils n'ont pas fait de PE1, ou parce que c'est loin, ou qu'ils ont eu du terrain, mais nous, on n'y est pas du tout, c'est plus du tout intéressant.

Mais l'inverse s'est produit aussi, c'est à dire qu'à partir du moment où on va parler de quelque chose de basique, du terrain, nous ça va nous intéresser mais les listes complémentaires, eux, c'est de l'acquis, donc c'est vrai que c'est difficile à adapter.

- Et les rapports entre justement des listes complémentaires et vous, entre étudiants, ça a fonctionné ?

Je crois que ça tient vraiment de l'ambiance du groupe, du GR de chacun. Nous dans le nôtre, on a eu pas mal d'échanges là-dessus. Avec des gens sortis de liste complémentaire, qui ont parlé de leur expérience et qui avaient des outils et des positions, il y a eu pas mal d'entente et puis avec les gens plus âgés aussi. Moi je faisais partie des plus jeunes de la classe et j'ai eu de très bonnes relations avec des gens qui ne sont pas du tout de ma génération, parce qu'ils avaient trente, trente-cinq ans. Il y avait une fille dans ma classe qui était maman à trente ans et à un moment, j'ai eu des discussions avec elle. Elle met les choses à plat et là, sa maturité, ça fait du bien des fois sur certains sujets. C'est vrai que là-dessus, je retire beaucoup de choses positives au niveau des échanges en groupe. Même sur la mutualisation d'outils, là tu vois, dès qu'on a eu les affectations, on a fait passer un truc sur Internet pour savoir qui est où, et on va se mettre en relation entre les gens qui ont le même niveau pour essayer d'échanger des outils ou de préparer des choses ensemble quoi. Donc là, c'est vrai, c'est quelque chose de positif, car il y a eu une entraide, qui est fonction de l'ambiance générale du groupe, parce qu'il y a des groupes où ça ne se passe pas du tout comme ça. Nous c'était sympa.

- Et autrement, le travail du mémoire, du porte-folio…ça t'a apporté quoi ?

Pour tout avouer, le mémoire, j'avais choisi le sujet assez tôt dans l'année. Je voulais travailler sur la religion à l'école et puis il y a un de mes RGR qui m'a dit que ce n'était peut-être pas une bonne idée, qu'il fallait faire attention, qu'on était en plein débat sur la laïcité – c'était l'époque où on entendait ça partout – donc je me suis dit que le jeu n'en valait peut-être pas la chandelle, que c'était sûrement intéressant mais bon, tout le monde m'avait dit de faire un mémoire qui plaise au jury pour ne pas être embêté. Alors mon RGR m'a un peu déconseillé de faire ce sujet-là et au final, je n'ai pas commencé les recherches, parce que c'était un sujet qui aurait nécessité de s'y mettre suffisamment tôt, et j'ai un peu regretté après, parce que finalement, j'ai laissé traîner le truc.

Donc je m'y suis mis une semaine avant Pâques, vraiment très très tard, c'est à dire au moment où certaines personnes commençaient à rendre des moitiés de mémoire, moi je m'interrogeais encore sur la problématique. Donc c'est vrai que j'ai fait un mémoire vraiment bateau, sur le travail de groupe. C'est un truc qui m'avait intéressé, c'était un sujet sur lequel j'avais pas mal de matière, parce que j'en avais fait pas mal en stage. Donc j'ai vraiment choisi ce sujet-là non pas par conviction, non pas par envie de creuser spécialement, mais parce qu'il fallait faire un exercice de style sur un truc de trente pages. Je l'ai pris un peu comme ça et au final, j'ai passé les vacances de Pâques dessus. Je l'ai écrit en quinze jours. Mon RGR n'était pas très rassuré sur la manière de faire mon mémoire, il n'était pas fâché, mais des fois il se demandait où j'allais et puis finalement, ça s'est passé, je l'ai écrit et ça s'est plutôt bien passé.

Mais c'est vrai que je n'ai pas ressenti un intérêt – mais c'est de ma faute aussi – je n'ai pas ressenti un intérêt terrible pour la formation. Mais à mon avis, j'en suis responsable, ça a été vraiment une période où je n'étais pas du tout impliqué dans ce qui se passait. Je rentrais de Tunisie, puis d'un séjour au ski avec une classe transplantée et en plus, les vacances sont arrivées là-dessus. C'est vrai qu'en rentrant à l'IUFM, je suis allé pendant deux mois écouter les cours pour être payé, j'y étais obligé donc j'y suis allé. Mais c'est vrai que je n'avais aucune motivation pour travailler à l'IUFM. Alors c'est vrai que la rédaction du mémoire, c'est vraiment le dernier truc qui m'intéressait. Je l'ai vraiment pris comme une sorte d'exercice de style : on te dit à un moment de te poser quinze jours devant ton bureau et d'écrire un papier sur un sujet. Donc j'ai vraiment fait quelque chose d'assez littéraire et d'assez théorique, et donc au final, je n'ai pas fait un mémoire très bon.

- Mais tu penses que tu pourras … que ça t'a amené quand même quelques ouvertures sur la mise en place du travail en groupe ?

Oui, ma réflexion je l'avais déjà faite un peu, parce qu'au fur et à mesure des expériences sur le travail de groupe, tu mènes une séance et puis tu te dis ça je ne garde pas, mais par contre ce petit détail-là, je le mets de côté, je le garde parce qu'il est intéressant. Donc là-dessus, c'est intéressant d'avoir posé les choses à plat. Ça n'a pas fondamentalement entraîné une réflexion profonde chez moi, c'est vraiment très technique et puis finalement, en lisant les enseignements, c'est sûr qu'il y a des recettes qui font que ça passe à tous les coups.

Mais ça a marché comme ça, mon jury de mémoire m'a dit : « ton mémoire, on sent que ça n'a pas été, tu n'as pas vécu pour ça ton année. » Et là ils s'apprêtaient à me lancer une batterie de questions et heureusement, j'ai visé juste dans ma soutenance. Et comme j'ai répondu à pas mal de questions que le jury avait notées sur sa feuille, ça a été là-dessus. Ça a un peu compensé la faiblesse de mon mémoire que je sois à l'aise à l'oral et que je fasse une soutenance qui tape un peu dans le mille, ça équilibre les choses. Mais au final, je ne peux accuser personne, à part moi, sur le fait que j'ai fait un mémoire un peu à la va-vite. Mon RGR était un peu affolé, car je lui ai rendu le produit final à lui en même temps qu'à l'IUFM, il était complètement affolé.

Après j'ai regretté un peu en le faisant, parce que je me suis dit que c'était la dernière occasion que j'avais de faire un travail un peu universitaire et théorique sur un sujet, chose que j'aimais bien faire à la fac. C'était des moments que j'aimais bien quand je préparais des exposés à la fac, c'était des choses comme ça, des

travaux de recherche. Alors du coup, en m'y mettant, je me suis dit que j'aurais pris beaucoup plus de plaisir si j'avais pris le temps et si j'avais véritablement cherché, si je m'étais posé des questions. Donc j'ai regretté.

Sur le porte-folio, c'est un peu la même chose aussi, c'est à dire qu'il y a des analyses de séances que j'avais faites en octobre, donc tu ne te souvenais plus de rien et il fallait analyser le déroulement. Il y a donc une part d'à-peu-près, je ne veux pas dire que t'invente certains détails mais des fois, tu te rappelles de ce que tu veux bien te rappeler et ça t'arrange après, pour la rédaction. Donc je n'ai pas vraiment ressenti d'autre intérêt que celui d'en faire vraiment une validation de la formation disciplinaire. Sur ce que ça nous a apporté foncièrement à nous, ce n'est pas flagrant quoi.

C'est vrai que nous, on a été pas mal ennuyés, ceux qui sont partis à l'étranger. Sur le fait qu'on était parti longtemps, qu'on avait raté des cours ; mais pas beaucoup finalement, on leur a expliqué après. Et donc du coup, forcément, ils nous ont moins pardonné les retards sur le mémoire et sur les portfolios. Moi j'ai eu des reproches la-dessus. Il y a des gens qui ont dit que j'étais trop parti, que je ne m'étais pas impliqué dans la formation, je suis parti presque deux mois sur la formation.

- Mais on ne vous a pas demandé de faire un bilan là-dessus ?

Alors justement, moi j'attendais un peu ça. On a eu une réunion là-dessus avec des gens qui s'occupent de l'international à l'IUFM, des départs à l'étranger. Et au bout de quelques mois, on nous a demandé des comptes sur ce qu'on avait fait là-bas. Ce qui est un peu troublant, parce que finalement, on aurait pu dire que ça pouvait entrer dans le portfolio, on aurait pu avoir l'obligation de faire un mémoire en rapport avec ça et en fait, on nous a demandé des comptes.

Nous pourtant, on a sollicité les profs pour dire « tiens, nous on a vu ça, que ce soit en Angleterre, que ce soit en Tunisie, je pourrais en parler si vous voulez. Ou bien ce sont des profs qui savaient qu'on était partis et que ça intéressait qui nous ont demandé d'en parler. Mais de manière formelle, il n'y avait aucun compte à rendre. C'est assez troublant. Donc moi, je comprends en fait que les profs se demandaient ce qu'on avait fait, ce qu'on avait appris, et nous on était prêts à donner tu vois, on a fait une expo dans le hall sur ce qu'on avait fait en Tunisie. Il m'est arrivé en français par exemple, de faire un petit topo sur ce qu'on avait vu en Tunisie, sur l'apprentissage de la lecture là-bas, et sur le français comme deuxième langue, ce sont des choses qui sont intéressantes. C'est vrai qu'au moins il aurait été intéressant qu'on valorise notre formation à l'étranger, en montrant des trucs ou en faisant le mémoire là-dessus.

On a discuté quand même pour les générations à venir, de comment ça allait se passer à ce niveau-là. Et c'est vrai qu'ils ont demandé à ce qu'ils fassent un portfolio, qu'ils parlent de cette expérience-là. Et c'est bien parce qu'en étant parti au milieu de l'année, je me suis retrouvé à travailler sur des séances dont je ne me souvenais plus du tout du tout. Quand tu vis comme ça un mois à l'étranger, tu ne te souviens plus du tout de ce qui s'est passé juste avant, il ne reste plus rien.

Là, mon stage de janvier, je suis parti juste après pendant un mois et quand je me suis mis à faire le portfolio, ça ne faisait plus de sens, je ne savais plus où j'allais. Ça a été un exercice de rédaction pour certaines fiches et ça a encore marché. C'est à dire qu'en faisant un truc dans lequel tu ne t'impliques pas forcément, en faisant un travail un peu littéraire, ça va encore. C'est vrai qu'après, tu peux te poser la question au niveau de l'exigence des profs à l'IUFM aussi. Je me suis pas mal interrogé là-dessus, parce que je me suis aperçu qu'on pouvait leur servir n'importe quelle soupe, ça passait.

C'est vrai que je m'interroge encore sur le fait qu'une fois que tu as le concours de passé, c'est fini, on ne peut plus te toucher, tu deviens intouchable ; à moins vraiment d'être en grande difficulté, il ne peut rien t'arriver. Moi je pense que je ne suis pas assez mûr pour fonctionner sans contrainte, sans cette épée de Damoclès-là, au-dessus de la tête. C'est ce qui fait que d'ailleurs cette année, je n'ai pas été ni spécialement assidu, ni spécialement impliqué tout le temps à certains cours. J'ai l'impression, c'est faible, rien que ma réaction à moi, je l'ai joué un peu cool. Il y a aussi des gens qui n'ont pas besoin de ça pour se motiver pendant leur formation, c'est vrai que c'est assez déconcertant.

Moi je trouve que cette organisation sur deux ans, là, elle est un peu bancale : du coup si on n'est pas motivé pour se remettre en question, personne ne nous y pousse. C'est dangereux, parce qu'on ne va pas encore sur le terrain, et si on commence déjà à avoir une attitude un peu laxiste, sur sa manière de préparer, ou sur des choses comme ça, finalement les gens ne se rendent pas forcément compte. C'est un peu dommage et ce n'est pas vraiment valorisant quand tu travailles vraiment, du coup. Tu vois par exemple Marc, qui a fait un super mémoire, très cadré sur un sujet qui l'intéressait, qu'il a vraiment fouillé, et bien finalement, il n'est pas plus récompensé que moi, il n'a pas plus de reconnaissance que moi j'en ai eu. C'est un peu bizarre finalement, ça veut dire que t'as vraiment l'impression que tu peux biaiser le jury sur certains points.

- Et autrement, qu'est-ce qui a changé dans tes représentations du métier depuis ton début en PE2, qu'est-ce qui a bougé ou pas ?

J'ai l'impression maintenant que c'est un métier plus technique tu vois. J'ai pas mal parlé au début de cette facette éducative, de tout ce qui était cette espèce de vivre ensemble, de vie de classe qui s'installe et tout. C'est ce qui me motivait le plus et là, j'ai vraiment découvert cette année la facette technique du métier, c'est-à-dire la préparation de cours, tout ce qui est disciplinaire. Et c'est vrai que ce n'était pas ma motivation principale, tout ce qui était enseignement disciplinaire, ce n'est pas pour ça que j'ai fait ce boulot-là. Et je me suis rendu compte à quel point c'était important, et même pesant à certains moments, que c'était vraiment le truc sur lequel il fallait travailler tout le temps. Donc ce truc-là me fait un peu peur parce que ça va être fonction de ma motivation. La seule peur que j'ai maintenant, là, c'est bien ça, c'est ça, c'est surtout ce qui me fait peur, et sur les disciplines.

Finalement je me rends compte qu'il y a beaucoup de jeunes profs qui gardent les anciennes méthodes parce qu'ils se disent, ce que j'ai vu en formation, les trucs un peu innovants, ça ne marche pas. Donc c'est rassurant de rester sur ce que tu as vu et ce que toi tu as vécu en tant qu'élève. C'est à dire quelque chose d'assez traditionnel au final. Par contre moi, je suis convaincu de l'utilité de certaines pédagogies innovantes qu'on a vues à l'IUFM, sur les apprentissages quoi, sur le travail de groupe. Je pense que ça a vraiment un intérêt, que ce soit les conseils de gamins, que ce soit au niveau disciplinaire. C'est une manière d'aborder les disciplines.

Alors en math par exemple, je me suis découvert un peu une passion pour la didactique des math, je trouve ça vraiment intéressant. C'est pareil pour l'apprentissage de la lecture, cette année, c'est peut-être parce que j'ai eu un CP tout de suite en premier stage, mais je me suis un peu intéressé à tout ce qui est méthode de lecture et tout. Et finalement, à propos des disciplines, ça a vraiment une facette technique, presque artisanale, dans la manière de la mettre en place, et ça constitue une grosse part du boulot finalement. Et c'est vraiment à ça que je ne pensais pas vraiment au départ. Donc au niveau des disciplines ça a évolué.

Après sur le boulot d'enseignant, j'ai pris conscience d'une certaine routine aussi, ça vient vite, parce que t'observes les autres profs. Je l'ai senti surtout au dernier stage, j'étais à X en milieu rural, avec des instits qui sont là depuis très longtemps. On sent qu'il y a une certaine routine qui s'installe, et puis le quotidien est là depuis très longtemps, à peu près le même tous les ans. Alors elles ne le vivent pas forcément mal, elles le vivent même relativement bien. Je suis tombé là sur une équipe en milieu rural, où c'était vraiment sympa, où les instits étaient motivées et chapeau, parce que moi, j'aurais vraiment du mal à trouver chaque jour la motivation d'y retourner, parce que la même chose foncièrement depuis très longtemps, je ne m'habitue pas à l'idée d'une sorte de fonctionnement récurrent et je me disais que ce n'était pas un métier de routine. Je me suis peut être trompé en fait, parce que même si chaque jour est différent sur la forme, sur l'organisation, c'est quand même un peu récurrent et ça, ça me fait un peu peur.

Quoi d'autre ? Globalement je trouve que je suis moins enthousiaste que je l'ai été il y a un an ou deux. Non pas parce que j'ai eu des expériences néfastes qui m'ont fait un peu peur, sur le déroulement du boulot. Peut-être parce que je ne me sens pas prêt à foncer dans un métier pour quarante, quarante-cinq ans. Je suis un peu dubitatif là-dessus, on en parlait l'autre jour, on se dit que c'est peut-être un peu tôt pour être déjà lancé, de voir sa route tracée. Mais je ne sais pas si c'est pour me rassurer ou si c'est ce que je vais faire vraiment, mais je suis déjà en train de me renseigner pour savoir ce que je pourrais faire d'autre ou de plus.

Enfin là, on m'a proposé un poste de mise à disposition pour septembre prochain. Et je ne sais pas si je vais le faire. Je pense que le poste en lui-même est intéressant, mais il ne me convient peut-être pas trop. Mais c'est vrai que je commence déjà à me poser la question au moins de me garder une porte de sortie ouverte. Alors je n'ai surtout pas envie de lâcher le boulot, mais je me dis que je pense que quand j'aurai enseigné quelques années, je pense que je vais avoir très vite envie de faire autre chose quoi. Donc je me renseigne déjà sur les possibilités de mise à disposition.

Là en l'occurrence, c'est de bosser pour les Francas en fait. Le délégué départemental m'a proposé de prendre sa place l'an prochain. Donc c'est un truc d'instit, c'est un boulot hyper intéressant et à responsabilités, donc c'est intéressant. Mais je pense aussi à partir à l'étranger, à reprendre mes études, un peu comme t'as fait toi, dans quelques années. Sur toute une vie, ça m'angoisse vraiment de savoir que toutes les portes soient fermées. Je me dis si je fais un an et que ça ne me plaît plus, ou si je me dis que je ne suis pas prêt, et bien j'irai faire un peu autre chose et je reviendrai par la suite. Donc la principale angoisse, c'est ça en fait. T'arrives à vingt-quatre ans avec un métier et un avenir qui fait un peu tout tracé sur le papier. Après c'est pas comme ça que ça se passe dans les faits. Je ne sais pas le pourcentage d'instits qui restent comme ça sans bouger, à faire leur boulot, ça fait un peu peur quand même. Toi t'es l'exemple que c'est pas obligatoire non plus, mais ce truc-là me fait un peu peur là-dessus.

- Mais c'est peut-être ta formation préalable, ton investissement dans l'animation qui t'a fait voir autre chose ?

Oui, il y a ça aussi. Il y a le fait que c'est un cap à franchir aussi. Jusque-là, j'avais le temps de faire un peu des choses autour. L'an prochain, c'est vrai que ça va être différent et c'est vrai – je m'en soucie si tu veux – mon engagement avec le centre de loisirs et avec les Francas, ça va être un tournant, c'est à dire soit je garde contact, soit je coupe les liens, parce que je n'aurai plus le temps. Et donc c'est un choix à faire et là, même si je

ne suis pas fondamentalement accroché aux Francas, j'aurai envie de garder un pied là-bas, parce que pour moi c'est une sorte d'échappatoire aussi. Donc là, je sais que je vais travailler un peu avec eux l'an prochain, des tables rondes ou des choses comme ça, peut-être que je vais faire un peu de formation. Oui, j'ai besoin de garder ça un peu à côté, comme certains trucs aussi. Comme certains loisirs aussi que là, je n'ai plus envie de quitter du tout, et même au contraire, je crois que je vais en rajouter un peu, parce que je sens qu'en T1, t'as vite fait de ne faire qu'aller à l'école et travailler sur ce que tu fais, et que je vais avoir du mal à tenir si c'est comme ça. C'est pas une question de nerf ou de chose comme ça, c'est juste une question de motivation. Si je ne fais que ça, ça va vraiment être compliqué.

Donc c'est ça aussi le truc, c'est que en y réfléchissant, tu te dis que t'as vite fait d'y passer ta vie à ce boulot-là. D'ailleurs t'en a des illustrations dans les écoles, des gens qui sont dévoués corps et âme à leur boulot et qui n'ont plus de vie de famille. Et de ne faire que ça, ça fait un peu peur. Et puis je me dis que finalement, c'est de la passion et c'est bien, mais je n'en suis pas capable pour l'instant.

- C'est peut-être soutenu tout cela par … tu avais attaché beaucoup de valeurs importantes à ce métier. Alors là tu es toujours là-dedans ?

Ces valeurs-là, je ne pense pas qu'elles ont foncièrement bougé. Là, c'est vrai que les raisons profondes pour lesquelles je suis venu à ce boulot se sont renforcées cette année, enfin mes convictions éducatives, elles n'ont pas vraiment changé, ça s'est affiné peut-être, mais elles se sont mises en pratique.

- C'est une des raisons peut-être pour quoi tu as demandé des ZEP ?

Oui. Le stage à X, en milieu rural, c'était sympa, parce que les enfants étaient sages, et il y avait vraiment une ambiance de classe qui était reposante. D'un autre côté, je me dis que je suis un peu trop jeune pour aller m'enterrer là-dedans. Il n'y a pas assez de prise de risque, il n'y a pas assez d'inconnu. Je pense que je suis suffisamment dynamique, et que j'ai suffisamment envie, pour essayer de me lancer dans quelque chose de plus dangereux. Donc c'est pour ça que j'ai demandé la ZEP.

C'est aussi pour des convictions profondes, je me suis dit que le dynamisme que j'ai, et comme c'est le début de ma carrière, je suis encore plein d'espoir, autant que je me mette au service des gamins qui en ont le plus besoin. Et c'est vrai, mais c'est peut-être sûrement une erreur de croire que je vais être plus utile en ZEP que dans une autre école, parce que finalement, tous les gamins c'est la même chose. Mais j'ai l'impression qu'en allant dans ces quartiers-là, je vais avoir une motivation qui va être renforcée. A mon avis, mais c'est peut-être une bêtise, elle ne dépend pas du public cette mission-là, elle incombe à l'institution, et elle doit être la même partout, mais je crois, j'ai l'impression, que la facette éducative, elle va être renforcée et que du coup, les disciplines ne passeront peut-être pas au second plan, mais que surtout avec des grandes sections, c'est ce qui est intéressant, il va falloir que je travaille beaucoup leur métier d'élève, leur place dans l'école, sur les règles de vie et toutes ces choses-là. Donc c'est ce qui me fait plaisir.

Alors d'un autre côté, c'est vrai que sur les disciplines, j'aurais aimé avoir quelque chose de plus consistant, c'est un peu entre les deux la maternelle, mais du fait d'avoir choisi une ZEP, ce n'était pas qu'un moyen de rester en centre ville et tout ça, c'était aussi une volonté d'aller tout de suite me confronter à quelque chose de difficile aussi, parce que je me dis que c'est comme ça qu'on acquiert rapidement des bonnes méthodes de travail, dans des conditions qui sont intéressantes et que peut-être on y rencontre des gens.

Alors je me rends compte qu'à l'école, il y a des gens qui sont complètement désabusés, qui sont là, qui n'en peuvent plus, et puis d'autres gens qui ont vraiment un dynamisme et l'envie de faire, et moi, c'est vraiment ce qui m'impressionne le plus. C'est des gens qui sont là depuis plus de trente ans, et qui ont encore envie d'y aller. Je trouve ça génial quoi. Si je peux être pareil, c'est super, et ces gens-là sont vraiment impressionnants.

Et aussi c'est surtout ça, c'est de pouvoir bosser en équipe. Moi je n'aime pas tomber dans une école où les gens ne se parlent pas, où je sois tout seul à bosser dans ma classe, à faire mon petit projet le soir. Moi je crois fondamentalement au travail d'équipe dans les équipes enseignantes. Je l'ai vu en Angleterre beaucoup et je trouve ça intéressant. Je l'ai vu dans certaines écoles en stage et je recherchais ça aussi en allant en ZEP, je recherchais des équipes soudées, des gens qui bossent ensemble, qui montent des projets ensemble, des projets d'école qui soient portés vraiment.

Et puis en étant allé à l'école hier, je me suis rendu compte que ça doit ressembler à ça finalement, parce que l'école où je suis nommé, ça a l'air de fonctionner beaucoup en équipe, c'est à dire que cette ambiance-là me convient assez, au moins pour le début. Peut-être qu'après, avec plus d'expérience, je voudrai qu'on me lâche un peu les baskets et travailler un peu tout seul, mais pour l'instant, de sentir qu'il y a une cohésion et un esprit d'équipe, ça me convient.

Et ça je pense que ça vient profondément de mon engagement dans l'associatif aussi, parce que quand je bosse dans l'animation, c'est ce que j'aime aussi, quand je fais la direction de centre de loisirs, j'aime bien fédérer le groupe pour qu'il y ait une ambiance d'entraide et d'équipe qui se crée. Je pense que finalement les

gens dépassent leurs limites de boulot quand ça se passe comme ça. C'est-à-dire quand il y a vraiment une émulation, les gens ne calculent plus leur vie à côté, ne calculent plus spécialement leur engagement. Ils y vont, ils se mettent au service du groupe et je trouve que c'est comme ça que ça avance le mieux. Donc si je peux être dans cet esprit-là, ça sera bien. Je pense à ce que je disais tout à l'heure à propos de l'Angleterre, ça m'a mis des coups de pied aux fesses. Ça va un peu me manquer peut-être cette année aussi, mais si je me trouve dans une équipe qui bouge, ça ira aussi.

- Il y a d'autres aspects dans tes activités professionnelles avant l'IUFM… au niveau de ce que tu as pu en tirer pour ton futur métier …est-ce qu'il y a des choses dont tu t'es aperçu… est ce que tu as acquis des compétences grâce à ces activités ?

Je crois que très techniquement, la relation aux gamins, la façon d'être avec les enfants et les petits trucs sur savoir qu'un gamin ne va pas bien ou savoir quand il y a un petit problème à un moment, ça c'est une petite expérience. Comparé à un enseignant qui a de la bouteille, c'est pas grand chose, mais ça m'a permis au moins de démarrer avec cet acquis-là. Et c'est vrai que quand j'ai été visité, on m'a plutôt félicité sur ma manière d'être avec les gamins, sur ma manière de me positionner. Et c'est important, parce qu'à mon avis, c'est quand même une grosse partie du boulot qu'est là-dedans, le fait d'avoir quelques bases là-dessus. Et en plus, je me rends compte que fondamentalement, sur ma manière de faire, je n'avais pas l'impression de m'être gouré, et ça m'a conforté quand il y a eu les visites.

C'est vrai, je me dis que là-dessus, ça m'a beaucoup apporté. Alors ça va encore évoluer cette manière d'être, mais je crois qu'il y avait des bases qui étaient là, que j'ai apprises. J'ai appris ce truc-là dans l'animation, c'est pas forcément la même relation, mais il y a des manières d'anticiper les réactions des gamins ou de comprendre des choses qui sont des non-dits, mais que tu ressens, et c'est un petit confort dans un monde où toi, tu débarques et tu ne connais rien. Tu sais au moins, sur ta manière d'être avec les gamins, sur ta relation d'adulte par rapport à l'enfant, t'es à peu près au clair sur ta façon d'être, c'est à dire que moi, j'ai tâtonné rarement sur l'attitude à adopter et c'est déjà assez confortable.

Après, ça m'a apporté des petits trucs au quotidien, sur des trucs à faire. Je me rappelle au dernier stage, d'une journée où on était parti aux rencontres chorales et on a eu un après-midi à tenir. Enfin, on ne savait pas du tout ce qu'on allait faire, et j'ai senti que même les instits qu'avaient un peu de bouteille, ils ne proposaient rien. On avait préparé des jeux sur le plateau de sport, mais il pleuvait. Alors moi qui ai fait de l'animation, j'ai dit écoutez, on va faire tel et tel jeu, j'ai expliqué et c'est parti. Et cette activité-là, qu'est pas vraiment quelque chose d'éducatif, c'est à dire c'est plus de l'occupationnel ou du ludique que de l'éducatif, mais ça sert, c'est un outil que t'as dans la poche et quand tu en as besoin, tu le sors et là en l'occurrence, ça a permis de passer un après-midi en faisant faire quelque chose aux gamins sans qu'ils s'ennuient.

Donc ce n'est pas des objectifs très profonds, mais j'étais fier de moi sur ce coup-là. Je me suis dit tu vois hein, les enseignants ils ont beau avoir de la bouteille, ils étaient un peu désemparés, ils étaient à la limite de laisser les gosses dans le gymnase courir tout l'après-midi. C'est vraiment quelques petites choses techniques comme ça.

Puis je ne sais pas trop, il y a des choses que j'ai apprises de l'animation et j'ai un peu l'impression qu'elles sont un peu faussées, sur la manière par exemple de concevoir des activités avec les petits ou sur ce que j'appelle moi la citoyenneté ou ces choses là. Des choses que je mettais en place en centre de loisirs et qui finalement n'ont aucun fondement en y réfléchissant. J'y ai réfléchi sur l'année et je me rends compte que sur les règles de vie c'était le cas. Moi je pratiquais, au centre de loisirs, des règles de vie qui étaient entièrement rédigées par les gamins de A à Z. Les gamins disaient ce qu'il fallait mettre comme règles de vie dans le groupe pour que ça fonctionne. Mais en y réfléchissant cette année, j'ai vu que ce n'était pas possible, qu'il y avait des choses qui n'étaient pas négociables, qui ne dépendaient pas du groupe, mais du pouvoir supérieur, de l'état, ou tout simplement des relations entre hommes, quelque chose d'universel. Et que ces choses-là, on ne pouvait pas donner l'illusion aux gamins que c'étaient eux qui les avaient décidées parce qu'au fond, c'est la société globalement qui a décidé ces trucs-là. Donc je pense que là, c'est école qui a fait évoluer ma vision.

- Là, c'est l'institution, tu entres dans une institution avec des règles…

Oui, là-dessus je pense que ça va évoluer. Il y a les deux. Il y a des choses qui m'ont servi et d'autres sur lesquelles j'ai changé un peu d'opinion. Ce qui est relativement simple parce que du coup, maintenant, je vais en parler à l'association, on a des débats là-dessus. Donc là, quand je suis arrivé à la préparation, là, j'ai dit : les règles de vie ça ne va pas du tout. C'est bien, on a discuté. Au début ça n'a pas plu du tout, mais après on a discuté, on a eu un compromis là-dessus. Donc il y a un peu des deux. Mais je pense que ça se lie fondamentalement assez bien. Moi je vis assez mal le fait que les profs d'IUFM dénigrent l'animation à bout de bras.

Alors c'est vrai que j'ai conscience d'avoir bossé dans une structure qui a des fondements éducatifs, ce qui n'est pas le cas de tout le monde. J'ai vu défiler quelques centres quand j'étais intervenant et c'est vrai que ce n'est pas tout le temps l'idéal. Mais fondamentalement, je pense qu'il y a au moins, techniquement, sur la manière d'être avec les enfants, sur au moins une première approche, un déroulement d'activités, c'est vraiment des balbutiements du départ, c'est vraiment intéressant, ça donne une base et je n'aurais vraiment pas voulu me retrouver dans une situation cette année où je n'aurais eu vraiment aucun repère sur la manière de me positionner par rapport à un groupe. C'est déstabilisant, c'est une variable de plus, un inconnu, et cette sécurité-là, elle m'aurait vraiment manqué je crois. Alors là-dessus je retiens pas mal de choses et du coup, je crois que je vais y rester un peu, on va voir.

- Alors, est-ce que tu as maintenant une conception personnelle de ce que c'est que la formation ?

Ah, de la formation en général ?

- Oui.

Alors ça, j'en parlais l'autre jour avec un ami qui me disait que lui, il pensait que la formation professionnelle, c'est ce que tu vivais à l'école et que l'éducation, c'est ce que tu vivais chez toi. Et j'essayais de lui expliquer que moi, je ne voyais pas les choses comme ça et que les théoriciens avaient tendance à dire que ça ne se passait pas comme ça non plus. Et c'est vrai que tu te rends compte qu'il y a une sorte de part d'inconnu, à mon avis il y a des choix qui arrivent. Tu vois, tu as le concours à un moment et puis si tu ne l'avais pas eu, tu aurais continué dans un autre domaine.

Tu vois en T1, si tu as une grande section, tu vas apprendre des choses qui sont fondamentalement différentes de la manière dont tu aurais évolué si tu avais eu un cycle 3. Il y a vraiment une part d'inconnu et puis aussi finalement, il y a des éléments déclencheurs à des moments. Je me dis qu'ils sont dus à des rencontres, à des coïncidences des fois. Je me dis que si je ne m'étais pas investi en centre de loisirs, je n'aurais peut-être pas fait instit.

Et puis d'un autre côté, ma manière d'être instit, elle dépend aussi de ce que j'ai appris là-bas. C'est vrai, il y a des sortes de connexions qui se font entre la vie privée et les engagements associatifs, les loisirs, les études, et ces connexions-là, après, il y a des sortes d'échanges qui se font, qui se créent, et je crois que le chemin qu'on prend, il ne tient qu'à un fil aussi. Je me rends compte qu'en arrivant maintenant au bout des études, je suis arrivé là grâce à un milieu, c'est un milieu qui m'a conduit à ce truc-là. J'aurais pu arriver ailleurs mais par contre, c'est toujours difficile d'isoler ces éléments déclencheurs. J'ai du mal, je n'arrive pas à me dire c'est à tel moment que je me suis dit que j'allais dans cette direction-là ; ça ne se passe pas vraiment comme ça.

J'ai un peu l'impression que c'est une forme de consentement tacite, c'est à dire que ça avance. A un moment, j'en prends un peu conscience et puis je laisse un peu aller les choses. Et après je regarde, effectivement ça me convient ou pas. Mais c'est vrai que je ne peux pas dire que ma formation, le fait d'arriver à un métier, c'est seulement dû à mon cursus scolaire, ça c'est certain. C'est vrai que la famille joue, les relations jouent. Je pense que même sur ma manière de voir le métier, ça se rattache quand même à des convictions politiques et ces convictions politiques-là, elles me viennent de ma famille.

Enfin je veux dire, je ne peux pas dire que je me suis fait des convictions politiques tout seul ; à un moment, mes parents ont eu un rôle là-dedans et il y a une influence assez forte parce qu'à un moment, quand tu es adolescent, on fait un choix. Quand il faut aller voter - enfin moi c'était le cas la première fois - est-ce que je peux accepter d'aller voter comme mes parents ? Il y a deux réactions possibles, soit on décide de s'inscrire en faux et de combattre, soit on va dans le même sens et moi, j'ai tendance à me dire que le fait que je sois allé dans le même sens, finalement je n'y ai pas spécialement réfléchi, c'est arrivé comme ça.

Mes parents m'ont donné une certaine éducation et moi, en réaction, je suis un peu semblable. Donc tu avances dans ce sens-là et du fait, certaines idées se développent au niveau de l'éducation chez toi, des propriétés, des choses. Peut-être qu'elles sont lourdes à porter. Et puis c'est vrai qu'en regardant vraiment autour de moi, je me suis dit qu'il y a vraiment beaucoup beaucoup de gens qui sont dans le même ordre d'idées que moi : voilà, je ne suis pas tous les soirs avec des gens qui sortent d'école de commerce ou qui sont dans le milieu médical, je ne sais pas moi. Je traîne quand même pas mal souvent avec des profs, des fils de profs, des gens qui sont animateurs ou éducateurs.

- *Qui ont une certaine communauté d'idées, de valeurs ?*
-

Oui, mais qui étaient présentes avant, mais aussi très proches - là, ma meilleure amie passe le concours et dans mes amis, il y en a un qui vient de finir l'oral du CAPEPS Education Physique, un autre qui va certainement se diriger vers la formation aussi. Même ma petite sœur, qui n'était pas du tout barrée là-dedans, se

met à dire qu'elle veut faire éducatrice, elle va sans doute préparer le concours l'an prochain. C'est déconcertant finalement, parce que moi, j'avais choisi cette voie-là. J'avais choisi de bonne heure par rapport à beaucoup de gens de mon âge qui ont du mal à se positionner dans leur avenir professionnel. Et puis je me rends compte finalement qu'il y a pas mal de gens qui arrivent pratiquement au même âge que moi, et qu'on va travailler à peu près dans le même métier. C'est ça dont j'ai pris conscience quand ma petite sœur a dit qu'elle voulait préparer le concours d'éducateur de jeunes enfants. J'ai dit d'accord, je me suis dit attends, mais il y a une sorte de similitude qui est assez intéressante.

Donc je me dis : je ne veux pas faire de déterminisme par rapport au milieu, parce que je pense que c'est plus compliqué que ça, et qu'il y a des expériences très personnelles ou des choses qui sont liées au hasard. Pas liées seulement à ça quand même, mais c'est vrai, c'est un petit peu déconcertant dans le fait de se dire qu'on en arrive presque toujours au même point avec des gens qui sont proches et qui n'ont pas forcément fait les mêmes études que moi, qui n'avaient pas la même vision de leur avenir que le mien.

- Donc au niveau du rôle que joue la personne dans la formation … la personne qui entre en formation…

Moi là-dessus c'est vrai que j'aurais du mal à répondre parce que je suis assez.… Enfin même encore cette année – c'est sûrement une question de maturité – mais j'ai du mal à être réellement moteur dans mon travail. Je subis un peu les choses et puis j'ai gardé cette espèce d'état d'esprit que j'ai décrit au lycée. C'est à dire que tant que ça marche et qu'il y a des résultats, ça va. Alors le fait que j'aie bien réussi le concours m'a conforté là-dedans hein. Je crois que – c'est bête à dire – mais je pense qu'une claque m'aurait fait du bien aussi. Et le fait que je me mette à bosser un mois avant le concours et que je le réussisse ma foi fort bien, ça m'a conforté dans le fait de ne pas être réellement impliqué, puis de prendre ce que j'avais envie de prendre.

Cette année ça a été ça, je me suis motivé sur les petits projets qui me plaisaient sur certaines matières, j'ai pris ce qui me plaisait et pour le reste, par-dessus la jambe hein. Et je pense, en regardant ça d'un peu plus loin maintenant, qu'il n'y a rien à faire, il faut s'impliquer soi-même dans la formation, parce qu'autrement, on peut mettre en place, toutes les postures éducatives pédagogiques qu'on veut, je crois que le fait de se rendre compte que ce qu'on apprend est utile, c'est vraiment important.

Moi ça n'a pas été toujours le cas, mais à partir du moment où je sens que c'est utile pour moi-même, tout de suite je passe un cap quoi. Quand il s'agit de préparer des choses pour mes stages ou quand j'ai vraiment des questions qui me sont arrivées, j'ai vraiment envie d'en débattre. Là je suis intéressé, là je vais vraiment aller voir un bouquin au CRDP ou je vais aller poser une question à un prof. Le reste du temps, je marche vraiment beaucoup à la motivation, et de trop. Donc c'est vrai que je me rends compte que ça a vraiment un impact énorme sur ma façon de me former.

- Mais est-ce que tu vois un… un investissement possible de ces réflexions-là sur ta manière de fonctionner … en classe par rapport à des élèves… Tu vas rencontrer des élèves qui marchent à la motivation mais d'autres très différents … Est-ce que tu arrives à imaginer un lien entre ton rapport à la formation, ton rapport au savoir et celui des élèves ?

Oui. Ce qui est assez déconcertant, c'est que moi, je suis souvent assez critique vis à vis des gens que j'ai en face de moi, vis à vis des profs. Et je me dis que je vais tomber sur des gens comme moi en face de moi. Et ce que je demande aux gens, c'est sûrement trop, sur le sens à donner au fait d'être à l'école et d'apprendre. Alors ça, ça fait partie des choses que tu vois à l'IUFM. Ça fait partie des choses bateau qu'il faut dire à l'oral professionnel pour avoir le concours tu vois. C'est la pédagogie de projet, c'est donner du sens aux apprentissages, c'est le grand truc bateau et donc, avec mon esprit de contradiction, je me suis dit ce truc-là, là-bas, c'est encore un dada de l'IUFM. Et en regardant ma manière d'être, je me rends compte que si, c'est vraiment important, parce que je fonctionne à ça, à partir du moment où c'est utile et à partir du moment où je suis motivé.

Après, sur la manière de mettre en place ce truc-là, je crois qu'à un moment je vais …. Je n'ai pas de recette miracle là-dessus. C'est assez déconcertant parce que là-dessus, c'est relativement dur à mettre en place, mais si c'est de faire comprendre aux gamins qu'ils apprennent pour eux, que ça a une utilité… Mais sans forcément les mettre en face et leur dire tu vas apprendre à lire parce que tu pourras lire ça après. Parce que je crois qu'il y a quelque chose qui est plus profond que ça, sur les apprentissages de la lecture : ça ne va pas seulement leur servir à lire le programme de télé, ce n'est pas seulement donner une application pratique à un savoir, mais qu'à un moment, sans qu'ils puissent le formuler, ils se rendent compte que tel apprentissage leur est utile dans leur épanouissement à eux.

Mais je crois qu'on ne peut pas forcément s'appuyer, quand on parle du sens, sur des choses très pratiques. Parce qu'à un moment, ça va devenir de l'enseignement. On va apprendre pour savoir faire un truc bien précis. Et finalement, c'est un peu plus universel que ça, l'apprentissage. Alors c'est vrai, pour le moment, je n'ai pas de recette vraiment là-dessus, mais je sens que ça va être un truc important.

Alors je ne sais pas encore comment je vais faire, mais je vais essayer de faire attention en tout cas. Puis peut-être essayer de décomplexer un peu l'institution par rapport à la manière dont c'est vécu par les gosses. Moi j'ai toujours eu du mal à comprendre des gens qui se stressaient par rapport au fait que l'institution leur demande des comptes à un moment, qui stressent à un examen ou par rapport au fait que dans le milieu scolaire, ça se passe comme ça. Je crois que s'il y a effectivement des codes à respecter, une certaine manière d'être - par exemple le métier d'élève, l'apprentissage, il n'y a rien de plus naturel que ce truc-là quoi - mais moi j'attends vraiment d'être confronté à des enfants pendant un an, de créer une relation privilégiée avec eux. Et puis qu'à un moment, ces trucs-là ne dépendent plus de ma personne, mais qu'il y ait vraiment à un moment un esprit de groupe, c'est à dire qu'il y ait une connivence entre les enfants et que ça avance comme ça. Parce que je sais que moi aussi je fonctionne comme ça et je pense que dans la classe c'est pareil, au niveau de la méthode.

Maintenant, il faut que je me creuse la tête parce que je ne sais pas à long terme comment ça va s'organiser. Je me demande si ce n'est pas un peu comme ça que ça se crée, en fonction de la personnalité des enfants, de la mienne, de l'environnement, et que ça avance un peu comme ça. Mais je vais essayer d'y faire attention parce que je pense que c'est important d'évoluer dans un climat qui est apaisant, un climat de confiance pour tout le monde quoi. Et ça c'est vrai que se sera ma priorité. La-dessus, ça découle forcément de ma personnalité, de ma manière à moi de percevoir ma formation et de ma manière de me positionner.

- *Si tu vois des choses à ajouter, je crois qu'on a fait le tour…*

Oui, si, je sais de quoi je n'ai pas parlé. J'en ai parlé dans mon récit, c'est tout le côté corporatiste de l'Education Nationale. Parce que ça me fait un peu marrer, mais c'est plus du deuxième degré qu'autre chose. Mais c'est vrai que moi, ce truc-là me rebutait un peu, parce que je n'ai pas envie de devenir un stéréotype d'instit. Mais c'est vrai que j'ai pas mal de critiques dans mon entourage là-dessus.

D'une part, cette année, il y a un truc dont je ne veux plus entendre parler, ce sont les critiques de base sur les instits. Là, je ne veux même plus en entendre parler. Et puis d'un autre côté, j'ai parfois rencontré des choses un peu pesantes quoi, des manières d'être un peu pesantes chez les instits, et je crois qu'il faut se méfier de la relation qu'on a vis à vis des autres gens, parce qu'on est, sur papier, des gens censés détenir un savoir. Et ce truc-là, ça donne fondamentalement des relations avec les gens qui sont un peu faussées, parce qu'on rencontre quand même pas mal de rancœur vis à vis de l'Education nationale chez les gens. Que ce soit dans le privé ou dans le boulot lui-même.

Alors je trouve ça vraiment injuste parfois, en voyant l'attitude de certains profs ; mais je trouve ça parfois aussi justifié. C'est à dire qu'à mon avis, il y a des profs qui ne font pas assez là-dessus, sur la relation qu'ils ont aux autres. Je ne trouve pas normal par exemple qu'on n'ouvre pas sa classe aux parents. Quand je vois des profs dire : « ça non, alors ça, les parents pas question qu'ils viennent dans la classe, qu'ils voient les cahiers de leur gamin », je trouve ça incroyable et j'ai tendance à ne pas toujours comprendre qu'il y ait cet espèce de clash entre les parents et les instits des fois. Ça se passe souvent, c'est même assez impressionnant et là, c'est pareil, c'est peut-être un vœu pieux, mais j'espère que je saurai faire comprendre aux parents que je travaille dans la même direction qu'eux. Mais ça à l'air vraiment compliqué parce qu'il y a quand même les a priori des parents sur l'institution.

Et puis je pense à un moment aussi, que les instits ne sont pas toujours très coopératifs et pas toujours très ouverts pour expliquer comment ils travaillent. Alors que je crois que si j'étais papa, j'aurais vraiment envie de savoir ce que fait mon gosse et dans quelle direction il va. Donc je trouve ça assez logique qu'on soit là aussi pour leur expliquer. C'est vrai que je me rends compte qu'il y a une sorte de fermeture un peu dans le métier et ce que je disais tout à l'heure, ça conforte ce que je disais avant, c'est qu'on fonctionne pas mal en vase clos. Dans cette ville, je ne connais maintenant pratiquement que des gens qui travaillent dans l'éducation, ce qui n'est finalement pas très sain non plus.

- *Comme une espèce de crispation sur le savoir… qui est un peu mis en cause ?*

Oui, mais la crispation, elle vient aussi des gens vis à vis de toi, quand ils te regardent quoi, surtout quand tu es jeune et que tu débarques dans une école. Les parents n'ont pas foncièrement confiance en toi, tu n'as pas intérêt à montrer d'assurance sur certains trucs, il faut aussi essayer de faire profil bas un peu. Ce n'est pas évident, surtout c'est parfois difficile de ne pas prendre avec le sourire certaines réflexions des parents qui paraissent décalées.

Je crois que l'éducation, c'est un sujet qui concerne tout le monde. Finalement tout le monde en parle et c'est bien normal, mais nous, le fait qu'on ait théorisé un peu, ou qu'on ait un savoir théorique sur la manière d'éduquer, ça fait qu'à un moment, nous on va se positionner en tant que professionnels sur une marche qui est différente de celle des parents. Et eux, ils ont peut-être quelque chose de plus instinctif. Mais ce truc-là est intéressant quand même, ce n'est pas à délaisser non plus. Je pense que ça va au-delà.

Après, sur le fait d'être un peu entré dans la corporation, je prends ça à la rigolade des fois : je suis à la MAIF, maintenant et à la MGEN. Mais par contre, je suis fondamentalement satisfait et de plus en plus, de faire un boulot qui soit détaché des intérêts économiques. De faire un boulot où on ne me demande pas de faire de la rentabilité. Et là-dessus, je suis vraiment satisfait, ce sont les raisons profondes pour lesquelles je me suis attaché
10925 à ce boulot.

Plus je lis les journaux, plus je regarde la télé, plus je regarde l'attitude de certaines personnes, en particulier dans le milieu économique, plus ça me conforte dans mon choix. Et sur des raisons politiques vraiment, bien que je ne sois ni à la LCR, ni d'extrême gauche non plus, je suis vraiment satisfait de me dire que
10925 je ne vais pas me lever le matin pour bosser pour un patron ou pour des retraités américains.

Et j'ai un de mes meilleurs amis qui est un peu dans ce doute-là en ce moment, c'est à dire que lui, il a fait des études commerciales et je comprends qu'il ne veuille pas aller bosser là-dedans. Il n'y arrivera pas parce
10925 que de savoir pour quoi il bosse, ça le fait vomir. Quand il bosse pour une grande compagnie d'assurance, pour un nouveau groupe mondial qui a des usines en Chine avec des gamins qui bossent ou des gens qui sont payés à coup de lance-pierres, c'est impossible. Il a un peu bossé là-dedans et il a du mal à s'y retrouver. Mais moi je suis satisfait de ce truc-là, c'est à dire que je n'ai pas honte de l'institution pour laquelle je travaille et c'est bien, c'est déjà positif. Je ne sais pas quoi dire d'autre, je crois qu'on a fait le tour.

10925 - Oui… merci.

-

Annexe 28 : [E.i.T1**]** Antoine *(Entretien individuel, février 2005, milieu T1)*

- Je souhaitais d'abord t'entendre sur tes réactions à la lecture du document que je t'ai envoyé, puis sur l'entretien qu'on a eu en juin, et enfin sur tes premiers mois de prise de fonction.

Alors j'ai trouvé ça vraiment ressemblant, j'ai trouvé que l'analyse que tu as faite est très proche de la réalité, cela dans le contexte de l'époque. Je trouve que c'était vraiment ça. Donc sur le récit, c'est vrai que je n'ai pas été surpris par l'analyse. Ça ne m'a pas fait drôle de relire cette analyse parce que sur l'essentiel, il y a beaucoup de choses qui n'ont pas fondamentalement changé, ça a évolué un peu mais c'est tout.

Par contre, pour l'entretien de juin c'est différent. Il y avait vraiment beaucoup d'inconnu, c'était vraiment l'angoisse qui dominait, j'étais vraiment très inquiet. Ce qui dominait c'était vraiment très présent, la peur de l'inconnu et mon inquiétude à propos des disciplines. J'ai toujours un problème d'ailleurs avec les enseignements, les disciplines. J'ai du mal à m'y mettre au niveau des apprentissages. Mais je suis vraiment content, ça se passe vraiment bien….

- Ce que j'ai remarqué dans cet entretien, c'est ta conception de la formation .. tu parles de la formation à l'IUFM puis tu sépares ta formation, comme si c'était quelque chose de plus global et que la formation professionnelle n'était qu'une part de ta formation personnelle…

Oui oui tout à fait, c'est vraiment ce que chacun en fait. On a tous suivi les mêmes cours et chacun a pris ce qui lui convenait, on nous a dit plein de choses et on prend ce qu'on a envie de prendre. On a eu pas mal de théorie et moi, ça me convenait tout à fait. Pour le reste, j'ai vraiment découvert la facette artisanale du métier, il faut vraiment se fabriquer soi-même ses outils, c'est à moi de fabriquer mes exercices à partir de différents documents, on ne nous a pas dit comment faire vraiment, comment s'y prendre quoi, pour organiser la classe et tout ça.

- Tu crois qu'il y aurait un moyen de faire passer ça, ce savoir- faire ?

Non, je ne crois pas, c'est peut-être un petit peu prétentieux de ma part de dire ça, mais je suis persuadé que les profs à l'IUFM ont peur de revenir à un système qui avait cours avant et qui a cours dans d'autres pays, c'est-à-dire que tout le monde fait pareil partout à la même heure avec le même bouquin et les mêmes exercices. Ils ont tellement peur de ça, alors de peur qu'on soit formaté, qu'on fasse tous la même chose, et bien ils ne nous donnent rien. Alors on a tout à construire.

Autrement et bien ça y est, je serai détaché l'an prochain avec les Francas. Je ne suis pas vraiment ravi de quitter aussi vite, sans avoir été plus longtemps instit, mais c'est l'occasion qui s'est présentée et je me dis que je ne vais pas refuser. C'est une forme de possibilité de promotion pour l'avenir, il y a des possibilités de monter dans la hiérarchie. C'est vraiment quelque chose de complètement différent, on a des rapports avec les politiques, les maires, ça reste quand même dans le domaine de mes convictions profondes, sinon je ne l'aurais pas fait. J'aurais bien continué plus longtemps dans une classe, car j'ai toujours l'impression de ne pas encore savoir grand-chose mais tant pis.

- Tu avais déjà envisagé cela l'an dernier… tu ne souhaitais pas t'enfermer dans un moule…

C'est vrai, c'est certainement lié, enfin je pense y rester trois ans pas plus. J'ai aussi envisagé de partir à l'étranger, dans un lycée français, ça m'intéresse bien, mais c'est un peu tôt, pourtant ça m'intéresserait. En fait, je ne suis pas encore stable au niveau affectif, j'ai peur de la Scénic, du labrador jaune et du petit pavillon, j'ai besoin de me dire que ce n'est pas fini. J'ai du mal avec l'aspect routinier du métier, partir tous les jours à la même heure, être bloqué en voiture au même endroit. Même si c'est différent chaque jour, ça revient quand même toujours un peu au même. Alors qu'en étant délégué, un jour je serai à Paris, le lendemain avec des élus dans un petit bled en campagne. Je n'ai pas envie de m'enfermer déjà à 25 ans.

Mais ça m'inquiète encore du coup, parce que je ne sais pas si je suis fait pour ça, c'est des contacts, c'est politique. Mais bon, on me l'a proposé, donc je vais essayer. Ça reste dans le même domaine, même si les Francas n'ont plus la facette éducative du début, comme les CEMEA ou la Ligue. Au départ il y avait ça. Pourtant je n'ai jamais été engagé politiquement, j'ai jamais appartenu à un parti politique, donc c'est vrai que ça m'inquiète un peu d'aller là, je ne sais pas si je vais en être capable.

- Oui mais finalement, c'est bien ça, tu en as déjà parlé, tu ne veux pas te sentir enfermé trop tôt dans quelque chose…

Oui, d'ailleurs je leur ai dit que je m'engageais pour trois ans seulement, car là non plus, je ne veux pas m'enfermer, et qu'après, je verrai. Eux, ils voulaient au moins pour cinq ans, moi pas pour autant que ça, mais il y a une personne qui m'a dit qu'elle y était entrée pour peu de temps et que finalement, 20 ans après, elle y était encore. Mais c'est quand même une possibilité de promotion ce boulot-là, tu peux devenir directeur, tu as des possibilités d'évoluer, tu as des responsabilités. Mais j'ai un peu peur de perdre mon identité professionnelle.

- *Nouvellement acquise…*

Oui, à la dernière réunion, je me suis présenté comme enseignant détaché de l'Education Nationale. Je ne sais pas si je continuerai longtemps à me présenter comme ça, je verrai bien. Je m'interroge sur mon identité professionnelle et je me suis surpris quand j'ai eu à me présenter. Je ne sais pas pendant combien de temps je me dirai encore enseignant, je ne sais pas si un jour je dirai tout simplement : je suis des Francas.

Alors autrement, je suis en maternelle, où j'ai affaire à des enfants de nationalités différentes, en ZEP, avec des gros problèmes. J'ai dans ma classe la petite Mégane Renault, tu vois le profil des élèves, il y a en plus beaucoup de nationalités. Alors le réseau d'aide, les assistantes sociales, les équipes éducatives, tout ça je connais bien. Là-dessus on a eu des heures de formation sur l'AIS en T1. Dans les ZEP on est vraiment très aidés, sans doute parce que c'est plus difficile. Il y a beaucoup de problèmes à régler mais finalement, je ne trouve pas que ça soit si dur que ça. Justement parce qu'on travaille drôlement ensemble avec les réseaux, les assistantes sociales etc. Je n'aimerais pas finalement être dans une école de centre ville, avec des parents qui demanderaient des comptes sur les programmes et tout.

J'ai passé les premières semaines à mettre en place des règles de vie, à créer des conditions favorables. Ce qui compte pour ces enfants-là, c'est que l'école soit un lieu clos où n'entrent pas, du moins le moins possible, leurs problèmes personnels. Un peu comme un cocon, ils sont pour certains dans des situations familiales et affectives très difficiles.

Donc ça m'a vraiment aidé d'avoir fait de l'animation avant, pour sentir comment vont les enfants, pour me positionner dans la classe en tant qu'adulte. Avec les élèves, ça, c'est vraiment très utile au début, ça m'a beaucoup aidé, surtout qu'on m'a dit que c'était bien à ce niveau là.

Par contre je manque de repères pour organiser la classe au niveau du travail. Heureusement il y a les collègues, la directrice, les conseillers avec qui j'en discute. Je suis allé aussi dans des classes en grande section, où j'étais déjà allé d'ailleurs, mais je ne savais pas alors que j'aurais cette classe-là, et j'ai regardé différemment. Je me rends compte de tout ce qui manque dans la formation à l'IUFM

C'est difficile par exemple pour la grande section, de trouver des livres que tu peux suivre. J'en ai trouvé un sur la phonologie qui est vraiment bien, mais pour le reste…. Si, on trouve des tas de fiches ponctuelles pour faire un travail, mais pas vraiment de méthode ou de progression. Il y a Elmer pour les math quand même.

Je me rends compte de tout ce qui manque dans la formation à l'IUFM. Pendant les stages de trois semaines en PE2, on n'a pas besoin de faire des progressions, on arrive, on fait des séances, des préparations et ça marche ou pas, mais on n'a pas à gérer toute une année, avec les progressions et tout.

Je regrette dans ma classe de m'être trop investi d'emblée dans les projets communs, les travaux d'équipe, je n'ai pas assez gardé de temps pour faire mon travail de classe. J'ai laissé traîner des choses : je suis pour certaines choses vraiment dans le flou, mon cahier journal ça ne va pas du tout, je ne fais pas de fiches de prép. Je crois que je ne remplis pas ma mission à ce niveau-là, j'ai du retard.

Mais j'ai beaucoup été aidé par la conseillère pédagogique qui est venue me voir, par mes collègues. Il y a dans cette école un vrai travail d'équipe, un projet d'école, on fait entrer les parents pour la BCD. J'aimerais en faire venir plus, mais il y a des résistances. Pourtant peu d'entre eux travaillent, ils sont au RMI ou au chômage, mais je crois qu'il y a un passé d'élève derrière tout ça qui fait qu'ils ont un peu peur de venir.

Les problèmes que j'ai eus, c'est plutôt avec des parents qui ont une vie bien réglée, qui travaillent et qui n'ont pas de problème. Ces parents-là demandent un peu de précisions sur les apprentissages, ils ne souhaitent d'ailleurs pas que leur enfant fasse un CP dans cette école-là. J'ai rencontré aussi quelques parents avec lesquels ça s'est mal passé, il a fallu que je dise à une maman que sa fille manquait d'hygiène. Il a fallu que je lui dise ses quatre vérités et ce n'est pas toujours facile.

Mais je suis vraiment content, ça se passe vraiment bien. J'essaie de passer du temps un peu avec chaque gamin. Par exemple, je me suis aperçu que dans le regroupement, il y avait des enfants qui n'étaient pas très actifs (une remarque d'un IMF en formation). J'essaie de créer des conditions pour que les enfants puissent travailler, donner du sens aux apprentissages.

- *Tu n'as pas eu de problème par rapport au fait que tu étais débutant ?*

Et bien pas vraiment. D'abord le fait que je sois un homme, ça a compensé pas mal. Quand les parents m'ont vu, ils ont été assez surpris. Les trois premiers jours, les gamins étaient tellement ébahis d'avoir un

homme, qu'ils n'ont pas dit un mot, ils étaient complètement figés. Tu vois en plus comment je suis, je suis plutôt grand et costaud, alors ils n'ont pas bronché. Maintenant c'est fini ça, ils sont plutôt actifs ! Mais comme j'étais un homme aussi, une collègue qui avait des difficultés avec quelques élèves m'a dit : « Tiens, je vais te les envoyer, tu vas pouvoir les gronder et les impressionner. » Mais j'ai refusé, je ne suis pas là pour représenter l'autorité dans l'école, parce que je suis un homme. Ce n'est pas mon rôle, je ne suis pas là pour ça ! Mais c'est vrai que, quand je repense à ma réunion de rentrée, je me dis que maintenant je la ferais autrement, je n'ai pas été très clair, c'était plutôt confus.

C'est véritablement la facette éducative du métier qui m'intéresse, mais j'essaie de ne pas trop intervenir quand même, parce que je ne veux pas non plus devenir assistante sociale. Mais c'est vrai que parfois, ça ne va vraiment pas vite. S'il fallait faire des signalements pour tout, il faudrait attendre des mois avant que ça réagisse. Donc je prends des décisions et je vois directement avec les parents. Mais il ne faut pas que j'oublie quand même que je dois respecter le programme et les demandes de l'institution.

Il y a un petit qui vient du Cameroun et qui a été abandonné par sa mère. Il a très mal vécu sa première année de maternelle en France, avec une instit qui partait en retraite. J'essaie de prendre en compte sa situation pour l'aider à se sentir bien en classe et là, ça y est, il commence à comprendre ce que l'école attend de lui. Ce que je veux leur apprendre dès la grande section, c'est un peu leur métier d'élève. Au niveau des règles, je m'étais planté un peu au début. Maintenant je leur dis que ce qu'ils apprennent en vivant à 20 dans un groupe, cela leur servira plus tard en tant qu'adulte, puis au travail.

Ce qui m'embête aussi c'est le manque de place dans la classe, c'est est un problème, elle est beaucoup trop étroite, j'en mets parfois dans le couloir pour qu'ils soient tranquilles pour travailler. Autrement je vois mes anciens collègues de PE1 et PE2, ça m'aide beaucoup de parler avec eux. Et puis l'autre grande section dans l'école, c'est une T2 et elle n'avait jamais fait de maternelle avant, donc on parle ensemble, on échange, mais elle ne peut pas m'apporter trop.

- Vous avez bénéficié d'une formation aussi en début d'année ?

Oui, pour ce qui est de la formation T1, on est arrivé avec des tas de questions auxquelles on n'a pas eu de réponse. J'ai pas mal de T1 qui ont vraiment des classes difficiles. C'est vraiment difficile pour eux. Et puis il y a des conseillers qui ne sont vraiment pas bien. Mais moi j'ai beaucoup de chance d'avoir autour de moi beaucoup de personnes qui m'aident et me donnent des conseils. J'ai énormément d'admiration pour certains enseignants que j'ai rencontrés, là, dans des écoles, je suis vraiment content

La formation T1, ça dépend vraiment des personnes. Il y a vraiment des moments inutiles, d'autres plus intéressants : on a fait des séances avec des gens, en sciences, de « La main à la pâte ». On est allé au centre de ressources pour voir des albums. Mais le plus souvent, ça a été du temps perdu. On nous donne des choses, certains disent que la théorie, il y en avait trop. Moi je pense au contraire que c'était plutôt bien, j'étais très demandeur de ça. Par contre on n'est pas du tout au point pour savoir comment organiser une journée matériellement. On a eu une journée sur l'emploi du temps, pour voir comment le faire, et ça a fini par un constat : ce n'est pas tenable en classe

On ne nous donne rien, ou c'est tellement rapide ce qu'on voit sur les disciplines, que je me dis que finalement, les profs en ont tellement eu assez de séances clé en main qu'ils ne veulent plus rien nous imposer. Ils pourraient en donner quand même un peu, parce qu'on a l'esprit critique, on est capable de voir si ce qu'on nous a proposé nous convient ou pas. Ils devraient quand même nous donner des séances toutes faites pour qu'on ne parte pas de rien.

Finalement, « tout le monde fait la même chose au même moment » c'est pas mal pour démarrer, cela nous aiderait. Parce que là, il faut tout faire tout seul et c'est vraiment dur. Après on est bien capables de s'adapter si cela ne nous convient pas. Du coup, à ne pas vouloir nous formater, on se retrouve dans le flou total, on a trop de liberté et alors il faut tout construire tout seul, dans tous les domaines, surtout en maternelle où il n'y a pas vraiment beaucoup de choses.

Ça serait bien quand même qu'on nous dise comment il faut faire parce que du coup, comme il faut tout inventer et qu'on n'a pas le temps…. Il y en a qui font comme ils ont vécu l'école en primaire, ils reprennent les vieux trucs, qui marchaient pas si mal finalement. Ça leur revient comme ça, ils suivent un manuel et puis voilà. J'aimerais bien avoir une méthode en math, pour suivre un peu. Alors bien sûr je fais des travaux sur les albums, mais ce n'est pas programmé, c'est au jour le jour. Le soir je fais en fonction de ce qui s'est passé dans la classe. Mais si je n'ai pas le temps de travailler le soir, et bien ça tombe à plat, le lendemain c'est pas organisé, planifié quoi, ça part un peu dans tous les sens parfois.

- Si tu te regardais, que tu prenais un petit peu de recul et que tu observais l'enseignant que tu es dans ta classe, qu'est-ce que tu verrais ?

Je vois qui si je rentre dans ma classe ? Et bien il y a deux facettes. Je suis beaucoup plus brouillon dans la préparation, dans mon organisation à moi, mon petit moi, mon bureau, mon placard, ma manière de préparer les cours, ma manière d'ordonner les choses, mon cahier journal. Par contre, j'avais un certain nombre de savoir-faire qui viennent de mes expériences antérieures. Mais sur le reste, c'est la remarque qu'on m'a faite souvent, j'aime bien que ce soit assez propre, moi j'aime bien que les gamins travaillent sur des supports propres, que l'affichage de la classe ne soit pas bordélique, qu'il n'y en ait pas partout, que les affiches soient plastifiées, droites, bien écrites, avec des couleurs comme il faut. C'est important.

Et j'ai eu tendance à vraiment négliger ma partie à moi, pour faire en sorte que ce que touchaient les gamins, et ce qui était du ressort plutôt de ce que tu vois au premier abord, ce soit bien. Mais c'est bête, j'aurais vraiment dû … Je pense qu'il aurait mieux valu que l'affichage soit bordélique et que moi, je sois très au clair sur ce que je fais. Pour une question de priorité, ç'aurait été plus intelligent dans ce sens-là. Parfois c'est vrai que si j'étais rentré dans ma classe début septembre, et que je l'avais imaginée au mois de février, avec toutes mes belles espérances, j'aurais espéré faire plus de choses que je n'ai eu le temps d'en faire quoi.

C'est vrai qu'il y a des fois des idées que j'ai depuis le mois de septembre, et j'ai réalisé avec les gamins le projet, j'ai fait moi l'affichage que je voulais faire, mais je ne l'ai fait que là, en janvier/février ! Je me dis c'est pas possible, j'ai l'idée depuis septembre, et j'ai pas pris le temps ou plutôt, je n'ai pas considéré le temps qu'il faut, je n'ai pas pu le faire. J'ai l'impression que les choses évoluent très très lentement. Je ne parle pas de l'organisation, mais sur certains trucs, je me dis mais qu'est ce que je mets comme temps à faire bouger les choses, les idées ! Là je me disais que je voulais vraiment travailler la répartition des tâches dans la classe, les responsabilités. Je voulais faire un tableau des responsabilités clair, faire des choses comme ça. J'ai l'idée depuis septembre et je n'ai fait le tableau qu'en janvier !

Alors que je savais qu'au jour le jour, c'était pénible de ne pas savoir quel gamin allait aider l'ATSEM pour préparer le goûter, quel gamin allait se mettre en tête pour se ranger. Je savais que les gamins, ça leur ferait du bien. Et puis je l'ai fait, ils sont contents et moi aussi parce que ça, c'est des sources de conflit qui ont disparu. Mais il m'a fallu quatre mois pour me dire là, je me prends une heure et je le fais.

Donc moi c'est le temps, je cours tout le temps. Et je n'arrive pas à m'enfermer dans ma classe et à me dire bon, allez, je bosse pour moi et l'extérieur, ils se débrouillent un peu. Parce que c'est une école où on prend énormément de temps pour l'à côté, pour les projets d'école, pour rencontrer les élus, pour rencontrer d'autres gens. Il y a un certain nombre de choses qui sont des choses collectives. Et puis c'est vrai que les moments où je me dis et bien là, je reste dans ma classe et je fais des trucs pour moi, ils sont limités en fait.

J'aurais dû, au début de l'année, ç'aurait été quand même plus urgent de mettre un certain nombre de choses en place dans ma classe. Puis après d'aller voir à l'extérieur, dans le collectif. Parce que dans ma situation de débutant, je pense que les collègues auraient compris. Parce que là, j'ai l'impression d'en faire plus que d'autres, qui ont pourtant de l'expérience. J'ai l'impression d'en faire plus dans le collectif que d'autres, alors qu'on ne m'a rien demandé.

- Mais tu étais un peu parti dans cette optique là, c'était un choix…

Oui, mais c'est vrai qu'après, en termes d'obligations professionnelles, c'est quand même limite quoi, moi c'est ce que je me suis dit. Tu vois c'est ce truc-là, c'est bien de travailler pour le projet d'école, c'est bien de travailler et de servir l'équipe, c'est bien de faire des projets communs mais il faut que moi, j'assure aussi mon petit cocon quoi. Et j'ai l'impression que les choses n'ont pas évolué aussi vite que je l'aurais voulu. Je n'ai pas pris le temps de me préparer cet été non plus. Je m'étais gardé une semaine, je suis arrivé à l'école une semaine avant la rentrée. Mais il y avait un mur de cartons au fond de ma classe, il n'y avait pas une table, la classe n'avait pas servi depuis trois ans. J'ai donc passé une semaine à la mettre en place quoi. C'est-à-dire que j'ai commencé le premier septembre avec strictement aucun contenu préparé.

Le truc en plus, c'est que je n'arrive pas à me fixer des outils clairs, comme je voudrais. Les formes changent, ça évolue. Tu vois, on nous a appris à faire des fiches de prep' à l'IUFM, enfin un truc concret, pour que ce soit bien quoi. Et c'est vrai que c'était rassurant en PE2. Donc c'est vrai que je sais que moi, aujourd'hui, légalement, en termes d'obligations professionnelles, je suis limite pour les préparations, au niveau d'un certain nombre d'obligations institutionnelles que je ne remplis pas.

Alors après, je suis vraiment… c'est ce que j'en disais tout à l'heure, je suis vraiment satisfait de la manière dont les gamins sont dans la classe. Je sais qu'au début de l'année, j'avais la voix qui partait un peu vite tu vois, et on m'a dit : « fais attention à ta voix, elle part. La puissance de ta voix a un peu trop de niveau, et puis tu transmets ton énervement aux gamins. » Là-dessus j'ai progressé aussi. Tu vois, elle est revenue, la conseillère pédagogique, il y a une semaine, une semaine et demie, quinze jours avant les vacances. Et elle m'a dit : « tu n'as pas du tout élevé la voix de la matinée. » Je ne m'en étais pas rendu compte.

Donc là-dessus, c'est vrai que ça a progressé. Et puis j'ai vraiment l'impression que les gamins sont contents d'être là. Alors ça, c'est vraiment un truc, à part un ou deux, c'est vrai que quand tu connais leur quotidien et que tu sais là où ils habitent, effectivement, si ils avaient un pavillon avec un jardin magnifique et

des endroits pour aller se promener, ça les réjouirait certainement moins d'aller à l'école. Mais c'est vrai que là, je trouve des gamins qui arrivent en courant à l'école, et qui font la tête quand il faut repartir le soir à la maison, qui demandent à rester à l'étude et de ne pas repartir avec la maman. Enfin tu sais bien … Mais je sais que ça, c'est palpable quoi l'évolution, en plus, ça c'est positif.

Après, Les conditions matérielles qui me taraudent encore, c'est le système de l'organisation spatiale. Je ne m'étais jamais imaginé que c'était aussi déterminant la manière dont les tables sont positionnées ou comment est ton tableau, où est ton coin regroupement, en maternelle. La dimension de ta classe, ta faculté à aller bosser à l'extérieur, séparer les petits groupes, jamais je ne m'étais imaginé que ça serait aussi déterminant pour la qualité de l'enseignement que tu donnes.

Et surtout sur la capacité des gamins à apprendre. Parce que j'ai une classe qui est toute petite, c'est terrible quoi, je suis rendu à sortir les tables dans le couloir le matin, pour faire en sorte que les gamins qui bossent sur des choses calmes puissent être au calme. J'en suis rendu à ça, à pousser les murs quoi. Pour ça, je n'ai pas trouvé de solution mais quand je rentre dans ma classe, je la trouve étroite. Enfin j'ai peu de gamins, j'ai vingt-et-un gamins, mais quand je les vois tous bosser les uns à côté des autres, je me dis qu'il faudrait de la place.

Enfin ça c'est dur d'avoir des problèmes comme ça, la superficie elle est comme elle est, il y a quelques artifices qui ont permis de donner l'illusion de gagner un peu de place mais ce n'est pas évident. Quoi dire d'autre …..

- Donc ça, ce ne sont pas des choses, quelle que soit la formation, qu'on peut voir en formation professionnelle.

Non, c'est des choses que moi j'ai été pêcher dans les autres classes. Je me suis souvenu de certaines organisations de classes que j'avais vues en maternelle. De certains trucs que j'avais vus et que je n'avais surtout pas envie de refaire. Et puis après, c'est des questions pour lesquelles c'est à nous de voir. Est-ce qu'il faut qu'en grande section, parce qu'on est en cycle deux et qu'ils vont aller en CP, est-ce qu'il faut qu'à un moment dans l'année, on arrête de faire des coins et des tables d'ateliers, pour passer à une disposition qui ressemble plus à une disposition d'école élémentaire ? Alors ça, je n'y ai pas encore répondu. Je m'étais dit tiens, peut-être qu'après Pâques, on se mettra dans une configuration de classe qui ressemblera plus à une classe de CP. Mais est-ce que tous les gamins sont prêts ? Je n'en suis pas certain.

- Est-ce que toutes les classes de CP sont en disposition frontale ? Là aussi il y a des classes où les élèves sont en groupe, où il y a des coins lecture …

Oui c'est vrai. Par exemple mes gamins, il y en a certains qui ne sont pas capables d'être réglés sur le tableau. Alors en classe, rarement en classe entière, c'est pas la peine, mais au moins j'essaie de faire en sorte qu'ils soient assis à leur place et que la tâche, enfin l'endroit où ils doivent centrer leur attention, soit à quelques mètres devant et qu'ils doivent regarder là, et non plus sur leur feuille ou au bout de la table, parce que je suis assis là pour la suite de l'exercice. Eh bien c'est dur, c'est un sacré apprentissage et en grande section, moi je me suis dit un truc, qui n'est pas vraiment dans le programme, mais le métier d'élève, c'est un truc qui s'apprend. Le fait de donner aux gamins des habitudes ou de les former aux contraintes de la vie scolaire de tous les jours quoi.

La transition c'est un peu à moi de la faire et ça c'est aussi un autre souci que j'ai, c'est le fait que pour qu'ils rentrent au CP, il faut qu'ils soient disposés à se mettre à apprendre et qu'ils ne soient pas surpris de ce truc-là. Donc la question de l'espace et de l'organisation pratique, c'est assez compliqué.

Je ne me doutais pas franchement, je n'avais jamais imaginé et mesuré l'importance que ça avait. Et puis sur l'attention des gamins aussi. Tu vois, je me suis aperçu, et il m'a fallu un mois, pour me rendre compte que dans mon coin regroupement, il y avait des gamins qui étaient sur les côtés qui ne voyaient pas bien le tableau et surtout, je ne les avais pas dans mon champ de vision. Et ces gamins-là, c'étaient des gamins qui se disputaient si tu veux, qui avaient moins envie d'écouter en grand groupe, ils se disputaient parce qu'ils savaient que c'était la place où la déviance pouvait être un petit peu moins visible. Alors au bout d'un mois, je n'avais pas le silence total en regroupement. Je me disais qu'est-ce qui se passe ? Alors si je poussais un peu les bancs comme ça et que je reculais tout d'un mètre ? Et ça a réglé le problème.

Donc c'est vrai que c'est dur au jour le jour de remettre en cause tes pratiques. Aujourd'hui je change, je ne fais plus comme ça. Tu vois, classiquement, j'ai commencé l'année en faisant des regroupements le matin, en maternelle, en faisant un regroupement d'une demi-heure : Bonjour comment ça va, on fait la météo, on fait machin. Puis en formation T1, le formateur nous a dit : « Mais ça sert à quoi votre regroupement le matin ? Ils apprennent quoi les gamins ? Qui travaille ? Il y en a combien qui travaillent le matin en regroupement ? » J'ai réfléchi et je me suis dit : il y en a un qui met la date, un qui met la météo, deux ou trois qui vont raconter un truc, et puis quinze qui continuent leur nuit.

Alors maintenant, je fais un regroupement de dix minutes où j'explique la journée, le petit truc. Si un gamin a quelque chose de spécial à dire, il le dit, sans faire de Quoi de neuf ? non plus, je ne suis pas dans ce

truc- là. Et maintenant, ça dure cinq/dix minutes. Et du coup, j'ai le silence total. C'est à dire que les dix minutes où on est là, c'est le moment où on dit bonjour, où on annonce le programme et puis après on y va.

Du coup, ça me laisse plus de temps le matin pour que les gamins jouent, parce que les gamins, quand ils arrivent le matin, il faut pas espérer leur parler, ils ne disent même pas bonjour quoi. C'est pour ça que lorsqu'on se dit bonjour en regroupement à neuf heures, quand ils arrivent, et bien ils n'ont pas envie, alors on va parler de banalités. Là tu vois, ça c'est pareil, j'ai mis du temps à comprendre que ça ne servait à rien, qu'il ne fallait pas les brusquer le matin.

Donc le fait d'avoir raccourci le regroupement, de l'avoir pratiquement coupé en deux, ça me laisse du temps pour aller voir un gamin qui la veille n'a pas été très en forme, ou qui m'inquiète un peu. Ou pour discuter avec une maman, parce qu'il s'est passé tel truc. Alors du coup, c'est vrai qu'il y a vingt minutes dans la classe où les enfants sont sur des activités diverses quoi. Et ça me laisse du temps, moi, pour le rapport individuel. Parce que j'ai une copine qui disait tout le temps qu'il fallait essayer de voir, le soir, si on avait bien pris le temps de parler à chaque enfant dans sa classe. Et si en maternelle c'est plus facile, moi je me suis rendu compte qu'il y avait quand même des gamins que je ne voyais pas. Alors on ne sait pas pourquoi, ce ne sont ni les gamins les plus doués, ni les gamins les plus en difficulté, mais il y a comme ça toujours trois/quatre gamins pour lesquels je me dis : mais ça fait longtemps que je n'ai pas passé quelques minutes avec lui.

- Il y en a aussi qui savent très bien s'éclipser ….

Oui, qui cherchent ça aussi et c'est vrai que j'essaie de faire attention à ça, à chaque gamin individuellement. Pas tous les jours, on ne peut pas, mais c'est important.

- C'est vrai que c'est important de se questionner, de se demander mais qu'est-ce que je ressens dans ma classe…

Oui, tout à fait, mais je suis persuadé qu'en maternelle, on a plus de temps pour ces choses-là, parce qu'on a moins de contraintes horaires. C'est vrai que le fait que je m'accorde le matin vingt minutes où je les laisse en autonomie, ou le soir, c'est pareil, c'est à dire que souvent le soir, les vingt dernières minutes, quand je sais que je ne tiendrai pas les gamins pour chanter ou quoi que ce soit, on va faire des jeux de société, ou bien je vais prendre deux gamins et on va refaire un truc qu'ils n'ont pas réussi. Ce sont des moments privilégiés et c'est une chance de les avoir, parce que je sais que c'est lié au fait que je sois en grande section et pas dans le primaire.

Mais moi, je suis persuadé que ça manque pour le reste aussi. Tu vois, dans le milieu où je suis, je ne sais pas si c'est pareil ailleurs, mais il y a quand même des gamins qui ont peu d'estime d'eux-mêmes, qui ont rarement l'occasion d'être pris en compte en tant que personne, enfin en tant qu'enfant, en tant qu'individu à part entière, et qui ont vraiment une piètre estime d'eux-mêmes, de leur famille et du milieu dans lequel ils vivent, même à cinq ans. Ils sont bien conscients qu'ils ne roulent pas sur l'or, que la vie ne va pas être facile et tout ça. Et le fait de leur parler à eux, tout seuls, je suis sûr que ça les aide déjà un peu.

Moi je suis surpris de ça, du fait qu'ils ne sont pas dupes, ils savent que la vie n'est pas toute rose et qui croient, eux, qu'ils sont déjà en difficulté. Tiens, j'ai une gamine dans ma classe qui est dans un milieu familial où c'est vraiment la misère, c'est vraiment compliqué. Eh bien cette gamine-là, justement, elle fait partie des deux-trois gamins dans la classe qui ne veulent pas encore, qui n'ont pas encore brisé la barrière : quand elle me parle, je sens une retenue impressionnante. Cette gamine-là, elle n'est pas disposée dans la classe à être attentive. Quand on est en regroupement, je sais qu'au bout de dix secondes son regard va partir ailleurs, qu'elle n'est plus dans ce que je dis. Et là je suis bloqué, je ne sais pas ce qui peut faire qu'un jour, elle va vraiment se dire OK, il faut que je me mette à écouter.

Il y a quelque chose d'intéressant à faire passer et à mon avis, c'est pas du chantage affectif, je ne veux pas baser les choses sur l'affectif non plus. C'est à dire que moi, j'ai choisi dans ma classe, sur les règles de vie et les trucs comme ça, de ne pas mentir aux gosses. Par exemple, « si je vous demande de vous conformer à telles règles, ce n'est pas pare que vous l'avez choisi. » Parce que je me suis rappelé qu'à une époque - c'étaient les Francas ça - il fallait faire les règles de vie avec les enfants. Et bien non, les règles, c'est pas les enfants qui les inventent. J'ai dit aux gosses : « vous voyez la société, c'est comme ça, c'est-à-dire que dans la classe, ça va marcher comme ça, parce que dehors, quand vous serez grands, dans la vie, ça va être ça. » C'est-à-dire que moi, il n'y a pas de permis à points, de machins ou trucs comme ça dans la classe. Parce que je n'y crois pas et je ne veux pas mentir aux gosses. Ce qu'on vit à vingt, c'est ce que vos parents vivent à cinquante dans leur immeuble, et ce que vous vivrez peut-être à je ne sais pas combien quand vous aurez un boulot. Et puis ce qu'on vit tous ensemble en France, à plusieurs millions, c'est la même chose que dans la classe, mais ce n'est pas la même taille. Et finalement, les règles sont les mêmes.

Mais ça c'est pareil, ça c'est un échec, parce que je m'en suis rendu compte quand j'ai été remplacé : par exemple, je me suis rendu compte que tout était rattaché à ma personne. Moi je n'ai pas envie de ça, j'ai

envie que les gamins comprennent par eux-mêmes que si je leur demande une certaine attitude, et de se conformer à un certain nombre de règles, c'est pour le bien du collectif et pour leur bien à eux. C'est ce que je pensais avoir fait passer, et quand je suis parti en stage et que la PE2 est arrivée dans la classe, je me suis rendu compte que j'avais échoué et ça, ça a été dur dur.

Elle a été confrontée avec les gamins les plus durs de la classe, on a été obligé de lui retirer des gosses une fois que j'ai été parti. Moi j'étais persuadé que les gamins avaient compris tout seuls. J'étais un peu optimiste. Car ils lui ont mis un chahut pas possible et elle était à la limite de craquer au bout de deux semaines. Alors je me suis dit mince, finalement c'est peut-être moi. Si ça se trouve, je me suis embêté à faire des règles de vie puis finalement, le fait que je sois grand et costaud, il n'y a que ça qui les tienne les gosses.

Alors je ne sais pas, on est là-dessus, on va réessayer maintenant. On a quand même l'avantage à l'école d'avoir des choses qui sont pas mal liées entre les classes. Ça aide aussi, mais je me rappelle en avoir parlé avec une IMF l'an dernier, quand j'avais pris sa classe. Les gamins étaient infects et elle m'avait dit : tu vois, j'ai raté, j'ai raté ce que je cherchais. Alors c'est ça que je voulais leur faire comprendre….

- Mais c'est quand même un métier qui est toujours très lié à la personne, je ne sais pas si on peut échapper à cela…

C'est vrai que quand tu regardes les manières de faire de certains gamins, au moment des décloisonnements et tout ça, quand tu décris ou quand certains enseignants te décrivent l'attitude de certains gosses avec eux, et que tu connais leur attitude avec toi, tu te dis que ce n'est pas le même gamin, on ne parle pas du même là, tu te trompes. C'est vrai que les gamins révèlent des attitudes que moi je ne connaissais pas quoi. Et moi aussi, j'entends des collègues parler de certains gamins que j'ai en ateliers et c'est radicalement différent. Je crois qu'ils savent aussi se positionner par rapport à nous. Tiens, quand on dit toujours que les gamins testent, je ne suis pas d'accord, je pense que c'est eux qui se testent par rapport à toi, c'est l'inverse, ils vont choisir, eux, l'attitude adéquate, c'est eux qui savent s'adapter à toi.

- Ça reste bien imprévisible tout cela…c'est plutôt dans l'après coup, à la fin de la journée qu'on peut y repenser…

C'est vrai que c'est important de prendre du recul sur le déroulement de journée, vis-à-vis des gamins aussi. Eux aussi ils ont des choses intéressantes à nous dire, en fin de journée ou à la fin de la semaine. Moi je fais ça dans la classe, une sorte cahier où on écrit des choses et qu'on fait voir aux parents. Ça me permet moi de savoir ce que les gamins ont retenu d'une journée ou d'une semaine. Tu te dis alors que ce n'est pas du tout ce que tu attendais et d'un gamin à l'autre, c'est radicalement différent. C'est ça qui est terrible finalement dans ce boulot-là, c'est que tu es obligé à un discours collectif, alors que tu sais que fondamentalement, il faudrait que ça soit individualisé. Parce que j'ai surtout l'impression, dans ma classe, d'avoir des bébés, il y a des gamins qui ont le biberon de lait en rentrant le soir à la maison, qui sont vraiment des gamins de maternelle quoi. Et puis d'autres gamins qui sont déjà rentrés dans la lecture, qui sont autonomes, qui sont plus dans le schéma d'un gamin d'école élémentaire déjà. Alors comme je te le disais tout à l'heure, j'ai envie de configurer ma classe plus comme le CP, mais il y a des gamins à qui ça ne conviendra pas, donc c'est à moi de tirer vers le haut, mais je me demande dans quelle mesure moi, je pourrai influencer leur développement personnel à eux, ils ont le droit de prendre leur temps aussi.

- C'est ce que tu disais de l'IUFM…on est tous différents et on a tous eu une vision différente de ce qu'on nous a proposé…

Oui, mais c'est vrai que c'est dur de taper dans le mille, parce qu'il y en a pour qui une petite année de maternelle en plus, où c'est vraiment maternelle maternelle, ça ne leur ferait pas de mal, ils sont bien là-dedans, ils ont besoin de se développer tranquillement là-dedans, ils sont en sécurité en apprenant, parce que les gamins apprennent quand même. Mais ils ne sont pas disposés à être autonomes en ce qui concerne certains trucs. Il faut essayer de viser juste quoi. Et puis c'est vrai que la fameuse différenciation, c'est quand même vraiment vraiment compliqué à mettre en place, vraiment, au jour le jour. S'il y a un coup d'éclat le dimanche après-midi, parce que tu as une heure ou deux, tu te dis allez hop, sur cette notion là, eux ils vont avoir ça et les autres auront ça. Et puis tu sais que quand tu vas rentrer un mardi soir et que tu as un restau une heure après, là du coup, tout le monde va être à la même enseigne le lendemain.

- C'est vrai que c'est un peu dur ça…

Oui, je n'en ai pas encore parlé mais ça, travailler à la maison, c'est dur dur dur dur. En fait, j'essaie de ne pas rentrer tard de l'école, pour en faire le maximum, parce que c'est vrai que je bosse pas mal sur PC, parce

que c'est quand même plus pratique. Et le fait d'avoir systématiquement une heure ou deux le soir, à faire chez moi, c'est vraiment dur. Moi j'ai des mercredis après-midi entiers où je m'étais dit : mais là, faut que je m'enferme et que je travaille et finalement, tu es chez toi et tu te dis non, je vais aller faire un tour en ville, je vais aller au café et je vais aller voir un tel, et tu ne le fais pas. Alors le lendemain, tu arrives à l'école et tu sors une fiche d'un bouquin.

J'ai honte en ce moment, ça m'est arrivé, c'est dur hein, j'ai toujours eu beaucoup de mal pendant mes études à bosser chez moi. Je me rappelle que pendant mon DEUG, ma Licence, j'ai tout le temps bossé à la bibliothèque, parce que je savais que si je rentrais chez moi, je ne ferais rien. Alors c'est vraiment dur le fait de n'avoir jamais vraiment réellement débauché, dans le sens où tu quittes le bureau. Ça c'est vraiment pénible. Même en partant tard de l'école, quand tu n'as rien de prévu, tu es quand même obligé de préparer. Ça c'est quand même compliqué hein. Je vais te dire, j'ai eu des remords certains matins où je savais que j'aurais dû…. Parce que j'avais quand même planifié tu vois, d'une semaine sur l'autre quoi. Donc j'aurais dû faire tel truc et je n'ai pas eu le temps de le préparer, parce que je ne m'en suis pas donné les moyens. J'ai été faire autre chose et là, j'ai culpabilisé quand même souvent, hein, certains matins. Mais je suis sûr qu'on l'a tous fait, ça me rassure. Tu vois, on se le disait des fois, on en discute entre nous.

Alors si tu veux faire autre chose à côté, ça devient compliqué. Parfois je me dis : mais ça ne va quand même pas me bouffer ma vie privée, c'est quand même pas possible. Je vois ma directrice, qui a quand même de l'expérience, c'est la même chose. Elle a quand même quelques années derrière elle et elle me dit : « Mais tu crois quoi, moi quand je rentre chez moi, j'emmène du travail et le mercredi, j'y passe ma journée. » Des fois je me dis mais si j'avais une famille ? J'ai de l'admiration pour les mères de famille, là, que je vois, qui ont des gamins en bas âge, des maris qui ne sont pas là la semaine. Elles font ça, plus le boulot de mère à côté. Moi je commence à me dire que quand Fillon dit qu'il faut que les enseignants restent à l'école, je suis d'accord pour avoir une augmentation et rester à l'école. Si je faisais seulement quarante heures dans la semaine à l'école, je serais content.

Parce que c'est vrai que moi, je pense que pour notre équilibre psychique à nous, ce serait bien qu'on puisse laisser tout à l'école. Moi j'ai rarement eu une vie privée aussi détestable que de septembre à décembre. Je crois que j'ai été, enfin pendant trois mois, j'en étais presque à envier ceux qui avaient leur Mégane Scénic et leur labrador, qui étaient chez eux à sept heures, je commençais à les envier. C'est à dire tout ce qui était sorties et machin, il y a plein de gens que je n'ai pas vus pendant des mois tu vois. Là encore, il y a des gens que je n'ai pas contactés depuis longtemps. Et puis c'est vrai que le week-end, j'ai fait pas mal de choix : sortir le vendredi, ce n'est plus tellement possible quand tu te lèves le lendemain matin, tu es crevé. Donc c'est vrai qu'au niveau de ma vie privée, ça a eu pas mal d'incidence ces quatre premiers mois et au niveau du moral, c'est dur à vivre, d'assumer ce poids. Je comprends certaines personnes un peu fragiles, enfin ça n'aide pas à l'équilibre.

Je vois que j'ai encore du mal, depuis le début d'année, j'ai encore du mal à revenir en arrière sur ce que j'ai fait quoi. J'ai vraiment honte, j'ai vraiment l'impression d'avoir fait du sale boulot et d'y avoir passé ma vie en plus, c'est ça qui est terrible. C'est que j'ai, oui, c'était vraiment ça, c'est à dire que je ne sortais plus, plus question d'aller boire un verre le soir ou quoi que ce soit, ou de partir en week-end. Et malgré ça, et je le savais, c'était du boulot de mauvaise qualité, c'est terrible.

Mais maintenant, j'essaie de m'imposer des garde-fous, je sais qu'il y a des heures à partir desquelles je ne travaille plus et puis des fois où je me dis : écoute, ce week-end, j'en ai marre, je laisse tout et je m'en vais. Là j'ai un ami là qui est T1, il se couchait tous les soirs à minuit, il n'avait trouvé aucun manuel qui lui convenait et tous les soirs, il ne rentrait pas de l'école avant sept heures et il bossait chez lui tous les soirs. Et ça allait bien, il était bien dans sa tête, mais ça a tenu trois mois. Et au bout de trois mois - et ce n'était pas une question d'épuisement – « Je donne quel sens à ce que je fais, à ma vie ? Est-ce que je fais vraiment du meilleur boulot parce que j'y ai passé des heures ? Est-ce que le fait de ne pas avoir pris de manuel de math fait que mes gamins ont appris plus que si j'avais pris 'J'apprends les math' ? et que je me débrouille avec ? » Il a arrêté, il a pris 'Cap Math' de CM1. Du coup, il est mieux tu vois, on a discuté : il est moins stressé avec ses élèves le matin, parce que forcément, quand tu as terminé à minuit, le lendemain tu n'es pas forcément en état de supporter un certain nombre de choses. Et ça va mieux quoi, pour lui aussi.

Mais je suis persuadé aussi que ton état de forme influe aussi vachement sur les gamins. Je te parlais tout à l'heure de savoir si la journée s'est bien passée et si elle a été satisfaisante : si on te dit ça le jour où tu es en forme, tu dis oui oui, mais le jour où tu arrives crevé, un peu fatigué, avec les gamins ça finit mal.

Moi je trouve que j'ai pris du recul aussi sur le fait que certaines journées se passent mal. Au début, je trouvais ça insupportable d'avoir raté une séance ou d'avoir le bazar dans la classe pendant une demi-heure. Maintenant ce n'est plus ce que je pense. Des fois tu te dis : là, écoute, c'est raté, on recommencera demain, on fera différemment, puis voilà, c'est deux heures de perdues. Mais ça, j'avais besoin d'être rassuré la-dessus, et ma conseillère m'a dit : « Mais bien sûr, évidemment, tu t'es planté, mais est-ce que c'est grave ? Tu referas demain. » Alors j'étais en train de dire : oui, mais demain, il fallait que je commence ça… Et elle me dit : « décale tout, c'est pas grave. » Alors toi, tu prends du recul après. C'est vrai que c'est dur, on est tellement…

Tu vois, quand tu regardes, nous, on a eu notre manière de juger l'IUFM. Moi, j'avais une vision vachement arrêtée sur le boulot. Je me disais : attends, je fais comme ça, j'ai telle posture pédagogique, tel truc. Et puis peut-être, parfois, un regard dur sur certaines… Enfin je me rappelle des jugements de valeur qu'on portait sur des gens qu'on a remplacés, qui étaient plus vieux. Je m'en rappelle avec Marc, quand on a fait notre stage en doublette, dans une classe où la titulaire avait quand même pas mal de difficultés. C'est vrai qu'on n'était pas en accord avec sa manière de faire, avec des gamins qui n'étaient pas forcément dans les meilleures conditions. Mais tu sais que moi, quelques jours avant que ma PE2 arrive, je me suis dit : mais quelle vision elle va avoir de ma classe à moi ? Est-ce qu'elle ne va pas dire pareil ? Est-ce que moi, je suis près à accepter qu'une PE2 me dise : mais tu te trompes. On était quand même bien prétentieux en PE2 parfois.

Alors tu as plein de grandes idées, mais tu te rends compte que sur le terrain, finalement, tu ne peux pas en appliquer la moitié. Il faut faire un peu le deuil de ce truc-là. Il y a vraiment une frontière, là, chez les T1, à Noël. C'est vraiment un deuil, tu fais le deuil de tes grandes illusions et de la classe idéale que tu voyais en juillet/août, quand tu réfléchissais à ce que ça allait être. Tu te fais la vision idéale de comment ça va se passer. Et puis trois mois après, à force d'avoir essayé et de pas y être arrivé, tu commences à faire le deuil. Il y a des choses qui fonctionnent, d'autres qui ne marcheront pas, des choses que j'ai mises en places, d'autres que je n'ai pas eu le temps de faire. Tu fais comme ça quoi.

Et j'ai vraiment senti, oui, cette frontière. On se rencontre quand même pas mal en tant que T1, on a un rendez-vous fixe le mardi soir, dans un café à côté, où on va tous les mardis. Alors ça parle boulot, mais c'est pas plus mal.

Parce que ça, c'est un autre truc, c'est quand même un métier où tu parles vachement boulot quand même. Je ne sais pas si ça continue après, mais nous, quand on est douze quinze T1, ça parle. Mais après, on ne va pas au bout des problèmes. Mais par contre si, il y a des gens plus proches, de l'IUFM, avec qui on se voit par petits groupes. Là, on va vraiment évoquer des problèmes, des choses plus intimes tu vois. C'est de l'ordre de ce qu'on est en train de faire là, ensemble, des fois, ou de ce qu'on faisait en analyse de pratiques à l'IUFM, des choses comme ça, où on est vraiment là-dedans.

Moi, pour avoir fait de l'analyse de pratiques en T1, je leur ai dit : vous savez, nous on fait Analyse de pratiques tous les mardis soirs à partir de vingt-et-une heures et c'est à peu près pareil quoi. Et là, c'est vrai que par contre, du coup, ça fait du bien hein ! Parce que tu as évacué des angoisses. Rien que le fait de les avoir exprimées, ça libère quand même pas mal de choses. C'est pour ça que parfois, il y des moments où je ne parle que de boulot. Des fois il y a quelqu'un qui dit : « Tiens, dans ma classe, il y a un gamin qui a fait ça, c'est super. » Mais si on parle encore boulot, c'est qu'il y a des raisons, c'est qu'on en a besoin. Et ce n'est pas pour raconter les petits faits et gestes de la journée, c'est des choses plus profondes qu'on a envie d'évacuer. Je pense que c'est bien d'avoir eu en début d'année cette soupape-là, avec des fois où ça n'allait pas. Je me souviens d'en avoir parlé, quand je n'y arrivais pas, des problèmes que j'avais dans la classe. Je t'assure qu'on a besoin de temps en temps d'évacuer ces choses là.

- Puis de voir aussi que les autres rencontrent des difficultés … ça aide à comprendre et à accepter les siennes…

Oui, il y en a certains qui n'ont pas eu, comme dans l'école où je suis, le soutien qu'ils pouvaient espérer. Car rien que le fait de t'entendre dire que tu es dans le vrai, ça rassure. Il y a des conseillers pédagogiques qui n'ont pas le tact de le dire à leur T1, ils se contentent de dire ce qui ne va pas. Alors ils sont vraiment désespérés. C'est évident qu'il y a des choses à améliorer. Moi je suis partisan de travailler sur les points faibles, mais aussi de parler des qualités qu'on a. Je me dis que tu as besoin t'entendre que ça, ça marche. Après un an ou deux, où tu ne sais pas si tu es dans le vrai ou le faux, et que la personne qui représente l'institution est d'accord et te dit que là, ça fonctionne, au moins là-dessus, ça fait du bien.

- C'est vraiment là une affaire de personne…

Oui, je vois le stage T1, tu as des gens procéduriers, ils ne lâchent pas sur les choses administratives. Ils ont vraiment une vision du métier particulière. Parce que si ça roule, ça roule. Moi je trouve ça terrible, si j'avais été visité par quelqu'un qui m'aurait demandé deux fiches de prep' par jour, ç'aurait été difficile. J'ai eu beaucoup de chance, j'ai bien mesuré en stage T1, tu vois, la question des fiches de prep'. Il y a eu un débat un peu houleux avec une conseillère péda. Je lui ai dit que je n'étais pas d'accord, je lui ai dit que ces fiches, je n'en faisais pas, que j'en faisais quand je trouvais ça utile et que le faire pour les beaux yeux des conseillers, là, ce n'était pas du tout le but. Les fiches je les fais pour moi.

Quand on parle de liberté pédagogique par contre, au niveau institutionnel, il y a certaines personnes qui pensent que si tu es libre d'un côté, il faut bien que tu rendes des comptes et que si tu fais des fiches de prep', tu fais ton travail. C'est une affaire de personne et ce n'est pas nouveau ça d'ailleurs, c'est la même chose pour la formation à l'IUFM.

Moi je m'interroge sur le fait qu'il n'y a pas de moyen de limiter ces personnes-là. Ce qui serait bien, c'est qu'on soit visité par quelqu'un d'autre, qui aurait un autre point de vue, parce que s'il n'y a pas de croisement de points de vue, il n'y a pas de débat. Je vois que sur un stage qui détermine ta validation PE2, tu es visité par une seule personne, en sachant que chez les IMF, il y a autant d'IMF que de manières d'apprécier le travail d'un PE2. C'est quand même dangereux. Et dans les relations que tu noues avec la personne qui te visite, c'est dangereux aussi, car elle a seule, toute seule, la décision de validation. C'est pas pareil quoi. Peut-être que ça manque d'institutionnel tu vois justement, si il y avait une grille d'établie et des choses en commun à tout le monde, et qu'ils venaient par deux, ça serait mieux.

- Et vous avez une nouvelle validation cette année ?

On a une visite de courtoisie de l'inspecteur cette année, mais on sera vraiment inspecté l'an prochain, c'est sur deux ans en fait. Mais l'année prochaine, pour moi, ça va être un peu bizarre, ça va être un peu spécial comme truc à vivre. Je ne sais pas comment il va faire. Ça va être l'Inspecteur d'Académie qui viendra, comme je serai détaché. En fait, quand tu es visité, ils regardent la réalité du moment, et c'est eux qui valident ton boulot. Mais tant que tu n'as pas eu de visite, tu te dis que bon, ça va, mais avec quelqu'un qui me regarde, est-ce que j'aurais fait la même chose ? C'est vrai que les mercredis, avant la visite de ma conseillère, je travaille deux fois plus que les jours où elle ne vient pas quoi. Ce n'est pas très en accord avec ce que je fais d'habitude. Je ne suis pas sûr qu'elle soit dupe non plus, mais quelqu'un qui observe, ça transforme les choses. Mais de toute façon, ma conseillère observe beaucoup les réactions des gamins, elle les observe beaucoup, elle regarde où est leur attention, quelles habitudes ils ont dans la classe. Et à mon avis, c'est certainement vachement plus porteur en termes d'évaluation que de regarder ce que le maître fait. Voilà.

Annexe 29 : [E.c. T1 A] Antoine *(Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005)*

Moi je t'avoue que j'ai eu beaucoup de mal là, je suis un peu comme disait Alain, je ne suis pas très inconstant ou cyclothymique, j'ai du mal à dire à tel moment je n'avais pas le moral, à tel moment j'avais la super pêche et tout. Moi j'ai l'impression d'avoir été toute l'année – il y a des jours où tu rentres et tu en as marre, parce que les gamins ont été chiants ou toi tu as été mauvais, souvent c'est les deux d'ailleurs, ou au contraire des fois, tu as eu une super journée et tu as la pêche. Sur des périodes longues, j'ai pas le sentiment d'avoir des hauts et des bas, c'est plus constant sur l'année.

Et je me suis un peu forcé à trouver des événements et à en mettre un peu dans le plus, un peu dans le moins. Ceci dit, si je m'étais écouté, je mettais tout dans le plus et l'affaire était réglée. Parce que globalement, c'est quand même une année où j'ai pris pas mal de plaisir. J'ai mis au début, en septembre, le fait que je suis arrivé à la rentrée, la fleur au fusil, détendu, sans avoir spécialement bossé, vraiment dans de bonnes dispositions. J'avais bossé un peu mais c'était tranquille. Donc septembre octobre, jusqu'à la Toussaint, il y a tous les problèmes de mise en place et tout. Moi j'ai pris pas mal de plaisir, j'étais vraiment hyper content d'aller au boulot le matin. C'est la première fois qu'il ne me faut pas une heure et demie pour me lever le matin, comme à l'IUFM.

Alors après, j'ai mis dans les négatifs un petit problème avec un des gamins de ma classe qui m'a posé souci parce que j'ai eu du mal au départ. Enfin je me suis vraiment interrogé sur comment j'allais trouver la réponse avec ce gamin-là. C'est un gamin qui a été abandonné par sa maman, qui est Camerounais, et qui a été abandonné par sa maman en Afrique, recueilli par sa grand-mère en France. Il avait passé une année dans une école où il avait été victime, j'ai envie de dire, d'une instit pas très consciencieuse et surtout, qui aimait bien les petits blancs à ce qu'on m'a dit. Donc un gamin qui était vraiment en échec, vraiment en rupture avec l'école, qui est arrivé avec des gros accès de violence dans ma classe. Dès la grande section, mais je ne suis pas sûr que sa date de naissance soit la vraie, parce que quand tu vois la taille qu'il fait à six ans, il est plus grand que les CE1.

Puis avant la Toussaint aussi, pas assez de sorties, pas assez de loisirs. J'aime bien avoir ma vie, m'aérer un peu la tête, et j'ai un peu été la tête dans le guidon parce que j'ai pas mal bossé et du coup, je suis arrivé aux vacances de la Toussaint en me disant : il est temps que ça arrive, je m'en souviens.

Alors sur le stage T1, c'était que du bonheur. En plus j'étais remplacé par quelqu'un de très bien, donc je n'ai pas vraiment eu de souci les jours où je revenais. J'ai quand même une classe, au niveau de la constance et des règles, faut vraiment être très constant, parce que sinon, c'est fini, ça devient difficile.

Et puis à la fin de l'année, un petit problème. C'est que j'avais un peu la tête aux Francas aussi, c'était la période où il fallait que je prenne ma décision, parce que c'était pour fin décembre. Donc j'avais ça qui me trottait dans la tête, il y avait le congrès des Francas en même temps, enfin j'étais déjà sur deux tableaux là. Et c'était un petit peu compliqué à gérer. Et en plus, c'est quand même au mois de décembre que j'ai pris conscience que ma classe, bon, c'est bien, ma classe était installée, ça tournait à peu près, mais il y avait moyen de faire mieux quand même.

Alors par contre, je suis revenu à bosser, c'est un peu comme tu disais, après les vacances de janvier, j'étais remonté comme une pendule. Donc j'ai trouvé un rythme de croisière, la classe fonctionnait pleinement, c'est vraiment la période où moi, j'ai vraiment été le plus productif, en situation originale, en création, en choses comme ça.

Petit événement que j'ai mis dans le négatif, c'est le départ, le placement d'un gamin de ma classe qui m'a posé souci toute l'année. Donc le départ ne s'est pas vraiment fait dans la joie, je ne vous raconte pas l'histoire, parce que c'est digne d'un roman de Zola. Mais ce n'était pas très agréable à vivre, surtout la fin de l'histoire, parce que j'ai appris des choses, il y a eu des conflits entre les services sociaux et la maman, je me suis un peu retrouvé au milieu. Enfin ce n'était pas facile à gérer. Mais c'est pareil, ça reste du domaine de l'anecdote.

Alors je n'ai rien noté jusqu'aux vacances de Pâques, aux vacances de Pâques où j'ai été arrêté quinze jours pour une petite gambette, pour me faire opérer. Puis il y a eu les vacances derrière et ils ont usé trois remplaçantes je crois. Enfin deux, dont une qui n'était déjà pas top avant d'arriver, qui n'a tenu que deux jours et la deuxième, pas mieux, et la troisième par contre, ça a été. Quand je suis revenu après les vacances de Pâques, là, je me suis dit : il faut repartir à zéro là. C'est vrai que c'est terrible quand on revient après un mois, il y a plein de choses à remettre en place. Donc là, un peu de surmenage, dû au fait que les Francas m'avaient mis, me mettent toujours un peu le grappin dessus. Donc des réunions le soir après la classe, les mercredis, puis les vacances de Pâques, les samedis en intervention. C'est pareil en ce moment aussi, maintenant ça va, mais au début, c'était un petit peu compliqué. Puis surtout, je me suis dit : il ne faut surtout pas que je mette de côté mon travail en classe. Là, il n'est pas question que je passe moins d'heures pour l'école que j'en passais avant, parce que je fais un truc pour les Francas.

Donc c'était un petit peu compliqué, simplement au niveau fatigue, mais après, ce n'était pas un problème. Alors c'est vrai que je cumule deux choses, là, en ce moment. C'est d'un côté vraiment la volonté de vivre à fond tout ce qui reste, parce que je me dis que la prochaine rentrée, si je suis remercié, ce ne sera pas avant trois ans. Donc j'ai envie d'en profiter quoi, d'être à cette place d'enseignant, puis d'avoir des petits bouts en face, parce que mine de rien, ça va me manquer. Puis aussi les incertitudes sur l'avenir, parce qu'en fait, je ne sais pas si dans six mois, je n'aurai pas envie de revenir, parce que j'aurai échoué lamentablement. Donc je suis un peu partagé entre les deux, mais d'un autre côté, j'ai besoin de ça, parce qu'autrement, j'aurais vite fait d'être oisif et là, du coup, c'est le moral qui baisserait.

C'est vrai que si j'avais fait une courbe de moral, j'aurais eu du mal à faire une variation : courbe de travail, c'est un peu la même chose, peut-être plus au mois de septembre qu'en ce moment, c'est plus une question d'efficacité que de quantité de charge, qu'une question de charge de travail.

- Alain : En rapport quantitatif ?

- Marc : Oui, c'est-à-dire que là, le travail est aussi bien fait que là quoi.

- Alain : Voire même mieux quoi, c'est une question d'efficacité quoi, c'est clair, c'est une question de temps passé au travail.

- Antoine : C'est vrai que je me rappelle qu'au mois de septembre ….

- Marc : C'était un travail complètement inutile, tu plombes au niveau temps.

- Elisabeth : Enfin moi, j'ai passé énormément de temps au mois de septembre à plastifier des trucs, parce que je suis arrivée dans une classe où il n'y avait aucun matériel, pas de jeux, rien du tout quoi. Donc je leur ai fabriqué des jeux, des lotos, tu sais, avec des syllabes, des mots avec des images. Donc en fait ça, ça m'a pris énormément de temps quoi, pour qu'au final, ils n'ont pas joué énormément avec, parce que c'est tout un esprit à mettre en place et ça, je regrette de pas de pas l'avoir fait pendant les grandes vacances, de ne pas avoir su ce que contenait la classe ou pas, tu vois, ce dont on avait besoin. Je l'aurais fait pendant les grandes vacances, j'aurais pu le mettre en place dès le départ, avec toute la pédagogie, la structuration de la classe qui va avec : se lever pour aller emprunter les jeux, des endroits très précis pour ranger les jeux. Tout ça, ça a été trop le fouillis, et c'est pour ça que j'ai écrit je coule au mois de septembre, ça a été une période de fouillis, où je construisais des outils, mais pour les mettre en place, c'était dans l'instant, dans le vif du sujet, donc ça ne tombait pas toujours très bien quoi.

- Antoine : Je continue à croire que préparer au mois d'août, ça ne servait pas à grand-chose, pas pour certains trucs.

- Elisabeth : Et bien si, là, tu vois, tout ce qui était jeux, j'aurais bien aimé les avoir avant.

- Antoine : Par contre moi, je me dis que s'il fallait que je reprenne une classe en septembre, j'aurais besoin de ne plus penser à l'école jusqu'au quinze août. Il ne serait pas question qu'on me parle de quoi que ce soit. Là, j'ai eu beau me blinder cette année par rapport aux histoires des gamins, des problèmes familiaux, des problèmes de violence et tout ça, je n'y peut rien. Ce n'est pas que ça laisse des traces, mais c'est que tu as besoin d'évacuer ce truc-là quoi. Alors j'ai la chance de débaucher et d'éliminer le boulot, peut-être même un peu trop, mais c'est vrai que mine de rien, ça use un peu de ce côté-là. Mais j'aurais vraiment besoin de couper un mois, un mois et demi. C'est vrai que c'est difficile pour moi de faire des courbes là, alors soit je n'ai pas assez de recul, mais je n'ai vraiment pas l'impression de vivre des creux, des hauts, des bas, ça ne me donne pas cette impression-là.

Annexe 30 : [E.c.T1 F°] Antoine *(Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa formation, juin 2005)*

Donc je montre. Je n'ai pas choisi de faire dans le quantitatif, parce que j'aurais du mal. Donc j'ai fait cinq pétales : la formation à l'IUFM, la conseillère pédagogique et le stage T1, tout le domaine de l'animation et les collègues à l'école, puis le PDM, notre « Pédagogie de Dernière Minute ». C'est un mouvement qu'on a fondé, c'est des réunions le mardi soir entre collègues et mon entourage en général, et aussi le groupe de parole ici, parce que ça compte aussi.

Alors je me rends compte que j'aurais pu faire des pétales de taille différente et certainement, celui de la conseillère pédagogique et des collègues aurait été moins gros que les trois autres. Alors je vais peut-être commencer par le premier, au niveau de l'animation, parce que finalement, c'est peut-être celui qui dans le temps… Enfin je ne voulais pas mettre de repères temporels, mais finalement je suis obligé. Pour l'animation, j'ai mis en premier une réflexion globale sur l'éducation. J'ai toujours dit que je travaillais en fonction de valeurs que j'avais, valeurs liées à la République, liées aux Droits de l'homme, et que c'était ça qui m'avait porté jusque là. Et cette réflexion-là, elle a commencé à partir du moment où j'ai mis les pieds dans la formation des animateurs. Ça s'est poursuivi parce que je participe aux Francas, donc à des tables rondes ou à des choses qui déterminent des orientations politiques du mouvement ou des choses comme ça. Donc là, j'ai participé à un congrès, ce qui m'a permis de mettre un peu des mots ou d'avoir une vision plus globale au moins, sur un idéal de société, où la place des gamins est celle à laquelle on aspire tous.

Ça, ça a été important au niveau de mes valeurs et au niveau de ma motivation pour devenir enseignant. J'en avais déjà parlé. C'est aussi mes premiers pas dans le domaine de l'éducation, même si c'est l'animation, car c'est aussi l'apprentissage d'un certain nombre de savoir-faire qui m'ont beaucoup servis cette année. Je me suis rendu compte qu'au moins sur la gestion du groupe, sur la mise en place des règles et sur ma capacité à mettre en place un climat de classe satisfaisant, ça m'avait quand même pas mal aidé. Il y a certainement des erreurs que j'ai faites, il y a un certain nombre d'années dans un autre cadre, que je n'ai peut-être pas faites cette année, et c'étaient autant d'erreurs en moins, car il y en a eu tant qu'assez comme ça.

Ça c'était important et j'ai marqué aussi la capacité à trouver sa place dans une équipe, parce que c'est important de savoir bosser en équipe. Moi, dans l'école où je suis, ça s'est révélé vraiment primordial de savoir dire non quand j'avais envie de dire non, de savoir mettre de l'eau dans mon vin quand il le fallait aussi. C'est toute cette espèce de positionnement-là qui m'a servi, parce que j'ai été amené à faire partie d'équipes, à être dans des équipes où ça se passait mal, d'autres où ça se passait bien. J'ai été amené aussi à diriger des équipes où c'était pas forcément évident. C'est des expériences qui servent mine de rien, parce qu'on est dans un boulot où on travaille en équipe. Alors ça dépend des écoles, dans la mienne on bossait énormément ensemble, c'était même trop, des décloisonnements, des choses comme ça et mine de rien, il y a des choses que j'ai apprises avant et qui m'ont servi cette année, je m'en rends compte. Voilà à peu près sur l'animation…

Après je mettrais peut-être la formation IUFM. Alors là, c'est pareil, il y a sûrement une échelle de valeurs. Alors l'échelle de valeurs, j'ai marqué la formation disciplinaire. Je suis gentil, c'est des savoir-faire qui sont importants, dans des matières plus que dans d'autres, c'est ce qu'on disait ce matin. A l'IUFM, tout est lié aux personnes finalement. Il n'y a pas de programme déterminé ou de choses comme ça, donc c'est des personnes plus ou moins marquantes, et dans certaines matières, des profs plus ou moins marquants, avec soit des choses à mettre en place dans la classe, très pratiques, soit autrement des manières d'entrevoir l'apprentissage de telle ou telle discipline, qui m'ont séduit.

Et puis j'ai mis sur la formation générale, tout ce qui est formation générale, j'entends cette espèce de pédagogie qu'on essaie de nous faire passer et qui finalement est rentrée, parce que quand on regarde, quand on se confronte à des collègues plus âgés, qui ont une autre réalité dans le métier, qui ont eu une autre formation en leur temps, on se rend compte qu'on est quand même très différents. On se rend compte que nous, on a été un peu bercé pendant deux ans dans une certaine forme de pédagogie et que mine de rien, même si on s'est beaucoup ennuyé, et qu'on a eu l'impression de ne rien apprendre, on s'est quand même imprégné finalement de ce truc-là. Il y a du bon je pense dedans, enfin il y a des choses que j'ai envie de continuer à faire et où je me dis bien non, le collègue qui a trente ans de carrière et qui fait d'une manière, ce n'est pas forcément lui qui a raison.

Alors c'est aussi ça qui, à un moment, arrive à nous faire dire, enfin moi, à me faire dire à ma directrice et bien non, moi je ne fais pas comme toi. Ce que tu fais c'est très bien, c'est respectable, mais moi, j'ai envie de faire différemment. Sur la formation générale, c'est à peu près tout.

J'ai mis les stages à l'étranger aussi, parce que mine de rien, ça a été de sacrées expériences humaines. C'est à rattacher aux réflexions globales sur l'éducation. Je ne parle pas des coups à boire et tout ça, j'ai pas dit ça, mais mine de rien, quand on voit dans d'autres pays, où les pratiques sont différentes, on s'interroge beaucoup plus sur les nôtres, parce qu'il y a des choses qu'on considère comme acquises, parce qu'elles font partie du paysage et quand on va dans des pays où ça n'existe pas, et où les gens font différemment, on se rend compte que finalement, c'est pas si bête et qu'ils ont leurs raisons aussi.

Et plus globalement aussi, c'est réfléchir. Par exemple, quand on voit une école anglaise et quand on voit la société anglaise, on comprend des choses aussi. Moi je me rappelle, quand j'y suis allé, c'était en plein moment où on parlait de la laïcité par exemple. Et voir la société communautariste anglaise, telle qu'elle existe, et le fait que les signes religieux soient dans les écoles, c'est une autre manière de répondre à la laïcité que la nôtre. Après, moi, je me suis posé la question de savoir si ce modèle-là n'était pas meilleur que le nôtre, en sachant qu'il est bien différent et en sachant aussi que l'intégration existe aussi là-bas, sous des formes différentes, mais ça existe aussi.

Donc c'est vrai que même si c'est quand même assez hétérogène, les pratiques qu'on rencontre au quotidien ou qu'on a vues à l'IUFM ou avant, on est dans un modèle français quand même d'éducation, qui est historiquement très ancré. Et quand on va voir ailleurs, ça fait du bien. Et ça a été motivant en Tunisie aussi, sur le fait qu'on retrouve vraiment l'intérêt de l'école quoi. On est vraiment dans l'ascenseur social, dans l'envie d'apprendre et vraiment, l'éducation, là on était en plein dedans. Et c'est vrai que mine de rien, c'est maintenant vraiment des choses qui me servent. Je me dis que je vais plutôt m'axer surtout sur tel apprentissage, surtout sur le vivre ensemble, des choses comme ça. C'est des choses qui marquent quand même, il y a des petits trucs à l'anglaise que je fais. Par exemple le fait de valoriser les gamins qui réussissent en classe, ça veut dire qu'à un moment, je vais prélever dans mes petites corrections quelques copies de gamins qui ont réussi, pour les présenter en regroupement et dire aux autres : vous avez vu, il a super bien bossé aujourd'hui. Alors en Angleterre, ils applaudissent eux, c'est pas trop mon truc, on n'est pas à la Star Académie non plus. Mais enfin, c'est cette manière-là qui n'existe pas trop finalement, parce que le travail c'est un peu un truc personnel dans les classes, j'ai l'impression. Et puis moi, je pense qu'il n'y a pas de honte, les gamins se regardent entre eux, ils savent bien qui est, même à six ans, dans les classes de grande section, les gamins savent qui est le bon, qui est le moins bon, celui qui n'y arrive pas. J'essaie un peu de décomplexer ce truc-là, c'est un bon exemple. Voilà pour les stages à l'étranger.

Alors après il y a tout ce qui est de l'ordre des stages en responsabilité. Alors l'influence des IMF car à mon avis, au niveau humain, ils ont la plus grande influence à l'IUFM. Plus que les profs de disciplines, parce que c'est des gens qu'on peut croire, puisqu'ils ont une classe. Et puis mine de rien, on sait qu'ils sont sur le terrain et on peut aller voir chez eux que ça marche ou que ça ne marche pas des fois - je pense à mon IMF - auquel cas, on est conforté dans l'idée qu'il ne faut pas trop les écouter ceux-là. Mais cet espèce d'échange est intéressant.

Alors moi j'ai dû bien tomber, parce que c'est vrai que j'ai eu deux IMF qui m'ont beaucoup apporté et c'est aussi le fait de pouvoir jauger l'idée qu'on a du métier. C'est à dire que c'est un peu ce qui m'est arrivé cette année. On a un peu une vision idéale de la classe, même dans les classes d'IMF on se dit oh là là c'est nul, moi je ne ferai pas comme ça. Et puis finalement, une fois qu'on est confronté à la réalité de terrain, on se dit mais je comprends pourquoi j'ai fait ça et je me dis que là, effectivement, je suis obligé d'évacuer ce problème-là le plus rapidement possible, pour me concentrer sur un truc plus précis. Et il y a toute une part de capacité des IMF à jauger le travail et à nous évaluer aussi. C'est important, au moins on se situe. Qu'ils nous disent là, tu t'es planté, tu as fait fausse route, là, il faut que tu progresses, c'est important aussi. C'est ces moments-là d'évaluation qui étaient importants parce que mine de rien, on se fait toute une image de sa classe dans sa tête, quand on est en formation. Et quand on arrive au bout, ou quand on est en stage pour la première fois dans une classe, on a besoin d'un retour rapide et pratique. Donc c'était important, et ça va faire très bien le lien avec la suite.

Je n'ai pas parlé de la conseillère pédagogique. Là c'est pareil, c'est le premier poste, et la conseillère pédagogique arrive dans la classe. Alors moi, j'étais un peu déconfit, enfin le peu de contacts que j'avais eus avec elle, je savais qu'elle ne serait pas dans l'évaluation pure et qu'elle serait vraiment dans l'aide et le conseil. Alors là c'est pareil, dans les premiers temps, elle était très bien, elle m'a rassuré *: « Tu es à peu près dans le vrai, tu ne t'es pas complètement planté, après on verra ce qu'on va pouvoir faire*. » Mais c'est au moins être rassuré vis-à-vis de ça. Alors ça me rappelle quand j'ai relu tu sais, les retranscriptions. Là, je ne sais pas combien de fois j'ai dit, dans le truc, qu'il fallait que je sois rassuré. On voit bien qu'on était à deux mois de l'entrée en fonction, ça se sentait bien. Ben voilà, quand la conseillère péda vient fin septembre et qu'elle dit : « *Bon ça va, la classe ça va »,* tu souffles, tu es rassuré un peu. Et c'est aussi bien l'institution, parce que mine de rien, même si c'est plus embêtant qu'autre chose, on travaille quand même pour l'Etat, donc on a besoin que l'Etat dise OK, ça marche.

Et puis la conseillère pédagogique, elle a été intéressante dans le sens où elle a été directrice d'école ; donc elle a une expérience dans les classes, ce qui lui a permis de me dire : « *Voilà, fait plutôt comme ça*. » Je me rappelle que j'avais des problèmes avec le graphisme, je n'étais pas très au clair avec mes pratiques. Alors elle m'a orienté vers des bouquins et elle m'a donné deux trois conseils qui étaient intéressants. Et puis c'est aussi quelqu'un qui a fait d'autres trucs, qui a bossé aussi pour des mouvements pédagogiques, donc qui a une qualité d'ouverture sur d'autres trucs, qui est intéressante. Donc on n'a pas échangé que sur purement la classe et le fonctionnement, mais aussi sur des choses plus globales.

Et puis il y a toute cette dimension - alors là je parle des réunions T1 sur notre circonscription. Les T1 se réunissaient et puis on échangeait sur ce qu'on faisait. Alors que ce soit au sein de la ZEP, ou les écoles qui étaient hors ZEP, ça permettait d'aller dans les classes les uns des autres, d'une fois à l'autre. C'est bien de se confronter aux autres aussi. C'est aussi pour attraper de nouvelles idées au passage et aussi pour se rassurer encore une fois, c'est à dire qu'on n'a pas trop d'infos, si les autres ne sont pas tombés dans les mêmes erreurs ou ont eu des réussites similaires sur certains trucs.

Puis plus globalement, c'est aussi se former avec des objectifs plus immédiats, c'était le cas dans le stage T1. Je suis allé dans une classe, je me rappelle en PE2, pour visiter comme ça une classe de grande section. C'est bien, on passe une matinée, on regarde, on voit des choses. Puis je suis retourné dans la même classe au mois de novembre, avec ma classe de grande section. Et moi dans ma tête, c'était vraiment pour choper des idées. Mais je n'ai pas passé la même journée du tout. Là, je savais que tout ce que je pouvais prendre était à prendre, tout ce que je pouvais gratter était à gratter. Alors j'ai vraiment fait le maximum pour prendre vraiment le plus d'idées possibles et au final, là, c'est vrai que j'étais vraiment dans l'immédiat, l'objectif était immédiat. Ça veut dire je prends des idées et ce qui m'intéresse, je le mets en place rapidement. Donc il n'y a plus cette question de motivation ; avant, on se dit ce truc là, est-ce que ça va me servir ou pas ? Là, c'était sûr que ça servirait, c'est tout de suite plus motivant.

Je passe au pétale suivant. Il y a les collègues de l'école qui ont joué un rôle important cette année. Parce que je suis tombé dans une super équipe, avec une directrice qui est presque maternante. Alors c'est un peu difficile des fois : c'est pas qu'on a eu des altercations, mais des fois, j'ai essayé de garder ma petite place quoi, c'est à dire de ne pas me faire manger par l'école en général, mais de garder un peu ma liberté. Parce que c'était ça que j'aimais dans le métier aussi. Mais c'est vachement bien d'avoir des gens qui sont à l'écoute, qui viennent le soir à la porte voir si il y a besoin de discuter, qui te disent : *« Là, tu risques de rencontrer tel problème, si t'as besoin, viens me voir. »,* des personnes qui vont donner des outils.

Moi, le rôle de la conseillère pédagogique, ma directrice elle l'a assumé en partie, c'est à dire quand je disais : mais là, je ne sais pas comment je vais m'y prendre, elle me disait : *« Et bien tu sais, quand j'avais ta classe,* (elle l'avait eue deux ans avant, elle avait la grande section aussi) *j'ai fait ça et ça. »* Et voilà, elle me donnait des bouquins ou elle m'expliquait et comme ça, mine de rien, elle m'a donné pas mal de tuyaux et ça m'a pas mal aidé. Sur les collègues, c'est à peut près tout. C'est un peu tous aussi, chacun avec sa petite spécialité qui va apporter à l'autre. On décloisonne beaucoup en plus dans l'école, donc c'est vrai qu'on est au point là-dessus.

Par contre, mon autre collègue de grande section, c'est un peu différent. Là, j'ai plus fait l'apprentissage du travail en équipe dans le sens un peu négatif, c'est à dire ne pas se forcer, mais pas loin : elle est T2, avec un fonctionnement complètement différent du mien, alors je me suis dit que j'allais un peu m'appuyer sur elle en début d'année, parce qu'elle avait quand même un an derrière elle. Mais finalement, ça a été un peu le contraire. Mais en terme de formation, c'est bien aussi, parce qu'on a des classes qui sont mitoyennes, on a même un atelier en commun, et il faut apprendre à bosser avec des collègues sur des projets communs, avec lesquels on n'est pas forcément d'accord sur tout, qui n'ont pas du tout le même fonctionnement. Ça c'était pas mal aussi.

Le dernier pétale, c'est tout ce qui concerne l'entourage, les amis, instit aussi, puis ici, le groupe : c'est tout ce qui a été cette année ou les années d'avant, tout cette espèce d'échange qu'on a eu et qu'on a encore. En début d'année, on se réunissait quasiment toutes les semaines, on buvait un verre ou deux et puis on échangeait à peu près de la même manière que ce qu'on peut faire ici d'ailleurs. C'est toujours ce que j'ai dit, c'est un peu comme avec Nadia et voilà, c'est une bière à la main, et c'est plutôt entre dix heures et minuit que quatorze et dix-huit. Mais finalement, c'était à peu près la même chose, c'est juste le fait, mais même sans apporter de réponse, c'est juste le fait de vider son sac souvent. Mais je pense que le peu de gens qui n'étaient pas instit, dans ce genre de rencontres-là, ils devaient se barrer en courant, parce qu'on ne parlait que de boulot toute la soirée. Et mine de rien, comme on disait ce matin, c'est vrai que dans l'entourage, c'est un peu ça, les gens en ont marre autour de moi.

Au début de l'année, je ne parlais que de ma classe. Alors au début, on te fait des grands sourires, on t'écoute, puis c'est bon, on n'en peut plus. Là, c'était le lieu où vraiment, on lâchait tout ce qu'on avait, et puis on en parlait. On attrapait de nouvelles idées aussi, pas mal, parce qu'il y a pas mal de pratiques, des choses que font les copains, qu'ils ont vues. Des choses qu'ils ont mises en place et qui disent : « *Ça, ça marche, tu peux y aller*. » Alors tu le fais aussi. Tout ça, ça a été important aussi cette année, et puis l'année d'avant aussi.

Et puis j'ai mis aussi, ça c'est de la formation, mais c'est plus global aussi, j'ai mis la capacité à prendre des bonnes décisions et à s'orienter un petit peu correctement. Alors encore plus, moi, quand je prends la décision de pas avoir de classe l'an prochain, je peux te dire que là, de septembre à décembre, ça a trotté dans ma tête, parce que ce n'est pas une décision anodine de changer de poste, là, comme ça. Et la décision a été difficile à prendre. Donc là, il m'a fallu le soutien de mes parents, de mes amis proches, et de me dire : bon, maintenant, dans quel sens je veux aller, puisque finalement - je l'avais dit hein, que c'était une angoisse que la formation s'arrête. Tu as ton boulot, tu as ton poste, alors tu vas continuer à te former professionnellement, en continu bien évidemment, parce que tu vas progresser.

Mais la notion de formation, et d'être toujours en mouvement, tu as un peu l'impression que ça freine. Puis finalement, je me suis un peu décomplexé, parce que c'est vrai que j'en ai parlé pas mal autour de moi. Et on m'a dit : « E*coute, si tu as encore envie de bouger, d'aller de l'avant, de voir des nouvelles choses, de prendre des risques, fais-le ».* Je veux dire à la limite, je pense que c'est pas dans vingt ans – quoique dans vingt ans je le ferai - mais je me suis dit tant que la porte est ouverte, il faut foncer. Et cette décision là a été difficile à prendre cette année. Parce que mine de rien, le fait de ne pas avoir de gamins à la rentrée, c'est une sacrée frustration. Surtout que ça ne s'est pas fait dans le cadre d'un échec cette année, c'est-à-dire que ça se serait vraiment mal passé, j'en aurais eu plein les bottes, la décision aurait été facile à prendre. Là c'est pas ça quoi, j'ai passé une année vraiment sympa et c'était vraiment une décision pas carriériste, mais il a fallu, dès après six mois, même pas après six mois, c'est-à-dire dès après la rentrée, il a fallu se dire : qu'est-ce que je fais maintenant ? Même pas le temps de se poser. Alors ça a un côté rassurant, parce que je n'avais vraiment pas envie de me poser. Mais d'un autre côté, ça m'a fait réfléchir pas mal.

Donc voilà pour l'entourage dans la formation, je crois que j'ai fait le tour. Ça doit être à peu près ça. Alors après, si c'était à refaire, j'aurais fait un truc plus chronologique peut-être, et plus quantitatif finalement. On a le droit de changer d'avis hein, c'est pas interdit. Voilà.

Annexe 31 : [E.c. T1 R] Antoine *(Sur quels éléments vous appuyez-vous pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?)*

Je me rappelle qu'à chaque fois que j'arrivais en réunion avec les Francas, parce que j'ai fait pas mal de réunions avec eux cette année, je me présentais et je disais : Bonjour, Antoine, Professeur des écoles. Et alors Professeur des écoles, attention ! Rien que le fait de le dire, c'est rigolo, même si j'en n'étais pas tout à fait conscient. Puis le fait d'être même plus considéré maintenant, dans ce domaine-là, comme personne ressource, sur des questions pédagogiques, c'est plutôt agréable. C'est-à-dire tel dispositif, pour parler aux Francas, d'une animation, d'un projet à monter ou d'un dispositif à mettre en place. Et moi j'ai des coups de fil maintenant, où on me demande : *« Est-ce que tu crois que ça peut fonctionner, ça, avec des gamins ?* » Et on ne me posait pas ces questions-là avant. Donc en fait, c'est vrai pour certaines personnes, aux Francas, je suis un peu devenu le crédit pédagogique sur certains trucs : *« Bon, Antoine a dit que ça pourrait aller, donc on le fait.* »

Mais ils n'ont pas peur quand même. Je leur dis quand vous êtes en ville, passez à l'école voir ma classe et tout. Ils passent, et là, ça les fait marrer, parce qu'ils rentrent un peu dans mon univers, que j'ai créé de toutes pièces. Donc le regard des gens aussi que tu connais, extérieur aussi, mine de rien, c'est important.

Après, par l'institution elle-même, à la limite c'est pas grave, on fait pas ça pour ça, ou autrement, il fallait faire un autre boulot je pense, mais c'est un autre problème, c'est tout. Mais c'est vrai que je ne l'ai pas dit, mais la visite de l'Inspecteur, quand il m'a félicité, il m'a dit que c'était bien. Alors je réfléchissais que j'étais un bon professionnel et tout, à partir de là, c'était bon, donc je pense que ça a été important aussi.

Annexe 32 : Antoine *(Que dit votre entourage aujourd'hui à propos de votre métier ?)*

Moi, ce que je peux en dire, vraiment, il y avait une partie de ma famille, mes grands-parents maternels, que je ne vois pas beaucoup, qui m'avaient dit que ce n'était quand même pas une perspective réjouissante et que j'aurais pu faire mieux que ça. De ce côté là, ça n'a pas vraiment évolué, mais de toute façon, ce n'est pas trop intéressant.

Après, les gens de mon entourage qui n'aimaient pas trop les instits, ils me voient épanoui dans ce que je fais et ils ne vont pas chercher plus loin. Donc c'est vrai que de ce côté-là, je n'ai pas de souci. Les gens qui pouvaient évoluer se disent il est bien là-dedans.

Après, il y a d'autres choses, il y a ma nouvelle fonction l'année prochaine, parce que je vais occuper un poste un peu politique et ça gêne un peu. Ma mère me dit qu'il y a des gens à qui elle va avoir honte de dire que je vais bosser avec les Francas, parce que ça veut dire communiste dans l'esprit des gens, même si c'est des conneries évidemment. Après, c'est plus connoté, ça gêne un peu plus les gens, mais mes parents, même pour l'année prochaine, ils sont relativement fiers que j'aie pu obtenir un poste à responsabilité.

Bon, ma tante qui est enseignante m'avait dit que je ne l'aurais jamais, parce que de toute façon, ce n'était pas un poste pour un jeune enseignant et qu'il y aurait forcément plein de gens qui voudraient le faire à ma place, mais voilà, c'est tout.

Sur le boulot de l'année prochaine donc c'est un peu différent, mais sur le fait d'être dans la caste Education nationale, ça ne pose pas de problème.

Annexe 33 : Elisabeth **(***Bilan de mi-parcours PE2)*

« Je trouve difficile de faire face à l'hétérogénéité d'une classe en restant enfermée dans un modèle plutôt « frontal » d'enseignement. J'ai beau regarder du côté des pédagogies nouvelles, j'ai un peu de mal à me représenter la classe sans l'avoir expérimentée auparavant. Parallèlement, j'ai énormément pris de plaisir à construire la classe pour les TPS/PS, même si les 3 semaines de stage sont très insuffisantes pour mettre en pratique les tâtonnements ! Ma représentation de la classe actuellement est plutôt celle d'un professeur chef d'orchestre. Ce qui est positif, ce sont mes capacités à « être en spectacle » devant une classe, à mener un projet avec des enfants.

Je me sens encore souvent hésitante, j'ai un peu de mal à faire face à des situations de classe sans « pomper » dans mes souvenirs, et l'exemple des autres enseignants ne me convient pas toujours. Je me construis un peu par tâtonnements, par essais. Je me demande si je suis capable d'évoluer, de changer mon fonctionnement pour m'adapter à l'hétérogénéité des classes.

J'ai pris conscience de pas mal de choses au niveau de mon propre fonctionnement, de mes défaillances, de l'impact de la vie privée sur ma capacité à m'engager dans le travail. J'ai des hésitations par moments sur ma capacité à gérer une classe sur l'année, à mener le bateau. Plus j'avance dans ma formation, plus je prends conscience de la masse de travail qui m'attend.

Par rapport aux collègues, je n'ai pas eu trop de surprises. Il y a de tout, les passionnés, les passionnants, les rasoirs, les 'je m'en foutiste', les babas, les rigides, les bordéliques et les obsessionnels… Bref, que des êtres humains !

Pour ce qui est de mes projets, j'aimerais continuer mes études en psychologie clinique, en m'orientant vers la recherche, plutôt que vers la prise en charge thérapeutique. Je constate un nouveau regain d'intérêt pour l'enseignement du français, le désir d'en savoir un peu plus dans ce domaine.

En ce qui concerne la formation, les rapports avec les IMF sont plutôt enrichissants, ils permettent une approche plus active de l'enseignement, car ils permettent de multiplier les expériences, le vécu, et donnent la possibilité d'observer différents types de fonctionnement de classe…

Les apports théoriques fournis par les profs sont intéressants, mais beaucoup trop décontextualisés. Ils ne s'adaptent pas toujours au niveau des élèves, à leurs capacités, peut-être parce qu'ils ne les connaissent pas bien ?

Les échanges entre stagiaires et avec les enseignants sur le terrain sont assez enrichissants, surtout lorsqu'on peut confronter nos erreurs et nos réussites. Là, la présence des formateurs peut être intéressante, éclairer certains points, fournir des pistes théoriques…

Lors de mon stage en Stage PPS/PS, mes connaissances de la psychologie de l'enfant m'ont été très utiles. Même si je n'ai pas été une étudiante très assidue à ces cours, j'ai basé mes échanges avec les enfants sur ce que je savais de leurs capacités, de leurs difficultés, et j'ai eu l'impression de ne pas être trop à côté de la plaque !

Quant à ce qui m'anime profondément, j'avoue ne plus trop rien en savoir. Je passe par une phase de remise en question en ce moment, un peu plus profonde et personnelle, que professionnelle, mais qui a évidemment un impact sur le travail.

Le travail sur les lectures m'a aidée à retracer une sorte de « parcours » de pensées, de mon enfance à maintenant. Il en ressort que mes lectures étaient plutôt orientées vers les

histoires « initiatiques », qui creusent un peu la psychologie de leurs personnages, (ce qui explique sans doute pourquoi je me suis retrouvée en fac de psycho) et qui tracent en quelque sorte un parcours de vie, d'apprentissages. Cela se retrouve encore, à l'heure actuelle, dans ma conception de l'enseignement.

Je pense que je reste, malgré cette année de formation, intimement convaincue que l'école peut être un lieu initiatique pour l'enfant, le lieu de la rencontre avec des questionnements, des réponses à élaborer, et où l'enfant pourra acquérir les outils de sa
11165*réflexion propre. Bref, le lieu où l'on peut encore se construire une autonomie de pensée, sa liberté individuelle.*

Mais je modulerai cet « idéal » aujourd'hui : l'école peut être ce lieu, et moi, je m'efforcerai d'en être l'instrument, de travailler sur mes erreurs, mes transferts, et autres
11165*bêtes noires qui peuvent nuire à mon travail, mais il reste des variables sur lesquelles je n'aurai que peu d'influence : collègues, institution, les enfants eux-mêmes et leurs parents, etc…*

Annexe 34 :. Elisabeth **(***Bilan des deux premiers stage)*

Stage 1 : R6 Classe : 22 élèves, seulement 6 filles.Classe double : 16 CE1/6 CE2

Difficultés matérielles : Disposition de la classe : situation frontale. Classe « éparpillée », premières tables collées au tableau, pas d'espace pour s'installer, se garder un espace vital. Je me suis sentie étouffée, malgré quelques changements.

Élèves : Difficile d'observer le groupe classe, de la gérer. J'ai eu du mal à considérer l'ensemble comme un groupe avec lequel travailler. Enseignement frontal : je ne m'y retrouvais pas.
J'ai fonctionné plutôt, dans la mesure du possible, par ateliers, en travail de groupe, avec des moments de retours collectifs.
Je ne sais pas trop analyser pourquoi, mais c'est la façon d'enseigner qui m'est apparue comme la plus judicieuse et qui a le mieux fonctionné.
Les élèves étant très peu autonomes et le groupe étant très hétérogène, j'ai eu beaucoup de difficultés à gérer le double niveau.

- Avec le CE1, j'ai eu du mal à les considérer avec justesse. J'entends par là que je leur ai demandé un comportement autonome et responsable, alors qu'ils sortent tout juste du CP et sont en pleine acquisition de ces « savoir-être » . J'ai plongé dans mes propres souvenirs, de ma propre enfance et de celles des enfants de mon entourage, pour essayer de comprendre comment ils fonctionnaient. Je les ai aussi beaucoup écoutés, observés. Je crois avoir fini par comprendre leur point de vue, encore très égocentrique, mais de là à savoir s'y adapter sans problème !…
- J'ai beaucoup fonctionné sur l'échange oral avec les CE2, suivi de passages à l'écrit relativement brefs. Non seulement parce que la teneur des exercices ou des traces écrites que je leur proposais ne demandaient pas beaucoup de temps, mais aussi parce que je réussissais mieux à évaluer leurs fonctionnements et leurs représentations à l'oral qu'à l'écrit.

Pendant ce stage, j'ai aussi été confrontée à la violence de certains élèves et à des comportements perturbateurs. Mes réactions m'ont surprises plus d'une fois, pas toujours positivement. L'un des élèves ne fonctionne que sur le mode de la violence dans ses échanges. Il a fallu que je pense les sanctions en les adaptant à cette classe, que je repense à mon autorité, qui relevait parfois plus de l'autoritarisme. Sur 6 semaines, j'ai eu très peu de temps de calme avec cette classe.

Changements envisagés : Ce stage m'a amené à repenser ma conception de l'enseignement. Je sais que certaines de mes réactions sont en lien direct avec mes représentations scolaires, comme la mise en place des ateliers, fonctionnement que j'adorais étant petite, ou mes réactions « d'autoritarisme » face aux comportements perturbateurs, ou la mise en place des sanctions, qui sont semblables à celles de certains de mes enseignants.

J'ai aussi commencé à interroger différentes pédagogies, à m'intéresser à celle proposée par Freinet, pour chercher des réponses plus adaptées. En fait, je me suis retrouvée pendant ce stage confrontée à l'image de l'enseignant qui contrôle tout pour pouvoir faire face et cela ne me convient pas, j'étais plutôt déstabilisée par ce « modèle ».
Difficile en 6 semaines de mettre vraiment en place les fruits de cette réflexion, mais des pistes sont ouvertes…

Stage 2 : R3 Classe : 27 élèves, 20 PS2 / 7 PS1.

Peu à dire sur ce stage. Là encore, mes comportements m'ont surprise. Je me suis « adaptée » aux élèves sans grande difficulté, et si je n'avais pas quelques années de psycho derrière moi, je dirais : instinctivement !

Je pense que j'ai sûrement eu une très bonne institutrice en maternelle, qui a su ancrer en moi ce comportement, mais j'ai aussi mieux accroché avec le fonctionnement général d'une classe en maternelle (ateliers, activités diverses et très manuelles, beaucoup d'expérimentations, de temps d'échanges, alternance de temps de calme et de temps plus actifs, le mouvement… je me suis sentie dans mon élément !) Du coup, j'ai réalisé que je pouvais supporter un niveau de bruit assez élevé, à condition qu'il soit porteur de sens, que je préférais travailler avec une classe vivante, des élèves actifs, enthousiastes, et que pour cela, le fonctionnement en ateliers me convient tout à fait, et que finalement, ce boulot-là me plait vraiment !

Annexe 35 *:* [E.i.PE2] Elisabeth *(Entretien individuel, juin 2004, fin de PE2.)*

- *Je voulais te demander d'évoquer tes deux années de formation, ce qu'elles t'ont apporté globalement dans la perspective de ta prise de fonction l'an prochain.*

C'est quand même deux années hein !

- *Oui. Je te demande quelque chose de global, ce que ça t'a apporté, ce que tu as ressenti…*

Globalement, globalement…. Dans ma représentation ?

- *Dans tout ce que tu veux, comment tu as vécu ces deux années de formation…*

La première année, je l'ai vécue comme un concours, donc avec des motivations complètement différentes de cette année, avec une perception des choses aussi complètement différente, un discours peut-être un peu idéal, très joli, un peu bêtifiant aussi, au début. Et puis plus ça allait, plus je continuais, même s'il y avait des réticences, je continuais à m'enfermer là-dedans. Et je crois aussi que c'était pour me motiver, me donner l'impression que j'avais la vocation et que ça, c'était un petit peu transmis dans les gènes. Mais bon, priori, c'est pas trop ça. Et en fait, je crois que l'année dernière, je me suis fait la méthode Couet, vraiment, donc j'étais tout à fait convaincue d'être parfaite pour ce boulot là.

- *Parfaite ou pas faite ?*

D'être parfaite. C'est maintenant que j'ai enlevé le R. Et j'ai réussi quand même à convaincre les mecs du jury, à l'entretien pré-professionnel. Donc je devais vraiment être très très convaincue. Non mais je crois que pour passer un concours, il faut vraiment y croire, donc de toute façon, je me suis mise à travailler pour le concours parce que dans ma tête, je n'avais pas le choix. Car de toute façon, c'était le concours ou bien je me retrouvais avec mon fils et puis un poste de surveillante encore pour un an, deux ans, et après encore, je ne me voyais pas remettre ça, ce que j'avais fait depuis le début de l'année, une deuxième année.

Et je ne pensais vraiment pas que j'aurais le concours, j'étais un peu clivée dans ma tête, je ne me voyais pas faire autre chose. Sinon j'aurais fait des suppléances dans le privé et je serais rentrée après dans le privé, mais je n'aurais pas voulu remettre le couvert pour un autre concours dans ces conditions là.

Enfin bref, ça n'aurait pas été dans les mêmes conditions, je n'aurais pas été enceinte mais en même temps, ça me faisait suer de penser que je pouvais rester encore un an ou deux ou trois dans l'expectative. Alors je crois que j'ai fait tout ce qu'il fallait pour l'avoir, inconsciemment. Et puis que je me suis formatée dans ma tête avec mes belles idées, là, comme : il faut sauver tous les enfants et le Soldat Rayan en même temps.

Mais pour moi, la PE2, ce qui est amusant, c'est que du coup, en contre-coup toute la PE2, je l'ai vécue en me disant : je ne veux pas être dupe, comme si je payais, enfin je l'analyse comme ça, ce n'est peut-être pas assez approfondi, mais comme si je payais le fait de m'être mentie l'année précédente. Donc toute cette année, je me suis dit : bon, je vois bien là, tout ce que je fais, c'est nul, ça ne peut pas être comme ça, un prof d'école, ce n'est pas possible, ça ne peut pas être aussi nul que moi, ça ne peut pas faire des fiches de prép' de merde comme ça. En fait, je me rends compte que si, que ça paie et que ce n'est pas trop ça qui compte, c'est la façon de les faire passer.

J'ai vécu dans la hantise de pas être validée, donc je ne sais pas ce que je vais me trouver comme hantise l'année prochaine pour continuer, mais cette année aussi en fait, je me suis rendu compte, je ne sais pas comment dire ça, qu'en fait, je ne m'étais pas trompée en faisant psycho. Je ne m'étais pas trompée, c'était vraiment ce qui me convenait. J'ai bien fait de m'arrêter pour m'en rendre compte, car c'est toujours ce qui me branche. Il faudra que j'y retourne à un moment, parce que soit psycho, soit AIS, c'est pour moi quelque chose de plus. Parce que le groupe-classe, être en groupe, c'est sympa, j'aime bien, mais il y a des moments où j'ai l'impression d'être animatrice. La maîtresse c'est un peu ça, il y a quelque chose. À la fois j'aime bien, enfin j'aime bien les échanges avec les enfants, mais il y a un rapport - justement, je crois que j'aime trop les échanges avec les enfants et vraiment l'échange quoi, les discussions, ne pas s'arrêter à un moment, poser des trucs, c'est comme ça, ce n'est pas autrement. Alors que peut-être en bossant un peu, avec les méthodes de pédagogie nouvelle, je pourrai peut-être aménager un petit peu mon espace à l'intérieur de la classe quoi, pour que ça corresponde un peu à cette idée. Mais je ne sais pas encore précisément comment.

C'est un métier qu'il faut de toute façon que je continue d'apprendre, de toute façon, parce que c'est que le début, je n'ai fait que trois stages, trois pauvres stages. Mais à chaque fois, il y a eu quelque chose : en maternelle, c'était génial, mais au bout d'une journée à ne parler qu'avec des enfants, même s'il y avait l'ATSEM - je pense particulièrement aujourd'hui, il y avait de la tempête et on ne pouvait pas sortir pendant la

journée en récréation, on se retrouvait en fait toute la matinée ensemble. Et au bout d'un moment, je le sentais, j'avais besoin de parler avec des adultes, de parler normalement quoi. Je sais pas, peut-être qu'au bout d'un moment on s'habitue, enfin je n'en sais rien.

Mais plus ça allait, dans les stages, plus j'avais ce besoin, plus ce besoin était fort de partager, de parler d'autre chose, de sortir de la classe, de sortir du langage enfant, de pouvoir faire des blagues en étant comprise, des trucs tout bête quoi. Mais en fait ça te demande d'être tout le temps en réflexion sur ce qu'on est en train de dire, parce que si tu dis par exemple avoir un chat dans la gorge, le petit, il ne comprend pas et ça l'inquiète plus qu'autre chose le gamin. Donc il faut le reprendre après. Alors je pense que quand même, je préfère travailler avec des plus grands, des CE2,CM1,CM2, ça va mieux quand même, c'est mignon, c'est mignon tout plein à cet âge là, il y a plein de choses à faire, c'est marrant aussi, mais pas tout le temps, pas quinze ans de ma vie comme ça, moi je ne pourrai pas, je ne me vois pas, je ne me projette pas là-dedans.

- Mais quand tu parles de tes années psycho, que tu ne regrettes pas de l'avoir fait … c'est pour reprendre en psycho ou est-ce que ça t'a aidée aussi ces années-là ?

Ça m'aide pour un truc tout bête, c'est qu'en fait qu'à chaque fois qu'il y a quelque chose qui ne va pas, dans ma classe, enfin surtout au niveau de la gestion du groupe-classe, parce que mine de rien, on ne nous donne pas trop d'outils pour faire ça, et c'est vraiment un travail à apprendre. Et finalement, on en apprend certainement plus en passant le BAFA qu'en passant le concours de professeur des écoles, je crois que c'est assez important. Donc en fait, moi la psycho, la-dedans, elle m'aide à prendre du recul, à me dire tiens, à ce moment là, pourquoi ça a clashé, pourquoi il a envoyé valser son cahier, qu'est-ce que moi j'ai pu dire avant, qu'est-ce qui s'est passé dans la classe avant ? Donc à prendre du recul tout simplement.

Donc quand je dis psycho, c'est qu'en fait, tout simplement, j'aimerais y retourner là-dedans. Je crois qu'il y a vraiment un boulot à faire qui peut être très intéressant et pas seulement au niveau des - tu vois, je me suis rendu compte d'un truc tout con mais il y a des gamins qui sont stigmatisés parce qu'ils étaient comme ça en maternelle et du coup, ça se raconte de collègues en collègues et il arrive en CM1, il est toujours le petit Nordine, violent, de petite section. Et si tu as un remplaçant qui n'est pas au courant de son existence, et de ce qui s'est passé, eh bien il ne va pas être violent du tout, il va être complètement différent. Et du coup, je crois qu'il y a tout un travail à faire, parce que les enseignants en fait, là-dedans, ils expriment aussi un malaise quoi. Et cet enfant là, qu'on n'arrive pas à gérer, plutôt que d'en rester à un discours de surface, du genre son père le frappe, son père s'est barré ou il est au chômage, ils ne sentent pas le malaise qu'il y a derrière. Je ne sais pas si tu comprends, si il y avait quelqu'un qui pouvait dépasser le discours, parce qu'en fait, le discours, il en reste à ce niveau-là. Et moi là-dedans, quel rapport j'ai avec cet enfant, pourquoi est-ce que j'ai envie de le frapper quand il m'énerve ? Alors tiens, son père le frappe, alors peut-être que chez moi aussi, il cherche les coups. Alors je ne sais pas si ça existe ce boulot-là, mais ce serait intéressant d'avoir quelqu'un qui aide à prendre du recul sur ces situations.

- Il y a peut-être le boulot de psychologue scolaire ?

Oui mais le boulot de psychologue scolaire, quand je vois tout ce qu'ils ont comme travail à faire avec les enfants déjà. Le psychologue scolaire de X, il était sur les genoux le pauvre, épuisé de ne plus savoir où caler les enfants, parce qu'il en avait tellement à voir, qu'il n'avait plus de place sur son agenda. Donc psychologue scolaire oui. Pour les enfants, ce qu'il y a d'intéressant aussi, c'est de pouvoir rencontrer les enfants, mais je pense qu'il y a aussi des enseignants qui en ont besoin pour prendre du recul par rapport à certains enfants, parce qu'à certains moments, c'est quand même un boulot qui psychiquement est très dur, parce que les enfants c'est très très difficile. Il y bien ça dans les crèches, des temps d'analyse de pratique, avec l'intervention d'un psychologue, tout ce qui est crèche ou éducateurs. Je ne comprends pas que ce ne soit pas mis en place aussi au niveau de l'école, parce que ce n'est pas qu'un boulot où on transmet le savoir, on le sait bien que ça, c'est en train de changer. Et ce ne sont pas les décisions du gouvernement qui vont faire que tout d'un coup, ça va redevenir de la transmission de savoir pure. Mettre en classe spécialisée tous ceux qui entreront un tant soit peu en conflit avec le maître, alors dans ces cas-là, il va falloir des classes de trois élèves …

- Alors toi, tu as vécu des situations conflictuelles avec des élèves …aussi ?

Au premier stage oui, mais pas là, c'était vraiment toute la classe qui était malade là. Je crois qu'il aurait fallu un psychologue pour la classe quoi. Ils avaient vécu un truc assez violent au début de l'année, avec un des élèves, et je pense qu'ils étaient restés dans cette violence-là, parce que ça avait commencé comme ça et qu'ils étaient entrés d'entrée de jeu dans ce circuit-là. Et quand je suis passée dans cette classe-là, ils avaient vécu plusieurs trucs assez violents.

Donc il y avait eu l'intervention de ce gamin, qui avait quand même enfoncé un crayon sous l'œil d'un petit camarade et la maîtresse qui a failli mourir, parce qu'elle a eu une péritonite. Moi je pense que c'est une grosse violence, enfin sur le coup, je n'ai pas trop analysé tout ça comme ça, mais avec le recul, je me dis que ça a dû être une violence terrible. Et du coup, ils voulaient leur maîtresse, ils ne voulaient que leur maîtresse. Ce qui était normal aussi, mais je me rends compte que pour un premier stage, ce n'était pas très facile à gérer. Donc pour ce genre de trucs, je pense que s'il y avait quelqu'un qui était là juste pour regarder, observer, pointer du doigt les choses, ce serait bien. C'est toujours plus facile quand on est observateur, de regarder dans la globalité.

Et le deuxième stage, ça a été tellement parfait que je n'ai rien à dire. Il y a toujours un ou deux enfants, mais j'ai l'impression que c'est plus le groupe qui fait ça qu'autre chose quoi. Puis le troisième stage, en ZEP, obligatoirement il y a des enfants difficiles. Il y en avait un, c'est ce que je te disais tout à l'heure en fait, les instits prennent les gamins qui souffrent un petit peu et c'est vrai qu'au bout d'un moment, tu as envie de le faire quoi. Il y en avait un qui était régulièrement battu par son père et c'est vrai qu'à un moment, je me suis trouvée avec cette pulsion quand je me suis dit mais je vais le prendre et je vais le foutre dehors. Et du coup je me suis arrêtée et je me suis dit : il faut que je me pose et je ne le toucherai pas. Ce gamin-là, il ne faut pas que je le touche, il n'en est pas question, je ne suis pas là pour agripper les gamins. De toute façon, je n'ai pas la force donc. Et ça a été conflictuel tout le temps avec lui, mais il cherchait vraiment vraiment le rapport avec moi toute seule. Donc il se mettait à parler, il se mettait debout, enfin et ça a été très très dur à gérer. Mais j'ai aussi le manque d'expérience qui fait que face à ces situations-là, je n'arrive pas à mettre des choses en place, parce que je n'y arrive pas sans réfléchir. En fait, il faudrait réagir sans réfléchir, j'en suis encore à me demander : alors là, qu'est-ce qu'il faut faire, qu'est-ce que je peux faire, comment est-ce qu'il faut faire ?

- C'est peut-être aussi la difficulté des stages… tu prends une classe où il s'est passé des choses avant …..

- Oui….

- Eh bien finalement tu t'es trouvée compétente malgré tout?

Pas trop incompétente quoi. Mais j'ai encore beaucoup de choses à apprendre, énormément. Donc je me laisse cinq ans et puis après, je pense que je vais, peut être pas cinq ans, je vais attendre cinq ans que mon fils entre dans sa période de latence et puis je passerai le CAPSAIS, enfin ce qu'il y aura à ce moment là. Et quand il aura passé sa crise d'adolescence, je crois que je passerai le DESS, j'essaierai de finir ce que j'ai commencé, je ferai le DESS de psycho.

- Au début, dans ton récit tu avais dit que tu étais entrée dans cette profession sans conviction….qu'en est-il aujourd'hui ?

J'étais rentrée comme ça, mais c'est un boulot que je préfère faire par rapport à un autre, à d'autres, je préfère être professeur des écoles plutôt que visiteuse médicale ou commerciale.

- *Qu'est-ce qui fait que tu préfères ça ?*

C'est parce que les boulots de commerciale ou de déléguée médicale et tout ça, ça me répugne de devoir être toujours dans le sens du poil, gentille hypocrite, jusqu'au bout des pieds. Donc c'est plutôt que je ne serais pas capable de faire autre chose. C'est aussi parce que c'est quand même un travail où il faut toujours réfléchir, tu ne peux pas - enfin non, ce n'est pas vrai, tu peux ne pas réfléchir - mais c'est un boulot où tu as l'occasion de pouvoir réfléchir et sur toi, et sur ta pratique, et puis de changer des choses, ce n'est pas figé. Il y a les programmes officiels qu'il faut respecter un petit peu, mais bon, au-delà de ça, tu fais les choses à ta sauce quoi. Tu peux organiser un voyage dans le Jura et donc ça laisse une certaine liberté.

- Donc on va parler de l'année de PE2….comment s'est faite ton évolution…. ta rencontre avec les intervenants de l'IUFM….là tu as surtout parlé des élèves, mais il y a aussi les collègues dans les écoles…enfin comment tout ça s'est passé ?

J'ai été assez déçue par mon année de PE2. Enfin en PE1, on avait un esprit d'équipe qui était assez fort, je crois que c'étaient les conditions du concours qui facilitaient ça. Et puis pas seulement, il y avait des fortes personnalités, donc ça a fait un mélange assez intéressant. En PE2, je m'attendais quand même à ce qu'on travaille énormément sur l'esprit d'équipe, parce que quand même, c'est un boulot, dans notre futur, qui demande de travailler en équipe éducative et puis pour avoir vu ce qui se passait dans les lycées et ce que c'était les simili équipes éducatives, c'est vrai que j'étais énormément entrée dans le discours de l'IUFM avec : on est une véritable équipe pédagogique.

Et moi j'ai essayé de ne pas faire dans le copinage. Si on travaille, ceux qui sont intéressés par un thème se mettent ensemble et travaillent ensemble. C'est le principe de l'équipe quand même. Et en fait, au bout de très peu de temps, je me suis rendu compte qu'il y avait déjà des groupes qui se créaient, c'était copinage et copinage. Ça fait qu'au bout d'un moment, il y a des ragots et toutes ces conneries-là, que je ne supporte pas du tout. Alors c'est parti comme ça, je suis restée comme ça, toujours dans ma ligne : c'était pas de copinage, seulement des collègues, et j'ai renforcé ça en refusant tout ce qui était les petites bouffes ensemble, avec les « elle, elle ne vient pas. » Enfin quand c'était vraiment tous ensemble, oui, j'y suis allée, mais les trucs un peu plus du genre on fait le tri, non. Donc en fait, c'est une année où je n'ai pas fait beaucoup de rencontres intéressantes pour moi.

Au niveau vraiment professionnel, il y a des gens avec qui j'ai travaillé, on a fait des trucs. Je ne les ai pas choisis parce que leur tête me revenait. Enfin je crois qu'on ne prend pas assez en compte, dans la formation, je ne sais pas comment dire, j'ai un peu l'impression d'être encore enfermée dans un esprit assez lycéen. Je pense que c'est sans doute partout pareil, que ça se rencontre partout.

- *Tu avais parlé dans tes précédents entretiens du côté enfermant du métier …enfin tu avais observé à travers tes parents…c'est peut-être cela qui t'a empêchée d'entrer dans un moule commun ?*

Oui peut-être. Enfin moi j'ai joué au pion qui va de groupe en groupe, sans m'attacher spécifiquement. De toute façon, dans ma tête, ça a toujours été d'un côté boulot et de l'autre côté, la vie privée et familiale etc. Maintenant, du côté des enseignants, je trouve vraiment qu'il y a un grand problème. C'est qu'il y a vraiment une différence entre les enseignants qui ont une expérience professionnelle auprès des enfants, une vraie, vraiment, pas des stages ou des suivis de projets pédagogiques et puis ceux qui sortent avec un doctorat mais qui n'ont fait que trois semaines de stage eux aussi. Il y en a qui sont enrichissants par ce qu'ils nous apportent. Les maîtres formateurs nous apportent plein de choses, les maîtres formateurs qui ont fait tous les niveaux nous apportent encore plus que ceux qui n'ont fait que CM2 pendant dix ans. Chacun apporte quelque chose, non pas de spécifique mais par exemple, là, on avait un maître formateur qui avait bossé en Seine-Saint- Denis et en ZEP et en plus, pédagogue, et son apport était hyper riche. Mais ce que je conçois tout à fait, c'est qu'il y en a qui ne se retrouvent pas dans cet apport-là. Donc du coup, le fait de pouvoir varier les IMF, c'est aussi enrichissant.

Mais quand on est jeune PE, j'ai un peu été aidée là-dedans, parce que j'ai fait de la psycho du développement, alors à un moment, je me suis dit mais non, à cet âge-là, au niveau du repérage, ils n'en sont pas là. Donc je suis allée voir le BO et bien oui, un enfant à cet âge-là, il se structure, donc quelqu'un qui arrive en se repérant dans les instructions officielles et quelqu'un qui n'a pas vu cette notion-là, et qui n'est pas trop à l'aise avec les enfants de maternelle, c'est difficile de se rendre compte.

- *C'est peut-être en lien avec la polyvalence du métier…toi tu as fait psycho, mais d'autres français ou langue ou histoire, ce qui suppose d'acquérir un certain niveau théorique dans certaines matières pour pouvoir enseigner …*

C'est pour ça que je te dis que j'ai encore beaucoup à apprendre. Alors soit on n'a pas assez d'heures de formation, ça c'est sûr de toute façon, parce que 21 heures pour apprendre la géographie, c'est quand même un peut juste. Et en plus, je pense au prof de math de l'année dernière, elle avait une façon de nous faire prendre conscience du cheminement dans lequel on était, par rapport à la résolution de problèmes, par rapport à la prise

globale, la compréhension d'un énoncé et tout ça. Elle se basait sur son vécu et du coup, c'était beaucoup plus clair, c'était beaucoup plus concret.

Cette année, on avait une formatrice qui était beaucoup plus théorie, de la théorie pure et moi je n'arrivais pas à la suivre. En math je suis une bille, alors comprendre son raisonnement, même si ça restait quand même énormément un travail autour de la pratique, sur cette pratique, moi je ne comprenais pas, parce qu'elle parlait avec une pensée de doctorante, donc avec des termes compliqués. C'est un peu comme quand je parle psycho avec des amis, il faut qu'ils aient fait psycho pour comprendre, sinon il faut que je prenne le temps de leur expliquer et que je revienne au départ.

- Ce serait peut-être intéressant comme analyse par rapport aux élèves …tu vas posséder dans toutes les disciplines un savoir qu'ils n'ont pas donc …vivre ça en formation, à un autre niveau, ça questionne sur la manière dont on va s'y prendre avec les élèves…

Oui, c'est vrai que je suis sortie de la formation de mathématiques en disant que je ne ferai pas ça. Et maintenant, je sais ce qu'il ne faut pas faire. Mais en même temps, je m'en suis rendu compte assez vite de ça. Dès la seconde, en sciences physiques, j'ai compris que les discours transmissifs, c'est non, moi je peux pas, je n'ai pas de capacité d'acquisition très très large. Donc il me faut un temps de manipulation assez long pour que je revienne dans le cours. Donc je l'ai compris assez vite. Mais c'est un peu dommage, c'est une perte de temps, parce qu'on se retrouve quand même avec des manuels qui ne sont pas toujours adaptés aux gamins dans l'école où on est. Là, c'était en ZEP, j'ai utilisé des manuels de CE2 qui étaient à disposition dans la classe. Les gamins ne comprenaient pas, ils ne comprenaient pas le vocabulaire, pas ce qui était demandé, c'était un autre travail.

Avec les CE1/CE2 du début de l'année, je leur donnais le manuel, ils lisaient la consigne et ils faisaient le travail, c'était autre chose, c'étaient vraiment deux boulots différents entre le début de l'année et le dernier stage. Et ça, c'est à travailler en formation, nous faire prendre conscience que ce n'est pas la même chose. Mais dans ce cas là, j'ai pris dans ce que j'avais fait l'année précédente. Et c'est vrai que l'un dans l'autre, ça se complète, mais pour moi, il y a eu des moments de formation inutiles, vraiment. Et d'autres très très utiles, mais bon, des moments d'analyse de pratique - enfin pas trop en fait. C'était un peu pipeau, ce n'était pas vraiment l'analyse de pratique, j'attendais autre chose. En même temps, quand il y a quinze personnes et un référent qui est censé faire de l'analyse de pratique, d'une façon, ce n'était pas de l'analyse de pratique, il n'en sort rien. Mais à côté il y a eu des interventions qui ont été très très enrichissantes.

- Et au niveau de la préparation du mémoire, tu as vécu ça comment ?

Je m'y suis mise très tard, j'ai fait un truc qui a été construit à la va-vite. Et je pense que j'ai eu un peu de la chance, c'était sur la consigne et puis j'ai regardé un peu les mémoires qui avaient été faits avant. C'était analyse des manuels, des consignes des manuels, ou bien alors comprendre des consignes, c'était vraiment sur la consigne. Et moi, je n'étais pas partie comme ça, j'étais partie sur tout ce qu'on disait au niveau des math. Moi je me disais : comment faire en sorte que les enfants comprennent ce que j'attends d'eux dans l'exercice, sans induire la réponse, sans partir dans des explications qui vont durer. Comment faire qu'ils comprennent aussi. J'étais donc partie là-dedans et j'ai plutôt ouvert sur les stratégies que eux, ils peuvent mettre en place ; en petite section, comment commencer à travailler la compréhension de consigne, à travailler sur ce type de textes là. Donc j'ai repris tout ça tu vois, toutes ces pistes-là.

- Et ce travail là, plus personnel, tu trouves ça formateur ?

-

Oui. Et tout ce qui a été recul sur des séances, les moments où avec les IMF, pourquoi cette séance s'est mal passée, pourquoi cette séance-là s'est bien passée, tout ça. Oui, c'est formateur, ça aide à se structurer dans sa tête, une façon d'être, une façon de gérer la classe tu vois, des trucs tout bêtes, mais auxquels on ne pense pas obligatoirement comme ça quoi, faire des temps de regroupement. Enfin quand tu commences, c'est vrai que prendre le temps vraiment de regrouper les élèves et qu'ils soient vraiment regroupés, avant de commencer, alors oui, regrouper les élèves, attirer leur attention sur moi, ça je le faisais. Mais attendre qu'ils soient en position d'écoute, c'était pas obligatoirement ça, je ne faisais pas spécialement attention à ça. Et comme je n'ai pas fait de colonies de vacances, tout ça, on n'en parle pas quoi, on n'en parle pas.

Et je me souviens de mon IMF, au début, qui me disait : « *Vas-y quoi, il faut que tu penses au regroupement symbolique. »* Mais qu'est-ce que tu entends par là ? *« Et bien un regroupement tu comprends, un* *regroupement.* » Mais non, je comprends pas. Elle n'utilisait que des termes comme ça. Puis en fait, en discutant avec des collègues, je leur ai demandé ce que ça signifiait. Et elles me l'ont vraiment mis en mots, elles m'ont expliqué et montré tout simplement ce que ça pouvait être un regroupement qu'elle disait 'symbolique', même si ça les faisait énormément rire qu'il y ait 'symbolique' après regroupement. Mais bon, elles m'ont montré.

C'est vrai que ça, ça manque, la possibilité de parler vraiment concrètement. Mais ça dépend aussi des IMF, il y a des IMF qui prennent la classe et qui montrent vraiment ce qu'ils attendent, pas seulement d'en haut. Mais moi je n'ai pas eu ça. Avec l'IMF dont je parle, qui pourtant m'a suivie sur les deux classes, et qui me demandait d'avoir un certain comportement, mais sans me montrer ce que ça pouvait être. Et moi je n'arrivais pas à la comprendre, et là, heureusement il y avait les collègues à côté.

- *Les collègues de l'école ?*

Oui, qui m'ont clairement montré ce que c'était que les choses, qui m'ont expliqué quoi, qui ont pris le temps d'expliquer. On en était où ?

- *C'est pas grave…Au moment du concours l'an dernier, tu m'avais dit que tu étais complètement déstabilisée, que tes représentations avaient été chamboulées … Comment tu as rééquilibré tout ça ?*

Comment j'ai rééquilibré tout ça ? Je pense que je ne m'enferme plus dans des images non pas d'Epinal, parce que c'est un peu des caricatures et des stéréotypes, même si on a besoin de ces représentations pour agir, un peu comme des objets de pensée qui m'aident à agir et à entrer en action, à construire des séances, à être dans la classe quoi. Donc je les prends un moment, je les prends vraiment comme des objets, et pas les objets auxquels je suis attachée au point de ne pas pouvoir les laisser. Ce sont des outils, des outils de pensée, je les utilise et si ils ne me conviennent pas, ou si on me propose un outil qui est mieux, et que je manie mieux, et bien je jette quoi, sans regret, sans remord. Mes représentations c'est ça, elles me servent à ça. Et tu vois en ZEP, le temps que j'étais en stage là-bas, comme mon IMF ne m'apportait pas ce dont j'avais besoin, parce qu'elle n'avait jamais bossé en ZEP, elle avait peur je crois, vu ce qu'elle m'a dit. Elle me donnait des conseils, elle m'indiquait des lectures, Chauveau par exemple. Non, ce n'est pas elle d'ailleurs, c'est le conseiller pédagogique à qui j'ai demandé de venir, qui m'a dit que ça ne se passait pas si mal, qui m'a dit de le lire pour tout ce qui était tutorat et tout ça.

Mais il y avait des choses qui me gênaient dans le comportement des collègues par exemple. En même temps, je ne pouvais pas agir autrement. D'abord, de ma place de remplaçante, ce n'était pas possible de ne pas aller dans le sens de l'école, enfin tu comprends bien, dans le sens je veux dire au niveau autorité. Quand ils collaient cinquante lignes à copier à des élèves, je ne pouvais que confirmer, je n'allais pas dire non, il ne fera pas cinquante lignes, parce que moi, je ne crois pas que ce soit utile. Mais si c'est comme ça que ça fonctionne, là, ce n'est pas en trois semaines que j'allais changer les choses. Là, j'ai utilisé des outils qui ne me convenaient pas, dans cette situation là, mais par contre, à côté, je me suis construit, pour moi, des outils que j'essaierai de mettre en place, et puis on verra si ils conviennent à la situation, si j'arrive à faire.

Et du coup, maintenant, tout ce que je pense, je le pense en me disant, ça peut changer. Enfin tu vois, sans être girouette hein, à la base il y a quand même toujours le souci de faire le mieux possible pour les élèves. En plus, là, mon dernier petit frère a été réorienté, il a redoublé sa troisième, il a été malade, il n'a pas eu la moyenne de l'année et en dessous de 11, les élèves redoublants ne passaient pas en seconde. C'était le critère des admissions. Il a 10,9 il ne passe pas. Il est dans un collège privé, et du coup, je me suis rendu compte aussi de ce qu'on pouvait faire avec l'évaluation, avec tout le système.

Il a changé de prof, il avait du mal à s'adapter à tous ces changements. Donc à partir de tout cela, quel impact ça peut avoir sur lui le gamin, en quoi je peux les mettre, enfin je ne sais pas, c'est mon frère, donc je n'ai pas la vision qui est celle de ses prof bien sûr, mais quand on est prof au collège, on devrait savoir que ces enfants là sont des adolescents, donc obligatoirement, ils sont dans un autre rapport à l'adulte que des adolescents au lycée qui ont déjà une certaine maturité, autre que les enfants du primaire aussi, et on ne peut pas leur demander de savoir ce qu'ils vont faire de leur avenir, d'avoir un regard adulte sur leur avenir, d'être autonomes, ils ne le sont pas de toute façon. Enfin, ils ne le sont pas, on est en train de leur apprendre à l'adolescence, à être autonomes. Donc obligatoirement, ils sont tous dans un rapport de conflit, parce qu'ils réclament cette autonomie et en même temps, ils sont incapables de la gérer. Ils sont dans un entre-deux très difficile à passer et ce n'est pas en leur donnant des claques que ça va aller mieux. Il y a une grande fragilité dont il faut tenir compte quoi. Alors il y a des profs de collège qui sont formés théoriquement pour enseigner de la sixième à la terminale, qui sont très très bien formés au niveau des savoirs théoriques, la didactique sans aucun doute, mais la pédagogie et au niveau de la psychologie des adolescents, non.

- Donc alors est-ce que tu penses justement que la formation des professeurs des écoles est très globale et…

Ah oui, elle est plus globale, et je trouve qu'elle est mieux. Par rapport à des amis qui passent le CAPES en espagnol, en anglais, en math, leur formation, au niveau pédagogie de l'adolescent est très très peu poussée, ils sont propulsés là-dedans avec vraiment très peu d'armes et je comprends qu'il y ait des profs qui pètent les plombs.

- C'est peut-être pour cette raison que tu as préféré l'élémentaire ? Par rapport à l'âge qu'ont les enfants ?

Je ne sais pas, parce que les adolescents, c'est quand même une période très intéressante, mais je ne me voyais pas enseigner une seule matière. De toute façon, je ne me voyais pas avec la psycho. Mais en même temps, cette année, j'ai été pas mal branchée par le CAPES de lettres, ce serait remettre un peu le concours, repasser un autre concours. Ça c'est le côté un peu embêtant. Mais le CAPES de lettres ça me plairait, parce que j'ai pas mal bossé avec mon frère cette année, pour son bac de français, j'ai pas mal bossé avec lui en lettres. Ce qu'ils font, ça continue à me plaire.

Enfin je crois que j'ai raté aussi quelque chose à la sortie de la terminale. Mais je voulais faire quelque chose pas comme les autres de la famille, alors j'ai fait psycho. Mais c'est quand même quelque chose qui reste un peu, qui ne s'est pas concrétisé du tout du tout du tout. Donc c'est peut-être aussi pour ça que ça continue. Mais enseigner, donner, donner aux ados le plaisir de lire, le plaisir d'écrire aussi, de leur transmettre ça, ça me plairait. Mais quand je vois les cours, la forme de ces cours, le contenu et la façon dont c'est présenté, je n'ai plus envie, je n'ai pas envie d'être prof. Je n'ai pas envie de faire ces cours-là, avec un truc qui soit vraiment pilier, comme : voici l'introduction, toc on présente la notion, hop les exercices d'application avec des petites questions de texte machin et tout, hop on produit le texte argumentatif, hop y'a un contrôle et hop c'est fini, on passe à quelque chose de différent.

- Donc apparemment le primaire te paraît…

Eh bien le primaire me permet de faire des liens, d'utiliser le texte argumentatif, mais pas en français pur. On voit le documentaire, on voit le journal, on prend vraiment des textes de journaux, on fait un journal de classe, on vend le journal de classe, ce n'est pas seulement en français, on voit plein d'autres trucs.

- Et de ça tu en avais conscience avant d'entrer en formation ?

Pas à ce point-là. Ce plaisir-là, de pouvoir faire du transversal, ça m'est apparu au fur et à mesure de la formation. Au début, en PE1, je le prenais en compte mais je ne le concevais pas à ce point-là, et je crois que je n'avais pas conscience à ce point-là de ce que ça pouvait être dans le concret. Maintenant là, de l'avoir expérimenté, d'avoir fait vraiment de l'interdisciplinaire, je réalise à quel point c'est plaisant de voir les enfants dire ah oui, ça on l'a fait. On le théorise entre temps. On fait un métier qui pour moi est riche en plein de choses, qui ne reste pas toujours au même niveau et ça c'est plaisant, c'est vraiment des moments agréables à vivre. Moi, ce qui me fait plaisir dans mon boulot, là, c'est des moments - pour l'instant ils ont été très rares - mais j'espère qu'ils seront de plus en plus nombreux, les moments où les enfants ont les yeux qui s'illuminent, parce qu'ils disent ah oui ! Là c'est plus lourd et là c'est plus léger. C'est vraiment le petit éclair qu'il y a dans leurs yeux là, ça c'est pour moi du plaisir quoi.

- On n'est plus là dans le gavage, dans le forçage, dans l'apprentissage de notions qui restent extérieures en fait…

Oui, c'est ce qui se passe au collège…

- Et ça tu l'avais ressenti en tant qu'élève au collège et au lycée ?

Eh bien je t'ai dit que moi, au collège et au lycée … D'abord ma situation familiale n'était pas géniale. Enfin tout le collège, j'avais un petit peu les petits frères à gérer, je faisais mes devoirs juste avant le cours. Je crois que ce qui m'a aidée, c'est que j'ai développé une mémoire auditive très très bonne, et aussi une mémoire visuelle. Je photographiais les tableaux, ce qui ne m'a pas aidée pour ce qui était mémorisation. J'étais toujours très nulle en anglais. Mais bon, tout ce qui était les mots à mémoriser, je ne sais pas si tu te souviens, les listes de vocabulaire à apprendre, les règles de grammaire et les règles en math. Je m'efforçais de ne pas de poser de problème pour mes parents, je m'efforçais de toujours être à 10.

C'est vrai que c'est l'art de rester neutre. Mais c'est vrai que ça a été comme ça toute ma scolarité au collège. Je recevais, il ne fallait pas que les profs m'interpellent, ou me prennent en grippe. Je pense qu'il y a eu deux profs qui m'ont prise en grippe parce que l'un avait eu ma sœur avant. Et comme elle démontait ses théorèmes mathématiques, il n'appréciait pas. Mais je me suis tenue tranquille, en bonne cancre au fond de la classe, près du radiateur, près de la fenêtre ou de la sortie. Avec un petit crayon et un bout de gomme, on passe le cours de math.

Donc j'avais 4 de moyenne en math, je compensais dans les autres matières qui me plaisaient. Puis les profs s'étaient promis que je finirai en BEP. Une prof surtout, donc du coup, comme là vraiment, elle m'avait promis que j'irai en BEP, je me suis braquée et j'ai passé le reste de l'année à regarder par la fenêtre et à balancer des bouts de gommes aux copains, vraiment dans l'esprit et l'idée de ne plus parler et de ne plus dire un mot quand elle m'adressait la parole quoi, sauf : Ah ! C'était un mot qu'elle disait très souvent.

Donc vraiment, j'ai été odieuse avec elle, en réaction je pense aussi. Donc tu vois, le collège, pour moi c'est ça, ce n'est pas un grand plaisir, c'est du transmissif. Les seuls moments où je prenais du plaisir au collège, c'était avec une prof de bio qui nous demandait vraiment de se mettre en action. Là, il y avait de l'expérimentation, il y avait des trucs à faire, c'était bien. Et en français, en rédaction ou en présentation de projet.

Mais à côté, j'aimais bien le cours et là, ça m'a aidée à ne pas être complètement à la masse au collège. Là où j'ai vraiment commencé à prendre du plaisir, là, c'était complètement différent, c'était le prof de français qui nous demandait vraiment une recherche, une activité intellectuelle, puis c'était ça à peu près dans toutes les matières quoi. Toutes les matières où j'ai pris du plaisir plutôt, c'était quand les profs nous demandaient d'être en activité intellectuelle. Ce n'était pas du transmissif, c'était en espagnol un morceau de Bunuel à analyser, on travaillait sur la symbolique, tout ça. Tout ce plaisir que j'ai eu là, j'aimerais maintenant le transmettre aux enfants. Je conçois que ça puisse se perdre au collège, mais il faut vraiment une équipe, pas les simili groupes.

- Mais tu as l'impression qu'en primaire ça fonctionne en équipe ?

Non, pas trop. Non pas trop. Mais du coup, comme tu es le seul maître à bord, entre guillemets, ce n'est pas aussi clivé qu'au collège. Le prof d'EPS dit : il est super ce gamin et un autre dit mais non, c'est le dernier des abrutis, parce qu'en math il ne fait rien. Et on ne va pas prendre l'enfant dans sa globalité alors que là, là on peut, on peut se permettre. Si ça change un jour au collège, j'irai peut-être y bosser et du coup, au collège, les ados, si cette vivacité est bien réveillée et bien stimulée, on peut en faire des futurs chercheurs, mais il faut prendre le temps et la patience de les réveiller, mais il faut être plusieurs à le vouloir. Mais pourquoi tu as des profs qui y arrivent, même au collège ? Quand tu entends des adolescents qui disent : « *Avec ce prof-là c'est génial, j'ai envie de faire de la musique quoi, ou avec celle-là, j'y crois pas, c'est super.* » Et puis on voit des gamins qui passent de 8 de moyenne en histoire à 16, et l'année suivante, comme par hasard, ils retournent à 8 ? Est-ce que c'était un prof qui sur-notait ? Mais non, je ne crois pas, ce qui fait les bons résultats, c'est l'envie de travailler des élèves quoi.

- Donc dans quel état d'esprit es-tu à l'idée de prendre une classe entière l'année prochaine ?

J'ai peur. J'ai hâte, je n'en peux plus de l'IUFM là. Mais bon j'ai peur, ça va faire un peu comme quand je suis rentrée avec mon fils de la maternité. Qu'est-ce que j'en fais maintenant ? Bon, j'espère que ça va se passer aussi bien qu'à mon retour de la maternité. Le problème c'est que ça va être toutes les rentrées pareil. On reprend chaque fois un nouveau groupe classe. Mais j'espère que je ne vais pas devoir attendre la rentrée pour savoir où je vais être nommée. Si je ne peux pas aller dans ma future classe dès début juillet, je vais passer des vacances terribles. Ça va être trop dur.

- Vous n'avez pas d'assurance en tant que T1 d'être tous sur un poste dès la fin juin ?

Non. Ah non ! Il y a trop de T1.

- Et maintenant, avec tout ce que tu viens de dire, est-ce que tu as une idée de ce qu'est la formation ?

De l'intérêt qu'elle peut avoir ?

- Non, de ce que c'est que la formation, se former…

Vraiment ? Ce que j'en pense moi ?

- Oui.

Globalement, je crois que moi, par rapport à mon projet professionnel, la formation elle consiste à revêtir de la profession – comme, tu vois, on peut imaginer l'instit avec sa blouse, le commercial avec son costard cravate - Alors là, il y a la blouse, et la formation, elle est là pour faire en sorte que nous, corporellement, on se fonde dans la blouse. Ce n'est pas la blouse qui est taillée sur nous, à notre mesure, mais plutôt le contraire. Faire en sorte que la cravate du commercial ne lui serre pas trop la gorge, que les talons hauts de la déléguée médicale ne la fassent pas boiter tu vois. Mais plutôt, on ne va pas changer les chaussures de façon à ce qu'elle se porte mieux, elle. On va changer son pied pour qu'il rentre mieux dans la chaussure. La formation c'est ça.

Et c'est vrai que ça change, dans ma tête, les choses ont changé. Le problème ce sont les formateurs. Il faut tomber sur les bons formateurs. Nous on a eu des formateurs qui étaient plutôt moyens. Je crois qu'ils avaient dans l'optique de faire de nous des pédagogues et je pense qu'il y a eu plus ou moins de résistance de la part de certains. La formation, pour moi, c'est construire notre représentation, c'est ne pas être formaté. Tu fais en fonction, tu nettoies la disquette pour qu'ils te donnent différentes choses à mettre dessus, qui correspondent bien à ce qui est attendu.

- *Tu penses qu'on peut vraiment effacer la disquette ?*

Il y a toujours des choses qui ressortent et je pense, je ne sais pas comment dire, ce que je vois, c'est qu'on est un petit peu modelé pour correspondre à quelque chose. Mais c'est un modelage d'apparence. En fait, je pense qu'il peut y avoir formation ou pas formation quoi, tout ce que tu veux. Il y a d'abord la capacité ou pas à rentrer dans ce monde-là, parce que moi, je sais par exemple que la cravate du commercial, je n'aurais pas pu la porter. Que les talons hauts de la déléguée médicale non plus. On aurait pu essayer de me formater les pieds au maximum, j'aurais tenu à la limite un an ou deux ans, puis je serais partie en dépression….

- *Tu veux dire que ton entrée en formation a été un choix, une attirance…que le moule qu'on allait te proposer te conviendrait à peu près ?*

Oui, une capacité à accepter. Mais je me rends compte aussi - en même temps tu vois, là, le moule, je suis dedans, je sais que ça peut aller, je sais que je peux prendre du plaisir à faire ce travail-là. Mais je sais qu'il ne faut pas que je pense que je vais le faire pendant quarante ans, parce que si je pense ça, ça ne va pas aller, dans deux ans, je suis en dépression. Je sais qu'il faut que je me donne une autre limite quoi. Alors que pour beaucoup de collègues, là, ça y est, elles sont heureuses, elles vont avoir leur classe l'année prochaine et je trouve ça terrible. En même temps, leur discours, elles vont faire ça toute leur vie, elles sont heureuses, je trouve ça beau, je trouve ça merveilleux parce que là, c'est la vocation quoi. Elles avaient le désir de faire ce métier-là, elles ont tout fait pour, elles sont dedans et tout roule.

C'est d'une simplicité, c'est presque, oui, c'est merveilleux, ça fait penser à la vie qui se déroule normalement, avec mariage, enfants, voiture, maison. Elles sont dans cette optique-là, ce déroulement là, et je trouve ça très beau, vraiment, c'est quelque chose à chaque fois que j'envie. Mais bon. Eh bien je vais aller faire une psychanalyse. Enfin bref, je sais que je pourrai partir quand même, partir et faire des choses à côté. Et en fait, tous les moments où je pense que ce n'est pas possible, c'est un peu comme si on m'enfermait. Et là le monde, il ne peut pas. Je ne peux survivre dans ce monde-là, à condition de me fabriquer une petite aération, avec psychologue scolaire, AIS tu vois, et puis CAPES lettres aussi, toujours.

- *Donc tu continues dans l'idée de passage là, dont tu avais parlé, de dire que c'est un projet sans …fortes convictions, mais en même temps qui va t'apporter quelque chose et te permettre de passer à autre chose…*

Mais parce que je n'ai pas non plus de conviction, pour aucun. Si j'avais eu vraiment des convictions en psycho, je serais psychologue clinicienne, au chômage, mais psychologue clinicienne. Donc il n'y a pas de conviction qui me porte comme tu as des gens qui peuvent être portés par quelque chose.

- *Mais il n'empêche quand même que même si tu n'appelles pas ça des convictions, tu dis clairement dans ton récit que tu t'es rendu compte que tu te trouvais trop jeune et pas assez mûre pour continuer…Moi je vois ça non pas comme un manque de conviction mais comme une grande lucidité…*

Oui, mais la conviction aveugle aussi. Mais c'est beau cet aveuglement quelque part. Là, ce que je veux dire, c'est que toutes ces collègues qui sont sûres de leur cheminement, c'est beau, elles ont pas de doute tu vois, elles ont une flamme qui les porte. Et en plus, c'est vrai que tu vois, on a des discours qui sont un peu idylliques. Quand on n'a pas eu un vécu difficile et tout, prendre en compte les enfants en difficulté, c'est difficile. Et là, je pense particulièrement à X, ma collègue qui elle, elle a la flamme quoi. Les enfants en difficulté, ils rentrent dedans quoi. Elle est très maternante, très maîtresse maternante quoi. Mais elle y croit et quand elle entend certains de nos débats tu vois, par exemple : il faut arrêter, bien sûr qu'en CP, on ne va pas utiliser une seule méthode, on utilise un peu toutes les méthodes. Moi j'étais en CP, j'ai fait comme ça et les enfants - tu sais, très globalisant, et je trouve ça beau. Mais elle, elle a une faculté aussi à travailler en équipe. Et puis sa maman est enseignante, elle l'aide beaucoup à structurer.

Donc je pense qu'il y a des gens qui ont la faculté de s'investir dans ce qu'ils font tu vois. Ce n'est pas une question d'inné, il y a l'attrait, l'intérêt, qui aident. Et puis tu as après toutes les névroses qui font qu'on va se mettre à fond, ou à moitié. Il faut toujours qu'il y ait la porte de sortie et la porte de secours, parce que moi, je fonctionne comme ça, il faut une porte, au cas où quoi. Il me faut aussi des étapes. C'est vrai que je conçois un peu ma vie comme ça. Il y a des étapes, le paysage est beau, mais il ne faut pas s'arrêter trop. Il faut continuer, aller voir ailleurs d'autres paysages. Et l'intérêt, c'est de se dire qu'il est toujours un peu plus haut, que le sommet je ne l'ai pas touché. Parce que je crois qu'arrivée au sommet, comme c'est la montagne de ma vie, elle peut avoir tous les sommets que je veux. Ce n'est pas un sommet, c'est une montagne, la chaîne de montagnes. Et là, c'est un sommet, une concrétisation, un aboutissement, mais il y a autre chose après.

Pour moi c'est clair que le moule professeur des écoles, sur le long terme, je ne peux pas. Mais tu vois, ce qui m'a aussi intéressée dans ce boulot-là, c'est parce qu'il y a l'idée de formation continue derrière. Je sais que là, je suis partie pour continuer à apprendre des tas de choses, je peux, j'ai cette possibilité-là. C'est ça aussi qui me rassure, c'est que je suis là pour transmettre un savoir, d'accord, mais avec les enfants, je peux mettre en place quelque chose où moi je ne suis pas perdante.

Je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire, je peux continuer à acquérir du savoir tout simplement, théorique aussi quoi. En géo par exemple, il y a encore tellement de choses à apprendre que je ne sais pas. Et puis c'est quand même trente gamins, tu as trente personnalités différentes, qui vont m'apprendre, qui vont me permettre, petit à petit, de me construire aussi, de me dés-enfermer de ces stéréotypes dans lesquels on peut s'enfermer aussi en psycho, assez facilement, par exemple avec les constructions psychosociales de cause à effet. Moi je vais avoir de quoi m'ouvrir l'esprit. Pour moi, ça doit être une question d'ouverture.

Pour en revenir à ce « enfoncez vous ça dans la tête », il faut que la personne garde à l'intérieur d'elle même sa part de libre arbitre et de liberté. Et c'est aussi ce qu'il y a d'assez positif à l'IUFM, c'est qu'à travers la polyvalence, on demande aussi la spécificité de chacun. On leur demande de l'exprimer, alors que d'autres formations sont très stéréotypées et tu n'en sors pas. Donc ça, c'est un côté quand même assez intéressant.

Aussi j'ai l'impression, j'ai vraiment le sentiment qu'il y a une identité, je ne sais pas. Oui c'est ça, une identité enseignante très forte. Et c'est marrant, parce qu'à en discuter avec différentes personnes, les collègues surtout pour l'instant, c'est vraiment des parcours et des façons de penser différents. Mais, je ne sais pas comment dire, tu en as qui se défendent d'être enseignants, de ce qu'ils sont devenus, qui n'ont pas choisi ça parce que voilà, qui ont des parcours un peu différents, enfin qui ont fait autre chose, qui ont choisi ça à la fin. Et tu as vraiment, dans le fait d'être enseignant, je n'irai pas jusqu'à dire qu'ils sont susceptibles, mais presque, il y a une espèce de susceptibilité, c'est : touche pas à ma vocation. Ce n'est pas encore très clair, parce que je n'ai pas encore écouté beaucoup de gens et croisé beaucoup de collègues, je n'ai pas d'expérience professionnelle, mais il y a un comportement d'autodéfense qui est très très fort. Et je me demandais, parce que mine de rien, ils en parlent souvent, de Claude Allègre et des remarques sur le mammouth à dégraisser. Ça ressort. Dans mes trois stages, j'y ai eu trois fois droit, à des remarques là-dessus et déjà, même quand j'étais pionne, c'était un truc, les profs étaient à vif sur ce point là, ça restait quoi. Alors je ne sais pas si il a touché tu vois, là, au niveau de la vision globale. Il a touché, là. En psychanalyse, ça ressemble presque à de la résistance ces réactions, et on aurait fait de l'interprétation sauvage, ça ne serait pas loin quoi.

- Et cette espèce de susceptibilité, de résistance sur sa vocation, sur l'identité enseignante, il te semble qu'elle est mise à mal cette identité ?

C'est une réaction normale quoi. J'ai aussi l'impression, tu vois, que c'est un métier, enfin en écoutant les enseignants : d'abord ceux qui bossent en ZEP, ils ont un discours où en fait tu te fais facilement matraquer. Matraquer parce que les parents, maintenant, se posent en pédagogues meilleurs que les enseignants. Quand on est dans une classe de centre ville, ça se passe assez souvent comme ça. Ils se permettent de juger la pratique de l'enseignant. Quand tu es en ZEP, les parents sont soit complètement absents, soit menaçants. Il faut jongler avec tout ça. Il n'y a qu'à X que ça se passe bien, les parents sont super. Je veux aller là-bas ! Bon, enfin, c'est quand même un boulot où il faut être un peu sado-maso.

Et peut être que de se constituer cette identité forte, avec cette idée de vocation derrière, et de pédagogue/éducateur, avec un mélange, c'est une défense quoi. On ne sait pas trop à quoi sert l'enseignant, parce qu'il y a Internet, parce qu'il y a la télé, parce que les enfants ont accès au savoir, comme ils veulent, quand ils veulent. Et en fait, tant qu'on n'aura pas éclairci les choses, en disant clairement que l'enseignant est là pour donner des méthodes d'accès au savoir, des méthodes d'apprentissage, et que l'enfant apprend, d'accord. Mais ce sont des apprentissages tellement déconstruits et sans lien les uns avec les autres, que l'enseignant est là aussi pour faire ces liens là. Et ça, on ne l'entend pas, on ne l'entend pas dans les médias, ce n'est pas dit. Les enseignants ne sont cités que quand il y a une statue qui s'écroule, un car qui se renverse, ou une noyade, ou les vacances.

Alors c'est clair que l'identité enseignante est mise à mal et du coup, j'ai l'impression que ça crée une souffrance importante, une souffrance qui entraîne tout, tout ce qui peut se dire. Il faudrait demander à TF1 de faire la classe en *live*. Si, sur Arte, ils ont fait *« Mon année au CP.* » Mais bon, c'est sur Arte. J'en ai entendu parler, après je n'ai pas pu le voir, c'était un film d'une année au CP, du point de vue des enfants et du point de vue de l'enseignant. J'aurais bien aimé voir ça, je vais essayer de récupérer un enregistrement.

- Bon je pense qu'on a fait le tour…est-ce que tu as des choses à ajouter ?

Je trouve que je ne suis pas, ça reste très ambivalent, mais je suis encore en recherche quoi. Il y a aussi un truc que j'ai remarqué, c'est qu'il y a pas mal d'enseignants quand même, qui ont du mal à remettre en cause une certaine manière d'enseigner. Je pense au fonctionnement des écoles de centre ville, où le fonctionnement reste très très transmissif. Et l'idée de se remettre en formation, pour s'adapter aux nouveaux enfants en fait. Les enfants qui vont sur Internet, ils arrivent avec des trucs et il faut l'encaisser, le reprendre et le retravailler. Et puis ça peut être des trucs violents, ça demande en fait quand même à nous, les enseignants, d'être tout le temps en quête de formation.

Et je pense en parallèle à ce qui s'est passé avec mon frère : il faut que tous, que ce soit enseignants du primaire ou du secondaire, on change dans notre façon de concevoir l'école. Qu'on ne la voie pas dans le modèle transmissif, comme nous on a été et comme pour nous, ça a fonctionné. Parce que les enfants, là, ne sont vraiment plus du tout du tout ceux de mon époque. De mon époque, parce qu'entre mon frère et moi, il n'y a que douze ans d'écart, et ces douze ans là, c'est un gouffre, c'est une génération pratiquement de différence. Ce qu'il y avait de différent entre nos parents et nous, c'était déjà beaucoup, parce qu'il y avait la télévision et le téléphone. Mais là, il y a une différence terrible avec Internet, avec les vidéos. Les enfants ne vont plus chercher le savoir dans les livres, ce qui est regrettable pour moi, parce que ça reste quand même un moyen indispensable de savoir, mais ils vont chercher des petits bouts de savoir, ils ont des savoirs qui sont complètement hétéroclites, ils vont savoir comment fonctionnent les ????, mais ils ne vont pas savoir que nos grands-parents n'avaient pas de télé. Alors tout est à construire avec eux, dans l'idée de ramener leur savoir et à partir de là, de refaire cet espèce de puzzle. C'est vrai que c'est complexe, c'est complexe et ça demande du coup de réfléchir et de repenser vraiment la relation élève-enseignant. Et je pense qu'on peut faire des trucs hyper riches. Je pense que j'aimerais bien essayer ça, petit à petit, parce que ce n'est pas en un an que je vais changer complètement ma façon de penser le rapport que j'ai à mes propres désirs. Et c'est mon but aussi.

- Mais est-ce que tu penses que ce but est partagé par les collègues que tu as pu rencontrer à l'IUFM ?

Pas tous, pas par tous. Par certains, oui. Il y en a d'autres, tu vois, qui sont … Là, du coup, je me dis que le travail qu'on a fait avec toi, pour certains, mais ç'aurait été plus que nécessaire. Je pense particulièrement à une collègue qui, au début, avait un discours vachement ouvert. Elle était dans le projet, elle cherchait les nouveautés et là, en fin d'année, mais elle est devenue réac, réac réac quoi. Maintenant elle nous dit : *« C'est la méthode syllabique, il faut revenir à la méthode syllabique en CP. »* Elle a un discours qui du coup, est passé de l'ouverture à quelque chose de très carré. Et ça fait peur, elle est dans le moule de l'éducation nationale à fond, mais le mauvais discours, le discours un peu réactionnaire. Elle suit les fichiers CP au pied de la lettre, alors que moi, les fichiers CP, je les ai regardés.

Et puis c'est vrai que moi, je me suis formatée à penser en cycles et donc, le redoublement en CP, je ne le trouve pas super, je le trouve plutôt négatif. Le redoublement en général, je trouve ça négatif, je n'ai pas vu un seul cas positif. Tous les redoublants que j'ai vus, ce sont des élèves qui sont en plus dans un rapport pas sain aux autres. Ils prennent la place de celui qui sait, parce qu'ils étaient là l'année dernière.

Et là, le fait que les directives telles qu'elles sont en train d'être prises par le gouvernement, ça aussi, ça fait que le monde de l'éducation nationale, j'ai du mal. Parce que si ça veut dire que les directives prises par un gouvernement de passage, qui a une réflexion transitoire sur tel problème de société et pour faire bien, et pour être élu, va décider de mettre en place un petit plan contre l'illettrisme, en opposition complète avec ce qui a déjà été mis en place, alors que ça commence à marcher, moi ça me débecte profondément. Et je n'ai pas envie d'entrer là-dedans, pas ce rôle-là. Et là, c'est vraiment de la conviction, et ça devient politique. Il devrait y avoir des politiques éducatives à long terme et qu'on ne change pas les choses comme ça, il faut travailler sur le long terme. Mais peut-être qu'un jour je serai au gouvernement.

Annexe 36 : [E.i.T1] Elisabeth *(Entretien individuel, décembre 2004, début de T1)*

- *Pour commencer je vais te demander si tu as des choses à dire à propos du document que je t'ai envoyé …*

Alors d'abord il va falloir que j'apprenne à mieux m'exprimer.

- *C'est vrai que c'est difficile pour tout le monde de lire une transcription de son discours oral…*

Oui c'est terrible, terrible. Je sais pourquoi maintenant les élèves ne me comprennent pas.

- *Donc autrement, est-ce qu'il y a des choses qui t'on étonnée, qui ne te paraissent pas justes, dans l'analyse que tu as lue…*

Non, non, mais c'est intéressant de voir l'évolution en trois ans, comment ça bouge quoi.

- *Alors maintenant, ta première expérience ces trois premiers mois, que peux-tu en dire ? Comment tu ressens tes rapports avec les élèves, les enseignants, la hiérarchie ?*

Avec les collègues ça va. Parce que c'est une école sympa. Mais avec les élèves, en CP, c'est plus dur, parce qu'en lecture, il y a des gros décalages qui se créent. Alors je ne sais pas exactement ce qu'il faut faire en fait, je patauge encore un peu, malgré les bouquins que j'ai lus. Ça ne correspond pas du tout avec ce qu'il y a dans la classe, pas du tout.

- *Les bouquins … de théorie, pédagogiques ?*

Oui tu sais, 'Com*ment enseigner au CP'*, '*Pour une classe réussie au CP'*, que j'ai avalés pendant les vacances. Et quand j'ai essayé de faire, et en effet, tu vois, les phrases avec Rapiti machin chouette, ils n'ont pas repéré les syllabes au tableau. Et là, je me suis rendu compte que les élèves connaissaient le nom des lettres, mais pas le bruit des lettres tu vois. À chaque fois, j'avance en fait, mais en comblant les lacunes que je constate au fur et à mesure. Je pense qu'avec l'expérience, je mettrai tout de suite en place des activités de remédiation tu vois, mais là en fait non, je n'ai pas tout. Je fais ça comme ça, c'est le manque de recul.

Alors donc ce premier trimestre, on n'a pas vu beaucoup de sons, je suis en retard de deux semaines, donc là j'essaie d'avancer un peu plus maintenant qu'ils ont pris un rythme. Mais il y a encore aussi cinq gamins qui ont un niveau grande section, vraiment de grande section, même dans le repérage spatio-temporel tu vois, dessus dessous, à gauche à droite. Enfin à gauche à droite c'est dur, mais ils ont du mal alors je travaille sur des choses comme la manipulation en ce moment, et avec ceux qui ont acquis autre chose, je fais autre chose mais c'est hyper dur quoi.

- *Tu as beaucoup d'élèves ?*

Non, j'en ai seulement dix-neuf. J'en ai seulement dix-neuf mais j'ai deux enfants du voyage qui ont été scolarisés l'année dernière, mais seulement trois mois dispatchés dans l'année, pas trois mois réguliers, c'est leur première année vraiment de scolarisation. Donc il y en a un qui va avoir neuf ans mais bon, il est porteur au niveau de la classe parce que lui, il entend bien les sons, il entend bien au niveau des rythmes, de la structuration. Pas du tout dans le temps, par exemple, mardi ça peut très bien venir après mercredi, ça ne lui pose pas du tout de problème. Mais au niveau de l'oreille, il est porteur quoi. Je m'appuie sur lui, je l'utilise, mais il ne reconnaît pas les lettres, pour lui o, a, b, c'est la même chose. Enfin ça commence quand même, j'exagère, ça commence tout doucement. Et puis l'autre, il n'en a rien à cirer, ce qui l'intéresse, c'est compter ses billes, mais pas au-delà de quinze, parce qu' au-delà de quinze, ça commence à être dur. Mais là, j'ai réussi à le motiver je lui ai dit qu'il fallait absolument qu'il apprenne à compter et à écrire, parce que quand il sera grand et qu'il voudra acheter une caravane, il pourra tomber sur quelqu'un qui pourrait le voler. Alors là, il m'a dit '*tu m'apprends à compter maîtresse !'* Mais bon, ce n'est pas une accroche très facile non plus pour lui.

Et puis il y en a deux qui sont en grosse grosse difficulté. J'ai deux 'grande section', une qui a un niveau début grande section, les seuls exercices qu'elle réussit à faire c'est quand on travaille sur les textes. Je lui mets l'exercice en modèle en haut, l'autre exercice en-dessous, avec les étiquettes à replacer, pas plus que ça, avec vraiment correspondance : les lignes doivent être de même longueur car si je change les caractères, elle est paumée.

- *T'es obligée d'adapter, de différencier…*

Oui, parce que quand on est en grand groupe, je me demande ce qu'elle comprend. Autrement les autres, il y a un enfant sourd aussi, une enfant à moitié sourde. Et un enfant émigré, ça fait trois jours qu'il est là. Il sort des choses parfois. Il y en a un qu'a perdu sa grand-mère et lui, il a commencé à raconter '*moi j'ai perdu des oncles aussi'*, quand l'autre a commencé à parler de la mort quoi. Il a dit « *moi, je connais bien la mort, j'ai plein d'oncles qui sont morts et mon père m'a dit qu'ils étaient partis dans un autre pays, mais qu'ils allaient les retrouver. Alors y'a plein de gens qui ne sont pas vraiment morts, c'est comme le bébé de ma sœur quand il est mort. »* Enfin bon, il commençait à décrire des trucs. Alors je l'ai fait taire, je n'avais envie que les autres ne dorment pas la nuit et que les parents débarquent en disant : vous avez traumatisé mon enfant. Mais bon, le gamin qui traîne un truc derrière lui qui n'est pas cool, ça fait une classe sympathique quoi.

- *Le CP c'est pas évident pour démarrer…*

Oh non, non, entre les parents - puis si j'en ai un autre qui a été traumatisé parce qu'il a été heurté par un tram quand il avait deux ans et là, il a complètement régressé et il commence à sortir de ça. Il est suivi par tout un tas de personnes, psychologue, psycho-motricien, orthophoniste. Voilà, je crois que j'ai fait le tour. Les autres, ce ne sont pratiquement que des petits garçons, donc une classe de CP sympa, pleine de vie, de dynamisme, je n'en peux plus, je suis fatiguée.

- *On t'avait prévenue, tu avais su en juin quelle classe tu aurais ?*

À peu près oui. Oui, je savais que j'avais un CP, peut-être un CP-CE1, puis en fait, ça a été un CP. Mais en fait, j'aurais préféré le CP-CE1 parce que tous les bons éléments ont été mis en CP-CE1. Mais bon, la collègue ne savait pas si ce serait CP-CE1 ou GS-CP, à cause des effectifs de maternelle. Donc l'ouverture de poste s'est faite la veille de la rentrée et donc on a pris les éléments autonomes, sans regarder combien il en restait dans chaque classe, si c'était majoritairement garçons ou filles. Donc je me suis retrouvée avec seize garçons. Si j'avais su cela, je crois que j'aurais choisi je ne sais pas, n'importe quel autre métier, finalement commercial c'est pas mal.

- *Donc tu n'arrives pas à faire ce que tu as envie de faire ou ce que tu aurais souhaité faire ?*

Ah non, pas du tout. J'avance tu sais en essayant de tenir mes narines hors de l'eau pour ne pas me laisser complètement submerger. Et puis tu sais en fait, depuis la rentrée - parce qu'en fait j'ai pas mal d'enfants de fin d'année, donc ils sont encore très bébés, ils ont besoin d'être assistés. En fait depuis la rentrée, je travaille à les pousser à être autonomes, à respecter les règles de vie. Et ça a été un peu foutu en l'air pendant le stage, parce que l'alternance, ils en ont profité. Donc là on repart là-dessus. Et je sens la différence entre ceux qui viennent d'avoir six ans et qui ne sont pas encore entrés dans les apprentissages, qui sont encore surpris par ce qu'on demande, puis ceux qui ont déjà six ans depuis le début d'année et qui sont largement en avance.

- Et… on t'a aidée autrement ? Le stage t'a aidée ?

Un peu oui. Mais moi je demanderais bien des choses concrètes quoi, quels types d'exercices faire. Alors c'est vrai que tu as plein de batteries d'exercices, tu peux prendre des exemples quoi. Mais savoir à quoi ça correspond, quels sont les objectifs derrière, pourquoi est-ce qu'on fait ça, ce n'est pas toujours évident de cerner au premier abord quoi.

Puis c'est vrai qu'il y a tellement de différences, tellement de classes, qu'en stage, ils ne peuvent pas traiter ça. Puis les conseillers péda on les voit de temps en temps. C'est bien, c'est vrai ils nous guident pas mal, en peu de temps, ils peuvent nous dire : on peut faire ça et ça, mais c'est un peu trop tard. Moi elle vient me revoir la semaine prochaine, c'est pas génial car la semaine prochaine, ce sera avant les vacances. Enfin ça permettra de voir un petit peu quoi mettre en place pour la prochaine période.

Mais je vois bien qu'ils ont un gros retard, entre guillemets. Mais je ne sais pas non plus sur quoi axer et en plus, il y a encore des choses que je leur donne qui sont trop dures à faire. Alors est-ce que j'insiste ? Là, les évaluations, je ne leur ai donné que des exercices qu'ils savent faire, sauf un truc qu'on n' avait pas abordé. Mais avec le stage, je n'ai pas eu le temps de creuser. Mais bon, je les leur ai donnés pour voir si ceux qui avaient compris le fonctionnement, les additions à trous, en étaient capables. Et en fait, même les choses qu'ils sont censés savoir faire, c'est comme si ils n'avaient pas compris, mais je sais que c'est Noël aussi qui arrive.

- Et au niveau des parents ça réagit ?

Eh bien les parents savent - enfin l'année dernière déjà, c'était une classe difficile, ils étaient difficiles en gros. Donc au début de l'année, j'ai eu droit à des marques de sympathie, du style oui, on vous a quand même mis des élèves assez durs dans votre classe, ça ne va pas être une classe facile à gérer. Puis maintenant, il y a surtout deux parents qui auraient voulu que leur enfant soit en CP-CE1. Mais bon, s'ils voyaient leur enfant dans la classe, c'est toujours le même problème, le regard des parents sur leur enfant, ce n'est pas du tout du tout le regard du maître quoi. Là il y a une mère qui me bassine, elle pense que son fils est tiré vers le bas par des éléments de la classe et c'est de leur faute si son gamin ne progresse pas, s'il ne travaille pas. Donc c'est un petit peu bloqué, c'est un petit peu plus froid là. Il y en a une autre qui veut absolument qu'en plus de l'orthophoniste et du psychologue et de tout ça, elle voudrait qu'il soit pris en charge par le RASED. Moi j'ai d'autres priorités dans la classe, donc j'ai fait une demande au RASED mais le RASED, c'est pareil, ils ne vont pas se charger d'un enfant qui est déjà suivi et re-suivi. Donc les parents, à petite dose. Et les parents des enfants du voyage, ils suivent plutôt bien leurs enfants, mais dans un souci plutôt protectionniste : à la piscine, il ne faut pas les noyer. Ils sont vraiment très très protecteurs et ce sont des parents assez soucieux, même s'ils ne comprennent pas l'école. Ils ne comprennent pas trop ce qui se passe. Sinon il y a deux ou trois parents avec qui ça se passe plutôt bien, mais en majorité, les autres, je ne les vois pas. Et puis tu vois, pour tout ce qui est accompagnement des sorties, à la piscine tout ça, il n'y a pas beaucoup de volontaires.

- Tu es dans une ZEP ?

Non non, c'est une école à X, un quartier pavillonnaire, ce n'est vraiment pas défavorisé, on ne s'attend pas à tous ces problèmes. C'est vrai que ce sont des parents dont la majorité travaille, on dépose le gamin à sept heures et demie le matin à la halte garderie et on vient le récupérer à six heures à l'étude. En même temps je dis ça, mais je fais la même chose avec mon fils

- Donc par rapport à ce que tu as pu apprendre ou essayer de trouver à l'IUFM, ça fonctionne, ou il y a trop d'écart ?

Non, il y a des choses intéressantes, mais en même temps, j'ai plus appris en allant observer dans des classes, en voyant, en ayant différents éléments de comparaison, qu'en écoutant tout ce qui peut se dire à l'IUFM. Parce que c'est bien joli leur théorie, on ne vous donne pas de modèle, parce qu'il faut que vous construisiez vous mêmes vos propres outils tu vois. C'est gentil mais c'est un petit peu comme de dire à un enfant : je ne te donne pas de crayon pour que tu te construises exactement le crayon qui va aller dans ta main, je ne te montre pas le sens de l'écriture pour que tu trouves toi même le geste.

- Ca fait beaucoup à construire…

Je trouve. Puis en plus, de toute façon, on va chercher quand même des choses qui sont déjà construites, parce qu'on ne peut pas construire sur du vide quoi. En fait, ce qu'on va chercher, c'est des trucs sur Internet. Si leur objectif c'était de nous faire acheter beaucoup de bouquins, c'est raté. Mais moi je suis allée voir du côté des collègues, c'est quand même mieux, j'ai trouvé des choses.

- *Et là tu as du répondant ?*

Ça dépend, ça dépend à quel niveau. Enfin ce que je regrette un petit peu, c'est que la collègue qui a le CP1 à côté de moi, elle enseigne depuis longtemps, donc elle utilise la méthode naturelle, aussi elle s'est mise un peu à part. Disons entre le CP-CE1 et mon CP, on travaille un peu ensemble, avec toutes les différences qu'il y a aussi, du fait que ses CP, ils savent déjà pratiquement tous lire, parce qu'on a trié tous ceux qui savaient pratiquement lire. Ils sont déjà débrouillés, donc ça va beaucoup plus vite. Alors que moi, j'ai du mal à suivre entre ce que elle, elle leur fait faire et ce que moi, j'essaie de faire. Ils ne suivent pas du tout parce que tu vois, pour eux, on travaille ar/ra, le sens des lettres dans une syllabe, on y est quand même depuis la rentrée de la Toussaint et ça ne suit pas. Il faut rabâcher rabâcher rabâcher et puis ça reste quand même difficile. Il y en a deux qui ont compris le fonctionnement, deux sur dix-neuf, c'est un peu faible quoi. Puis ce n'est pas le même profil non plus, elle a une majorité de petites filles dans sa classe, c'est beaucoup plus équilibré. Et puis ils sont beaucoup plus motivés quoi, enfin bon voilà quoi.

Donc moi je regrette un peu quand même que celle qui a vingt ans d'expérience, elle ne partage pas beaucoup plus son savoir. Puis c'est pareil au niveau du matériel, elle , elle a beaucoup de matériel parce que du coup, elle a amassé un certain nombre de choses, alors que moi, je me suis retrouvée dans une classe où il n'y avait rien, mais vraiment rien. Parce que c'était l'ancien CP-CE1, mais il n'y avait quand même rien. Donc je me suis retrouvée à construire en fait tous les outils, tu vois, même les dominos, les Tan Gram et tout ça. Et ça prend du temps, entre faire les fiches de prep', faire les outils, faire les activités. Je viens de finir les Tan Gram là, en fait. Au début, je voulais en faire un par élève, puis j'ai abandonné, je fais tourner, c'est trop lourd, c'est de la folie quoi.

- *Oui les préparations au jour le jour … en plus sans avoir la vision d'une classe que tu connaîtrais depuis au moins un an… pour savoir où tu dois les emmener… enfin en CP c'est clair c'est la lecture …mais c'est pas évident c'est sûr…*

Oui, il faut les amener à lire mais là, je suis partie avec '*Justine', 'Justine et compagnie'* je ne sais pas si tu connais. Et en fait ça, les branche passablement. Là, c'est difficile, parce que c'est une fille qui a un copain, Oscar. Donc j'ai essayé de travailler : Justine est une fille, Oscar est un garçon, on a changé les prénoms tu sais, avec les étiquettes et tout ça. Et puis après, on change, on prend les prénoms de la classe pour les motiver un peu quoi. Mais en fait, ça ne passe pas vraiment.

En fait, je pense qu'au départ, j'ai mal structuré les choses tu vois, j'ai voulu partir dans l'idée : c'est vous qui construisez les règles de vie, ce qu'on a le droit de faire, ce qu'on a le devoir de faire, les punitions que ça entraîne. Et puis en fait, les punitions, c'est une sorte de code : une ceinture jaune, on a le droit de se déplacer en classe, et ceux qui n'étaient pas ceinture jaune n'avaient pas le droit. Et puis en fait, pendant le stage, c'est parti complètement en vrille, ils se déplaçaient pour aller chercher leur matériel. Ils ont dit à la remplaçante qu'ils avaient le droit et que ça se passait comme ça avec la maîtresse. Et moi, en revenant en fait, je me suis vite retrouvée dépassée, je ne les avais que deux jours par semaine, et deux jours où je commençais à passer ma matinée du lundi à remettre les choses en place.

- *Donc l'opportunité du stage à ce moment là ?*

Ça a foutu en l'air tout ce qui commençait à se construire. En plus, les collègues de grande section m'avaient prévenue, elles m'avaient dit que l'année précédente avait été très très difficile, que j'avais hérité dans ma classe de petits garçons qui n'étaient pas du tout structurés au niveau des règles de vie, et que je ne pourrais pas trop compter sur les parents. Et en fait, ça a marché tant que c'était ce repère-là, mais il a été cassé après par le stage. Même si après, ma remplaçante a essayé de le reprendre. Mais moi, j'apprenais par X qu'elle se faisait déborder et je voyais bien comment ils pouvaient être, ce n'est pas la maîtresse quoi, on en a rien à faire.

Et puis ma remplaçante était très gentille, très souriante, donc elle ne leur faisait pas peur. Alors que moi, au début, ça marchait parce que moi, je ne suis pas partie en souriant. Et cela sur les conseils de l'aide éducatrice qui les connaissait, parce qu'elle était là l'année dernière. Elle m'avait dit : « *Commence sans sourire, surtout ne souris pas. »* Donc j'ai suivi son conseil, elle les connaissait mieux que moi. Et elle c'est pareil quoi, elle a commencé l'année par exemple en BCD, où c'était : tu bouges, tu remets ça en place. Et en fait, c'est ça qui a permis, en début d'année, en étant bête, que ça marche. Donc là, je crois qu'il faut que je redevienne bête, vraiment bête, bête plus que bête, parce que comme ils ont réussi à aller vraiment loin, pour revenir en arrière, c'est très très dur.

Au début de l'année c'est vrai que je leur disais calmement, c'est vrai que je pouvais leur répéter dix fois de respecter le règlement. Alors je perdais du temps sur les apprentissages, mais après, ils avaient un réflexe qui s'était mis en place et ça allait un petit peu mieux et là, je reviens à la même situation : un quart d'heure de perdu. J'ai demandé que les casiers, que la table soient rangés. C'est répéter toujours la même chose, mais c'est épuisant, épuisant, ça me rend folle et je me mets en colère comme je ne me suis jamais mise en colère. Mais je pense qu'il y a la fatigue qui joue aussi.

Puis c'est vraiment une perte de temps. Là, mardi matin, j'ai passé vraiment la matinée sur l'évaluation en français, alors qu'au début, j'avais prévu une demi-heure en comptant les plus lents. Alors vraiment, la matinée, enfin la matinée pour certains, mais pas pour tous quoi. Parce que je faisais des petites pauses quand je sentais que ça commençait à tirailler dur. Mais j'ai quand même - tu vois, pour le passage des consignes, j'ai essayé d'être la plus concise possible. Donc c'est : on me regarde tous là, on met les doigts sous les yeux, après on met les mains sur les oreilles pour que je sois sûre qu'ils m'écoutent. Puis en fait, il y a quand même trois gamins, en fait plus que ça, parce que j'ai déchiré des feuilles, donc il y a quand même les habitués du papillonnage qui malgré tout, malgré rien sur la table, font autre chose.

Alors voilà, on répète la question, on fait des choses qu'on fait depuis le début de l'année. Tu sais, repérer des sons en couleur, ce qu'ils arrivent à faire dans d'autres situation, car ils comprennent bien. Donc là, je leur explique : vous devez mettre le doigt sur la bonne ligne, vous coloriez. Alors ceux qui ont réussi commençaient à s'impatienter, à s'énerver, parce que pour eux c'était facile. Et puis les autres donc, je leur dis vous continuez, s'il y a un problème, vous levez le doigt. Tout était expliqué, clair, et quand je commence à passer dans les rangs, j'en vois un qui coloriait toutes les images, avec différents crayons de couleur. Alors je prends la feuille, je la déchire, je donne un seul crayon, je prends les autres. Je commençais quand même déjà à sentir la colère qui montait. Et je lui demande : c'est quoi la consigne ? Et il me dit c'est colorier les images. Je ne sais pas s'il se moque de moi ou quoi, mais ça ne lui disait rien. Et puis si, il m'a dit : il faut colorier là ou on entend le son [l]. Alors je lui dis de le faire et il le fait.

Puis il y a eu aussi une gamine qui fait des choses vraiment compliquées, elle a colorié chaque son d'une couleur, puis les images qui allaient avec. Donc pareil, je lui ai donné une nouvelle feuille, on va faire simple. Alors tu vois, il y a eu plein d'amalgame comme ça, de gamins qui faisaient n'importe quoi, vraiment pas dedans quoi. Et donc à un moment, j'ai piqué une colère énorme. Celui qui avait commencé par tout colorier et qui a recommencé, il a barré tous les mots pour finir, je ne sais pas pourquoi. Et là, tu te dis : est-ce que c'est contre moi ? Qu'est-ce que j'ai fait ce matin ? Est-ce que je ne lui ai pas parlé comme il fallait ? Est-ce qu'il s'est levé du mauvais pied ? Est-ce qu'il s'est fait engueuler par sa mère ? Qu'est-ce qu'il y a qui fait qu'il essaie de me pousser jusqu'à ce que je m'énerve ? Mais c'est épuisant.

Et la mère de ce gamin-là, quand je la rencontre, parce que c'est régulier hein, il ne finit pas ses lignes d'écriture, alors je le garde à la récré pour qu'il les fasse. C'est pour tout pareil quoi, il pousse jusqu'à la dernière limite. Alors j'ai rencontré sa mère quatre ou cinq fois depuis le début de l'année, et elle me dit que c'est la même chose à la maison, qu'il n'y a pas grand-chose à y faire. Puis là, la dernière fois, elle m'a dit et bien si, ça à l'air de porter ses fruits ce que vous faites, parce qu'il est plus sage à la maison.

- *Et alors à part la lecture, dans les autres disciplines …*

Alors '*Découverte du monde'*, on est complètement à la masse. On est en train de finir l'automne tu vois, alors c'est sûr, attaquer l'hiver, c'est quand même pas mal en retard. Bon voilà, on est en retard en retard. Puis pendant le stage, comme j'avais piscine le lundi après-midi, et que le mardi après-midi, on faisait danse africaine, quand on sort de là, c'est vraiment très très dur de leur faire faire quelque chose. Donc en fait, j'avais vraiment deux matinées pour avancer et on n'a vraiment pas fait du boulot correct. On a fait quand même des trucs intéressants, la chenille qui se transforme en papillon avec recherche de documents dans la classe, dans la BCD, sur la vie du papillon, tout le tralala quoi.

Et en math, la remplaçante n'a pas du tout suivi le fichier quand je n'étais pas là, parce qu'elle axait sur son projet IUFM. Je savais qu'elle avait un projet, un contrat à remplir pour l'IUFM. En même temps, je me suis rendu compte que c'était très lourd à gérer, parce que sur deux matinées, on n'avance pas sur un fichier. Les activités de manipulation plus le fichier, c'est vite à l'eau, donc on n'a pas avancé vraiment. Elle est revenue sur des trucs que j'avais déjà faits, donc ce n'était pas vraiment très judicieux, mais en même temps, c'est normal, c'est dur de savoir ce qu'il y a à faire et ce qu'il n'y a pas à faire. On est aussi à la bourre là, mais en même temps, c'est dur l'addition pour les gamins. Je ne me rendais pas compte à quel point c'est difficile. Puis moi, ce n'est pas si simple que ça, les compléments aussi, des fois j'ai l'impression d'être un extra-terrestre qui vient expliquer les fonctionnements d'une autre planète.

- *Je me souviens dans l'autre entretien … en math tu disais je ne me vois pas faire comme certains profs de collège …*

Oui, mais j'essaie de différencier au maximum, mais du coup, ça avance beaucoup plus lentement aussi. Donc ceux qui sont rapides, tu leur donnes des petits jeux à faire, mais les petits jeux, c'est marrant hein, parce que c'est un jeu avec des dés pour faire les guirlandes de Noël. Ils devaient, sur leur ardoise, poser l'addition et puis venir demander à d'autres élèves de distribuer des espèces de trucs en polystyrène. Donc ça a très bien marché, ceux qui réussissaient distribuaient. Alors là, ça marche toujours impeccable, donc on va passer à l'écrit. Mais alors là, les gamins qui avaient très bien réussi quand c'était la situation de jeu, là, ils n'ont pas pu, pas du tout. J'ai eu beau leur dire que c'était comme sur l'ardoise, avec les dés, mais rien. Alors je pense aussi que peut-être, c'est la maturité qui joue. C'est peut-être trop dans l'affectif la manipulation. Je vais y aller doucement quoi, je vais axer un peu sur la géométrie.

- *Et ton projet pour la rentrée de janvier ?*

Là, je vais essayer de les activer un petit peu, mais il faut qu'avant, on retrouve l'esprit de groupe qu'on avait avant le stage et les vacances de la Toussaint. Parce qu'en fait, on ne peut fonctionner que dans une classe cohérente. Alors ce qui m'embête aussi, c'est que j'ai deux bons éléments qui sont porteurs dans la classe, porteurs parce qu'ils sont intéressés, qu'ils font des réflexions qui tombent juste, qui sont très intéressantes. Mais un des deux s'en va à la rentrée, il déménage. Et là, je sens que ça va faire un énorme vide, parce que c'est le seul qui était aussi assez tempéré et qui rappelait aux autres les règles de la classe. Il avait une position un peu leader tu vois, donc ils vont perdre un peu cette tête et j'ai peur qu'ils prennent l'autre comme tête, parce que l'autre, c'est une tête un peu fofolle.

- *Donc tu t'es rendu compte que pour que ça marche, il faut mettre en place des règles de vie…*

Oui, un climat de classe, en priorité. Alors ce qui m'embête un peu, c'est qu'il y a deux gamins qui sont assez violents, bagarreurs, et ces gamins, ils sont vraiment perpétuellement en quête de la limite. C'est sans doute propre à leur âge, là, vers cinq/sept ans. Pourtant, quand je les interroge individuellement, ils savent presque par cœur leurs droits leurs devoirs, donc c'est lourd, c'est l'âge qui fait ça sans doute.

- *Tu ne t'attendais pas à ça ?*

Si, un peu, avec des enfants de cet âge-là oui. Mais c'est dur à gérer en groupe, c'est vrai que je préférerais avoir des CE1 ou des classes un peu plus grandes.

- *C'était déjà un peu ton souhait aussi en fin d'année …*

Oui, faire des trucs un peu plus élaborés, ou alors avoir des tout petits. C'est vrai que c'est épuisant. Mais là, le CP, c'est un truc charnière, je crois que c'est ça le plus dur en CP. C'est que c'est une classe charnière entre la maternelle où ils sont assez couvés quand même, et puis le reste de la scolarité, ce passage, leur apprendre à être autonomes, à aller chercher eux-mêmes leur feuille de travail. Depuis le début de l'année on travaille ça et ils n'en sont pas encore capables.

[Suite de la cassette inaudible]

Annexe 37 : [E.c.T1A] Elisabeth *(Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005)*

Alors j'y vais. Septembre, première visite de X, la conseillère pédagogique, c'est à--dire trois semaines après la rentrée. J'ai mis je coule. Je pourrais dire aussi je me noie. Visite de X, je refais surface, le nez dépasse. Là, jusque là, voilà. Heureusement, stage T1. Ouf, je souffle. Mais il y a quand même eu un épisode qui m'a fait assez mal. Cet épisode, G., un petit garçon qui était dans la classe et qui avait une mère qui était légèrement tarée aussi. Donc la mère, le soir, elle revient car le sac de piscine de son fils était mouillé. Alors elle commence à le secouer en disant : « *C'est pour ça que ton père ne rentre pas à la maison. Qu'est-ce que c'est que ce sac mouillé, c'est lamentable cette école, on fait n'importe quoi avec les enfants, on les éduque mal.* » Donc je me suis pris tout ça et la directrice est intervenue pour la calmer. Moi, je l'ai calmée, je l'ai refroidie un petit peu, en lui disant : attendez, un sac de piscine mouillé, ça n'est quand même pas rare. Si vous voulez lui mettre un petit sac plastique dedans pour que ses affaires ne transpercent pas …etc. « *Oui mais si ce n'était pas aussi poussiéreux chez vous. Il va encore falloir que je nettoie, regardez, c'est tout sale.* » Je l'ai laissée parler, sauf qu'après, elle a passé une demi heure à secouer son fils devant ma porte de classe, en lui disant : *« Ton père a honte de toi, il ne va pas rentrer ce soir par ta faute.* »

Alors moi, petit à petit, je commençais à sentir la tension qui montait, parce que le gamin était blême. Alors je suis intervenue, en disant que ça n'était pas de la faute du gamin. Au gamin j'ai dit : hein, ce n'est pas toi qui l'a mouillé, ce sont les grands qui ont mis ton sac dans l'eau. Et voilà, deux jours après, elle a retiré l'enfant de l'école. J'étais contente. Alors le prétexte c'était : elle a eu le droit parce que c'est un peu bâtard, on accueille des enfants d'un autre secteur de la commune, mais qui pourraient être scolarisés dans une autre école. Et c'était une question de surplus à un moment donné, l'autre école ne pouvait pas tous les accueillir. Donc elle l'a remis dans l'autre école. Voilà.

Alors ça s'est passé de façon terrible car elle est tombée dans la classe d'une IMF, enfin son fils est tombé dans la classe d'une IMF, qui lui a dit qu'il s'auto mutilait. En fait il se mange le bras. Ça a fini de façon terrible à la fin de l'année. J'ai appris récemment qu'il y avait eu un gros clash aussi dans cette école là. Donc ce n'était pas seulement de mon ressort et ça, ça m'a fait vraiment du bien. Mais ça m'a assez déstabilisée, parce que du coup, après, les parents, je n'osais plus trop faire des commentaires un peu secs sur leurs enfants. Mais ça va mieux maintenant. Donc ça c'était l'épisode G.

Après, en stage T1, je souffle. Je souffle et ça m'a aidée, ça m'a permis aussi de prendre du temps pour structurer un petit peu la classe, après avoir pris connaissance des élèves. Le retour a été assez difficile, parce que les enfants, deux jours par semaine, étaient assez cool le temps que la PE2 était là. Ce n'était pas elle mais sur les derniers jours, ils étaient relativement odieux quand même. Donc les deux dernières semaines ne se sont pas tellement bien passées pour elle, ils ont un peu fichu le bazar. Donc en fait, au retour, moi j'étais en période d'évaluation, il ne restait que quinze jours avant les vacances. Je faisais les évaluations et en même temps je faisais le gendarme, donc ça n'a pas été super super.

La barre a été redressée, période janvier/février, impeccable. Ça a été une très bonne période, bien structurée, les apprentissages avançaient bien. Sauf pour les enfants qui ont de grosses difficultés, mais bon, j'arrivais bien à faire de la remédiation.

Il y a eu une période plus difficile, après les vacances de février, parce que j'ai eu le retour d'un gamin qui a été hospitalisé toute la période de janvier/février. Le retour de cet enfant-là, et le retour d'un enfant du voyage. Deux en même temps qui revenaient, et qui avaient perdu tous leurs repères dans la classe. Ça a fichu le bazar pendant les quinze premiers jours quand même. Enfin pas le bazar excessivement, mais ça a été une période plus difficile. En plus, je me suis rendu compte à cette occasion que le petit qui avait été hospitalisé ne savait rien, plus rien, plus rien, même plus ce qu'il avait acquis avant les vacances de décembre. Donc ça a été un peu l'affolement. Et puis du boulot supplémentaire, qui n'était pas prévu du tout. Alors je me suis laissée déborder. Voilà.

Puis il y a eu des classes vertes et le retour, j'ai essayé de le faire en travail de groupe, donc en installant les tables par groupes, différemment de ce que j'avais fait jusque là. Et en fait, les enfants, dans cette classe-là - je ne sais pas j'ai pas le recul nécessaire pour dire si ça peut être différent ailleurs - mais dans cette classe-là, ils ont énormément besoin de choses très structurées, très ritualisées, parce qu'ils en ont pas mal manqué quand même. Donc le fait que je change simplement les positions des tables et que je change un peu les enseignements, pour favoriser le retour sur la classe verte, ça a plombé. Enfin, ils ne suivaient pas, ils décrochaient très très facilement. Et dès que j'étais un peu plus avec un groupe, - ça aurait marché avec deux instits - ça marchait quand j'avais l'aide éducatrice qui était là, ou quand l'enseignante des enfants du voyage venait. Mais sinon, dès que j'étais seule avec eux, ils partaient en vrille dès que j'avais le dos tourné. Donc ça n'a pas été une période facile, ça a été assez couci-couça quoi.

Et puis le retour des vacances, là, avec toutes les petites vacances qu'on a eues, les enfants ont décroché, ils ne sont plus dedans. Les enfants du voyage sont en train de partir au compte-goutte, un coup ils sont là, un coup ils ne sont pas là. Ils sont absents une semaine, ils reviennent deux jours, ils repartent. C'est complètement haché. Et puis les autres, c'est très très haché aussi, donc c'est très lourd. Plus au niveau de l'organisation et du rapport au groupe. Mais au niveau du désir d'apprendre, ils sont dans le jeu quoi, ils ne sont plus dans les apprentissages. Voilà mon année, ponctuée des visites de la conseillère pédagogique, qui sont à chaque fois des petites bouffées d'air frais dans ce monde difficile.

Puis il y a eu aussi mon inspectrice, qui est formidable. Quand elle a appris que j'étais T1 en CP, elle a quand même tout de suite demandé à la conseillère pédagogique de s'occuper de moi et au bout de trois semaines, elle est venue me voir. Vraiment elle est extraordinaire. Quand elle est venue me rendre visite, là, d'abord, elle est restée dans ma classe. Les enfants ne l'ont pas sentie, alors que quand j'avais d'autres visites, ça se passait parfois plutôt mal et après, vraiment, avec elle, ça a été de la discussion vraiment toute simple.

Et puis mes collègues se sont rendu compte, assez rapidement quand même, de l'erreur qu'elles avaient faite de me donner cette classe et du coup, c'est vrai que quand j'ai commencé à aller chercher de l'aide, j'ai quand même eu tout de suite des réponses. Dès que j'ai dit : là, il y a un problème, elles ont commencé à m'aider, même si au début elles m'ont un peu testée d'abord.

Antoine : Mais c'est un bizutage !

Elisabeth : Non non, elles m'ont testée entre guillemets, c'est pas un bizutage, le test je l'ai su par la suite ça, au début, elles se sont dit : *elle va pas tenir le coup …*

Antoine : Elles auraient pu t'éviter ça

Elisabeth : Ben oui, c'est ce que je leur ai dit, il fallait peut-être… Et puis je ne sais pas comment ça s'est réfléchi, parce qu'elles sont sympa. Bon, l'idée, ç'aurait été mieux que ça se passe autrement, sauf que ça ne s'est pas passé autrement. Sinon l'autre poste qu'on me proposait, c'était un quart de CE2, un quart de CE2/CM1 et un demi CM1, et elles se sont dit que ça serait plus facile pour moi de faire un CP.

- Marc : Pourtant il est clairement dit que les postes de T1 ne doivent pas être des CP…

Elisabeth : Moi je trouve qu'en même temps, c'est vrai qu'aussi il y a eu une ouverture de classe au dernier moment. Tu vois aussi, un ensemble de choses qui vont un petit peu perturber l'entrée normale, le fait qu'elles ont été moins attentives. Mais c'est vrai que moi, je me souviendrai quand même je crois très très longtemps de la directrice de maternelle de Z qui se pointe après, oui c'était juste avant les vacances de la Toussaint, mi-octobre, qui se pointe en en regardant la liste de ma classe, qui regarde, et qui dit *: « Jamais il aurait fallu mettre tous ces gamins-là ensemble, on l'avait dit au moment de la répartition. »* Et l'autre collègue de CP qui lui répond : « *Attends, t'étais pas là à la répartition, t'avais qu'à venir aussi !* » Enfin bref, les dysfonctionnements, je les ai payés entre guillemets.

En fait c'est tombé sur ma pomme et la réflexion de la collègue n'était pas vraiment très très délicate, mais c'est vrai que l'instit avait l'expérience nécessaire pour dire non, là, elle voyait d'un seul coup d'œil dans sa liste que là, je vais avoir trop d'enfants qui ont des problèmes, trop de garçons par rapport aux filles, donc il faut les répartir. Alors que moi, quand on a fait la répartition, au début, je faisais attention, je disais il faut que j'aie des filles, il ne faut pas que les jumeaux soient ensemble, donc on va mettre celle là ici, etc. Et en fait, c'est après que j'ai réalisé que je n'avais que quatre filles dans la classe. Donc si j'avais eu un peu plus d'expérience - et maintenant, cette expérience-là, je l'ai - ça se serait passé différemment. Et c'est vrai que c'est les collègues qui auraient dû avoir ce réflexe-là.

Marc : Oui mais quand même, c'est assez fréquent les collègues qui foutent tous…..qui se gardent les gamins cool et qui laissent tous les gamins hyper lourds aux nouveaux venus ou quand il y a une ouverture, et c'est vraiment dégueulasse ….

Elisabeth : C'était pas comme ça, là les premières classes, les premières répartitions ont été assez équilibrées, et c'est la répartition qu'on a faite après l'ouverture qu'a été…

Marc : Ouais d'accord OK qu'a été chaude quoi…

Antoine : Ouais mais quand même …

Elisabeth : Voilà, je passe la parole.

Annexe 38 : [E.c.T1 F°] Elisabeth *(Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa formation, juin 2005)*

Alors voilà. Rouge orange vert. Rouge, c'est ce que j'estime avoir eu un impact négatif sur ma formation, orange c'est ce qui a eu un impact dont en fait, je n'ai pas trop maîtrisé le contenu et vert, c'est l'impact positif. On est tous d'accord ? je pose.

Donc, comme je m'occupe d'enfants du voyage et d'enfants turcs, dans ma classe, je commence par ce côté-là, comme repérage dans ma page, c'est normal. Donc chouette. Ça s'intitule chouette, c'est tout ce qui a été positif, donc stage T1. D'abord, en PE1, il y a eu des choses positives, j'ai appris les I.O. par cœur hein. J'ai appris aussi un petit peu comment c'était structuré dans l'Education Nationale. Et je ne sais pas si vous l'avez eue, mais une femme formidable, je la nomme X, prof de mathématiques. Formidable. Et je veux dire, elle, elle a suffi à me donner quand même un sens à ce que je faisais. Bon. Fini pour la PE1.

On passe à la PE2. Donc PE2, certains IMF qui ont été fort utiles. Leur discours a été constructif, mais pas tous. Je mets bien, très gros, mais pas à tous. Les stages, surtout les collègues, les enfants, énormément, qui m'ont formée directement sur le terrain, et les documents d'application, qui ont été utiles aussi.

Dans les enseignements, certains enseignements, particulièrement le développement de l'enfant, je m'en rends compte maintenant. Et quelques autres. On ne va pas tous les nommer, parce qu'il n'y en avait pas beaucoup, on ne va pas s'étendre. Les sites Internet, certains sites Internet, voilà. PE2 c'est fini.

Je passe à T1, parce que pour moi, c'est quand même le plus important dans ma formation. T1 : conseiller péda, je la nomme aussi. Y, Formidable. Mais pas toute l'année, parce qu'elle a eu un problème de santé et on a été trois mois sans la voir. Mais tout le temps qu'elle a été présente, formidable dans l'échange et ça, mine de rien, c'est vraiment des conseillers péda comme ça dont on a besoin. Je pense que ç'aurait été mieux un petit peu plus souvent, mais bon. Avec trois ou quatre visites dans l'année, c'est un peut court. Mais vraiment formidable, à l'écoute, dans le conseil, pas dans le jugement, avec un regard sur ce que je faisais. Donc ça me permettait de sortir un peu mon nez de l'histoire et de me guider.

Les collègues, oui, pas tout de suite, parce qu'il y a eu d'abord une espèce de petite mise à l'épreuve, j'ai eu l'impression. Puis il s'avère maintenant, en discutant avec elles, que oui, ça a été une petite mise à l'épreuve, une espèce de bizutage : « *et bien non, tu te débrouilles, tu demandes à la collègue de l'année dernière »,* mais qui faisait cycle trois maintenant. Donc ça a été un petit peu bizarre le début d'année, un peu à la sauvage, un peu à l'arrache quoi. Surtout que les CP, c'est très très très chaud, mais vraiment, vraiment. J'ai complètement halluciné. Ces CP-là, en plus, étaient particulièrement chauds, mais ça, c'est pareil, je l'ai appris trois mois après, que déjà, ils posaient d'énormes difficultés en grande section, en moyenne section et en petite section. Et dans la classe, comme il y a eu une ouverture de CP/CE1, tous les éléments autonomes ont été mis dans le CP du CP/CE1. Et moi, je me suis retrouvée avec quatre filles et quatorze garçons, enfin dix-huit garçons au début dont quatre enfants du voyage, un enfant sourd donc. J'étais écrasée, écrasée, et vraiment complètement paniquée.

(Intervention d'un participant : tu devrais mettre tes collègues dans le rouge…) Et bien elles y sont un petit peu dans le rouge, mais en même temps non, parce que du coup, j'y suis allée au forcing, ça m'a obligée à les interpeller, à aller les chercher. Au cycle 2, ils ne travaillent pas du tout en équipe, et bien je les ai obligés à bosser en équipe, à faire des concertations pour que l'enseignante qui fait du CP depuis vingt ans nous aide, parce que c'est une nana carrée, hyper solide, elle fait un boulot d'enfer. C'est limite Freinet quoi. Mais pas du tout dans l'aide par contre, pas du tout dans l'échange. Donc j'y suis allée au forcing, j'ai cherché, et ça a été aussi constructif pour moi, dans le fait de sortir de ma coquille. Et puis aller chercher chez les autres, c'est ce dont j'avais besoin moi, pour me construire.

Donc c'est ce que j'entends par confrontation, parce que c'est confrontation vraiment dans tous les sens : confrontation des pratiques et confrontations humaines. Et puis au final, mine de rien, c'est positif parce que pratiquement tous les enfants savent lire, sauf deux. Mais c'est en dehors de ma volonté malgré tout. Enfin j'ai été aussi confrontée à ça, je le mets dans le rouge parce que c'est négatif. La gamine ne s'en sort pas. Les deux gamins ne s'en sortent pas parce qu'ils ne savent pas lire et qu'ils vont être maintenus au CP.

Mais pour moi c'est formateur, parce que j'ai été aussi confrontée au fait que les parents, il y a un moment où on ne peut pas faire à leur place. Si ils ne veulent pas entendre, si ils ne veulent pas voir, on a beau être là, moi je sais que j'ai été dans le forcing, dans le rabâchage, le matraquage, mais il n'y a rien eu, et je sais qu'il n'y aura rien non plus après. C'est ultra décevant, frustrant. Et je ne sais pas quel terme employer pour dire à quel point ça me reste en travers de la gorge et en même temps, c'est formateur parce qu'il y a les parents, la famille, l'enfant, nous, et ça fait trois choses pas toujours faciles à gérer je trouve. Enfin voilà.

On passe à rouge, et ça veut bien dire ce que ça veut dire. Alors dans le rouge il y a le vide interstellaire de certains enseignements en PE1, la méconnaissance du terrain en PE1. Donc tout ça, on pourrait croire que c'est anti-formation, mais ce n'est pas tout, attendez la suite, ce n'est pas fini. En PE2, bis repetita pour les enseignements. Certains IMF, qu'attendent-ils ? Que cherchent-ils ? Et dans quel monde vivent-ils ? Ça vous donne une idée, ce sont certains IMF auxquels j'ai pu être confrontée, avec deux enfants par classe, tu vois hein. Et peu de suivi, parce que la conseillère pédagogique a été absente trois mois, donc peu de suivi, de regard extérieur. Les collègues qui n'ont pas été très présents sur la pratique, les difficultés, pour confronter les pratiques et tout ça.

C'est ce qui est l'impact positif, c'est que ça m'a demandé le plus d'investissement, c'est à dire de ne pas de rester sur ce que j'avais prévu, genre l'instit qui arrive avec tout ce qui est prêt. Et en fait, ça s'est cassé la figure, mais en beauté, dès la première semaine, parce que ce que j'avais préparé, ça convenait pour trois enfants dans la classe c'est tout. Et que de toute façon, les enfants du voyage, ils sont vraiment arrivés en prenant la première feuille que je leur ai donnée comme ça, à l'envers. Et que les enfants turcs, c'est pareil, ils n'ont pas le même repérage dans l'espace et puis ils arrivent, ils s'assoient sur une chaise, sans problème.

Donc ça a été la catastrophe totale et là, ça m'a redemandé de tout remettre à plat, tout ce que j'avais appris, tous les idéaux justement avec lesquels j'étais arrivée. J'avais débarqué avec les mêmes chances pour tous, le même regard, enfin bon. Et bien non, ce n'est pas vrai et on ne peut pas faire d'enseignement qui ne soit pas différencié. Mais il a fallu que je m'adapte. Là, je ne suis pas dans le Freinet, parce que je ne connais pas assez, je ne maîtrise pas, mais je fais un enseignement pratiquement spécialisé. C'est extrêmement difficile et ça reste extrêmement difficile. Je suis vraiment aidée par l'enseignante des enfants du voyage, qui prend d'autres enfants de ma classe aussi. Mais c'est pratiquement de l'enseignement par groupe de deux trois enfants. Parce qu'ils sont arrivés avec de telles différences, ça va de là à là, et moi, je suis écartelée comme ça.

Donc plus d'investissement, plus de démerde, et le résultat final, c'est que je finis par croire en ce que je fais et par aimer mon boulot. Parce que mine de rien, ça a un petit peu porté ses fruits. L'enfant sourd que j'ai dans ma classe, malgré toutes les difficultés qu'il cumule, la surdité, le fait qu'il soit turc et qu'il parle turc à la maison, qu'il soit de fin d'année, le dernier de sa famille, ce qui fait qu'il est ultra chouchouté : il a tout sur les épaules. Et bien il est quand même entré dans la lecture. Et puis pratiquement tous les autres, sauf deux donc, sur lesquels je n'ai pas pu avoir l'impact que j'ai eu avec les autres quoi. Tous les enfants sont entrés dans la lecture, ont fini par lire, par à peu près aimer écrire. Pas trop, parce que ce n'est pas un truc qui les branche. Mais avec l'ordinateur, ça passe.

Mais je me suis retrouvée à passer ma vie dans la classe quoi, ma vie à l'école. Et j'ai toujours un boulot de fou, de folle, de cinglée, de malade. Donc j'ai dit négatif ou positif, tout a un impact sur l'état actuel de ma formation, bien qu'elle se structure petit à petit. Il me reste beaucoup à construire mais ça me donne beaucoup de pistes nouvelles aussi. Donc ça me dés-enferme de ce truc dans lequel j'étais au début, un petit peu comme mes parents, qui sont un peu gnangnan à la fin, qui commencent un peu à m'énerver aussi. Ils sont dans le privé, alors il ne faut pas dire, mais les enfants, quand ils n'en veulent plus, dans le privé, ils les virent, et ils le disent clairement. Alors moi, je suis désolée, mais je ne suis pas pour le virage des enfants, pas pour les exclusions, et on n'a pas du tout du tout du tout la même approche de l'enseignement. C'est clair. Et là, là, je me sens investie. Tu vois, c'est vrai que du coup, ça faisait rigoler l'enseignante des enfants du voyage, parce qu'elle disait qu'elle bossait avec des classes de perf et que ma classe, c'était presque une classe de perf, à trois enfants près. Donc oui, l'AIS, ça m'intéresse aussi, énormément. Voilà où en est ma formation, là où j'en suis.

Annexe 39 : [E.c. T1 R] Elisabeth *(Sur quels éléments vous appuyez vous pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?)*

Moi ça a été très important, le fait que les collègues me disent qu'elles aimeraient bien continuer l'année prochaine avec moi, et que la directrice fasse la demande au niveau du poste, qu'elle se bouge pour essayer de me permettre de rester, ça m'a touchée quand même pas mal.

Pour ce qui est de l'institution, ça dépend de ce que l'on entend par là, quelle valeur on y accorde, parce que moi, ça m'aurait vraiment fait suer que mon inspectrice ait un regard négatif sur le travail que j'ai fait cette année. Par contre certains autres Inspecteurs, comme X ou Y, ça je crois que je m'en ficherais éperdument.

Mais celle que j'ai eue, je sens bien qu'elle n'en a pas rien à cirer que je parte. Comme en plus, on commençait à mettre des choses en place, moi je ne savais pas trop s'il fallait que je m'investisse ou pas. Puis je me suis dit tant pis, quand même pour un an, c'est pas grave, je m'investis quand même. C'est vrai que ç'aurait été quand même mieux à long terme.

Et puis non, si, je crois quand même que le plus important dans la reconnaissance, ça a été ça, une collègue. Le fait qu'elle vienne me demander des choses aussi au moment où il y a eu ce petit basculement-là, aux alentours de fin septembre, quand elles se sont rendu compte que je n'étais pas si ignare que je le paraissais, que j'avais quand même des choses, que j'apportais des choses.

Et puis oui, le papier de l'Inspectrice qu'il faut que je renvoie depuis quinze jours, il est très positif. Mais je crois que ça reste quand même, enfin c'est marrant, parce que plus on dit des choses positives, et bien ça m'effraie, parce que je m'attends à ce qu'il y ait un retour. Enfin tu vois, je ne sais pas comment dire, plus c'est positif, plus je m'attends à ce que, tu vois, si tu fais la moindre bourde à côté, paf ! ça casse. Et donc j'ai tendance à en faire encore plus, ce qui m'épuise un peu. En même temps, les vacances arrivent, donc je vais tenir.

Si aussi, les parents aussi, parce qu'il y avait une grand-mère qui accompagnait tout le temps tout le temps, l'année dernière. Une grand-mère très très investie au niveau de l'école et sur plein de points et qui m'a dit : *« écoutez, je suis surprise de voir comment vous avez réussi à rattraper ce groupe classe, parce que les années précédentes, on pariait pas sur ces enfants-là. Maintenant, ils arrivent à marcher deux par deux, c'est bien, c'est bien. »* Donc oui, c'est des petits trucs comme ça, ça fait plaisir. Parce que quand on ne sait pas trop où on va, c'est des lumières qui disent là, c'est bien, tu peux continuer, c'est pas trop trop nul quoi.

Et c'est vrai qu'on ne sait quand même pas trop où l'on va aussi, il faut bien dire les choses. Travailler avec des gamins et de l'humain, c'est plutôt imprécis, mais c'est pour ça qu'on s'intéresse à notre boulot, enfin moi quoi.

Annexe 40 *:* Elisabeth *(Que dit votre entourage aujourd'hui à propos de votre métier ?)*

Moi, famille d'instits, les questions tournent plutôt autour du privé ou du public, parce que mes parents sont privé et mon oncle et moi sommes public. Ça fait des débats animés aux repas. De toute façon, mon père m'avait dit clairement qu'il refusait que je rentre dans le Privé, parce que c'était une voie de garage et c'est tout. Qu'il n'y avait pas de possibilité d'évolution. Moi, au bout d'un an avec la classe que j'ai eue, quand même, mes études me rattrapent. D'ailleurs l'inspectrice m'a gentiment joint un papier où ils proposent les renseignements pour la formation d'enseignant spécialisé. (CAPASH). Elle m'a gentiment glissé ça dans l'enveloppe, alors ça me rattrape.

Là par contre, il y a un petit coup de frein par rapport surtout à mon fils, parce que l'entourage voudrait bien que je m'en occupe un petit peu plus. Mais ça n'empêche pas, de toute façon, ils ont du mal à comprendre. Sauf ceux de ma famille, ceux qui sont enseignants. Car une première année de toute façon, c'est énormément de boulot. Je crois que de toute façon, pour tout le monde, ça a été la même chose, on a tout à construire, on a à se construire nous. Donc ça, les gens, ils ont quand même du mal à comprendre. Quand je leur dis : non, mercredi ce n'est pas une journée libre, je retourne dans ma classe ou je bosse chez moi, ce n'est pas une journée libre, on me traite de folle.

Mais je crois que c'est rassurant comme métier, parce que mine de rien, on est cinq enfants, nous, dans notre famille, et je suis la seule qui ait un revenu sûr pour longtemps, sans variation, sans chômage. Je suis le seul point non angoissant, parce que tous les autres vivent des CDD ou sont dans l'Interim. Alors à partir de ce moment-là, je crois que les inquiétudes s'estompent pour le reste.

Annexe 41 : Elisabeth Récit de formation *(Fin de la recherche)*

En prenant du recul, je m'aperçois que ma formation a vraiment débuté un peu avant la PE1, lorsque j'ai fait mon stage de maîtrise en CMPP/CAMSP. Là, j'avais à entendre les discours des psychologues, qui recevaient des enfants envoyés par les écoles environnantes, et j'étais d'autre part confrontée au point de vue des enseignants, par l'intermédiaire de mon père et de ses collègues, qui eux, avaient à « gérer » dans leur quotidien, les enfants que l'on recevait au centre.

J'ai eu envie de creuser un peu, j'ai rencontré quelques psychologues scolaires, j'ai demandé à faire des stages en AIS, pour essayer de me construire mon propre jugement, et finalement, petit à petit, l'idée de me confronter au terrain a germé. J'ai fait quelques stages supplémentaires en classe. Mais je n'étais pas une accro, décidée coûte que coûte à en faire mon métier ! J'étais encore partagée entre d'autres voies qui me semblaient mieux correspondre à mes attentes (CPE, COP…)

Lorsque je me suis présentée à l'entrée en PE1, ce n'était qu'un coup d'essai, je n'avais rien préparé. C'est un coup de chance si j'ai été reçue cette année-là. Un coup décisif, puisqu'il m'a mené jusqu'à l'enseignement !

En PE1, j'étais enceinte, alors la donne a changé : il n'était plus temps de se poser des questions existentielles, il me fallait un boulot et point final ! J'ai préparé ce concours en y croyant fermement, c'est-à-dire en re-mobilisant toutes mes représentations pour adhérer au mieux à ce qui était demandé. C'est grâce à ce passage que je crois mieux comprendre les phénomènes sectaires et d'embrigadement de toutes sortes !!!

Maintenant, je pense qu'il fallait une « base » sensible pour y adhérer. Est-ce ma formation ? Est-ce mon parcours antérieur ? Est-ce le bain familial ? En tout cas, j'étais prête à tout apprendre, à avoir le discours le plus proche possible de la demande institutionnelle. J'ai passé la PE1 dans une ambiance d'urgence et de motivation mutuelles que j'ai trouvées en fait assez agréables, même si je n'ai pas gardé de lien avec les autres personnes du groupe. Je crois que la « pression » du concours formate les esprits plus que le rabâchage soutenu des formateurs ! Parce que, une fois la barrière passée, je ne me suis plus vraiment sentie dans le même état d'esprit.

Je n'étais pas très emballée à l'idée d'aller me confronter à une classe. D'abord parce que j'en avais une représentation assez négative, d'un lieu où l'on s'ennuie en tant qu'enfant, ensuite parce que je ne me sentais pas à la bonne place, dans l'envie de transmettre des connaissances. J'avais l'impression d'avoir un trou à la place des connaissances accumulées l'année précédente ! Une sorte de nausée à l'idée de me replonger dans les IO…

Il a quand même fallu partir en stage. Là, ça n'a pas été une partie de rigolade, la classe n'était pas du tout facile, c'était le bordel et j'ai souvent cru halluciner ! Quoi ? Des morveux qui répondent, se battent, n'écoutent pas, n'obéissent pas, alors qu'on était dans une école de centre ville ? J'ai passé ce stage tant bien que mal, et plutôt mal que bien… Sur le plan de l'apprentissage, ça a été un échec pour les élèves, guère plus positif pour moi. J'en suis ressortie en réalisant que j'étais quelqu'un de très autoritaire, trop sans doute, et que j'avais beaucoup de mal à me mettre en « représentation » !

Bref, à ce moment-là de ma formation, je crois que j'aurais eu besoin d'un bon coup de main, ou de pied, pour m'aider à y voir plus clair, à chercher des solutions… Mais non ! Suis-je tombée sur la mauvaise personne (je parle des formateurs et des IMF) ? Ou n'ai-je pas plutôt été incapable d'exprimer clairement mes failles ? En tout cas, je suis restée sur cet échec, sans réussir à en tirer de choses positives. Jusqu'au stage suivant, j'ai hésité à

continuer. En même temps, je n'avais pas le choix, je ne voulais pas affronter le chômage avec un tout petit à ma charge.

Et puis j'ai continué, et je crois que j'ai bien fait. Le stage suivant, en maternelle, a été un îlot de bonheur ! Les parents étaient sympas, les collègues attentives et humaines, les enfants étaient des enfants, l'IMF qui me suivait a été rare mais c'était très bien, et je me suis sentie « aguerrie » - ou guérie – pendant ces trois semaines-là !

Le retour à l'IUFM n'en a été que plus difficile. J'avais le sentiment que ces périodes étaient inutiles ou mal utilisées. Il aurait été préférable, je crois, de fonctionner un peu comme dans le privé (je ne sais pas si ça se fait toujours, mais à un moment, ils pratiquaient réellement l'alternance, en binômes sur des classes avec retour au CFP.) Tout n'était pas négatif, mais je n'avais pas l'impression d'y apprendre quelque chose de constructif. C'est un peu comme de demander à des élèves d'apprendre par cœur une leçon de géographie… On nous fournit une multitude de documents, on nous demande quinze mille projets, exposés, recherches… Et au final, tout ça ne sert pas ! Les formations devraient venir maintenant, être plus nombreuses (et moins pitoyables) à présent que nous sommes sur le terrain ! Maintenant, j'ai des demandes précises, mais je ne me souviens plus de ce que j'ai appris en formation… C'est trop loin, il y a eu trop de nouvelles données qui sont venues interférées !

Bref, je ne garde qu'un « souvenir » de cette formation. Même si elle a eu des aspects positifs : nous apprendre à faire une fiche de prep', nous former à remplir un cahier journal, nous permettre de mettre en place des séquences d'apprentissage… Cela reste utile, ça structure la pensée un peu mieux et ce n'est déjà pas négligeable pour moi qui suis plutôt brouillonne et désorganisée !

Mais la formation ne s'arrête pas là : la première année, c'est là que beaucoup de choses se sont construites pour moi ! J'ai énormément tâtonné, beaucoup donné, beaucoup cherché aussi, parce que débuter avec un CP n'était pas chose facile et que je ne voulais pas trop rater cette année-là ! Les retours en stage T1 avaient vraiment du sens parce que les questionnements s'appuyaient sur du vécu, du concret, que l'équipe de circonscription était très compétente et qu'ils ont vraiment appuyé notre entrée dans le métier. Je crois que j'ai eu beaucoup d'aide et de chance de la recevoir à un moment clé. Le métier d'enseignant a commencé à me passionner personnellement à partir de là.

Maintenant, c'est encore fragile, je ne me sens pas encore « conquise » et d'autres voies continuent à m'attirer, dans l'AIS, la psychologie scolaire… Et de plus, ma formation n'est pas finie ! J'ai un CM1-CM2 cette année ; il a fallu complètement me réadapter à ce niveau d'âge, aux contenus des enseignements…. Pas facile de changer de classe d'âge ! Et mes départs en remplacements, le mardi, aussi pénibles soient-ils, sont autant de « mini formations » qui me donnent à voir différentes facettes du métier, puisque je suis allée en remplacement en IEM, en maternelle, en CLIS et … en école de centre ville !

D'un côté, j'aimerais me spécialiser assez rapidement, pour ne pas perdre les acquis de l'université. D'un autre, j'ai envie de tâter des différents niveaux et de m'aguerrir dans ma pratique.

Annexe 42 : [E.i.PE2] Marc *(Entretien individuel, juin 2004, fin de PE2.)*

Donc tes représentations, si je reviens au texte que tu avais écrit, sur le métier…est-ce qu'elles ont changé ? Comment as-tu vécu ce passage-là, en formation ?

Et bien elles n'ont pas beaucoup bougé. Pendant longtemps, elles n'ont pas beaucoup bougé. Pendant toute ma PE1, elles sont restées les mêmes, tout le début de ma PE 2 elles sont restées les mêmes. Là c'est mon dernier stage qui m'a un peu bouleversé, je peux le dire comme ça, parce que ça a été vraiment dur, je me suis vraiment dit eh bien le métier c'est ça, alors je ne le ferai pas ! Je ne le ferai pas toute ma vie, ce n'est pas possible, même moralement, je ne pourrai pas le faire. Si c'est vraiment ça, si c'est vraiment se battre avec sa classe, si c'est être obligé de faire de la discipline toutes les cinq minutes, en gueulant tout le temps, en sanctionnant sans arrêt, en étant infect quoi, très dur très ferme, si c'est ça le métier, je veux pas de ce métier-là. C'est ce que je me disais à ce moment là, pendant mon dernier stage. Alors là, effectivement, à ce moment-là, ça a bougé.

Et puis maintenant, j'ai un peu plus de recul, parce que ça fait deux mois, un peu moins de deux mois, ça fait un mois et demi et je reviens là-dessus, je me dis que c'était juste une classe, c'était une classe qui n'était pas forcément banale, ce n'était pas une classe forcément très très dure, je pense qu'il y a des classes plus dures que ça. Mais après, ça m'a remis en cause, mais ça n'a pas changé la conception même du métier que j'ai en fait. J'ai toujours la même vision du métier, j'ai toujours la même conception de ce que ça doit être, mais maintenant, contrairement à avant, je me dis que ça va être dur. Que ça va peut-être même être des fois très très dur. Et qu'il faudra avoir du courage pour persévérer, pour rester, malgré des classes qui des fois vont être très difficiles quoi. Voilà ce que je me dis en fait.

J'ai gardé quand même une vision du métier comme citoyenne, comment on va former les citoyens de demain : par l'instruction, parce que c'est quand même quand tu es instruit que tu es quelqu'un de libre, et par l'éducation. En apprenant aux élèves à coopérer, à vivre ensemble, et donc non seulement à vivre ensemble, car à mon avis ce n'est pas là l'essentiel. Et c'est là que je pense que les programmes se trompent quand ils disent que l'éducation civique c'est 'vivre ensemble'. Moi je pense qu'ils se trompent, ce n'est pas que vivre ensemble. En maternelle effectivement, c'est le début de l'apprentissage de la vie collective, la socialisation, c'est vivre ensemble, d'accord. Mais on va surtout apprendre aux élèves à coopérer et à avancer ensemble, et on va leur apprendre que ensemble, on avance, ensemble on est plus fort. Et c'est ça que les gens qui ne vont pas voter aux européennes n'ont pas compris, pour revenir sur l'abstention des européennes qui me navre.

Mais bon, apprendre ça aux élèves. Donc l'instruction, et puis apprendre qu'on coopère. Pas avec tout le monde, parce qu'il y a des gens qu'on n'aime pas et c'est normal, mais si on veut avancer, si on veut avancer loin, plus vite, plus fort et mieux, si on veut être mieux dans sa peau, c'est en étant déjà les uns avec les autres. Et je crois que je serai content si un jour dans ma classe je n'entends plus : Ah, maître y'en a marre, il copie, ou il triche, tu vois. Si ils comprennent qu'il y a autre chose qui se joue derrière que ça. Donc j'ai toujours cette vision du métier, sur les fondements du métier, sur les finalités que je veux pour mon métier.

Le changement, c'est que je me dis aujourd'hui que ça va être dur, parce qu'il y a des classes dures, parce qu'avec les collègues ce n'est pas forcément cool. Parce qu'il y a certaines écoles où vraiment je n'aurais pas envie d'exercer. Il y a certaines écoles formidables. Par exemple c'était en PE1, en stage, j'étais dans une école incroyable quoi, avec un directeur pêchu, vraiment dynamique, avec des méthodes, qui mettait des choses en place et qui avait une équipe derrière lui, vraiment, il y avait des choses qui se passaient dans cette école, on le sentait quoi. Mais alors le dernier stage notamment, c'était vraiment une école pourrie, avec deux tiers des gens qui sont déprimés, aigris, pas contents, qui ne sont pas contents de ce qu'ils font. Voilà donc ce que je me dis aujourd'hui, c'est que ça va peut-être être dur et que je ne sais pas comment je vais y arriver en plus.

Et que j'ai les boules, que j'ai peur, que je suis angoissé, parce que j'espère qu'en septembre, je vais avoir une classe qui va me convenir, dans une école qui va me convenir, et un niveau qui va me convenir. D'ailleurs aussi, je ne voudrais pas avoir de CP, mais là, on verra bien.

Mais je me suis aussi rendu compte que c'est une vision du métier qui est très ciblée sur un cycle. Je crois que je n'aimerais pas enseigner en maternelle. La maternelle c'est passionnant parce que c'est plein de choses derrière, c'est le vivre ensemble, c'est toute la découverte du monde pour les élèves. Mais moi ce n'est pas ce qui me plaît. Je crois que je m'ennuierais un peu. Le cycle 2, je ne peux pas, je ne peux pas. Le cycle 2, je trouve que c'est con, parce que c'est systématique comme apprentissage. Je veux dire que je trouve con la manière d'aborder les apprentissages. D'ailleurs c'est rare de voir beaucoup de travail de groupe en cycle 2. Il y en a forcément, et c'est bien, mais à mon avis, on peut moins en faire qu'en cycle 3, parce que ce sont des apprentissages beaucoup plus systématiques, c'est vraiment des bases, c'est des trucs durs qu'on leur apprend, et c'est vraiment un travail de répétition énorme et pas vraiment d'investigation.

Même quand tu apprends à lire avec un album, c'est sûr qu'il y a de l'investigation, mais c'est quand même beaucoup de structuration et de choses que je trouve pas rock and roll, des choses que moi, je ne trouve pas folichonnes quoi. Et ils ne sont pas assez vieux pour avoir un rôle d'appréciation sur les règles de vie, sur la vie en collectivité. Donc je trouve que le cycle 2 c'est vraiment un cycle que je ne voudrais pas avoir, parce que c'est un cycle bâtard entre guillemets, entre deux. C'est entre le moment de la maternelle où on amène les élèves à découvrir le monde, où on est vraiment libre de faire ce qu'on veut avec eux, et entre le moment où on a une vraie réflexion sur la citoyenneté, sur la vie en collectivité, sur la société avec les élèves. C'est un moment où il faut faire des apprentissages systématiques et en même temps on ne peut pas réfléchir à la vie en société. C'est peut-être des préjugés et c'est certainement des préjugés, et il y a certainement des profs qui arrivent à faire autrement. Moi, dans ce que je connais du cycle 2, je sais que si l'année prochaine j'en ai un, je n'arriverai pas à faire autrement. Donc je suis vraiment fixé sur le cycle 3 et j'espère vraiment que j'aurai un CE2, un CM1 ou un CM2 avec lequel je pourrai aborder des choses passionnantes.

Tu vois, là, on voyait le débarquement il n'y a pas longtemps à la télé, on n'arrêtait pas de nous rabâcher ça. Là je regardais un reportage récemment sur une lettre que Robert Cappa, avait écrite sur le débarquement, il expliquait ce qui c'était passé, ce qu'il avait vu, et je me disais là, qu'est-ce que je pourrai faire dans ma classe là-dessus, lire la lettre, leur demander leurs réactions sur ce qu'ils ressentent à la lecture de cette lettre ? Et aborder la guerre par là. Où encore, j'écoutais l'autre fois mon CD de Ferré, celui avec l'affiche rouge et je me disais : lire l'affiche rouge aux élèves et avoir un débat sur le poème et puis sur le fond après, sur ce qui est raconté dans cette chanson, de quoi ça parle etc. Puis aborder la laïcité avec 'La rose et le réséda' par exemple. Je me disais que c'était génial.

Alors en fait, je crois que j'ai l'impression d'avoir eu envie de faire ce métier pour enseigner la seconde guerre aux élèves, je ne sais pas pourquoi, j'ai eu juste cette impression-là, à ce moment-là, en me disant qu'en fait, j'ai envie d'avoir des cycles 3 parce qu'avec les cycles 3, on fait de l'histoire vraiment et on fait ces périodes-là en histoire. Et je crois que ma vision du monde et ma manière d'aborder les choses, mon rapport en fait à la société et à la vie en collectivité, je crois que je l'ai construit en écoutant les histoires de la seconde guerre mondiale en fait. Et j'ai envie de faire découvrir ça aux élèves en fait. Et je crois que j'aurai réussi ma mission éducative auprès des élèves si je réussis à leur faire comprendre ce qui s'est passé pendant la seconde guerre en fait. Ce qui s'est passé dans la folie d'un peuple. Toute cette ambivalence entre une France collaboratrice et puis un tout petit peu de résistants. [longue digression sur cette période]

Etudier cela par la vie quotidienne et pourquoi pas par la poésie. Et je me dis que si j'ai un cycle 3 l'année prochaine, je vais essayer d'aborder toute l'histoire par la poésie. Essayer à chaque fois qu'on aborde une période, d'entrer par la poésie, parce que je trouve que ça parle de la vie quotidienne, ça parle de l'état d'esprit d'une certaine époque. Donc amener cela d'une manière sensible, créer une émotion et après, par des débats, révéler, parler de cette émotion-là, parce que ça n'est pas toujours facile et on n'est pas toujours à l'aise avec certaines périodes de l'histoire. Et à partir de là, se poser des questions, et sur la base de ces questions-là, faire des recherches dans des documents pour construire tous ensemble le cours. Alors si c'est comme ça, ça me plairait. Donc on va voir.

- Tu as une vision très précise de la manière d'aborder certaines disciplines

Tu parles de mon rapport aux disciplines, alors c'est vrai que c'est par ce genre de biais-là que mon rapport aux disciplines me convient, parce qu'il y a de l'éducatif là-dedans, dans la manière qu'on va avoir d'aborder certains trucs. Alors après j'imagine que c'est énorme, que c'est vraiment très dur et que je ne le ferai peut-être pas tout le temps. Je pense vraiment que l'année prochaine, je ferai le français tout seul, parce que le français j'y tiens, et puis l'histoire. Et puis pour le reste, je pense que je prendrai un manuel, pour les maths notamment, parce que les maths ce n'est pas du tout mon truc. Enfin je suis pourtant plutôt scientifique de formation, donc j'y arrive. Mais du coup, je crois que j'y arrive trop et j'ai toujours trop réussi mes maths pour comprendre les cheminements qu'ils font. Quand ils ne comprennent pas, je n'arrive pas à me connecter aux élèves qui ne comprennent pas les maths en fait. C'est un peu grave, j'espère que ça va changer, mais là-dessus il y a un problème, il va falloir que je travaille là-dessus. C'est vrai qu'en math, l'élève qui ne comprend pas l'exo de math, j'essaie de lui expliquer par tous les moyens différents, mais j'ai beaucoup de mal à entrer dans son cheminement et à essayer de lui montrer autre chose quoi. Donc les maths, je crois que pour le début, je vais rester sur des choses très cadrées, très préparées quoi. Puis après je verrai. Donc voilà.

- Et autrement, as-tu des projets à plus ou poins long terme ?

Des projets d'évolution dans mon métier ?

Oui, ou autre chose…

Alors je ne sais pas, il y avait CPE, j'aurais bien aimé être CPE à une certaine époque. Là, avec ce que j'ai vécu en CP, je dis non, parce qu'en même temps, ça doit quand même être un métier extrêmement difficile. Donc peut être quand même un de ces quatre, on verra.

Autrement, je crois que j'aimerais bien écrire en ce moment, je crois que j'aimerais bien écrire en fait. Je ne sais pas pourquoi. Ça n'a rien à voir. Si en fait, ça a peut être à voir, car c'est que j'ai découvert la littérature de jeunesse. Depuis deux ans, toutes les éditions du monde en fait, tous ces albums-là. Je me suis re-passionné pour la lecture depuis que je suis rentré en PE1. Je n'avais pas lu de bouquin pendant que j'étais à la fac, à part les trucs politiques quoi, des journaux ou des magazines. Donc en fait, là, du coup, j'ai recommencé à m'intéresser à la littérature littéraire et j'ai trouvé ça bien, ça m'a intéressé. Donc peut-être que c'est un projet, ce genre de truc que tu fais tout le temps, tu commences un roman toutes les semaines, tu dis c'est génial, puis tu relis et la honte, tu te dis il faut que j'arrête.

Alors moi, tu vois, je suis très velléitaire comme garçon, j'ai tout le temps des projets que j'abandonne tout le temps, je suis très comme ça. Mais mes projets pour la suite sont plus personnels : pour l'instant, mon projet, c'est de voir en septembre ce que ça va donner et d'avoir une classe qui roule. En essayant de faire des choses pas trop connes. Pour l'instant mon projet c'est ça. A côté, du point de vue personnel, je vais essayer d'acheter une maison, on va peut-être faire des enfants, je ne sais pas trop, on va voir.

Mais professionnellement, je sais maintenant que je ne ferai pas ce métier-là tout le temps. Je ne sais pas pourquoi, mais je sais ce que c'est de voir tous les gens aigris, tous les gens désespérés par leur métier, à partir de quarante ans. Je me suis un peu donné comme frontière quarante ans, je me dis à quarante ans, quoi qu'il arrive, il faut que je m'arrête, parce que peut être je ne m'en rendrai pas compte, mais je deviendrai comme ça. Et je préfère me fixer une date. Je me dirai de toute façon à ce moment-là, j'arrête, et je verrai si je ne peux pas faire autre chose, voilà, tout simplement. Et j'ai envie de recommencer le théâtre aussi, parce que j'avais arrêté le théâtre à la fin de la terminale et ça me manque. Et je me dis que je suis peut-être passé à côté de quelque chose. J'ai d'ailleurs beaucoup repensé au théâtre pendant mon dernier stage et j'ai essayé d'imaginer ce qu'aurait pu être ma vie si j'avais un tant soit peu persisté….

- *Mais tu as pensé au théâtre aussi pour la classe ?*

Ah oui oui bien sûr. Je n'en ai pas fait vraiment, j'ai surtout fait de l'expression corporelle en fait. Je n'ai pas eu de projet autour du théâtre. Je n'ai pas envie de le faire, mais il y en a beaucoup qui en ont fait en PE2, et c'est génial le théâtre dans une classe. J'en ai envie, mais je n'ai pas pris le temps d'y réfléchir parce que j'avais d'autres projets et je n'ai pas envie de le faire mal. J'ai envie de le faire avec une réelle recherche des élèves en fait et je ne sais pas comment faire. Et je n'ai pas encore réfléchi à comment on fait quand on a une classe entière, de façon à ce que tous soient actifs et pour qu'il y ait une réelle recherche et que ça ne soit pas de la récitation. Parce qu'à chaque fois qu'on voit du théâtre fait par les élèves, hyper souvent, c'est un élève debout qui ne bouge pas trop et qui parle et qui récite sont texte. Alors c'est très bien, tu peux leur apprendre à être sur scène, c'est le début, mais quatre-vingts pour cent de ce qui se passe au théâtre ça se passe dans le corps, et ça ne se passe pas dans la voix et on a tendance à faire du théâtre de la voix. Souvent on entre dans le théâtre par la lecture de pièces, à l'oral, tout le monde est assis, tout le monde lit sa pièce. [long développement sur le théâtre]

- *Encore une fois tu as une manière particulière d'envisager les apprentissages, par le sensible, l'émotion*.

Voilà, c'est ça et là, c'est encore une chose qu'on a appris à l'IUFM, comme quoi il y a des choses à l'IUFM. Et c'est vrai que les maths du coup, tu vois, je vois mal le côté émotionnel des choses, il y en a un peu peut-être. Mais moi je n'y arrive pas. Mais c'est vrai, je ne sais plus, il y a une praticienne qui a écrit un bouquin, et qui aborde les maths en cycle 2 à partir des albums d'Elmer. Sur la notion de différence par exemple, tu vois, c'est l'histoire de l'éléphant qui est différent des autres et donc, par la notion de différence, elle aborde les différentes formes géométriques. Elle rentre dans la géométrie par Elmer en fait. Je trouve ça hyper intéressant. Donc là, il y a sûrement quelque chose à faire en math, c'est possible. Je n'ai pas encore trop réfléchi, il faudra voir quoi.

Mais j'ai l'impression que dans ce métier, on ne doit jamais être top, j'ai l'impression qu'on ne doit jamais être bon dans ce métier-là, qu'on évolue sans arrêt en fait. Alors du coup, si au bout de vingt ans, on n'est toujours pas bon, j'imagine ce que c'est la première année. Je plains un peu mes élèves de l'année prochaine, et les élèves de tous autant qu'on est là, le troupeau de PE2. Parce que qu'il y en a plein qui ne sont pas prêts. Si, deux ou trois qu'on sent prêtes, il y en a deux ou trois qui sont plus âgées en fait, qui ont la trentaine. Mais tous, l'immense majorité, je pense qu'on va être tous complètement largués. Et nos élèves ne seront sûrement pas -

enfin peut-être pas forcément - enfin les élèves qui essuient les première ennée, c'est pas forcément top pour eux, mais j'espère que ça ira après.

Mais je sais qu'il y a des gens, tiens, comme Antoine, pour qui ça va, il n'est pas inquiet. C'est un peu chiant d'être inquiet tout le temps en fait, j'aimerais bien être comme Antoine quoi, il ne se pose jamais de problème ce gars, il est cool. J'espère que je pourrai bosser avec lui un peu l'année prochaine si on a le même niveau. C'est quelqu'un qui relativise les choses, avec qui on peut discuter.

- Alors maintenant, après deux ans, est-ce que tu commences à te faire une idée de ce que c'est que la formation ?

En général ?

- *Oui…*

Alors je partais au départ avec l'idée que la formation c'était une grosse boîte à outils dans laquelle on allait piocher en fait, c'est-à-dire qu'on allait nous donner des trucs, des astuces, des techniques, tout un tas d'outils qui feront qu'on saura réagir dans n'importe quelle situation dans le métier. Mais en fait, ça n'a pas du tout été ça, puisque la formation, vraiment, il y a eu quelques outils, mais grosso modo, ce qu'on nous a appris, c'était plus l'histoire de l'enseignement en fait. Et aujourd'hui, quelle est l'idéologie de l'enseignement, ou plutôt quelle est la substance, quelle est l'idée directrice de l'enseignement tel qu'il est pratiqué aujourd'hui en France. Finalement, ça a été quasiment ça pendant deux ans, c'est à dire que pendant deux ans, dans chaque matière, et puis de façon plus interdisciplinaire, on nous a expliqué quelle était l'idée générale, l'objectif, donc quelle démarche d'apprentissage adopter avec les élèves.

Alors la philosophie de l'éducation que je tire de cette masse théorique rencontrée à l'IUFM tient en quelques points : construire ses apprentissages ensemble, pour répondre à des problèmes les plus authentiques possibles, et ceci les yeux ouverts, c'est-à-dire qu'on sait ce qu'on fait et pourquoi on le fait. En fait, plus que les apprentissages, qui seront oubliés à terme, c'est la démarche qui compte. Je veux dire que les élèves doivent développer leur curiosité et se considérer comme des chercheurs, qui essaient ensemble d'aller plus loin.

Mais dans tout ça, rien de pratique, par contre, absolument rien de pratique. Et finalement, cette formation là - au début on râlait tous, en disant : mais quand est-ce qu'on va faire des vrais trucs ? Et c'est vrai qu'il n'y en a pas assez, il n'y a pas assez de pratique, c'est évident. Mais après, c'est quand même très très important et je pense que c'est quand même le principal, c'est à dire qu'une fois qu'on a cette idée là, cette façon de penser là, on est capable d'être en situation de recherche.

Donc la formation pour moi, ça a été ça, ça a été avoir un état d'esprit. On m'a présenté les choses, on m'a expliqué comment on voyait les choses dans l'enseignement et moi, là dedans, j'ai choisi un petit peu ce qui m'allait. Et donc je me suis créé une identité professionnelle à l'intérieur de ça. Ça a été vraiment ça la formation à l'IUFM.

Puis ma formation en Droit m'a aussi apporté une certaine manière de répondre aux problèmes que je pourrai rencontrer : par exemple, quand une situation sociale pose problème, un dispositif juridique bien pensé et bien huilé permet d'y répondre. Eh bien, dans le même esprit, si une situation de classe devient problématique, la mise en place d'un certain type de pratique pédagogique ou de certaines règles doit pouvoir y répondre. Si par exemple, dans une classe, je vois un manque de coopération entre les élèves et une méfiance réciproque, eh bien j'essaie de mettre en place du travail de groupe, du tutorat, des séances de jeux collectifs en EPS par exemple. C'est de cette manière très abstraite et finalement déshumanisée que j'ai pensé mon travail, notamment en ce qui concerne l'autorité. Je ne dirai pas que mes études m'ont amené à faire abstraction de l'humain, bien au contraire. Toute loi se fonde sur des situations vécues et posant problème. Mais elles m'ont habitué à réfléchir sur la base d'un humain idéal. Mais pendant mon dernier stage, j'ai appris une chose fondamentale : si les élèves doivent s'adapter à ma manière de travailler, je dois moi aussi m'adapter à eux et penser mes outils, non pas en fonction d'élèves abstraits, mais en fonction de ces élèves-là, avec leurs particularités et leur vécu.

Et puis après, il y a tout ce qui est formation un petit peu annexe, c'est-à-dire de mon propre chef, à côté de l'institution. Donc il y a la formation de l'institution et puis une formation un peu plus individuelle, des lectures personnelles.

Et puis pendant les stages - je suis en colère par rapport à l'institution, parce qu'on a été tellement peu été suivi pendant les stages, où là, on rencontre des problèmes, où on se crée un petit peu des outils quoi.

Et puis il y a eu donc les entretiens avec toi, qui ont participé aussi à la prise de conscience de l'identité professionnelle et c'était important, c'était assez riche. Et je pense que tu dois avoir d'autres retours comme ça avec les autres. Pour nous, c'était riche quoi. Le fait de revenir sur son passé, de voir ce qui a pu nous amener là et du coup, de voir où on va aller en fait. De ne pas subir la formation et le métier qu'on va avoir, en le vivant au jour le jour, mais en prenant un petit peu de recul, et puis par ce recul, essayer de voir un peu plus loin quoi. Je ne sais pas si c'est très clair.

Donc il y a eu ces deux gros trucs-là, la formation de l'institution, qui était de donner une idée générale, une idée directrice et puis après moi, par mes lectures et par mes stages, je me suis formé mes outils. J'ai une grosse boîte à outils dans mon ordinateur en fait, je me suis fait un dossier dans toutes la matières, dans chaque matière il y a quelques séances que j'ai menées et que j'ai analysées, des séances types, avec les programmes, là où on doit aller dans chaque matière, dans chaque cycle. Et puis des pistes pédagogiques, avec comment placer son autorité, avec des outils. Parce que moi, j'ai besoin d'outils, parce que je suis fabriqué comme ça. Ma formation ça a été ça, ça a été : tu as un problème, tu vas dans ta boîte à outils, tu prends l'outil, tu te places. C'est ce que j'attendais de la formation en fait, et il s'avère que du coup, les outils, j'ai dû les fabriquer un peu moi-même. Sur la base de ce qu'on m'apprenait, je me les suis fabriqués moi-même et finalement c'est bien, j'espère qu'ils vont marcher après. C'est ce qu'on verra.

- Si on vous avait imposé les choses sans aucune place de liberté …

Après oui, il y a des limites quand même. Mais voilà, c'est ça qu'était bien. Moi, la PE1, j'ai rien contre en fait. Toute la partie théorique, c'était bien. Mais là, ce qu'il nous aurait fallu, c'est du temps pour les appliquer ces outils. C'est de la pratique quoi, les appliquer, les essayer, pour avoir des échecs et après ces échecs, avoir des réussites. Enfin avoir un vrai rapport au terrain, essayer des choses quoi. Et on a eu le temps de rien essayer, on n'est encore pas mûr pour le métier, c'est évident puisqu'on n'a rien vu, on n'a rien fait. On a eu le temps mais trois semaines, c'est rien. Et trois fois trois semaines, on a le temps de ne rien faire du tout quoi, rien du tout.

- Alors est-ce que tu crois que plus de stages, deux ans de stages, avant de se confronter vraiment à une classe, ça t'aurait apporté beaucoup plus ?

Je n'en sais rien en fait, je ne sais pas du tout. Mais c'est vrai, à un moment, il faut y aller quoi, c'est évident. Mais je ne sais pas si ça aurait apporté plus. Je pense quand même que tu vois, avoir quelque chose du genre deux jours à l'IUFM, deux jours en classe, être à mi-temps à chaque fois, pourquoi pas avec un IMF d'ailleurs. Mais il faudrait autant d'IMF que de PE, ça serait un peu compliqué. Si quand même on avait plus de temps pour voir les problèmes du terrain, pour se confronter, pour chercher des solutions. Ou même pas forcément être avec des IMF, mais dans des classes d'instits. Je suis sûr qu'il y a plein d'instits qui adoreraient être à deux dans une classe, c'est quand même super riche quoi, et puis construire des cours à deux, avoir des semaines où on est à deux dans la classe. Tu imagines, une semaine à l'IUFM et une semaine avec un instit. Mais pas qu'avec des IMF, mais des instits, ça soulagerait. Nous on serait beaucoup plus en classe, on aurait beaucoup plus de pratique, de terrain et ça soulagerait les instits surchargés. Et puis après avoir des moments bien sûr où on est seul en responsabilité. Enfin une formation où on bouge, parce que moi, pendant un an, je n'ai rien fait, j'ai beaucoup bougé parce que j'ai beaucoup été dans les bars et tout, on a bu beaucoup de bière, on a beaucoup fait la fête et tout, c'était super cool, c'était vachement bien, mais on n'a fait que ça. Là, je vois, pendant un an, je n'ai pas fait grand-chose. Au moment du dernier stage, c'était vraiment dur. Un moment de retour les pieds sur terre, là où je me suis dit que finalement, c'est sûr, ça va être dur.

- Mais tu as eu des moments d' échanges avec les autres étudiants ?

Ah oui du coup, autour d'une bière. Quand même au moins, quand on va dans un bar, autour d'une bière, on discute quand même. C'est sûr, on a eu des moments d'échanges là, c'était intéressant quand même. On a vu hein, d'ailleurs, que tout le monde n'est pas sur la même longueur d'ondes. On n'est pas tous là pour les mêmes raisons. Après on verra bien ce que ça donnera plus tard. Mais il y en a beaucoup qui sont fonctionnaires pour le fonctionnariat quoi. Ils disent moi, j'ai choisi un métier où il y a beaucoup de vacances, pas beaucoup de travail, tranquille quoi. Il y en a même qui disent qu'ils ne sont pas allés dans le privé justement pour avoir tous ces avantages, avoir la sécurité de l'emploi : « C'est que l'enseignement du privé est quand même objectivement meilleur. » Tu vois, ils nous expliquent que - il faut le dire - « c'est quand même objectivement meilleur, mais moi, je ne me vois pas faire prof dans le privé, car il y a moins de garanties. » Eux et moi on va s'entendre l'année prochaine, si on se retrouve sur le terrain l'année prochaine, ça va être cool ! Il y en a un autre qui me disait : « Tiens, tu fais ton mémoire sur la citoyenneté ? bof, pour moi c'est des grands mots, ça ne veut rien dire. » Moi je ne suis pas d'accord, enfin chacun à la vision qu'il veut, vit la vie qu'il veut quoi. Mais j'imagine qu'il y a certains types de collègues avec qui tu as plus tendance à créer des relations et à faire des choses quoi.

- T'es pas toujours obligé de voir tous tes collègues …

Ah ça c'est sûr par contre. Je suis bien content de vivre avec quelqu'un qui n'est pas enseignant. Des copains, je n'en ai pas un seul qui est enseignant et je suis hyper content, parce qu'au moins, on en sort. J'en

parle beaucoup, alors c'est cool. Puis ça me fait marrer, je leur explique ce qui m'est arrivé avec un élève hyper actif qui a frappé, qui s'est battu, qui faisait le singe sur la table. Alors comme ça ils arrêtent de dire : « tu es toujours en vacances. Ils font : tu fais un métier dur, je ne ferais pas ce que tu fais et tout. » Alors ça me fait plaisir, comme ça je me valorise un peu, je suis content, je fais un métier un peu dur. Mais non, c'est très bien d'en sortir et de voir autre chose à côté. Evidemment, surtout que c'est un métier hyper prenant, duquel on sort peu hein finalement.

En fait je commence à regretter ça. Quand je voyais ma compagne, qui revenait le soir de ses journées très dures - elle est assistante sociale - c'est vraiment un boulot dur, ils sont confrontés à des choses parfois pas simples. Mais le soir, quand elle arrive, c'est fini. C'est-à-dire que tu jettes ton sac, elle n'a plus de travail à faire, donc elle arrive à penser à autre chose. Alors que nous, comme on a toujours du travail à faire, toujours toujours quoi, je crois qu'on ne s'enlève jamais ses soucis de la tête, c'est vraiment dur hein.

Au dernier stage, je vivais en moine, je ne faisais que ça, même le week-end. C'est incroyable parce que le week-end, finalement, le week-end il faut qu'on prépare lundi, mardi, et le mercredi, il faut qu'on prépare le jeudi, le vendredi et le samedi. Et quand est-ce qu'on ne fait rien ? C'est incroyable quoi, c'est un métier où on est tout le temps en activité en fait. Tout le temps, tout le temps et c'est dur un peu. Je ne m'en étais pas du tout rendu compte de ça. Alors après, peut-être que dans une dizaine d'années, ce sera moins ça, je pense que quand tu as ta classe depuis un bon bout de temps, tu bosses quand même, parce qu'il faut toujours s'adapter, toujours ré-inventer et s'adapter à ta classe. Mais peut-être moins quand même ?

- Je pense qu'il faut savoir s'arrêter quand même, parce que tu peux toujours faire mieux, alors faut savoir faire la part des choses…

Oui, il y a des collègues qui m'expliquaient qu'ils bossaient tous les soirs jusqu'à onze heures et demie, qui n'avaient aucun moment, aucune journée de repos. Mais moi je ne le ferai pas, parce qu'autrement je meurs quoi, enfin je dépéris, je ne sais pas, c'est atroce ça. Ne plus aller dans les bars justement, le soir, voir mes copains. Je pense qu'on ne fait pas un métier pour en vivre non plus. Enfin si justement, on fait un métier pour vivre, mais on ne vit pas non plus pour notre métier.

Alors évidemment, on a un métier qui a des enjeux, qui a une portée. Ce n'est pas un métier alimentaire quoi, c'est autre chose, mais bon quand même. Là, moi, je ne m'imagine pas bosser - d'ailleurs pendant les stages, ok, on mène une vie de moine, parce qu'on bosse tout le temps - mais moi, jamais je n'ai bossé jusqu'à onze heures du soir quand même hein. Je me limitais à neuf heures, déjà je trouvais ça tard quoi. Et je ne bossais pas le samedi après midi, déjà c'était bien. Déjà c'était énorme, mais je ne me vois pas l'année prochaine, bosser en plus samedi après midi et dimanche toute la journée. Mais je pense qu'après, mais aussi ça dépend, il y a des gens qui aiment bien travailler aussi, qui bossent tout le temps. Mais qui ne sont peut-être pas organisés.

Je vois, là, nous, en plus, on bosse beaucoup, on nous fait faire des fiches de préparation pour tous les cours, pour toutes les heures, avec d'autres fiches de préparation, avec les analyses à faire des cours qu'on a faits dans la journée. C'est pour ça aussi que je pense que l'année prochaine, les fiches de prep', pour être honnête, je n'en ferai pas. Je ferai des fiches pour mes séquences quoi, pour mes projets, mais je ne ferai pas de fiche de prep'. Et en fait je ne sais pas si beaucoup de gens en font. Mais certains en font quand même dans les T1, parce qu'apparemment, quand l'inspecteur vient te visiter, il faut absolument avoir des fiches de prep' si on veut avoir une bonne note. Mais moi tant pis, j'aurai une sale note, mais je vivrai. Je dis que je n'en ferai plus, mais en même temps, je préparerai quand même, parce qu'aussi j'ai vu que vraiment, les séances qui ont le plus été atroces, c'étaient celles où je n'avais pas fait de fiche de prep' effectivement. Donc ça veut dire que ça sert quand même, mais c'est une affaire de dosage.

Donc il y a moyen de ne pas bosser quand même comme un fou. Mais sur la qualité de vie, là, il y a eu une évolution. Ça c'est un truc qui a évolué par rapport à ce que j'ai écrit. C'est-à-dire que la qualité de vie, je n'y crois plus dans le métier. Je m'étais dit : je fais un équilibre entre un métier qui a du sens - donc ça j'y crois toujours – et la qualité de vie. Et bien la qualité de vie, là, j'en reviens. Parce qu'effectivement, bosser tous les soirs, ce n'est pas de la qualité de vie ça. Effectivement il y a les vacances, et heureusement qu'on les a. Je pense que du coup, avec les vacances, ça doit quand même équilibrer.

C'est à dire que je ne me plains pas quand je suis avec mes copains. C'est vrai que j'ai des copains qui font des journées de 9 h à 19h 30 par exemple, voire 19h 30 - 20h des fois. Donc effectivement, eux, ils n'ont pas de travail à faire chez eux le soir. Mais enfin, c'est énorme. Ils n'ont que cinq semaines par an, je me plains pas trop quand même, parce que effectivement quand y'a du boulot, je bosse plus tard. Mais en même temps, avec les vacances, je pense qu'on est quand même à trente-cinq heures et sur l'année, à mon avis on est bon, on doit être à trente-cinq heures.

Mais c'est la première année qui m'inquiète, j'ai pas trop envie de la faire cette première année (rires). Mais la première année aussi, dans chaque niveau, ça doit être pareil. Alors je me disais que j'aimerais bien tout faire à l'école et ne rien emmener chez moi, mais je pense que l'année prochaine, ça ne va pas être possible. Peut-être bosser entre midi et deux c'est pas mal aussi. Mais c'est bien aussi de déjeuner à l'extérieur, pendant le

stage justement, avec Antoine, on allait tous les deux manger en ville et c'était vachement bien. Donc on bossait un peu entre midi et deux.

Mais là par contre, à mon dernier stage, en fait, ça se passait tellement mal dans ma classe que pendant les deux heures, là, j'avais vraiment besoin de décrocher, j'étais incapable de travailler, incapable de travailler à l'école le midi quoi. Là c'était pas possible, vraiment pas….

Là, moi je n'ai demandé que des écoles de campagne en fait, donc on verra ce que ça donne. J'espère que j'aurai une école cool, parce que c'est vrai que dans les écoles, les ambiances, c'est vraiment important quoi, c'est vraiment très très important et les conseils que donnent les collègues, ça c'est quelque chose de fondamental quoi dans chaque stage.

- Alors aujourd'hui, à la veille d'avoir un premier poste à l'année, qu'est-ce que le métier de professeur des écoles pour toi ?

J'ai aujourd'hui l'impression de faire un métier d'artisan qui tâtonne sans cesse pour créer des situations qui seront les plus propices à apporter aux enfants des savoirs, des savoir-faire, et surtout des savoir-être. Je pense que ma mission c'est de faire en sorte que les enfants deviennent autonomes, c'est à dire qu'ils soient capables de se prendre en main pour résoudre les problèmes qui leur seront posés au cours de leur vie, apprendre à ne plus subir face à la vie comme face aux apprentissages, mais à agir plus précisément et plus efficacement. Et qu'ils deviennent des citoyens, je veux dire qu'ils sachent prendre en compte la place de l'autre, qu'ils sachent qu'on avance mieux, plus vite, plus loin et de façon plus agréable quand on agit ensemble dans un respect mutuel et dans le souci de l'intérêt général. Et pour arriver à ça, je pense mettre en place une organisation coopérative dans la classe et des méthodes actives d'investigation à partir de situations problèmes. C'est ça en fait

Annexe 43 : [E.i.T1**]** Marc *(Entretien individuel, février 2004, début T1)*

11675- *Je souhaitais te rencontrer pour que dans un premier temps tu me donnes tes réactions tes remarques à la lecture de l'interprétation que j'ai faite de ton précédent récit puis ensuite que tu me racontes ta première expérience en tant que professeur des écoles.*

Ca marche…

- Donc vas-y, à propos de l'interprétation que je t'ai envoyée…
11680

Alors en fait quand je l'ai lue, j'ai trouvé que c'était assez fidèle à ce que j'avais dit en fait, c'était bien vu et juste en fait, j'ai été un peu étonné par le passage sur mon milieu familial. Quand tu disais que j'avais suivi le modèle familial et que finalement, c'était un choix et donc j'avais été à la fois en continuation et en rupture. En lisant ça, je me disais mince alors, parce qu' en fait, ce n'était pas vraiment mon milieu familial, le milieu des instits. En fait autour de moi, j'ai plein de collègues qui sont enfants d'instits, je trouve ça énorme en fait la proportion de dynasties d'instits comme ça, tu sais, de fils, de petits fils d'instits, et je me dis que moi, je ne suis pas dans ce cas-là. Et donc je me suis demandé mais pourquoi elle dit que je suis issu d'une famille d'instits ?

Et en fait c'est vrai qu'il y les deux grands-cousins. Mais ce n'est pas si important que ça, en fait je les ai vus je crois une dizaine de fois dans ma vie, à tout casser quoi. Et après je me suis dit oui, il y a les deux grands-cousins, puis il y a aussi mon père, quelque part qui a été dans l'enseignement, puisqu'il a été prof, prof d'informatique. Mais c'est sur le tard qu'il est devenu prof quoi, il est devenu prof il y a quinze ans.

Puis après je me suis dit il y a aussi ma frangine, mais elle est prof au collège, alors pour moi c'est vraiment très très différent, je me disais mais jamais je ne serai prof au collège quoi. Enfin je ne sais pas pourquoi. Mais enfin si, je sais pourquoi d'ailleurs, mais il y a une différence énorme et je trouvais que ce n'était pas du tout ça. Puis après je me suis dit oui, parce qu'il y a tous les amis de mes parents et en fait après, c'est exactement ce que je dis dans mon récit, je l'ai vu en le relisant. En fait c'est assez marrant, c'est un petit truc que j'avais mis dans un tiroir tu vois, quelque part, et à chaque fois, les gens qui venaient et qui disaient oui, moi, mon père il est instit ou ma mère elle est instit, quelque part je me disais d'accord, c'est des gens qui font le même métier que leurs parents. Je ne me foutais pas d'eux si tu veux, mais quelque part, je me disais voilà. Et je ne me mettais pas dans cette catégorie-là.

Et en lisant, alors que pourtant, c'est ce que j'avais écrit dans mon récit hein, et en lisant ton interprétation, je me suis dit tiens, oui, moi aussi, j'y suis dans cette catégorie-là. Alors au début ça m'a un peu choqué, pourquoi elle dit ça, et puis après, je me suis dit ce n'est même pas elle qui le dit, c'est moi (rire). Sauf que je l'ai dit il y a longtemps !

C'est vrai que toute cette période de réflexion intense et tout, machin, sur l'écriture du récit, sur l'IUFM, c'est loin et c'est bien. Je dois dire qu'en fait, ça a été vraiment très utile de faire ça, et je suis super content. D'ailleurs sur le récit, c'est vraiment super positif.

L'IUFM, ça a été très utile finalement, la réflexion qu'on a eue à ce moment là, ça a été vraiment porteur de plein de choses, mais c'est bien que ce soit loin l'IUFM. On est mieux maintenant tous autant qu'on est, et maintenant qu'on est vraiment confronté à une classe, au jour le jour, à ce que c'est, ça y est quoi, agir enfin c'est bien quoi. Voilà .

En fait, par rapport à la lecture du récit, c'était ça, on parle de ton analyse, c'était ça, c'est que ça m'a un peu surpris, alors que pourtant, ça correspond vraiment à ce que j'avais dit quoi. Voilà.

- Alors après l'interprétation, la partie retranscription de l'entretien…

Oui, ça c'était, ça m'a fait du bien de relire ça en fait, pour être honnête. Parce qu'à force d'avoir le nez dans le guidon, on perd un peu plein de trucs, et en relisant ça, je me suis dit c'est vrai que quand même, derrière, il y avait toute une réflexion etc. Et c'est vrai que je me disais, c'est marrant, je serais incapable de redire tout ça aujourd'hui en fait. Tu sais, j'aurais du mal en fait à prendre du recul par rapport à ce que je fais, essayer d'analyser un peu tout ce qui se passe dans une classe. C'est ce qu'on apprend à faire à l'IUFM, mais c'est facile à faire à l'IUFM, parce qu'on a des stages de trois fois trois semaines et on a du temps, après, pour réfléchir sur tout ça. Et aujourd'hui, je serais bien incapable de refaire tout ça. Tu vois par exemple, la formation du citoyen, c'est un truc dont je pouvais en parler l'année dernière, j'avais toutes mes grosses théories, je disais voilà, pour former des citoyens, y'a ça ça et ça. Et là, eh bien je ne sais plus comment je fais. Je le fais, je sais que je le fais, au jour le jour quoi. Et j'ai des petites choses qui me disent que j'y arrive, des petites choses qui me disent que je n'y arrive pas du tout. Enfin j'ai des petits indicateurs quoi, mais je serais bien incapable de dire aujourd'hui par quoi ça passe. Je sais que je le fais, et bon, je sais bien aussi par quoi j'essaie de le faire passer, mais essayer de faire des espèces de grands principes, de tirer des grandes lignes comme ça, je sais pas, je n'y arriverais plus.

C'est à dire que maintenant, tous autant qu'on est, je pense, parce qu'on se voit encore énormément les anciens PE2, notamment avec Alain, Antoine etc, on se voit pratiquement toutes les semaines en fait. Donc en fait, tous autant qu'on est maintenant, ça y est, dans les actes quoi, et donc en fait, on se rend compte qu'on était beaucoup dans la parole quand même, il n'y a encore pas longtemps. Toujours en train de se poser des questions sur tout, dans la psychose un peu. Et c'est vrai que ça fait du bien de se confronter au terrain, d'être confronté à d'autres gens. E

Et en fait, moi, je me dis que j'ai fait le deuil un peu d'une manière idéale de faire mon métier. Alors pas d'une manière de le voir, parce que je vois toujours mon métier de la même manière que je le voyais avant, et ça je suis content que l'épreuve du terrain ne m'aie pas enlevé ma vision de la chose. Mais je sais que je ne serai pas le meilleur des instits possibles. En fait, à l'IUFM, on nous donne tellement, on a tellement l'habitude de tout analyser qu'on se dit mais c'est insurmontable comme métier, si on veut tout faire bien, et c'est vrai qu'il est insupportable … insurmontable, si on veut tout faire bien en math, tout faire bien en français, apporter le maximum aux élèves, être le meilleur, essayer de faire la pédagogie la plus complète possible. C'est ce qu'on s'imagine devoir faire à l'IUFM, et c'est ce qu'on constate ne pas pouvoir faire sur le terrain. En fait, avant, je me disais mais le décalage entre ce que je voudrais faire et ce que je réussirai à faire, ça va être dur à vivre ! Et en fait pas du tout. Je me dis voilà, j'ai quelques matières, quelques domaines, plus que des matières dans lesquelles je vais à fond et vraiment, c'est ce qui me botte, et j'y vais quoi. Et puis pour le reste, je me dis tant pis.

Et on voit que tous les autres collègues font pareil en fait, et que finalement, les élèves, ils passent de classe en classe et avec chaque personne qu'ils rencontrent, ils prennent ce qu'il y a de bon à prendre. Et puis voilà, c'est comme ça qu'eux aussi, ils vont cheminer tranquillement vers leur vie d'homme et de femme plus tard quoi, en ayant rencontré des gens différents, en prenant ce qu'il y avait à prendre de partout et voilà. Et moi j'ai fait ce deuil de ma vision un peu … de cette idée qu'il fallait tout faire bien. Aujourd'hui je m'en fous. Enfin je ne m'en fous pas, c'est pas vrai hein. Je fais bien ce que j'ai envie de bien faire, puis ce qui ne marche pas, je ne me prends pas la tête et je ne m'empêche pas de dormir le soir, je me dis tant pis, ils ont eu des années avant, ils auront des années après. Et du coup, je suis encore en train de partir dans tous les sens, c'est chaud hein. Et du coup, eh bien voilà, je voyais l'école qui travaille avec la pédagogie Freinet, et l'année dernière je ne jurais que par cette école tu vois, la péda Freinet, la péda Freinet la péda Freinet. Et je me suis inscrit au début de l'année au groupe de démarrage Freinet. Avec … non, j'allais te parler de quelqu'un, mais tu ne le vois pas. Donc en fait, on était plusieurs à s'être inscrit au groupe de démarrage. Et puis j'étais à fond quoi, donc j'ai mis en place pas mal de choses, quelques trucs, parce qu' effectivement, pour faire de la pédagogie Freinet, il faut carrément quinze ans de métier quoi. Quinze ans, il en faut bien plus que ça, je suis gentil. J'ai donc mis quelques petits trucs en place et ça me satisfait bien, je trouve ça génial. Enfin vraiment, là, je suis content, puis la manière dont ça se passe dans ma classe, je suis vraiment hyper heureux.

Mais je réfléchissais, je voyais que ça interloquait au début mes collègues qui sont du coup, d'une pédagogie, eux, très très traditionnelle. C'est à dire que dans leur classe - je donne un exemple - les tables sont en ligne, mais elles ne sont pas en ligne, les tables sont séparées en fait. Alors ça ne veut pas dire grand chose tout le temps, enfin je veux dire que les tables soient en ligne ou en groupe, c'est pas ça qui fait qu'on a telle ou telle pédagogie. Mais là, jusqu'à avoir les tables séparées, en moyenne/grande section ! Dans sa classe, il y a les tables vers un tableau des grandes sections, vers un autre tableau, des moyennes sections, et séparées. C'est vraiment du bien traditionnel, et donc, en début d'année je me disais d'accord, j'arrive dans une école bonjour quoi !

Et en fait, j'ai découvert au bout de quelques semaines que j'étais un vrai con. Et que leur pédagogie, c'était quelque chose de formidable aussi. Et que la bonne pédagogie traditionnelle à papa, que vraiment, vraiment j'abhorrais encore l'année dernière si tu veux, et bien elle a vachement d'avantages, et elle est vachement bien aussi. Alors moi, je ne pourrai jamais la faire, parce qu'elle ne me correspond pas du tout. Mais les gens qui la font, ce ne sont pas des gros nases quoi. C'est des gens aussi qui ont réfléchi à la chose. Et ça leur correspond à eux. Et même, ça correspond aux enfants. A certains enfants. Et en fait, eux, ils ne m'ont pas jugé quand je suis arrivé dans l'école, et que j'ai mis moi, mes tables, c'est même pas en groupe, c'est un peu un banquet, on est en U si tu veux. On est même maintenant en carré quoi, et on est tous toujours face à face, on se regarde toujours les uns les autres quoi. Et après, on bouge les tables tous les jours, pour faire des ateliers ,des travaux de groupe etc.

C'est comme ça que ça se passe et eux, ils sont venus dans ma classe et ils ont fait : « *oh c'est rigolo ce que tu fais, c'est sympa.* » et puis on a discuté des projets que j'avais mis en place, ils trouvaient ça sympa, le conseil etc. J'ai fait des propositions pour qu'il y ait un règlement de cour cohérent, parce qu'avant, il n'y avait pas vraiment de règlement. Ils ont été super emballés, on l'a fait, ça s'est bien passé, et ils ont été très ouverts quoi. Eh ils n'ont pas du tout jugé ce que je faisais. Et moi, j'ai regardé avec un œil un peu différent, et je me suis dit et bien je suis vraiment un petit con tu vois, un jeune con. J'ai regardé avec un œil différent ce qu'ils faisaient et j'ai trouvé ça génial. Parce qu'en fait sur pleins de choses, à la récré tu vois, il y avait le papi d'un des élèves qui était dans la classe et qui venait raconter des histoires, qui venait raconter sa vie pendant la guerre etc. Et tout était simple. Dans la classe d'une des collègues, là, justement, et je trouvais ça très très très spécial, mais tout était simple, c'est très familial. Je me suis dit et enfin, c'est évident, il y a plein d'enfants à qui le frontal, des choses carrées, avoir son cahier d'orthographe, son cahier de grammaire, son cahier de conjugaison, des choses que je ne fais pas du tout, que je ne pourrai jamais faire, eh bien ça leur va bien, parce que c'est clair, c'est structurant quoi, et c'est bien pour eux. Et puis c'est une atmosphère un peu feutrée comme ça, où il n'y a jamais de bruit, où c'est calme et tout. Et puis c'est agréable quand même, il y a un côté un petit peu familial, et ça correspond à des élèves et je la trouve bien leur pédagogie.

Moi je ne pourrai jamais faire ça. Parce que moi, dans ma classe, il y a toujours du bruit, toujours du travail de groupe. Et même, je me rends compte des fois, quand il y a vraiment le silence, des fois c'est moi qui déraille un peu. Et je fais une blague à un groupe d élèves et puis après, je me dis que c'est un peu con parce que là, du coup, je les empêche de travailler. Mais c'est vrai que moi ce n'est pas ça. Mais ce n'est pas grave. Il y a même eu un moment où je commençais à culpabiliser, en me disant ce qu'ils apprennent dans les autres classes par rapport à ce que je leur apprends moi, mais c'est de la folie. Parce ma collègue, mon autre collègue de cycle 3, enfin qui a un cycle 2 et 3, eh bien je voyais son emploi du temps, car on parlait de l'emploi du temps, et elle me disait : « *une heure de conjugaison le lundi, une heure d'orthographe le mardi, une heure de grammaire le jeudi.* », je ne sais plus quoi, « *une heure de vocabulaire le vendredi et une demi-heure d'expression écrite le samedi. »* Bon. Alors là, moi, c'est tout ce que je refuse, tout ce que je rejette quoi.

N'empêche que ses élèves sont hypra compétents. Et moi, je récupère derrière des élèves mais qui sont mais hypra compétents. Et c'est vrai qu'en Observation de la langue, je n'ai pas grand chose à faire en fait, parce que c'est vrai ils sont hyper compétents. Après, moi, je fonctionne de façon complètement différente et on en a discuté. Et elle ça l'a un peu étonnée, parce qu'on a un peu des proportions inverses quoi. C'est à dire que moi, ce n'est quasiment que de l'expression. Et puis après, par-dessus sur l'expression, on va essayer de revenir sur les textes pour faire de l'orthographe, de la conjugaison etc. Mais ça, ce n'est qu'un outil, ce n'est pas une fin en soi quoi.

J'ai des élèves, je ne sais pas comment on dit, ils déprogressent quoi. Je crois, je suis même sûr, j'ai des élèves qui conjuguaient vachement bien le présent en début d'année, puis là, maintenant, c'est plus chaud quoi. Alors je culpabilise, il y a eu un moment où je culpabilisais un peu, puis après, je me suis dit merde. En début d'année, j'ai récupéré des élèves de CM2 qui commençaient un texte en haut à gauche de la feuille tu vois, ils finissaient en bas à droite, il n'y avait pas un point, un paragraphe, une virgule, c'étaient des répétitions sans arrêt, avec : le lutin, il est venu le lutin, il est parti dans la forêt le lutin, machin truc.

Ce sont des élèves qui n'avaient pas du tout appris à écrire quoi. Et aujourd'hui, ça va mieux hein. Donc en fait, c'est là que je me suis dit qu'on apporte tout ce qu'on peut en fait. Il y a des gens qui apportent la rigueur, des gens qui apportent une atmosphère plus familiale, une sécurité affective, quelque part, pour les enfants. Moi j'ai peut être apporté autre chose, du côté expression, du côté on va essayer de chercher qui on est, plus à l'intérieur, du côté un peu des citoyens. Mais il y a la contrepartie, c'est vrai que moi, je n'ai pas une classe calme, c'est vrai que souvent, je suis sur la sellette quoi, je suis sur le fil en fait.

Et mon Inspectrice en fait m'a vachement rassuré, en disant : « *Quand je viendrai vous voir* - alors finalement elle ne viendra pas, ce qui est très bien qu'elle ne vienne pas, qu'elle reste là où elle est (rires) - mais elle a dit : *quand je viendrai vous voir, je ne veux pas voir une classe calme. »* Alors ça nous a super étonnés. Elle a dit : « *La pédagogie, la discipline dans la classe, c'est vous devez être sur le fil, toujours comme un équilibriste, c'est à dire que si c'est une classe où il y a trop le bazar, ce n'est pas possible, les apprentissages ne viennent pas. Mais si c'est une classe qui est trop silencieuse, ce sont des potiches*. Donc du coup, je ne veux pas voir des potiches, je veux voir des élèves interpeller, qui bougent. » Et donc, c'est vrai que ça m'a un peu rassuré quand elle a dit ça. Je me suis dit c'est vrai, parce c'est ça, je suis un peu sur le fil toujours. Il y a des moments où on penche plus d'un côté, des moments où on est plus de l'autre, puis voilà, on essaie de rétablir l'équilibre.

Donc voilà et finalement, je n'ai plus envie maintenant d'aller un jour dans une école Freinet et d'ailleurs, j'ai arrêté un peu, j'ai arrêté le groupe de travail et ça, c'est aussi dû à l'effet : faut se lâcher quoi ! Enfin le soir, au début de l'année, c'est de la folie, je ne sais pas ce que t'ont dit les autres hein, mais moi, au début de l'année, mais moi c'était de la folie quoi. C'était du soixante soixante-dix heures par semaine. J'avais mon samedi après-midi où je ne travaillais pas, autrement je travaillais, je travaillais à temps plein, tout le temps, tout le temps tout le temps. Deux heures tous les soirs, je travaillais jusqu'à neuf heures et demie en m'y mettant dès en arrivant. C'est mortel !

Mais ça va beaucoup mieux à partir du mois de janvier, ça s'est lâché, ça s'est complètement amélioré et j'arrête, je lâche, je lève le pied et ça va beaucoup mieux quoi. Là, je bosse une heure le soir, pas plus, je bosse quatre/cinq heures le mercredi, une ou deux heures le dimanche, puis point. Et c'est hyper bien. Et donc, je bosse plus le soir, donc c'est pour ça que le groupe Freinet, je n'ai plus du tout envie d'entendre parler du boulot quand j'arrive le soir à la maison quoi. J'ai envie de faire autre chose.

- *Tu préfères choisir toi-même ta façon de travailler…*

Oui voilà. Oui, ça me convient bien, c'est pas mal quoi. Je choisis quelques matières où vraiment je fais ce que j'ai envie de faire. Pour le reste, c'est au jour le jour, c'est la pédagogie de la dernière minute. Voilà.

- *Et votre formation T1, les intervenants qui sont venus dans ta classe…ça s'est passé comment ?*

Alors la formation T1, c'était hyper bien. Alors vraiment, c'était génial. On a eu des réponses claires et précises sur des problèmes clairs et précis, on a eu un tas d'outils incroyables. Là j'ai plus appris en trois semaines, le stage de formation T1, qu'en deux ans d'IUFM. J'ai plus appris au niveau pratique hein. Parce qu'après tout le bagage théorique, philosophique, de l'IUFM, il est nécessaire hein, il est là et c'est bien. Mais au niveau pratique/outils, c'est génial, c'était super.

Les intervenants dans ma classe, et bien justement, je n'arrive pas le bon jour. (rires) Parce que mon conseiller péda, avec qui ça se passe très très bien, qui est un homme adorable, vraiment très gentil, il est venu dans ma classe et m'a dit c'est bon, il n'y pas de problème ; il m'a trop rien dit en fait, il ne m'a pas donné de conseils. Donc ça va, il n'y a pas eu plus de conseils que ça. C'est vraiment la formation T1 qui a été importante, du point de vue du conseil, des conseils et des outils pratiques.

Autrement dans la classe ça se passe bien maintenant. Au début de l'année c'était chiant souvent, j'arrivais en récré en disant ils ont été un peu chiants et puis maintenant, plus du tout. Et donc maintenant au contraire, j'ai une classe, je suis heureux de venir tous les matins, c'est le bonheur quand je vois tout ce qui a été fait depuis le mois de septembre, j'hallucine en fait, parce que tout passe hyper vite. Mais en même temps, je sens que ça marche, ça roule, oh la la, il y a plein de choses qui roulent.

Alors il y a plein de matières sur lesquelles je ne suis pas fier de moi du tout. Sur lesquelles je n'ai pas du tout avancé. En art c'est nul, c'est nul, tout est à refaire. En anglais c'est nul, tout est à refaire quoi. En français par contre, je fais tout tout seul et là, je suis content là, je suis fier. Alors c'est vrai qu'en observation de la langue, c'est une heure qu'on devrait faire, entre une heure et une heure et demie, mais voilà, c'est rien. Moi je fais mon heure, je la fais, mais bon, en une heure, tu n'as rien le temps de faire. Mais moi je suis très content de ne rien avoir le temps de faire. Je me dis que ça ne va pas leur changer la vie de savoir que *un* c'est un déterminant indéfini et que *le* c'est un déterminant défini quoi, franchement. Donc c'est dans cette optique-là. Tout ce que je fais en ORLF, j'essaie de, j'ai réussi jusqu'à maintenant, je l'axe sur les productions d'écrits. Et alors je me creuse la tête des fois et c'est vrai que des fois, c'est un peu artificiel, mais j'arrive, j'arrive plus ou moins. Là, on a bossé la voix passive, il n'y a pas longtemps la voix active, on voyait à quoi ça pouvait être utile dans notre récit, on a bossé tout ce qui est les registres de langues, même le COD le COI, les compléments circonstanciels. Tout ça on a réussi à le voir dans nos productions d'écrits. Et là, je suis content là-dessus, ça marche bien.

Bon en math, c'est la base, j'utilise le manuel, parce que je ne peux pas tout faire, donc c'est le manuel. Je suis le manuel, je suis un bon militaire tu vois. Là on ne réfléchit pas, on suit le manuel et ça se passe bien, il n'y a pas de problème. En histoire je fais tout seul à partir d'un bouquin, je ne fais pas du tout tout seul, je suis un bouquin qui est formidable. Je ne sais pas si tu connais, c'est « *Situations de problèmes en histoire* » notamment. Alors là, je trouve ce bouquin incroyable et je le suis, et c'est génial, c'est terrible. En géographie aussi, et c'est vraiment bien quoi. Donc voilà, je fais des trucs vraiment qui me plaisent bien, ça me plaît.

Le matin j'arrive, je suis seul dans mon école à faire l'accueil dans la classe, tu vois, donc avec mes CM1 CM2, ils vont dans la classe. Ils ont leurs petites habitudes, ils ont leur plan de travail donc ils vont

chercher leur plan de travail dans leur casier, ils regardent si ce qu'ils ont fait la veille a été corrigé, voir s'ils ne sont pas d'accord avec la correction, je leur explique tranquillement. Ceux qui sont de responsabilité d'emploi du temps fabriquent l'emploi du temps pour la journée. L'emploi du temps c'est eux. En fait je me suis inspiré de Freinet. Ils vont tous vérifier s'ils sont bien inscrits à la cantine, ils vérifient un petit peu tout. Ils ont le tableau du conseil, où ils vont inscrire les trois catégories tu sais : problèmes, propositions, félicitations. Puis ceux qui sont d'emploi du temps expliquent l'emploi du temps de la journée, ils expliquent pourquoi ils l'ont construit comme ça, ce qu'on va faire en détail et puis à ce moment-là, on forme les ateliers. Et puis donc ils trimballent leurs tables, ils font ça en fonction de la matière qui est au début de la journée et moi j'interviens à ce moment-là, vraiment seulement. Juste avant, j'ai été un régulateur, j'étais là si ils avaient des problèmes mais je n'ai pas vraiment ouvert la bouche, je n'ai pas parlé au groupe avant ce moment-là . Et ça marche pas depuis longtemps hein, ça marche comme ça depuis un mois ou deux.

En fait je suis hyper content. Ils sont supra autonomes, ils sont super autonomes mais ce n'est pas de mon fait si tu veux, c'est à dire que c'était un triple niveau l'année dernière c'est une école rurale. Donc jamais jamais ils n'ont eu un cours unique ces élèves-là. Ils ont toujours eu un double ou un triple niveau, donc en fait, ils ont toujours été habitués à être très autonomes et là cette année, moi j'ai utilisé ça à fond, à fond, et c'est génial ! Mais l'autonomie ils l'avaient déjà, ils avaient déjà le bagage nécessaire, ils avaient déjà derrière eux une histoire pour pouvoir être autonomes. Après, moi j'ai impulsé cela dans d'autres directions, par rapport à ce que faisaient mes collègues avant. Chacun utilisait ça à sa manière quoi.

Autrement chaque jour il y a une présentation d'un élève sur un sujet qui est fixe, en fonction de la journée. Le lundi c'est la poésie, donc il y a un élève qui sait que pendant toute la semaine, il va falloir qu'il cherche des poésies. Et le lundi il présente une poésie, il propose son interprétation et les autres l'interrogent ou donnent leur opinion. Alors c'est des lundis art, on appelle ça des lundis « art ». Le mardi, on a des mardis « actu », donc les mardis actu, c'est un élève qui présente un article. Donc c'est pareil, après l'avoir lu, il le commente un peu puis il y a un débat des élèves. Alors c'est un débat totalement libre, ce n'est pas un débat réglé en fait. C'est-à-dire qu'on a travaillé ça en début d'année et ça marche bien, sans besoin de régulation. Et le jeudi c'est jeudi littérature, il y en a un qui présente un bouquin et le vendredi c'est le mien, c'est le vendredi philo. En fait ou je lis une petite fable, ou je présente un petit texte une loi. Des fois ça m'est arrivé, des choses comme ça, la Déclaration des droits de l'homme par exemple. Et puis on discute sur ce thème-là pendant vingt minutes et à chaque fois, donc les vingt minutes du matin et les vingt minutes de l'après-midi, ça permet de se remettre tout tranquillement dans le travail et puis de faire un break, de faire une pause, et puis voilà. Moi j'y tiens à fond, c'est les deux moments que je préfère dans ma journée, c'est ces deux moments-là en fait.

- Cette organisation là tu l'avais réfléchie avant, tu l'avais essayée en stage ?Tu l'avais déjà rencontrée dans ta scolarité ?

C'est venu au fur et à mesure tranquillement. En fait, l'enseignement que j'ai reçu, il ne devait être pas loin de ça. J'ai eu un prof en CM2 qui n'était pas mal en fait. Enfin, je n'ai pratiquement aucun souvenir de l'école primaire, mais lui, je me rappelle qu'on faisait …Je me rappelle d'une chose, d'un projet en fait. On avait écrit un bouquin sur le Titanic qui partait et qui coulait et on arrivait sur une île déserte, et il fallait qu'on construise nos cahutes. C'est la seule chose dont je me souviens de ma scolarité quasiment et ça m'avait marqué en fait. Et je me rappelle qu'avec cet instit, là, on parlait de politique, on parlait d'actualité, je ne sais plus comment on faisait ça, mais c'est les deux ou trois trucs dont je me souviens et donc j'ai eu envie de redonner ça aussi. Et ce projet sur le bateau, je l'ai fait cette année avec mes élèves et ça a été un grand bonheur quoi de le faire avec mes élèves. Je me suis dit tiens, c'est marrant, tu vois, la dernière chose que j'ai vécue à l'école primaire, eh bien ma première année d'instit je la redonne aux élèves. Bon et puis finalement, on ne l'a même pas fini, comme des couillons.

Alors là c'est mon gros problème, je pense qu'on a tous des gros défauts et moi, mon défaut, mais énorme, c'est mon côté un peu … enfin c'est comme je parle, j'agis comme je parle. Je pars dans tous les sens, dès qu'il y a un élève qui lève la main, je commence, puis je parle à un autre, je vais dans tous les sens et tu vois, les projets sans arrêt. Et ça c'est vraiment mauvais. Mais tant pis, cette année, c'est la première, mais dès l'année prochaine, je vais travailler là-dessus, parce que ce n'est vraiment pas bon, je pars trop quoi.

Alors bon, j'ai décidé quand même que normalement, je prends mon dernier mois pour finir tous mes projets de l'année, donc j'en prends au moins un parce qu'il y en a un paquet des projets que je n'ai pas finis. Alors j'en prends au moins deux ou trois, ceux qui leur tiennent vraiment à cœur, pour les finir vraiment, les fignoler, les finir et en plus, je me suis dit en fait que c'est génial au niveau pédagogique. Je me suis dit allez, je vais prendre le bon côté des choses, parce que du coup, ça va faire un retour sur les apprentissages et en fait, sur le dernier mois, comme j'aurai pratiquement fini mes progressions, parce que en fait, j'ai fait des progressions super serrées que j'ai toujours suivies - ça par contre je suis tellement stressé si tu veux, que je suis hyper organisé et je suis mes trucs et j'aurai donc fini mes progressions très rapidement. Et donc du coup j'aurai un

mois pour revenir, faire des révisions, et on finira les projets comme ça, et je me dis que finalement, c'est pas si mal que ça. Mais bon ç'aurait été quand même mieux de les finir dans la foulée, même d'un point de vue éducatif hein, on finit ce qu'on a commencé, surtout quand on se lance dans des projets comme ça.…. Donc voilà.

Et autrement ; il y a un truc dont j'avais envie de te parler, parce que il y a un truc dont je suis super content. Oui tu vois, je suis quand même hyper content de ma classe et de ce qui se passe, je vis une année formidable. Mais voilà, tous ces cons là, qui me disaient quand j'étais dans mon école à X là, cette école dont je ne veux plus jamais entendre parler là, qui me disaient : « *Oh la la, tu verras, moi j'en suis revenu de ma vision romantique du métier, tu verras, faut bien que tu fasses le deuil de plein de choses. »* Et bien non, moi cette année, mais c'est mortel, c'est génial, je suis hyper content ! Enfin c'est vrai, j'ai dix-sept élèves, c'est peut être dû à ça aussi, même c'est peut-être certainement dû à ça. Mais c'est vrai que j'ai une année formidable, j'ai une année rêvée, je suis là où je voulais bosser, je suis dans un monde, dans un CM1 CM2, c'est le cycle que je voulais, c'est le niveau qui me plaît le plus.

Bon d'accord, j'ai des élèves qui bougent un peu, c'est vrai que leur instit de l'année dernière, elle disait que c'était chaud, mais elle avait un triple niveau quand même et donc, avec quasiment dix élèves en plus, c'est vrai que c'est incomparable. Mais voilà, ça se passe hyper bien. Je suis trop content. Donc y'a des choses dont je suis content notamment mon Conseil qui marche vraiment bien. [Longues explications sur le fonctionnement de son Conseil d'élèves]

[Retour sur le bruit dans sa classe] Moi ça ne me dérange pas le bazar, mais c'est vrai que ça ne me dérange pas. Je suis un élève qui a toujours … Quand j'étais élève, j'ai toujours parlé sans arrêt, j'ai toujours discuté, je m'en foutais total qu'il y ait du bruit et moi, je travaille tout le temps dans le bruit, je n'arrive pas à travailler au calme, j'ai l'impression de perdre mon temps. Quand je bosse, je bosse toujours dans le salon avec plein de monde autour et moi, j'aime bien ça. Donc c'est vrai que ça ne me dérange pas. Du coup, je n'arrive pas à comprendre qu'il y ait des gens que ça dérange. Donc j'essaie je me forcer, c'est sur la phase action, il faut agir, il faut sanctionner et arrêter de parler et ça, c'est le truc sur lequel il faut que je m'améliore. Surtout quand j'aurai des grosses classes je pense. Mais on n'est pas parfait non plus, c'est vrai qu'on fait avec leurs défauts, donc ils doivent faire avec les nôtres je pense. C'est comme ça qu'on apprend aussi pour eux. Il faut qu'eux s'adaptent à nous et que nous, on s'adapte à eux quoi.

Après on peut pas non plus être au top partout, sur tous ces trucs-là, globalement, ça se passe bien, et là, maintenant, je suis hyper heureux. Le petit bémol, le petit truc, c'est que j'ai dix-sept élèves et je me dis que tout ce que j'ai fait avec dix-sept élèves, est-ce que je vais pouvoir le refaire avec vingt-cinq ? La réponse elle est non, je ne pourrai pas tout refaire et de toute façon, en fonction des groupes, c'est différent.

Mais là où j'ai peur, parce que je suis un effrayé constant, hein mais je suis un effrayé hein, je suis un angoissé hein, d'ailleurs je ne sais pas si ça peut te servir pour tes analyses et tout, mais c'est vrai que je suis très très angoissé, j'ai toujours besoin d'avoir mes angoisses, ça me rassure, quand je ne suis pas angoissé, je me dis c'est pas normal, c'est quasiment de la superstition si tu veux. C'était comme ça quand j'étais élève, si je pensais avoir réussi un contrôle, je devais le louper. Enfin, si tu veux, pour que j'aie une bonne note, il fallait que je pense l'avoir raté…. Je ne sais pas si tu comprends, c'est un peu …c'est comme ça quoi. [Grande digression sur ses TOC]. Donc du coup, j'ai un peu l'angoisse de l'année prochaine, d'avoir une vraie classe. Comment je parle là ? Une vraie classe oui, donc une grosse classe, une vraie classe de plus de vingt mômes, parce que je n'ai jamais eu de classe de plus de vingt quand même. Moi ce dont j'ai peur, c'est de ne pas réussir à maîtriser une classe de vingt-cinq mômes justement. D'avoir du mal à sanctionner tu vois. Je me dis que quand j'en aurai vingt-cinq, ça ne va pas être ça.

Et je suis très exigeant en plus, je m'en suis rendu compte en stage T1, je suis allé en observation dans une classe de CM1 CM2, c'est ça qui m'a vraiment fait me lâcher cette année. Parce que j'étais chez un mec qui avait de l'expérience pourtant et en travail de groupe, c'était un foin, mais total, en observation de la langue, il était rendu au quart de ce que j'avais fait, en math, au quart de ce que j'avais fait, etc. Et ça se passait hyper bien dans la classe et moi, en arrière dans la classe, je trouvais ça génial tu vois. Et lui ça se passait très bien. Bon, il y avait des matières où il était vachement plus avancé que moi, en sciences, il faisait des trucs de fou, il faisait des trucs de malade. Il y avait des trucs vachement mieux, des trucs où il avait fait moins de choses, et ça m'a déculpabilisé, mais complètement quoi. Il y avait vraiment le bordel dans sa classe en travail de groupe et ça ne le dérangeait pas du tout. Et c'est là que je me suis rendu compte que j'étais vachement exigeant, parce que moi, en travail de groupe, c'est chuchotement, mais vraiment chuchotement, c'est à dire que je ne veux pas entendre le son de leurs voix, c'est tout. C'est la règle feu orange on chuchote, donc on ne parle pas à voix normale et dans sa classe à lui, on parlait à voix normale.

Mais c'est vrai que quand j'aurai une classe à vingt-cinq, forcément, le chuchotement pendant le travail de groupe, ça ne sera pas possible. Donc c'est clair qu'à vingt-cinq, il faudra que je m'adapte, que j'aie de nouvelles exigences, mais enfin on verra bien ce que ça donnera. En fait, j'espère pouvoir me faire respecter dans une classe de vingt-cinq, j'ai un peu peur de ça. Mais maintenant, je me dis que c'est un peu un rôle tout ça. Alors quand j'avais eu un petit peu de problèmes en début d'année, je me mettais dans ma salopette de prof le

matin en arrivant. Alors tu vois, les épaules un peu en arrière, sûr de soi. Avec les parents, j'ai toujours été très sûr de moi, mes collègues m'ont dit : « *de toute façon, avec les parents, tu as toujours raison, quoi que tu fasses, de toute façon, tu as toujours raison*. » Alors je leur ai dit vous êtes cons, mais en fait, c'est ce que je fais, et c'est hyper bien, j'ai jamais eu un problème avec un seul parent, ils ne sont jamais venus me voir. C'est un peu con, mais c'est tant mieux tu vois, parce que je n'ai pas envie d'avoir de problème avec eux pour l'instant. Plus tard, je verrais les relations avec les parents, mais pour l'instant, les parents, j'ai assez à faire avec ma classe et avec la pédagogie, on verra plus tard avec les parents.

Donc voilà, et donc j'essaie de faire le sûr de soi, le maître qui sait un peu ce qu'il dit. Tu vois, à la première réunion de parents d'élèves, je ne leur ai surtout pas dit que c'était ma première année, je leur ai dit que j'avais fait des remplacements avant, je leur ai dit que c'était ma première classe à l'année, mais que j'avais fait des remplacements avant. Voilà. Ça m'arrive hyper souvent de mentir un peu tu vois. Quand les parents arrivent, je dis : oui, c'est vrai, ou alors avec mes élèves, je dis : eh bien j'ai fait ça avec une autre classe ! J'ai honte, parce que ça ne sert à rien de dire ça, mais bon ça sort comme ça. J'ai vraiment tendance à ne pas être sûr de moi dans certains domaines. Il y a des domaines où je suis plutôt confiant et sûr de moi, mais il y en a d'autres où je ne le suis pas trop. Maintenant, je suis sûr de moi dans ma classe, mais au début de l'année, pas trop trop quoi. Donc je me mettais un peu dans mon rôle si tu veux, donc j'avais ma voix ferme. Voilà.

- Et tes angoisses au début… enfin pas vraiment des angoisses mais quand tu disais l'année dernière, à quarante ans j'arrête…..

Oui, je pense quand même…. Oui, en fait, je suis hyper content de faire ça. Je t'avais parlé de mes copains de DEA qui me charriaient un petit peu. Et bien j'ai eu une grande discussion il y a deux semaines avec une de mes très grandes amies qui était presque en larmes. En fait elle était chez moi et elle m'a dit, très officiellement, alors ça m'a fait hyper plaisir - en même temps ça m'a hyper peiné pour elle - elle m'a dit que j'avais fait le bon choix, et elle a dit : « Aujourd'hui je comprends complètement le choix que tu as fait, à l'époque je ne comprenais pas, mais maintenant, c'est bon, j'ai compris. Et moi il faut que je change. » Elle m'a dit : « je vais changer de métier, je vais arrêter et je vais faire autre chose. » Elle est dans le Droit, alors elle n'a pas de métier encore, elle n'est pas en CDI, elle va de stage en stage et donc elle gagne deux mille francs par mois parce qu'elle est en stage quoi et elle travaille dix heures par jour quoi. Alors bon, le salaire c'est pas le truc quoi. Là elle en a marre parce qu'évidemment, tu as envie d'être reconnu quoi, et le salaire, quelque part, c'est vachement important, parce que c'est une reconnaissance. En fait, le truc, c'est qu'elle s'est rendu compte que : « Moi je suis avec des collègues, c'est des gens qui sont noirs toute la journée tu vois, qui sont tristes, qui sont malheureux, qui bossent, qui bossent comme des fous toute la semaine, qui voient à peine leurs enfants. » Elle disait : « voilà, on arrive à neuf heures le matin, on part à vingt heures le soir. » et attends, elle a dit : « des fois on n'a plus de boulot à partir de dix-huit heures trente, mais c'est pas grave, tu restes devant ton ordinateur et tu vas voir tes mails jusqu'à vingt heures, parce que tu ne peux pas partir avant, quand tu es cadre. » Tu vois c'est des trucs comme ça. Alors elle disait : « Mais moi, je veux voir mon mec, je veux avoir des enfants je veux avoir une vie de couple, je veux vivre ma vie. » Et elle disait : « je me rends compte que dans le vie que j'ai choisie, je ne vis pas ma vie quoi, je n'aurai jamais ma vie à moi, avec cinq semaines de vacances par an, et en bossant comme une folle toute la semaine. » Et elle était super triste et donc là, elle commençait à se dire qu'elle allait tenter de passer d'autres concours, à faire autre chose, se réorienter, et elle disait : « Je suis contente de m'en rendre compte maintenant, avant de me réorienter. »

Et c'est là que je me dis, enfin là j'étais content. Je me disais là oui, voilà, mon choix de qualité de vie, tu vois, quelque part il comptait et je suis hyper content d'avoir fait ce choix de qualité de vie et ce choix, ce choix, voilà, j'ai un métier qu'est plein de vie. Nous on fait un métier qui est plein de vie franchement et ça, c'est cool quoi. C'est plein de vie et c'est plein de bonheur.

Mais je pense que je ferai autre chose parce que je ne sais pas, parce que tous les gens que j'ai vus en fin de carrière, là, c'était grave grave, c'étaient des graves graves hein. On a eu une remplaçante, là, à la fin, j'ai dû lui prendre sa classe en fait. La remplaçante avait pété les plombs, était en train de pleurer, elle était en larmes devant les élèves. Donc moi, j'ai pris sa classe pour finir la journée. Donc les parents étaient quand même assez hallucinés de me voir là-dedans, vu que j'étais quand même le cinquième à passer dans la classe, parce qu'il y a des arrêts de maladie à répétition, des remplaçants qui valsent sans arrêt, n'importe quoi, c'était super chaud cette dame, c'était une calamité, c'était une horreur, plusieurs fois on l'a retrouvée en train de pleurer devant les enfants, elle se faisait foutre de sa gueule par les grandes section, c'était le bordel organisé en grande section, comme ce que je faisais moi quand j'étais en terminale. Ils le faisaient en grande section. Si tu veux, elle passait ses journées à hurler, à hurler, c'était horrible ! Je me disais si c'est ça à la fin ! Et pareil, le mec qu'elle remplace, c'est une personne adorable, génial, vraiment super, mais pareil, à la fin, il est en arrêt maladie toutes les deux semaines, il n'a jamais fait plus de deux semaines de rang et ça ne va pas. Alors tu vois, disons que je me dis avoir la pêche jusqu'à la fin, ça doit être chaud.

Mais j'ai d'autres envies. Là j'étais à D. ce week-end, je trouvais ça super joli, je ne sais pas si tu connais, je n'ai jamais vu une ville aussi belle que D, c'est la plus belle ville du monde et donc, avec Alain, on va monter un hôtel à D. un jour ! Donc on veut s'acheter un vieux château fort et on va monter un hôtel dedans, c'est tout. Mais sérieusement, j'aimerais bien faire autre chose après, de radicalement différent tu vois, du coup aller monter un restau, un hôtel, un truc comme ça, autre part, faire autre chose, ou bien alors écrire, j'aimerais bien écrire mais c'est nul, je n'arrive pas en fait. Quand j'écris, sur le coup, je trouve ça génial, c'est vraiment hyper bien, et après, quand je relis, je trouve ça d'une platitude incroyable, c'est hyper ampoulé, donc non, c'est pas mon truc. Mais faire autre chose, peut-être que je referai du théâtre, mais ça je n'en ferai pas du boulot, mais je ferai autre chose oui, plus tard on verra bien.

Mais pour l'instant c'est lancé pour un moment, je suis sur les rails, ça me plaît à fond et ça me va, et franchement, deux semaines de vacances toutes les six semaines, c'est cool hein ? Je suppose que pour toi c'est cool aussi, mais avec ton mémoire, tu dois être à fond ? Et au fait, tu as revu les autres aussi ?

- Oui oui, mais pas au même moment et pour Elisabeth, ça a été un peu dur, parce qu'elle était au creux de la vague quand je l'ai vue à la fin du premier trimestre…mais je vais la revoir, je crois que ça va mieux.

C'est vrai que le premier trimestre, pour tout le monde, il a été horrible oui. Mais tu l'as vue pendant la formation T1 en plus ?

- Oui, juste après en fait

La formation T1, moi, c'était pareil en fait, tout le monde était complètement désespéré parce qu'on nous apportait plein de pistes, mais du coup, on se sentait con parce que du coup, on avait le temps de réfléchir sur ce qu'on faisait, parce que là, ce qui nous sauve, c'est qu'on n'a pas le temps de réfléchir trop sur ce qu'on fait. C'est vrai, quand tu as le temps de réfléchir sur ce que tu fais, tu te dis mais c'est de la merde, et surtout, quand tu vois des IMF à longueur de jour, qui te bassinent sur des choses mais incroyables, mais qu'il te faudrait dix ans pour mettre en place, tu te dis mais c'est pas possible quoi. Ce qui sauve, c'est de voir les collègues, tu te dis ben ça va, y'a pire que moi.

- Les autres T1 ou les autres ?

Non, les vrais collègues. Mais même les autres T1 aussi, mais moi je n'en connais pas de mon niveau, il n'y en a pas qui ont mon niveau à moi, enfin si, j'en ai un qui a le même niveau que moi.

- Tu regardes un peu où en sont les autres ?

Oui oui, je regarde un peu comment ça se passe dans leur classe, ce qu'ils font en termes de pédagogie quoi. Tu vois, je me dis que finalement, c'est pas trop grave hein de ne pas faire ce que nous disent les IMF, surtout que c'est de la vanité en fait tout ça. Je me dis essayer de faire de la pédagogie la plus tip-top possible, la plus…, il en reste quoi, quoi ? Enfin je veux dire qu'il faut faire ce métier avec passion, avec intérêt, avec sérieux. Il faut faire ça consciencieusement, mais il ne faut pas non plus trop se prendre la tête hein. Je ne sais plus qui disait : « on ne peut pas leur faire énormément de bien aux élèves, on ne peut pas leur faire énormément de mal » C'est à dire qu'il ne faut pas trop se prendre la tête, quoi qu'on fasse, on arrivera. Il ne faut pas avoir la prétention de pouvoir changer la vie des enfants quoi, ni dans un sens, ni dans l'autre non plus. Il ne faut pas non plus se dire oh la la, ce que je fais c'est catastrophique, ils vont tout paumer parce que cette année, elle est perdue quoi, non, non plus quoi. Et en plus, c'est vrai qu'à partir du moment où tu as ta philosophie, où tu fais ta pédagogie, en respectant tes principes, tes grands principes philosophiques, où tes élèves, tu contribues à leur construction quoi.

Moi vraiment, mon objectif il est là, c'est de leur permettre de se construire, d'aller un peu plus loin dans leur construction et avec moi, je sais que ce n'est pas du côté rigueur, du côté planification du travail tu vois, de ce côté-là qu'ils vont se construire, parce que je ne suis pas comme ça, parce que je n'arriverai jamais à le faire. Moi les cahiers c'est dégueulasse, c'est complètement hyper inorganisé et tout. Voilà, c'est comme ça, je le travaillerai plus tard, je pense que c'est pour plus tard. Moi ce que j'essaie, c'est qu'ils se construisent, mais dans l'optique esprit critique, dans l'optique justement un peu plus citoyenne, dans l'optique défendre son point de vue, s'affirmer, oser parler en public tu vois. On fait énormément de théâtre, c'est génial, on fait énormément de débats. C'est-à-dire en début d'année, on faisait des débats réglés et puis après, on a fait des débats complètement libres. C'était la foire totale, alors on analysait ce qui c'était passé, on revenait dessus, on faisait des petits trucs d'analyse quoi et puis maintenant, les débats, c'est mortel et ça, c'est génial.

C'est-à-dire que maintenant, quand je fais un atelier d'oral c'est soit on interprète les poésies, donc on cherche comment on peut les interpréter théâtralement, parce que j'aime bien faire du théâtre dans ma classe,

quand on est dans notre petit atelier, parce que je fonctionne en atelier en français. En T1, on nous a dit ça, je ne sais pas si tu fonctionnes comme ça, toi, mais je trouve ça hyper bien. En fait il y a un atelier d'oral avec moi, un atelier d'écrit tout seul, et un atelier lecture technique. Alors l'atelier d'écrit, il est à part, parce qu'en fait, ils ont besoin d'une présence pour écrire, donc souvent, c'est lecture technique, en autonomie, et moi, je fais l'oral. Et alors je leur disais mais voilà, ça c'est de la poésie ! C'est de la poésie ! Ce qu'on faisait tout à l'heure, c'était de la lecture ! Là c'est de la poésie ! Alors là c'était rigolo, c'était super, on se marrait bien. Tu vois, on essaie de trouver plein de trucs, ils ont des interprétations rigolotes. [… exemples de poésies théâtralisées].

Donc voilà, j'ai envie qu'avec moi, ils se construisent de ce côté-là, du côté esprit critique, du côté débat. Ils se construiront avec d'autres gens sur d'autres choses, sur des apprentissages bien mieux structurés j'imagine, sur des méthodes de travail. C'est sûr que moi, je ne travaille pas assez sur les méthodes de travail. Il y a des gens qui vont travailler sur l'ouverture sur le monde, c'est vrai que moi, ça, je le fais peu. J'ai des copains T1 qui le font à fond, travailler sur tous les pays du monde. Moi je le fais un peu sur la revue de presse, mais je ne le fais pas énormément. Chacun son truc, moi c'est la critique, le débat, la parole, c'est mon truc. En même temps, la parole, je sais que c'est ce que j'aime.

- *C'était ton projet d'enseigner…*

C'est vrai c'était ça, et je suis content. Et je leur disais, puisque maintenant, on parle bien avec les élèves, surtout qu'on est que dix-sept, c'est cool. Je leur disais moi, si vous sortez, si vous sortez de cette année et que voue êtes capables, à la fin de l'année, de défendre votre point de vue face à n'importe qui, même face aux adultes, - après ça dépend, il y a des proportions, il faut garder sa place des fois - mais si vous êtres capables de défendre votre point de vue, quoi qu'il arrive, et de ne pas vous laisser marcher sur les pieds, et de garder votre liberté de penser, parce que la liberté de penser, ça a été un peu dévoyé par un chanteur, mais c'est un magnifique mot, la liberté de penser, et ben j'aurai réussi mon année, et j'aurai atteint ce que je voulais. Je leur dis voilà, je veux que vous soyez libres dans votre tête, libres de penser ce que vous pensez et de vous défendre. A partir de là, si vous arrivez à faire ça, moi je suis satisfait. Bon, ils ne réussiront pas en six mois, mais ils auront vu, ils auront vu un peu, ils auront commencé un peu.

Et on fait des trucs rigolos, et on fait des trucs, franchement, des sujets qui les font vachement réfléchir. Au début de l'année, on faisait des trucs comme : Est-ce que c'est bien de manger avec la télé à table ? Des trucs comme ça. Il y a eu la télé, ensuite il y a eu les marques, puis les trucs un peu plus éthiques, on a parlé des zoos. Est-ce humain est-ce inhumain ? Et maintenant, en conseil, c'est des vrais débats, en ce moment on travaille sur les expérimentations sur les animaux. Eh bien ça, la semaine dernière, ça les a passionnés. Du coup, je travaille ce week-end sur ce sujet, il faut que je lise pour leur trouver des textes pour prolonger le débat. Donc voilà ce qu'on fait et c'est dans ce sens que je travaille en ce moment.

Annexe 44 *:* [E.c. T1 A] Marc *(Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa première année d'exercice, juin 2005)*

Donc j'ai fait un électrocardiogramme. Vous voyez le rose, le marron, le jaune. Parce que pour comprendre le reste, c'est plus pratique. Donc le jaune, c'est ma perception du temps dans l'année. Quand je revois mon année, j'ai l'impression que le mois de septembre c'était ça. Mois d'octobre énorme aussi, novembre/décembre, puis tout s'est accéléré à partir de la fin décembre. Janvier, février, mars, avril, mai, puis juin, je ne le mets même pas parce que je ne suis pas très fier de moi, franchement, au mois de juin. Je suis vraiment mauvais, moi je suis en vacances, eux ils sont en vacances, c'est horrible. Voilà pour la perception du temps.

Donc du coup, il faut lire les autres machines en fonction de cette perception du temps. Le marron, c'est mon travail personnel, qui a commencé vraiment. C'était se noyer dans le travail quoi, c'était vraiment l'horreur, et puis ce qui a fait une espèce de courbe descendante, jusqu'à être là, au fond du gouffre, du rien. En même temps ça fait du bien. Voilà. Mon travail personnel.

Et puis inversement proportionnel, la courbe rose, c'est celle de mon moral, qui était vraiment très très bas au début de l'année, en me disant mais ce n'est pas possible, si je travaille comme ça pendant toute l'année, pendant toute ma vie, autant arrêter tout de suite. Et puis au fur et à mesure, j'ai vu que finalement, je pouvais grappiller. Plus ça allait, plus le travail était efficace, moins il y a besoin d'en faire. Et c'est remonté, et puis là, ça va.

Et puis à côté, la dernière courbe, c'est la courbe verte, celle de l'expérimentation, de la mise en place de choses dans la classe, et de ma satisfaction sur l'organisation de la classe, des apprentissages. Donc au départ, j'ai essayé pas mal de choses, j'étais plutôt content quoi, ça se passait vraiment pas mal et puis vers le mois d'octobre, je commençais à tourner à vide. C'était lourd, la mise en place était longue, ça ne marchait pas bien ce que j'avais mis en place en septembre. J'avais mis en place plein de choses mais c'était lourd, la mise en place était très dure.

Et puis là, au mois de décembre, ça a été vraiment très très dur avec le stage T1, parce qu'être là deux jours par semaine, les mômes perdaient complètement leurs repères sur l'organisation. C'était vraiment une période pas cool quoi. A la fin du stage T1, là, on a eu plein d'outils, plein d'apports, et donc à la fin du stage, c'est reparti en flèche, j'ai remis en place plein de choses nouvelles et sans arrêt, même maintenant, je mets encore des choses nouvelles en place, et là, je suis vraiment content de ce que je fais.

Donc les courbes se croisent toutes presque à la fin du stage quoi. C'est vraiment en stage T1 que j'ai commencé à avoir vraiment un travail efficace, et puis à travailler moins, où le moral à la fin du stage commençait vraiment à aller mieux. Voilà en gros la courbe de mon année, ça donne ça. Et c'est mieux d'être là, que là. Voilà.

Annexe 45 *:* [E.c.T1 F°] Marc *(Rencontre collective fin de T1, schéma commenté de sa formation, juin 2005)*

Alors en fait, c'est un électrocardiogramme de ma formation. (*Elisabeth: t'es un peu mort par là !)*
Alors en fait par là, là c'est plat, et puis y'a des petites sautes. Donc, en commençant au début, là, c'est toute la période de l'école et de la fac, donc un électrocardiogramme plat, plutôt avec des petites piques. Donc là, il y a tout ce qui est vécu scolaire, les bases, c'est ce dont je t'avais parlé, c'est tout ce qu'on avait vu au tout début de la réflexion ensemble. Donc le vécu scolaire et notamment, tiens, je me suis dit cette année, je me suis rappelé d'un truc dont je n'avais jamais parlé et qu'était le solfège, quand j'ai appris le solfège. Parce que je me disais, face à mes élèves qui sont en échec scolaire, je me suis rappelé, moi l'échec que j'avais pu avoir au solfège en fait. Et ça a été un drame pour moi, je n'avais rien compris au solfège ça a toujours été très difficile et finalement, je me suis dit que quelque part, ça a dû, enfin dans ma formation quoi, ça a dû jouer, notamment dans l'idée d'essayer de donner du sens aux apprentissages. Je veux dire que je n'ai jamais bossé ce truc-là, parce que ça n'avait aucun sens pour moi. Voilà.

Autrement, un autre petit pic sur l'école, fac, c'est l'animation. Donc effectivement, savoir gérer un groupe, commencer à avoir une idée de ce que c'est que l'éducation, d'envoyer, enfin de guider des élèves vers l'autonomie etc… .Formation même des fois un peu à long terme, parce qu'il y a des choses que j'ai dû même désapprendre, parce qu'on ne gère pas des élèves comme un groupe d'enfants en centre de loisirs quoi et ça, j'ai mis du temps à le comprendre quoi. Voilà.

Alors là, ensuite, rencontres de professionnels, avec tout ce qui est apprentissage par imitation de modèles, de gens qui me semblaient vraiment merveilleux, et j'ai voulu un peu imiter, voilà voilà.

Et puis parcours associatif qui m'a formé, dans le sens où ça m'a donné une grande confiance en moi sur le but, le pourquoi, pour quoi je fais ce métier-là, c'est-à-dire que sachant ce que je fais, sachant pourquoi je suis là, eh bien j'ai confiance en moi et quelque part, ça c'est quelque chose de formateur quoi, d'avoir en tête toujours l'idéal quoi, enfin le but vers lequel on veut tendre. Et puis aussi une certaine ouverture sur le monde, et je pense que c'est important dans sa classe de ne pas rester toujours complètement bloqué, rivé sur les apprentissages scolaires etc. Et avec Amnesty, on allait dans des classes pour parler de l'actualité, pour parler des Droits de l'homme, de ce qu'il y avait à l'extérieur et en fait, c'est quelque chose que j'essaie de faire sans arrêt dans ma classe et je crois que là, ça m'a formé de ce point de vue-là quoi. Bien me montrer qu'on doit s'ouvrir, qu'il faut absolument ouvrir les portes et les fenêtres de la classe pour faire respirer un peu tout ça. Voilà.

Ensuite du coup, la PE1, alors ça fait un truc bizarre la PE1, puisqu'en fait, effectivement, moi j'ai eu la même chose que toi, c'est à dire qu'au moment où on y était, c'était vraiment mais : qu'est-ce que c'est que cet IUFM qui ne nous apprend rien, qui fait que de la théorie, qu'est en fait que de la branlette intellectuelle quoi. C'est pour ça que c'est un truc qui tourne un peu au-dessus, vous ne voyez pas trop. Et puis finalement, a posteriori, l'IUFM ça a été fondamental parce qu'enfin, pour moi, ça m'a vraiment ancré, ça a transformé l'essai, un peu de tout ce qui était associatif *(Antoine : on ne va en dire que du bien de l'IUFM…)* et non, c'est vrai, ça m'a mis vraiment en tête les grands principes de l'enseignement, en fait toutes les grandes lignes. On est là pour construire le savoir, enfin pour permettre aux élèves de construire leurs savoirs, on est là pour l'autonomie, l'importance de tout ce qui est méthodologie etc. Et tout ça, c'est des grandes lignes qui servent au jour le jour dans une classe en fait. Et c'est sur ces choses-là qu'on n'est pas forcément en phase avec nos collègues quoi. Et puis en même temps, en PE1, la didactique, quelques pistes didactiques, voilà la PE1. Donc c'est à la fois positif puis à la fois ça a été quand même un petit peu toujours la même chose, du rabâchage. Donc c'est pour ça que c'est une espèce de truc un peu bizarre.

Ensuite la PE2. La PE2, électrocardiogramme complètement plat, mis à part trois énormes pics qui sont les stages. Puisqu'en fait, la PE2, c'est une PE1 bis, quoi. Mis à part les stages. L'apport des stages, au niveau formation, j'ai divisé ça en trois catégories : IMF, conseillers péda et élèves. Donc IMF. Pourquoi c'est formateur ? Parce que c'est un modèle, ça montre que c'est possible quoi. Enfin pour moi, j'ai toujours en tête la classe de X, et je l'aurai en tête longtemps j'espère quoi, en me disant mais c'est possible quoi. Ces classes auto… enfin qui fonctionnent en autogestion, ces apprentissages complètement individualisés, tout ça existe, c'est faisable. Les IMF pourquoi ? Pour les outils.

Et puis l'idéal, toujours, toujours, je mets l'Idéal dans la formation quoi, parce que vraiment, je trouve que quand on sait où on va, eh bien on fait, on est dans l'action.

Ensuite conseillers péda alors c'est au contraire, moi je mets les conseillers péda dans la formation, mais d'un point de vue du conflit quoi. C'est-à-dire moi, les conseillers péda, pendant les stages, en tout cas quand je les ai vus, ça m'a appris qu'il fallait se battre, que le monde de l'enseignement, c'était pas ce que nous disait l'IUFM, bien au contraire. C'était bien loin de ça. Et que confrontés aux gens qui sont vraiment sur le terrain, eh bien c'est pas facile de rester dans une espèce d'optique. Après, ça dépend des écoles. Toi tu as une école qui est incroyable, avec des mecs qui sont vraiment actifs mais moi, les écoles dans lesquelles j'ai fait mes stages, ou l'école dans laquelle je suis actuellement, ah la vache, cette espèce de pouvoir d'inertie qu'ils ont, et la conseillère péda que j'ai eue, qui était une espèce d'horrible bonne femme qui me disait mais non, c'est pas comme ça qu'on n'enseigne, pas comme ça, remets moi tes tables en ligne… Tous les deux on s'est vraiment punchés.

Et puis les collègues aussi. Certains collègues, je les mets dans ce lot-là. C'est formateur, parce que c'est des contre-exemple justement. Parce qu'on se dit non, moi je ne veux pas aller là.

Et puis les élèves. Alors les élèves dans le sens, en tout cas en PE2, les élèves, ça a été la principale source de formation, dans le sens où ça a été ma principale source d'erreurs en fait et que comme nous, on essaie de faire apprendre aux élèves par l'erreur, si tu veux, ils apprennent en se trompant et bien nous, c'est pareil quoi. Et moi, j'ai fait des tas d'erreurs en PE2. Cette année aussi ça a été énorme. N'empêche que c'est comme ça qu'on apprend quoi.

Et notamment mon dernier stage, qu'est le grand grand pic, où ça s'était vraiment si mal passé au niveau de la discipline, eh bien ça m'a appris que c'est un métier où il faut être pragmatique. C'est-à-dire que j'ai fait les choses complètement différemment cette année, je suis pas arrivé avec mes beaux principes, mon organisation complètement abstraite et puis schlac, on colle ça. C'est à dire que j'ai essayé d'arriver de façon neutre dans ma classe, j'ai gardé le fonctionnement qu'ils avaient eu les années d'avant pour le transformer, touches après touches, petit à petit et puis à amener des choses, et puis en amener de plus en plus, pour qu'aujourd'hui, ce soit enfin une classe qui roule, comme je pensais le faire. C'est ça que ça m'a appris ce dernier stage-là. C'est-à-dire qu'il ne faut pas penser qu'on est tout-puissant et qu'on va arriver et que d'un coup de baguette magique, on va tout transformer. Il faut amener les choses petit à petit. Et faire avec les élèves et leur sensibilité. Voilà voilà.

Ensuite la T1.Donc la T1, énorme pic aussi, avec la petite bosse qu'est le stage, parce que j'ai trouvé le stage T1 formidable. De deux points de vue : du point de vue en fait des outils qu'on nous a apportés, on nous a apporté vingt fois plus d'outils qu'à l'IUFM quoi. Et du point de vue des échanges avec les formateurs et les collègues quoi. Donc voilà. Cette année-là, l'année de T1, au niveau de tout ce qui est formation, c'est d'abord que j'ai appris par l'expérimentation, t'essaie des choses, puis se casser la gueule, réajuster, retenter, re - se casser la gueule, réajuster etc. etc. Jusqu'à arriver à des choses qui roulent plus ou moins quoi. Par l'expérimentation, par l'erreur et puis encore une fois cette année - moi je suis dans une école où je m'entends vraiment très très bien avec mes collègues qui sont des filles adorables. Mais on n'a vraiment pas du tout la même manière de faire les choses quoi. Mais on a un respect mutuel. D'ailleurs maintenant, - moi au début, je me disais mais où je suis tombé, quelle horreur - et maintenant, je respecte ce qu'elles font, elles respectent ce que je fais et puis ça m'a appris positionnement face à elles. A la fois dans une relation d'aide, sur plein de sujets pour lesquels elles m'aident vraiment et puis aussi avec des conflits sur certaines choses. Donc voilà.

Et puis enfin, très très grosse source de formation, les échanges avec les collègues, les autres T1. Y'a le PDM là, les rencontres du mardi soir pour lever le coude, qu'était hyper important, puis moi aussi, les échanges avec Alain. C'est vrai que c'est vraiment, là, vraiment vraiment très important. Parce que surtout quand on est dans une école isolée, enfin dans une école où on est le seul à faire ce qu'on fait, on se dit la vache, c'est clair que les élèves - moi je suis arrivé avec des élèves, mais ils savaient déjà faire la division avec la procédure, mais en CE2 hein, les élèves en CM1 ils savaient faire ça et je me disais c'est incroyable, je vais tout leur faire perdre quoi. Je me disais ça et en même temps, je le fais exprès, je sais pourquoi je le fais quoi. N'empêche qu'il y a des moments où on doute. Eh bien discuter avec les collègues, ça fait du bien, enfin avec les copains, ça fait du bien de se dire allez, c'est bon, je ne suis pas le seul à le faire quoi. OK, dans mon école, je suis tout seul à le faire, mais je ne suis pas tout seul à le faire et au contraire, faut tenir quoi.

Et moi je suis vraiment très attristé par les T1 que je vois qui abandonnent leurs idées, qui abandonnent le travail de groupe, qui abandonnent tout. Alors après, ça dépend des classes, c'est évident, ça dépend de plein de choses, ça dépend de l'équipe, ça dépend des classes, mais ça me rend triste de voir des gens qui laissent tomber tout ça *(Antoine : c'est le reformatage…)* Oui, c'est ça, c'est le reformatage. On en parlait ce matin avec X, des gens qui ont appris des choses à l'IUFM, des gens qui voulaient mettre des choses en place, et puis qui finalement, face au terrain, reviennent en arrière quoi. Voilà.

Et puis j'ai deux petites choses qui ne rentraient pas dans mes cadres, et le groupe, le groupe de parole hein, qu'était vraiment important aussi, pareil, la confiance et le savoir. Savoir pourquoi je suis là, pourquoi en un seul mot hein, qu'est-ce qui m'a amené là ? Eh bien maintenant, comme je sais pourquoi je suis là, et bien je sais pour quoi, en deux mots, je suis là. C'est à dire que je sais ce que je veux faire de mon métier, je sais où je veux aller et ça, c'est important et maintenant, j'assume mes choix. Voilà.

Et puis dernier petit truc….j'ai le temps ? F., F., c'est mon F., c'est mon élève qui a vraiment, enfin avec qui j'ai un lien très spécial, parce que c'est mon élève qui est suivi par le réseau, le RASED, qui est vraiment en difficulté énorme, qui n'arrive pas à se concentrer, enfin qui est dans un échec scolaire depuis des années et des années, et avec qui j'ai vraiment essayé de mettre des choses en place cette année. Et puis voilà, en me retournant en arrière, de mon année, j'ai mis plein de choses en place qui m'ont satisfait, des choses qui m'ont moins satisfait et la seule personne qui comptait, c'était lui quoi. Et finalement, l'idéal de former des citoyens, c'est pas forcément dans la gestion de la classe en entier qu'on le mène le mieux, mais peut-être petit à petit, avec ces enfants-là, qui ont vraiment des besoins. Et un citoyen c'est d'abord être libre et se forger les outils de sa pensée. Et pour être libre, il faut savoir lire, il faut savoir avoir une approche de l'apprentissage un peu … un peu positive.

Enfin voilà et du coup, avec F., changement de direction, avec un point d'interrogation, parce que j'ai demandé du coup les postes E, et je me demande si je vais - enfin je vais tester un an - Si je suis pris, je me demande si je ne vais pas plutôt aller dans l'enseignement spécialisé. Voilà. Parce que j'ai eu une histoire spéciale avec ce gamin-là et vraiment, il m'a montré autre chose, quelque chose que je ne soupçonnais pas du tout avant. Mais parce que ça ne m'a jamais interpellé, moi, l'enseignement spécialisé. Mais je me suis dit que c'était peut-être là qu'il y avait quelque chose à faire. Donc voilà. Ca y est.

Annexe 46 : Marc *(Sur quels éléments vous vous appuyez pour dire que vous vous sentez reconnus en tant que professionnels ? Qu'est-ce qui vous permet de dire que vous avez cette reconnaissance ?)*

Eh bien moi, depuis ce matin, je me sens reconnu. Franchement oui, depuis ce matin parce qu'on a vu notre IMF, notre ancien IMF adoré. On a parlé avec des PE2 et quand on est sorti de la réunion, il a dit c'est bien
11805 les gars, vous êtes dedans là. Enfin tu vois, il a été sympa, il nous a dit il faut continuer comme ça. Il a dit vraiment, vous avez tout compris, vous êtes dedans et c'était cool. Moi c'est ça qui fait que ça y est, je me sens mieux depuis ce matin peut-être.

Ça va bien depuis longtemps, mais là, je me sens reconnu par quelque chose, comme je n'ai pas eu de
11805 visite d'inspecteur, parce qu'elle ne viendra pas cette année. Elle ne viendra pas mon inspectrice parce qu'elle a d'autres choses à faire et que mes conseillers péda, mon conseiller péda est venu, et il a dit qu'il n'y avait pas de problème. Mais en même temps, il est tellement moumou, que je ne reconnais pas grande valeur à ça. Alors que notre ancien IMF nous ait dit des choses bien, je suis content, voilà. Et puis des reconnaissances de parents, des parents aussi, quand ils viennent et qu'ils disent qu'on va leur manquer l'année prochaine, c'est ces deux trucs-
11810 là. Voilà.

Annexe 47 *:* Marc *(Que dit votre entourage aujourd'hui à propos de votre métier ?)*

Je veux bien commencer si tu veux, parce qu'on en a déjà un peu parlé en entretien. Justement, cette année, ça a bougé pas mal et moi, au contraire, vraiment, je suis hyper bien accepté : j'ai des retours plutôt super positifs. J'avais certains amis, et la famille d'autre part, j'en discutais il y a un petit moment, c'était au mois de janvier, avec ma super bonne copine qui, elle, a continué en troisième cycle. Elle me disait à l'époque farouchement : mais c'est incroyable que d'arrêter la fac, il ne fallait surtout pas arrêter. Et bien l'autre fois, elle disait qu'elle avait eu complètement tort et que j'avais fait le bon choix. Elle trouvait que c'était finalement pas mal du tout et donc j'étais super content de discuter de ça avec elle. Elle, elle avait fait le choix de continuer en troisième cycle et de favoriser sa carrière et maintenant, elle revient en arrière en se disant que finalement, elle était allée trop loin, trop vite. Elle a poursuivi le cursus scolaire, toujours plus haut, toujours plus loin, parce qu'elle pouvait, et maintenant, elle se dit que finalement, ça ne l'a menée à rien.

Donc de ce côté-là, puis du côté de la famille, il y a trois semaines, je discutais avec ma mère qui me disais : « *Tu sais, on se disait avec ton père, on a bien fait de ne pas t'interdire de passer le concours. On était vraiment très réticent par rapport à ça et finalement, on se dit que tu as vraiment fait le bon choix, ça se passe bien dans ton métier. »* Voilà, pour moi, il y a vraiment eu une transformation, ça se passe vraiment bien. Maintenant, je suis plutôt content vis-à-vis de ça. Ça y est, c'est bon. Voilà.

Annexe 48 : Marc Récit de formation *(Fin de la recherche)*

Au sortir des deux années de formation au sein de l'IUFM, j'étais très « remonté » contre cette institution. Je lui reprochais son ancrage trop important dans la dimension théorique des apprentissages, aspect assez éloigné des préoccupations d'un enseignant débutant.

Première année

La première année a ainsi été particulièrement difficile à vivre. Passées les premières semaines de découverte qui me semblèrent prometteuses (après quatre ans d'études très abstraites, il me semblait enfin toucher à du concret, du « professionnel »), la PE1 fut finalement marquée par un profond sentiment de « bachotage ». Il me semblait être ballotté, assez passivement, de cours très ennuyeux en révisions des annales du CRPE.

Ce sont finalement des rencontres qui m'ont permis de vivre cette année de façon positive, il me semblait en effet être plongé dans un univers beaucoup plus proche de mes « valeurs » et de ma façon de penser que celui de la fac de droit. C'est d'ailleurs peut-être pour cela que j'ai progressivement abandonné toute action associative et politique lors de cette année… j'étais « réconcilié » avec mon milieu de vie.

Cette première année de formation m'a permis d'entrer en contact avec des personnes qui allaient faire avancer ma réflexion sur le métier... et devenir de véritables amis.

Seconde année

Ainsi « gavé » de notions théoriques, sur le développement psychologique des enfants et les apports de Vygotsky - Pensez bien à l'écrire avec deux 'y' pour le jour du concours, et des majuscules pour la ZPD ! - la théorie piagétienne du constructivisme, j'étais persuadé de trouver un peu d'air en entrant en PE2. Retroussons nos manches, nous allions enfin nous frotter aux réalités du « terrain » et apprendre les techniques du métier.

Cet enthousiasme n'allait durer encore une fois que quelques semaines. Non seulement les ***cours de l'IUFM*** *n'abordaient pas plus la pratique professionnelle, mais ils étaient rigoureusement identiques à ceux de PE1, pour une grande majorité d'entre eux. Et nous voilà plongés dans la peau d'élèves redoublants, connaissant déjà le programme, bien calés sur leurs sièges en fond de classe. De quoi nourrir de longues heures de foot sur feuille et de papotages en tout genre… et quelques remords pour les grands moments de solitude infligés à certains de nos professeurs, certainement un peu navrés par notre manque de considération pour les cours de nos pairs.*

Mais cette seconde année fut surtout marquée par les trois ***stages en responsabilité****. Moments très intenses en termes d'apprentissages professionnels et en émotion.*

Mon premier stage fut celui qui me fit le plus peur. Première expérience dans les conditions réelles du métier, avec des enfants d'une tranche d'âge assez inhabituelle pour moi (PPS/PS), je l'envisageais comme un grand test, ces six semaines devant me « prouver » que j'étais bien « fait pour ça ». Il se déroula de façon très paisible, avec une petite classe prête à s'adapter à un nouveau fonctionnement. J'y ai d'abord appris à me comporter en professionnel, passer du costume de l'étudiant à celui de l'enseignant, sachant ce qu'il fait et pourquoi il le fait.

Le second stage s'est aussi déroulé de façon idéale, en « doublette » dans une petite classe de ville, il m'a permis de poser les premiers jalons de ma pratique en cycle 3 : premières situations problèmes, premiers conseils, premiers projets et premiers débats- philo.

Le dernier stage fut sans aucun doute le plus violent et le plus riche en apprentissages professionnels. J'étais alors responsable d'une classe de CP dans un quartier difficile, avec des élèves très agités, dans une école sans véritable équipe. J'ai très vite été dépassé par ma classe et j'ai connu des moments très difficiles, impuissant à poser mon autorité. Durant ces trois semaines, j'allais à l'école avec un mal de ventre terrible. Les collègues refusèrent de m'aider en m'expliquant que je devais « faire le deuil d'une vision trop romantique du métier ». Le directeur, très impliqué dans le militantisme syndical, était tout à fait absent de son école.

Une conseillère pédagogique, de passage dans mon école, m'a « aimablement » fait comprendre que ma place n'était pas dans l'éducation nationale, mais dans un centre de loisirs. J'ai alors appris ce que pouvait être le formatage des professionnels de terrain. Mais j'ai surtout appris que dans une classe, les actes doivent primer sur la parole, et que l'autorité se bâtit sur des faits identifiables par les élèves.

Ce stage m'a marqué d'une profonde angoisse sur ma capacité à gérer une vie de classe, qui ne s'est dissipée que quelques mois après la rentrée 2004.

*La PE2, ce fut aussi la rencontre avec **les IMF**. Seuls moments de réel recul sur nos pratiques, les entretiens avec les formateurs furent absolument déterminants dans le parcours de formation. Ils me permirent d'élaborer des outils efficaces avec l'aide de professionnels rôdés (plans de travail, séances types, grilles de lecture, programmations…). Les observations en classe furent l'occasion de découvrir des pratiques très différentes et de « pêcher » des idées directrices d'une vie de classe. J'ai à cet égard eu la chance d'avoir des IMF très différents, ayant fait des choix pédagogiques très marqués, de l'école ouverte « Freinet », à l'école d'application du centre ville.*

*Et, au-delà de tout apport, encore une fois, l'IUFM fut le lieu de **rencontres** essentielles. Lors de la PE2, un petit groupe d'amis s'est formé, nous permettant de discuter de façon totalement décomplexée, d'échanger sur nos expériences et nos difficultés, de partager des outils… Elément essentiel de ma formation « initiale » et, toujours aujourd'hui, d'un retour constant sur mes pratiques.*

Enfin, j'ajouterai que ma vision très négative de la formation « ultra théorique » de l'IUFM s'estompe peu à peu. Plus les mois passent, et plus je me rends compte que ce bagage de théorie a fondé tout un ensemble de lignes directrices à mes pratiques pédagogiques, et qu'il me permet de ne pas entrer dans un certain « formatage » du terrain.

Annexe 49 : Evaluation de l'expérience Alain

Cette expérience m'a paru très intéressante notamment au niveau des récits des autres personnes, qui permettent d'apprendre beaucoup sur soi, finalement peut-être plus que par son propre récit.

Honnêtement je ne savais pas exactement ce que j'attendais de ce travail au départ, mais il m'a permis de beaucoup réfléchir, surtout donc à l'écoute des autres récits, sur les différentes motivations et moteurs de chacun, qui puissent expliquer la pratique.

Je ne sais pas en revanche si le fait d'écrire mon propre récit a modifié quelque chose dans ma pratique, mais il est certain que d'écouter les autres a modifié ou renforcé mon point de vue sur beaucoup de choses. Les moments les plus intéressants pour moi ont donc été les entrevues collectives puisque c'était à ce moment là qu'on pouvait écouter et apprendre des autres.

En ce qui concerne les moments d'écriture individuelle, ils ont parfois été laborieux (c'est très difficile en fait d'écrire sur soi !!) et doivent souvent paraître décousus, mais c'est compliqué d'écrire exactement ce qu'on pense ! En tout cas c'était la première fois que je faisais un travail d'écriture aussi libre que ça, et je trouve ça aussi amusant que difficile...

Le moment d'entretien individuel enregistré a été très difficile aussi, surtout pour moi qui n'arrive pas à aligner deux phrases cohérentes (c'est l'impression que j'ai eu en tout cas, et la retranscription de cette entrevue a confirmé cette impression !)

Annexe 50 : Evaluation de l'expérience Géraldine

Attentes

En participant, je voulais approfondir l'expérience de mon année de licence que j'estimais trop courte pour porter ses fruits. Je souhaitais également découvrir d'autres histoires car la mienne me semblait assez « classique ».

Ecarts, Découvertes

Nos rencontres m'ont évidemment permis d'entendre d'autres récits donc l'un des objectifs fut atteint assez rapidement. Par contre, au début (en PE1), je n'arrivais pas vraiment à approfondir ma propre histoire, l'expérience de l'année précédente étant peut-être un peu trop récente. Mais le temps a été fécond et c'est après plusieurs années de travail que le résultat me semble le plus fructueux car j'ai laissé mûrir certaines idées et je suis prête à prendre conscience de nombreuses réalités.

J'ai réalisé, par les discussions que nous avons eues, ainsi que par l'expérience, que les enfants pouvaient parfois changer d'attitude et devenir très difficiles à gérer. Cela a un peu terni l'image que j'avais des enfants mais je sais qu'il ne sont pas tous comme cela donc j'essaie de retenir le côté positif car la majorité des enfants est quand-même assez agréable.

Période pour effectuer ce travail

Je tiens à souligner le fait que la période qu'a choisi Nadia pour effectuer ce travail est particulièrement judicieuse car c'est avant d'entrer à l'IUFM et pendant que l'on y est que l'on a besoin de faire le point sur les valeurs et le sens que l'on veut donner à notre enseignement. Et durant la première année de travail, la formation sur le terrain est tellement dense qu'il est indispensable de prendre du recul en réfléchissant à ce qu'on fait, notamment en participant à ce groupe de travail.

Enseignant-modèle

L'une de mes prises de conscience essentielles de la recherche effectuée avec Nadia est le fait que l'enseignante idéale n'est pas celle qui est figée dans son travail, mais celle en constante évolution grâce à son désir de formation. C'est en ce sens que les « maîtresses idéales » que j'ai pu rencontrer sont une source immense de richesse.

Annexe 51: Evaluation de l'expérience Antoine

Il y a déjà trois ans, la participation à cette étude s'était jouée sur un coup de dé, ou plutôt sur un coup de coude de mon voisin de classe lors d'une présentation succincte ; autant dire que je m'étais rendu à la première réunion sans en attendre le moindre résultat.

Les objectifs ont alors achevé de réveiller ma motivation. Le succès au concours correspond à une sorte de bouillonnement pour chacun : Notre destinée professionnelle devient palpable et les questions sont nombreuses sur notre capacité à être un enseignant avec tout ce que cela comporte en terme de rythme de vie, d'engagement et de positionnement sociétal. Ce moment charnière dans notre parcours de vie est donc propice à de nombreux questionnements, en particulier sur le chemin qui nous y a mené, en se convaincant qu'on est pas arrivé là par hasard.

De plus, l'importance de l'échange au sein du groupe et l'émulation qui y régnait donnaient envie à la fois de découvrir l'autre mais aussi de s'ouvrir un peu plus. Car la principale motivation résidait bien dans cette volonté d'échange, visible dans les couloirs de l'IUFM où l'on ne se lasse pas de disserter sur son dernier stage, sa future classe, ses convictions. L'écriture du récit de formation est un autre moment de prise de recul appréciable, sa relecture et la découverte des retranscriptions des entretiens sont aussi des éléments riches d'enseignement. Les convictions restent certes les mêmes, mais les certitudes changent, et l'on prend la mesure de l'importance d'un contexte si fort…

Dernier point de motivation important, la volonté de participer à des travaux de recherche. Je ne connais pas un jeune enseignant qui se satisfait de notre formation professionnelle. Le fait de mieux connaître les parcours des jeunes enseignants est une contribution active à ces évolutions nécessaires.

Une expérience qui se vit donc en pointillés pendant ces premiers mois, mais c'est mieux comme cela, car elle évolue au rythme de notre engagement professionnel naissant.

Annexe 52 : Evaluation de l'expérience Elisabeth

En commençant cette expérience, je ne savais pas trop à quoi m'attendre. Je voulais comprendre un peu mieux pourquoi j'avais réussi à entrer en PE1, pourquoi cette voie-là, que j'avais refusé d'envisager auparavant, avait fini par s'imposer entre toutes les autres. Je crois que je craignais d'être « inscrite » dans ce métier à cause de l'impact familial, un peu comme on devient plus facilement médecin parce qu'on est fils de médecin. J'avais envie de travailler sur ce qui me restait de ce passé, de comprendre pourquoi je me sentais aussi réticente à faire le même métier que mes parents, de creuser un peu les représentations que j'en avais.

Il y a un gouffre entre ce que j'imaginais au début, ce qui me restait des stages et des a priori accumulés, et la réalité du métier. Je réalise aujourd'hui qu'en fait, ça peut être une aide réelle de pouvoir partager mon vécu avec les membres de ma famille qui sont enseignants, parce qu'ils ont tout de même accumulé une expérience – la sagesse des anciens ?- et ce que je refusais d'écouter au début ne me semble plus aussi « stupide » maintenant. En cela, je crois que le fait d'entendre d'autres parcours de vie, de réaliser que chacun venait avec cette sorte de désir de tout changer, de ne pas faire pareil, d'être des enseignants « modèles », et que tous vivaient aussi leurs désillusions et modifiaient leurs représentations en fonction de ces confrontations avec le réel, m'aura aidée à sortir de cet orgueil dans lequel je m'enfermais.

Je crois que d'abord, je ne fais pas exactement le même métier que mes parents, parce que l'enseignement a beaucoup changé, même s'ils se sont adaptés, parce qu'ils travaillent dans le privé et dans des conditions assez calmes, et aussi parce qu'on exige sans doute beaucoup plus des débutants d'aujourd'hui. Je leur apporte, au niveau théorique, autant qu'eux peuvent m'apporter au niveau de la pratique !

Je crois que la biographie éducative m'aura au moins permis de me situer dans la lignée familiale, de prendre ma place ! Et ce n'est pas rien. Le fait de prendre du recul, de pouvoir se dire « Tiens, celui-là, il pense différemment, il ne voit pas le métier comme moi », et de chercher à comprendre, ça aide aussi à se comprendre soi-même. Maintenant, lorsque je relis le premier récit et les entretiens, je trouve certaines choses un peu ridicules, loin de moi, comme si elles ne m'appartenaient plus vraiment. Par exemple, toutes mes grandes idées sur l'éducation, le rapport aux enfants, le fait d'en faire les citoyens de demain… Oui, c'est un peu vrai, mais finalement, ce n'est pas le premier objectif. Il faut d'abord apprendre à vivre avec le groupe, à faire avec, à leur apprendre le B-A BA. Il faut faire aussi avec ce qu'ils apportent, leurs réticences, les fantasmes sur l'école que leurs parents peuvent leur transmettre. Faire avec leur vécu, qui pèse parfois tellement lourd qu'on a l'impression que rien ne pourra changer !

En fait, cette expérience, c'est un peu comme un miroir qui nous renvoie à nous-même. Les entretiens et la relecture des écrits permettent par moments de prendre du recul, de se dire : Tiens, c'est vrai, je pensais cela, je désirais faire mon métier comme ça, alors qu'est-ce qui a cloché ? Pourquoi ça ne fonctionne pas ? Ne suis-je pas en train de faire des erreurs, d'enseigner « à l'ancienne » ? Est-ce que je réagis comme ça parce que c'est ainsi qu'il faut réagir, ou suis-je formatée par mon passé ? Qu'est-ce que j'ai envie de transmettre, comment vais-je m'y prendre ? Aujourd'hui, je crois que j'ai gardé ce réflexe, même si l'enseignement est un travail intensif qui, dans les phases d'action, laisse peu de place à la réflexion.

Annexe 53 : Evaluation de l'expérience Marc

Je suis entré dans le groupe de parole sans véritable attente à son égard. Je n'en retire que du positif.

Tout d'abord, ce partage avec des jeunes professionnels qui sont pour beaucoup inconnus permet de s'ouvrir sur d'autres manières de vivre son choix professionnel et sa formation. J'ai appris durant ces moments de discussion à mieux comprendre différents types de parcours, à accepter que le choix de l'enseignement puisse être guidé par d'autres motifs qu'un engagement militant.

Le groupe de parole est aussi le moyen le plus sûr de prendre un recul sur son parcours de formation. Il m'a permis, au début, de mettre en mots (de « figer ») les fondements plus ou moins conscients de mon engagement dans cette voie professionnelle. Il m'a notamment amené à prendre conscience du poids du déterminisme familial dans cette démarche. La nécessité d'avoir à écrire régulièrement les récits est une réelle contrainte. Il ne m'a jamais semblé agréable de me poser devant mon ordinateur pour entamer un travail de réflexion approfondie puis de rédaction. Mais après quelques minutes, la contrainte s'est toujours transformée en nécessité, en évidence. La mise en mots des implicites permet une sérénité à la fois dans sa vie professionnelle et dans sa vie personnelle.

Aujourd'hui, la lecture des différents récits écrits tout au long de la formation est l'occasion d'envisager la distance parcourue. Le fait d'être dans la réalité de la pratique professionnelle jour après jour m'amène à relativiser l'aspect « militant », éducatif du métier. Je ne lui donne pas moins d'importance mais je ne le considère plus comme devant être à la base de chacun des actes de l'enseignant. Je donne beaucoup plus de place à l'instruction et aux apprentissages, et je considère notre rôle comme étant avant tout de permettre aux élèves de se forger les outils de leur propre pensée. Ma nouvelle fonction de membre du RASED y étant certainement pour quelque chose.

Je donne toujours autant de sens à ce métier mais je le dégage peu à peu du sens donné à ma vie. Je vis désormais cette profession comme un métier. Un métier comme les autres…. Quoique.

Table des matières

Introduction.....10

Première partie.....12

Problematique et premiers apports théoriques.....12

Chapitre 1 : Du thème de la recherche à la problématique.....13

1. 1 Clarification de l'objet de la recherche.....13
1. 2 Le choix des mots.....15
1. 3 L'aspect méthodologique.....16
1. 4 Nouvelles dénominations.....17

Chapitre 2 : Préalables à la recherche.....21

2. 1 Premières hypothèses.....21
2. 2 Mise en forme du projet.....22
2. 3 Premiers repérages d'un champ de réflexion.....23

Chapitre 3 : La formation des professeurs des écoles aujourd'hui.....25

3. 1 Un nouveau contexte de formation.....26
3. 1. 1 La professionnalisation du métier d'enseignant.....26
3. 1. 2 Une professionnalité globale.....27
3. 2 Une formation réflexive.....29
3. 3 L'approche biographique en formation d'enseignants.....30

Chapitre 4 : Les professeurs des écoles, héritiers d'une tradition ?.....33

4. 1 Le nouveau statut des enseignants du primaire.....33
4. 2 De la vocation à l'accomplissement de soi.....34
4. 2. 1 La vocation.....34
4. 2. 2 L'accomplissement de soi.....35
4. 3 Des formes d'engagement diversifiées.....36

Chapitre 5 : Le contexte actuel de l'éducation.....39

5. 1 La crise de l'école.....39
5. 2 Professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges, héritiers de quelle tradition ?.....40
5. 2. 1 Instruction versus éducation.....40
5. 2. 2 Enseigner à des élèves ou à des enfants ?.....42
5. 2. 3 Héritiers d'une histoire.....43

Chapitre 6 : Les caractéristiques sociales des étudiants de l'IUFM. 44

6. 1 Une conjoncture économique spécifique.....45
6. 2 Le milieu social des futurs professeurs des écoles.....45
6. 3 L'ethos enseignant.....46
6. 4 Le rapport positif des familles envers l'école.....47
6. 5 Le choix de l'ordre d'enseignement.....47
6. 6 L'appropriation d'un monde.....48

Chapitre 7 : L'enracinement du projet dans les lignées familiales..... 49

Chapitre 8 : L'école, second lieu de socialisation. 51

8. 1 Un soi élève et un soi enseignant.....52
8. 2 Une inscription corporelle des modèles enseignants.....53
8. 3 Nouvelles hypothèses.....54

Chapitre 9 : La dialectique de l'oral et de l'écrit.....56

9. 1 Le discours comme réalisation de la langue.....56
9. 2 La complémentarité de l'oral et de l'écrit.....57
9. 3 Le discours et le texte.....58
9. 4 Sujet de l'énonciation, auteur du texte.....60

Chapitre 10 : Qui parle ?.....61

10. 1 L'acte de langage oral : le sujet parlant.....61
10. 2 Approche communicationnelle de la personne.....62
10. 3 Le discours mental.....65

Chapitre 11 : L'acte de langage écrit. 67

11. 1 Les fonctions du récit.....67
11. 2 Temps et récit.....68
11. 3 L'identité narrative.....71
11. 4 La pensée narrative.....72
11. 5 Les récits autobiographiques.....74
11. 6 L'interprétation des récits.....75

Chapitre 12 : Les fonctions du langage oral/écrit articulées à l'approche biographique.....77

Chapitre 13 : Le choix de la méthodologie de la recherche..... 80

13. 1 Origine du choix de la méthodologie.....80
13. 2 De la découverte de la clinique…..83
13. 3 …À celle des histoires de vie.....84
13. 4 Chemin faisant…..85
13. 5 Pour terminer.....86

Chapitre 14 : Qu'est-ce que la clinique ?.....88

14. 1 L'origine du terme clinique.....88
14. 2 Diffusion de la clinique dans les Sciences humaines. 89
14. 3 Usage de la clinique dans les sciences humaines.....91
14. 4 Les spécificités de l'approche clinique.....92
14. 5 La clinique en lien avec la formation.....94
14. 6 La démarche clinique en formation.....95

Chapitre 15 : Les origines de l'histoire de vie.....98

15. 1 Les filiations 99
15. 2 Une éclipse.....100
15. 3 Une rupture épistémologique.....101
15. 4 L'histoire de vie en formation.....102

Chapitre 16 : De l'approche biographique comme pôle clinique en sciences humaines 105

16. 1 Des sujets de recherche porteurs de savoir..... 105
16. 2 Ethique et déontologie..... 107
16. 3 Le contexte relationnel de l'approche biographique..... 108

Chapitre 17 : Les histoires de vie comme pratique de recherche et de formation.....111

17. 1 De l'histoire de vie à la biographie éducative..... 111
17. 2 Un modèle d'exploration dialogique..... 115
17. 3 Le champ dialectique de l'utilisation des histoires de vie. 117
17. 4 Une conception de la formation..... 118
17. 5 La formation tout au long de la vie..... 120
17. 6 Une démarche émancipatrice..... 120
Pour conclure..... 121

Deuxième partie.....123

Mise en œuvre de la recherche et premières analyses..... 123

Chapitre 1 : Mise en œuvre de la recherche..... 124

1. 1 Préalable à la constitution de la cohorte..... 124
1. 2 Modalités du recueil des données..... 125

Chapitre 2 : Les opérations préliminaires..... 127

2. 1 Le préambule..... 127
2. 2 La prise de contact..... 128
2. 3 La rencontre..... 129
2. 4 L'institutionnalisation..... 130
2. 5 Présentation des sujets de la recherche..... 131
2. 6 La phase contractuelle..... 132
2. 6. 1 De la nécessité des contrats..... 133
2. 6. 2 Le contrat d'information..... 134
2. 6. 3 Le contrat narratif..... 135
2. 6. 4 Le contrat de recherche..... 136

Chapitre 3 : Les opérations constitutives.....137

3. 1 L'énonciation orale en groupe..... 138
3. 2 Des acteurs impliqués..... 139
3. 2. 1 Implication des acteurs dans la recherche…..... 139
3. 2. 2 … Au risque d'un désengagement..... 141
3. 2. 3 Implication des acteurs dans leur formation..... 142
3. 3 Des sujets parlant/écoutant..... 144
3. 3. 1 Premières mises en forme de l'expérience scolaire..... 144
3. 3. 2 Articuler recherche et formation..... 146
3. 3. 3 Des récits d'expérience..... 148
3. 3. 4 Conclusion..... 149
3. 4 Du sujet parlant/écoutant à l'auteur..... 150
3. 4. 1 Le passage à l'écriture..... 151
3. 4. 2 Un exemple des effets du passage à l'écriture : le récit de Servane..... 154
3. 4. 3 Vers des récits de formation..... 155
3. 5 De l'auteur au lecteur..... 156

3. 5. 1 Co-analyse des récits....156
3. 5. 2 La lecture des récits....157
3. 5. 3 Un exemple des effets de la lecture des récits : les écrits de Paul....159
3.5.4 Eléments de synthèse....161

Chapitre 4 : La transcription des entretiens....163

Chapitre 5 : Méthodologie de l'analyse des données....166

5.1. Préalable à l'analyse des productions orales....166
5. 2. La communication verbale selon Robert Vion....167
5. 2. 1 L'interaction verbale....168
5. 2. 2 Les fonctions des interactions verbales....169
5. 3. Les composantes de l'entretien....170
5. 3. 1 Le cadre interactif....170
5. 3. 2 La situation....171
5. 3. 3 L'espace interactif et l'histoire interactionnelle....171
5. 4. Procédures d'analyse et d'exploitation de l'ensemble des productions....173

Troisième partie....176

Les paroles des sujets de la recherche 176

Introduction à la troisième partie : la parole des sujets....179

Chapitre 1 : Proposition de lecture du cheminement biographique en formation d'Alain....181

Chapitre 2 : Premier récit d'Alain....183

Chapitre 3 : L'ancrage du projet d'enseigner....187

3.1. Les causes profondes....187
3.2. Les causes plus directes....189

Chapitre 4 : Processus de transformation des représentations initiales du métier d'enseignant....192

4.1. Etat des lieux. 192
4.2. Une découverte perturbatrice 193
4.3. Prise de conscience. (Mise en problème de l'expérience)....194
4.4. Expérimentations, mise à l'épreuve du nouveau modèle d'enseignement....195
4.5. Evaluation critique et comparative de l'expérimentation....196
4.6. Mise en place du nouveau rôle....197
4.7. Intégration du nouveau modèle et perspectives d'avenir....198
4.8. La quête du sens et la découverte de soi....199
4.9. Synthèse de la lecture....201

Chapitre 5 : Second récit d'Alain....208

5.1. Un récit de formation....211

Chapitre 6 : L'évolution du rapport à la formation....214

6.1. L'ambiguïté de la première année de formation....215
6.2. Le paradoxe de la seconde année et des débuts dans le métier....216
6.2.1. Une formation inachevée....217

6.2.2. De nouvelles attentes de formation....218
6.2.3. Une délicate articulation....220
6.2.4. Synthèse provisoire....223
6.3. Les rapports entre la théorie et la pratique....223
6.4. Mouvements rétroactifs de transformation du rapport à la formation....224

Chapitre 7 : Se former selon la 'théorie personnelle' d'Alain 228

7.1. La formalisation de sa formation....228
7.2. La formation comme une oeuvre....231

Chapitre 8 : Des triangulations formatives....235

8.1. Modèle tripolaire de la formation selon Gaston Pineau....236
8.2. Application du modèle tripolaire de la formation aux discours d'Alain....237
8.3. Le rapport aux autres : des transactions formatives....238
8.3.1. Les IMF....238
8.3.2.Les conseillers pédagogiques....240
8.3.3. Les collègues....241
8.3.4. Les professeurs de l'IUFM....243
8.3.5. Le groupe des pairs....243
8.3.6. Les élèves....245
8.3.7. Les parents d'élèves....246
8.3.8. Pour conclure....248
8.4. Le rapport aux choses et à l'environnement....249

Chapitre 9 : Un réseau de triangles....254

Chapitre 10 : Proposition de lecture du cheminement biographique en formation de Géraldine....258

10. 1 Les motifs du choix d'enseigner....259
10. 2 Un choix précoce....263
10. 3 Transformation des conceptions initiales du métier....265
10. 3. 1 Etat des lieux, le déjà-là 265
10. 3. 2 Découverte de la réalité et mise en problème de l'expérience....265
10. 3. 3 Une épreuve très déstabilisante....265
10. 3. 4 Expérimentation, mise à l'épreuve de la nouvelle réalité....267
10. 3. 5 Evaluation critique et comparative de l'expérience....268
10. 3. 6 Mise en place du nouveau rôle....268
10. 3. 7 Perspectives d'avenir....268
10. 3. 8 Quête de sens et découverte de soi....269

Chapitre 11 : Proposition de lecture du cheminement biographique en formation d'Antoine 271

11. 1 Les motifs du choix d'enseigner 271
11. 2 Une continuité (provisoirement) assumée....277
11. 3 Transformation des conceptions initiales du métier....279
11. 3. 1 Etat des lieux....279
11. 3. 2 Découvertes perturbatrices et mise en problème de l'expérience....280
11. 3. 3 Expérimentation, mise à l'épreuve 280
11. 3. 4 Evaluation critique et comparative de l'expérience....282
11. 3. 5 Mise en place du nouveau rôle....283
11. 3. 6 Perspectives d'avenir et quête de sens....285

11. 3. 7 Découverte de soi....286

Chapitre 12 : Proposition de lecture du cheminement en formation d'Elisabeth..... 288

12. 1 Les motifs de l'orientation professionnelle....288
12. 2 Un processus de rupture, détour, retour....291
12. 3 Transformation des conceptions initiales du métier....293
12. 3. 1 Etat des lieux....293
12. 3. 2 Eléments perturbateurs....294
12. 3. 3 Mise en problème de l'expérience....295
12. 3. 4 Expérimentation, mise à l'épreuve du nouveau modèle....295
12. 3. 5 Evaluation critique et comparative de l'expérience....296
12. 3. 6 Mise en place du nouveau rôle....299
12. 3. 7 Intégration du nouveau modèle et perspectives d'avenir....300
12. 3. 8 Quête du sens et découverte de soi....301

Chapitre 13 : Proposition de lecture du cheminement en formation de Marc.....303

13. 1 Les motifs de l'orientation professionnelle 303
13. 2 L'élaboration d'un projet personnel....307
13. 3 Transformation des représentations initiales du métier....309
13. 3. 1 Etat des lieux....309
13. 3. 2 Premières découvertes....310
13. 3. 3 Premières expérimentations....310
13. 3. 4 Mise en problème de l'expérience par l'épreuve du dernier stage....311
13. 3. 5 Evaluation critique et comparative de l'expérience....313
13. 3. 6 Intégration du nouveau rôle et perspectives d'avenir....314
13. 3. 7 Quête du sens et découverte de soi....317

Chapitre 14 : Synthèse des motifs de l'engagement en formation.....320

14. 1 Le monde de l'école....320
14. 2 Le monde du collège et du lycée....321
14. 3 Le monde de l'université....321
14. 4 Le monde associatif et/ou professionnel....321
14. 5 Des logiques sociales....322
14. 6 Représentations de la future activité professionnelle....322
14. 7 Pour conclure....326

Chapitre 15 : Synthèse du processus de transformation des représentations initiales du métier.....328

Chapitre 16 : Synthèse de l'évolution du rapport à la formation.....331

16. 1 L'année de PE1....331
16. 2 L'année de PE2....332
16. 3 L'entrée dans le métier....334
16. 4 Un bilan rétrospectif....334

Chapitre 17 : Modélisation des cheminements biographiques en formation.....338

Chapitre 17 : Récit de mon implication dans la recherche.....342

17. 1 Un congé de formation....342
17. 2 Retour à l'école et perspectives de recherches....343
17. 3 Un rêve d'enfant....345
17. 4 Approfondissement....346

17. 5 Relecture..... 348
17. 6 Elucidation du biais de la recherche..... 349
17. 7 Des effets transformateurs..... 350

Chapitre 18 : Evaluation de la démarche par les sujets de la recherche..... 352

18. 1 La découverte de l'altérité et la compréhension des autres et de soi-même..... 352
18. 2 L'accès à l'autonomie..... 353
18. 3 Une distance critique..... 354

Conclusion..... 356

Bibliographie..... 362

Index des auteurs cités en référence..... 371

Annexes..... 373

Table des annexes..... 374

Table des illustrations..... 565

Table des illustrations

Tableau 1 : Comparatif acte de dialogue et acte d'écriture..... 79

Tableau 2 : Modèle dialogique de co-investissement..... 116

Tableau 3 : Motifs du choix d'enseigner..... 190

Tableau 4 : Récapitulatif des étapes du processus de transformation des conceptions initiales du métier, articulé à la démarche narrative et aux mouvements de conscientisation..... 205

Tableau 5 : Indicateurs de formation et sources d'apprentissage retenus par Alain..... 213

Tableau 6 : Mouvement rétroactif de la transformation du rapport à la formation..... 226

Tableau 7 : Modélisation de la formalisation de sa formation telle que l'a proposée Alain..... 233

Tableau 8 : Triangle ontologique..... 236

Tableau 9 : Le triangle pragmatique..... 254

Tableau 10 : Le triangle interpersonnel..... 254

Tableau 11 : récapitulatif des propos recueillis lors de la première année de la recherche..... 325

Tableau 12 : 'Indicateurs de formation' et situations formatives reconnus par les cinq participants au terme de la recherche..... 337

Tableau 13 : Cheminement biographique 1..... 339

Tableau 14 : Cheminement biographique 2.....340

Tableau 15 : Cheminement biographique 3.....341

Cette recherche a été réalisée auprès de cinq futurs professeurs des écoles, que j'ai accompagnés durant trois ans, de leur entrée à l'IUFM jusqu'à la fin de leur première année d'exercice. Articulée aux histoires de vie en formation et mettant en œuvre une démarche clinique, l'étude a été menée dans l'objectif de comprendre le devenir enseignant de ces sujets, en prenant appui sur ce qu'ils avaient à dire de leur expérience de formation. Chacun d'eux s'est engagé à suivre l'itinéraire proposé par l'IUFM à partir d'une dynamique biographique singulière, que la construction narrative a permis de révéler. A cette occasion, les représentations qu'ils se faisaient de leur futur métier ont émergé, ainsi que leurs pré-conceptions de rôle et de mission. La recherche s'est alors poursuivie par l'étude de la rencontre de ce 'déjà là' avec les apports de la formation institutionnelle et la découverte de la réalité du terrain, puis par l'observation des transformations qui ont résulté de ces confrontations. Il est apparu que la formation au métier de professeur des écoles ne se limite pas aux espaces/temps prévus par l'institution et qu'entre une trajectoire déterminée et un itinéraire choisi, chacun s'est frayé son propre chemin de formation.

The training process of preschool-teachers in the light of five biographical courses : study of the becoming of a teacher of these subjects.

This research was conducted on five future primary school teachers, whom I followed from their entry at the "I.U.F.M" to their first year of practice. Revolving around stories of life during their education and using a clinical reasoning, this study was led in

the aim of understanding the steps to becoming a teacher of these subjects. This, from what they had to share about their educational experience. Each of them complied to follow the path provided by the "I.U.F.M" from a biographical dynamic that was revealed through the narrative construction; thus their preconceptions of role and goal emerged, as well as the ideas they had about their future jobs. The follow up of this work consisted in studying the conjunction between this "already there" and the benefits of the institutional education, and to observe the changes it had entailed. It appeared their training is not only limited to space/time as foreseen by the institution, but that between a determined path and a chosen itinerary each of them worked his own way of education.

DISCIPLINE : Sciences de l'éducation – Université de Nantes

Mots-clefs : formation, processus, narration, cheminement biographique, histoire de vie, clinique