

UNIVERSITÉ PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE

Ecole doctorale « Connaissance, langage, modélisation »
Equipe « Savoir, rapport au savoir et processus de transmission »
Centre de Recherche en Education et Formation

THÈSE

Pour l'obtention du grade de docteur en Sciences de l'éducation
Présentée et soutenue publiquement par

Maryline NOGUEIRA-FASSE

le 5 novembre 2015

Devenir enseignant-e

**Approche clinique des étayages à la construction identitaire
dans la formation des enseignant-e-s du primaire : écriture et rites de passage**
sous la direction de
Françoise HATCHUEL

JURY :

BENSA Alban

Directeur de recherche en anthropologie, Ecole des Hautes
Etudes en Sciences sociales, Paris

BRÉANT Françoise

Professeure en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest
Nanterre

HATCHUEL Françoise

Maître de conférence, HDR en sciences de l'éducation,
Université Paris Ouest Nanterre (Directrice de thèse)

MEIRIEU Philippe

Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université
Lumière Lyon 2 (Rapporteur)

NIEWIADOMSKI Christophe

Professeur en sciences de l'éducation, Université Lille 3
(Rapporteur)

Remerciements,

A mes "tribus", familiales, amicales, professionnelles et universitaires qui chacune à leur manière m'ont aidée et soutenue au cours de ces années de cheminement.

Je remercie chaleureusement mes proches et tout particulièrement mon conjoint pour l'aide quotidienne et précieuse qu'il m'a apportée jusque dans les derniers moments de la réalisation de ce travail.

Je remercie les membres de l'équipe "Savoir, rapport au savoir et processus de transmission", pour la finesse de leurs enseignements et la qualité de leur accueil. Je suis plus particulièrement reconnaissante envers notre équipe de doctorant-e-s, Brigitte, Charlotte, Christelle, Frédéric, Kostas ainsi que Sylvain, Patricia et Valérie, qui par leurs remarques et leur questions m'ont permis d'avancer dans ma réflexion.

J'adresse un immense merci à ma directrice de thèse, Françoise Hatchuel pour sa confiance, sa disponibilité, son indéfectible soutien et la façon dont elle a su me transmettre une part de sa rigueur intellectuelle.

Je remercie vivement Alban Bensa, Philippe Meirieu et Christophe Niewiadomski d'avoir accepté de participer à mon jury.

Table des matières

INTRODUCTION	11
A) Devenir une autre, à la recherche d'un passage.....	11
B) La clinique, de l'expérience comme donnée participant à la constitution de questionnements et de savoirs.....	13
C) Ancrage professionnel de la problématique.....	16
D) Vers une « fiction de soi ».....	18
PREMIÈRE PARTIE	22
REPÈRES.....	22
CHAPITRE 1	24
CONDITIONS ET ÉVOLUTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANT-E-S DU PRIMAIRE.	24
Introduction.....	25
1. A) L'héritage religieux.....	25
1. A. 1) Le costume.....	25
1. A. 2) L'internat.....	27
1. A. 3) Le code moral.....	31
1. B) Missions et morale	33
1. B. 1) Des missions fluctuantes.....	33
1. B. 2) Morale, éthique et expertise.....	37
1. C) De la pédagogie à la clinique.....	41
1. C. 1) Disciplines et pédagogie	41
1. C. 2) Du dédain de la pédagogie au déni de la complexité.....	45
Conclusion	46
CHAPITRE 2	49
APRÈS LA MODERNITÉ : UN CONTEXTE INCERTAIN	49
Introduction	50
2. A) La société hypermoderne.....	50
2. A. 1) Un moment historique sous le signe de la perte.....	50
2. A. 2) Institution et transcendance	52
2. A. 3) Hypermodernité et collectif.....	53
2. B) L' Institution éducative : fragilités et contradictions.....	54
2. B. 1) Management et enseignement.....	54
2. B. 2) Éthique du fonctionnaire.....	55
2. B. 3) Praxis clinique et éthique.....	57
2. B. 4) Une position incertaine.	58
Conclusion :	60
CHAPITRE 3	64
APPROCHE CLINIQUE DE LA NOTION DE RITE DE PASSAGE.....	64
Introduction	65
3. A) Les rites de passage une notion anthropologique.....	66
3. A. 1) A l'origine de la notion : Arnold Van Gennep.....	66
3. A. 2) Les trois sections du rite.....	68
3. B) La dimension groupale.....	72
3. B. 1) Mythes et rites : l'ordre du groupe.....	72
3. B. 2) Des liens étayant.....	74

3. B. 3) La fonction instituante.....	77
3. C) Rite et inconscient.....	79
3. C. 1) Rite chamanique et thérapie.....	79
3. C. 2) Des histoires qui font sens : de la psychanalyse à l'anthropologie.....	81
3. C. 3) La phase liminaire un espace transitionnel.....	82
3. C. 4) La marque : du corporel au psychique	85
Conclusion	86

DEUXIÈME PARTIE :.....89

À PROPOS DU DEVENIR ENSEIGNANT-E : TROIS ENTRETIENS

CLINIQUES.....89

Introduction.....	91
L'entretien clinique à visée de recherche.....	92

CHAPITRE 497

CEDRIC, DE LA RATIONALITÉ A LA RELATION.....97

4. A) Présentation de l'entretien.....	98
4. A. 1) Les conditions de l'entretien	98
4. A. 2) Le discours au plan manifeste.....	99
4. B) Le discours au plan latent.....	104
4. B. 1) Un esprit scientifique.....	104
4. B. 2) Au prise avec l'incertain.....	108
4. B. 3) Un métier du lien.....	112
4. B. 4) La grande famille des enseignants : de l'unité à la trahison.....	116
4. B. 5) La classe au quotidien : doutes, création et toute puissance.....	122
Conclusion	129

CHAPITRE 5132

RAPHAEL, LA THÉORIE COMME DÉFENSE.....132

5. a) Présentation de l'entretien.....	133
5. A. 1) Les conditions de l'entretien.....	133
5. A. 2) Le discours au plan manifeste.....	134
5. B) Le discours au plan latent.....	140
5. B. 1) Une chercheuse sous influence.....	140
5. B. 2) La théorie, une défense coûteuse.....	142
5. B. 3) La construction d'un idéal ou l'idéal de la construction.....	146
Conclusion	149

CHAPITRE 6152

CHLOÉ, ENTRE SOUFFRANCE ET SOUTIEN.....152

6. A) Présentation de l'entretien.....	153
6. A. 1) Les conditions de l'entretien.....	153
6. A. 2) Le discours au plan manifeste.....	154
6. B) Le discours au plan latent.....	159
6. B. 1) A la recherche d'un équilibre.....	159
6. B. 2) Une souffrance à même la peau	162
6. B. 3) De la recherche d'un soutien à la question du "holding".....	166
6. B. 5) Du clivage à l'équilibre.....	168
6. B. 6) La formation-jugement.....	170
Conclusion.....	174

Mise en perspective des trois entretiens.....	175
TROISIÈME PARTIE.....	179
FORMATION ET ÉCRITURE.....	179
CHAPITRE 7.....	181
ÉCRITURE DE SOI	181
Introduction	182
7. A) Un ancrage subjectif.....	183
7. A. 1) Travail d'écriture	183
<i>L'écriture comme une pause</i>	<i>183</i>
<i>Des liens pour s'affirmer.....</i>	<i>184</i>
7. A. 2) La position d'auteur : engagement et création.....	185
7. A. 3) Sens et narration.....	188
<i>Le fil du sens.....</i>	<i>188</i>
<i>L'après-coup, un processus de resignification.</i>	<i>189</i>
<i>La fiction de soi comme élaboration de ses places.....</i>	<i>191</i>
Conclusion	192
7. B) Écriture clinique d'un parcours de formatrice.....	193
7. B. 1) Éléments d'une fiction de soi : origine sociale et place professionnelle.....	193
7. B. 2) De l'enseignement en maternelle à la formation des enseignant-e-s: une resignification.....	194
7. B. 3) Dans l'après-coup : conscientisation des enjeux psychiques d'une formatrice....	196
Conclusion :	198
CHAPITRE 8.....	200
ATELIERS D'ÉCRITURE.....	200
Introduction	201
8. A) Formatrice, chercheuse, du trouble dans mes places.....	201
8. B.) Le thème du parcours.....	202
8. B. 1) Tâtonnements.....	202
8. B. 2) Regard clinique sur les textes.....	204
<i>Texte No 1 : Un raté chanceux.....</i>	<i>205</i>
<i>Texte No 2 : L'avocate pour enfants.....</i>	<i>206</i>
<i>Texte No 3 : Une histoire de vocation.....</i>	<i>208</i>
<i>Texte No 4 : Absence.....</i>	<i>209</i>
<i>Mise en perspectives des textes sur le parcours.....</i>	<i>210</i>
8. C.) Le thème du souvenir.....	212
8. C. 1) Au risque de la trace.....	212
8. C. 2) Regard clinique sur les textes.....	214
<i>Texte No 5 : Terreur au tableau.....</i>	<i>215</i>
<i>Texte N° 6 : Devenir une madame R.....</i>	<i>217</i>
<i>Texte N° 7 : Incarnation.....</i>	<i>220</i>
<i>Texte N° 8 : Récréation.....</i>	<i>221</i>
<i>Mise en perspective des textes sur un souvenir.....</i>	<i>223</i>
8. D.) Un moment d'enseignement.....	224
<i>Texte No 9 : Le grand bain.....</i>	<i>225</i>
<i>Texte No 10 : Parole de formatrice.....</i>	<i>227</i>
<i>Texte No 11. Parole d'élève.....</i>	<i>228</i>
<i>Texte No 12. Leçon de Géographie.....</i>	<i>229</i>
<i>Mise en perspective des textes sur un moment d'enseignement.....</i>	<i>230</i>
CHAPITRE 9.....	232

TRAVAIL D'ÉCRITURE ET PROCESSUS PSYCHIQUES. ENTRETIENS AUPRÈS DE PARTICIPANTES AUX ATELIERS.....	232
Introduction	233
9. A) Louna.....	235
9. A. 1) Présentation de l'entretien.....	235
<i>Les conditions de l'entretien.....</i>	235
<i>Le discours au plan manifeste :</i>	235
9. A. 2) Le discours au plan latent.....	238
<i>Un entretien saturé d'enjeux.</i>	239
<i>Implication, identification.....</i>	240
<i>L'écriture, un surgissement.....</i>	242
<i>L'épreuve du dévoilement.....</i>	246
<i>Inscription de soi.....</i>	249
Conclusion :	251
9. B) AMÉLIE	254
9. B. 1) Présentation de l'entretien.....	254
<i>Les conditions de l'entretien.....</i>	254
<i>Le discours au plan manifeste</i>	255
9. B. 2) Le discours au plan latent.....	260
<i>Un discours sous contrôle.....</i>	260
<i>L'écriture, une recherche en soi.....</i>	264
<i>La formation exécution.....</i>	270
Conclusion	273
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	276
<i>Quelques hypothèses à propos de la formation des enseignant-e-s du premier degré..</i>	276
<i>Passer d'un soi à l'autre, la perspective d'une "fluidité psychique".....</i>	281
BIBLIOGRAPHIE	283

INTRODUCTION

A) Devenir une autre, à la recherche d'un passage

Dans son ouvrage « *L'écriture ou la vie* » dont le titre me semblait très évocateur, Jorge Semprun écrit: « Je suis devenu un autre pour pouvoir rester moi-même »¹. Il lui faut en effet

¹ SEMPRUN Jorge. 1994. *L'écriture ou la vie*. Paris : Gallimard Folio. p. 292.

passer par une transformation profonde pour pouvoir survivre à l'inhumanité des camps d'extermination nazis. Je pourrais, aujourd'hui, écrire moi aussi cette phrase. Toutes proportions gardées, je fus aussi confrontée au chaos et c'est après un long travail d'élaboration, permis par l'approche clinique à orientation psychanalytique, entre autres, que je peux aujourd'hui m'appropriier ces mots. C'est donc, dans l'après-coup que je comprends, aujourd'hui, comment je suis devenue une autre pour rester moi-même, en cherchant un passage qui me permette de tenter de donner du sens à des événements personnels que j'ai vécu de façon très violente.

Aussi, l'écriture de ma thèse, constituée essentiellement par une réflexion et une analyse sur "le passage", au sens d'un changement de posture, sera également soutenue par certains éléments de mon vécu personnel, cette part subjective élaborée en groupe grâce au dispositif proposé par l'équipe « Savoir, rapport au savoir et processus de transmission » me permettant à la fois d'enrichir ma réflexion sur le passage et de distancier, autant que faire se peut, les affects liés à cette problématique qui ne manquent pas de parasiter ma pensée. De plus, cette question de la transformation vient faire écho à des problématiques qui m'interpellent fortement dans ma pratique professionnelle. Je suis, en effet, maîtresse-formatrice, enseignante dans une classe maternelle de petite et moyenne section et formatrice d'enseignant-e-s du premier degré. Ce double statut me confronte avec la même intensité à la problématique du passage. Entrer à l'école maternelle constitue, en effet, pour les jeunes enfants, un changement dans leur vie et un moment essentiel dans la construction de leur identité. Pour les enseignants, du premier degré en formation initiale, l'enjeu n'est pas moins important, il s'agit aussi de construire son identité, professionnelle cette fois, et de changer de posture alors que le statut « maître-élève » qui leur est assigné reste fortement ambiguë.

Mon travail universitaire a commencé à la suite d'événements qui me plongèrent dans une crise dont je doutais longtemps de l'issue, elle fut un véritable déchirement, au sens où il me fallut me séparer d'une part de ce qui constituait mon identité, c'est à dire, de mes représentations de la famille, du couple et de moi-même. Malgré ce chaos, il était pourtant clair que nous devons, mon mari et moi, protéger nos trois filles de nos tourments. Elles avaient, de mon point de vue, vécu assez de difficultés et de troubles dans leur enfance, et il était important pour moi de les préserver au moment de leur adolescence. Nous sommes en effet une famille recomposée et toutes les trois ont dû faire face à la séparation de leurs parents respectifs au cours de leur enfance. Par ailleurs, les forces de destructions se déchaînèrent lorsque j'appris que le père de ma fille, qu'elle voyait régulièrement, était atteint d'un cancer. Je devais faire front face à cette nouvelle brèche qui s'ouvrait sur la mort inéluctable de mon ancien compagnon. Il n'était alors plus question de douter sur le devenir de mon couple et de cette fragile famille recomposée, il

fallait tenir ma place de mère, de belle-mère et de femme aussi. Je fus assaillie par une tristesse dense où tout se mêlait dans une confusion d'émotions, un sentiment d'échec profond, une perte d'estime de moi, je me sentais terriblement seule. Pendant de longs mois qui me semblèrent interminables, je fus habitée par l'image obsédante d'un long tunnel noir sans issue, sans passage, dans lequel j'étais prise, comme un animal dans un piège.

Cependant, de lentes transformations s'opéraient, en effet, je fis appel inconsciemment à l'une des défenses du moi², nommée par Piera Aulagnier sous le terme de « pare-désinvestissement »³. Cette défense venant, selon cette auteure, « s'opposer à ce mouvement de retrait chaque fois qu'il menace un support dont il juge vitaux la préservation et l'investissement »⁴. Cette analyse, me permet de penser que ma famille et mon couple représentent des objets dont l'investissement reste capital pour mon équilibre psychique. Par suite, « comme chaque fois qu'une expérience de souffrance met en danger ses investissements privilégiés, il [le sujet] pensera son propre éprouvé de manière à opérer une liaison entre une souffrance dont il ne peut nier ni la présence ni les effets et une cause qui puisse, elle, rester support d'investissement »⁵. J'entamais, alors, ce processus sans que rien n'apparaisse du profond changement qui se faisait en moi. Ainsi l'idée de reprendre mes études s'imposa lentement.

L'investissement d'un espace de pensée, l'université, et l'orientation psychanalytique de la formation que je choisis à ce moment me permirent effectivement « d'opérer une liaison ». Celle-ci s'établit entre ma souffrance et une cause que j'ai pu concevoir au fil de mes années d'études qui me donnèrent accès à une meilleure compréhension des phénomènes inconscients et de leurs conséquences. Ainsi, je pus donner un sens à mes souffrances, j'avais trouvé le passage, sans en être tout à fait consciente, me permettant de continuer à assumer mes choix, à préserver ce qui était construit tout en changeant profondément la manière d'occuper mes différentes places.

Ma décision prise, rien n'aurait pu m'arrêter. J'entamais aussitôt les démarches pour obtenir une VAE (validation des acquis de l'expérience) puisque je ne possédais aucun diplôme universitaire, et je fus admise en maîtrise quelques mois après. À partir de ce moment ce fut comme un retour à la vie, une résurrection, qui m'apparaît directement lié à « cet appel à la causalité, appel au service des pulsions de vie et de ce mouvement d'investissement propre à Éros »⁶.

2 LAPLANCHE J., PONTALIS J. B. 2004 (1ère édition 1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France. Notice sur le moi : « Du point de vue dynamique, le moi représente éminemment dans le conflit névrotique le pôle défensif de la personnalité ; il met en jeu une série de mécanismes de défense, ceux-ci étant motivés par la perception d'un affect déplaisant (signal d'angoisse) », p. 241.

3 AULAGNIER Piera. 2001 (1ère édition 1986). *Un interprète en quête de sens*. Paris : Payot et Rivages, p. 326. Chapitre : Condamné à investir.

4 Ibid.

5 Ibid.

6 Ibid. p. 327.

B) La clinique, de l'expérience comme donnée participant à la constitution de questionnements et de savoirs

Cette élaboration de mon implication, restitue la façon dont je suis impliquée personnellement dans cette problématique du passage. Ce récit intime n'a pas de visée nombriliste ou narcissique, il tente d'exposer en quoi la problématique étudiée me touche et ce que j'en comprends à travers mon expérience. L'éthique clinique, telle que je l'appréhende, nécessite de révéler le degré d'intimité que nous entretenons avec notre objet de recherche, cette subjectivité assumée donne à voir notre volonté à garder la bonne distance avec notre objet de recherche. Cette tentative d'objectivité nous amène donc à travailler notre subjectivité, à révéler « cette lutte constante où alternent un "être dedans" et la nécessité d'un "être dehors" »⁷. Je comprends cette "lutte" comme la première phase de travail par laquelle mes formatrices et formateurs⁸ m'ont invitée à "élaborer". Par ce terme "d'élaboration", nous entendons une démarche toute particulière qui s'appuie sur un dispositif d'échanges en groupe offrant à chacun de ses membres la possibilité de mettre au jour des questionnements inhérents à son travail de chercheur ou d'étudiant. Ces questionnements apparaissent, au final, souvent liés à des représentations, des émotions, des sentiments qui peuvent par ce dispositif être mis au jour. Cette démarche nécessite donc de la part des participant-e-s, authenticité, engagement, voire courage, et partage auxquels s'ajoute une relation de confiance basée sur le respect de la confidentialité et le non-jugement. La recherche de cette position authentique vise également l'exploration de son rapport au savoir. Pour ma part, c'est à l'occasion de ces séminaires que je pus établir des liens entre la reprise de mes études et la crise que je traversais.

Ainsi, la démarche clinique à orientation psychanalytique exige « tout à la fois un décentrement et un retour sur soi »⁹. En effet, « on ne peut découvrir l'autre sans passer par soi, espérer le connaître sans travailler à la connaissance de soi »¹⁰. Cette mise au jour nécessaire de certains processus inconscients et la façon dont ils nous guident, nous permet à la fois d'avancer dans la connaissance de nous-mêmes, mais ne nous « empêche pas de formuler parfois des hypothèses valables pour plus d'un »¹¹, ce qui s'est produit pour nous pourrait s'avérer recevable pour d'autres.

Par ailleurs, cette soumission du chercheur à l'analyse des processus inconscients révélés au cours de sa recherche au moyen de concepts apportés par la psychanalyse s'avère essentielle d'un point de vue éthique. En effet, il ne m'apparaît pas possible d'envisager la formulation d'hypothèses sur les processus inconscients pressentis chez des personnes ayant répondu favorablement à notre demande de mener un entretien clinique, ce qui constituera l'essentiel du matériel de cette recherche, sans que nous ne soyons nous-mêmes passés par l'élaboration d'hypothèses à propos de notre propre fonctionnement.

Dès lors, dans l'après coup de ces années passées, il me semble que le fil conducteur de toute ma réflexion fût orienté par la problématique de la place, celle du passage ne venant que

7 CIFALI Mireille. 1998. Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*. n°1-2, p. 293-313.

8 Je pense, ici, plus particulièrement à Françoise HATCHUEL, Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Bernard PECHBERTY.

9 CIFALI Mireille. 1998. Op. cit..

10 Ibid.

11 Ibid.

couronner le tout en aboutissant à tenter de comprendre les phénomènes en jeu dans le passage d'une place à l'autre. Cette préoccupation intellectuelle fait écho à la problématique personnelle qui m'habitait en arrivant à l'université, puisque je cherchais un passage vers une autre place.

Par ces précisions, je souhaite souligner comment les préoccupations intellectuelles sont infiltrées par nos préoccupations personnelles, d'où l'intérêt de tenter d'en prendre conscience afin de les mettre à distance dans nos investigations, ceci représente tout l'intérêt de ce que nous désignons par le terme « d'implication ».

La reprise de mes études donnait lieu progressivement à des changements dans ma posture d'enseignante et de formatrice sans pour cela que j'en fasse part ouvertement à mes collègues. Je restais très discrète sur ce qui se passait pour moi à l'université et il en était de même dans mon cercle familial. Mais cette dichotomie n'est qu'apparente puisque j'investissais ce nouvel espace que fut pour moi l'université comme une « aire transitionnelle » telle qu'elle fut définie par le psychanalyste Winnicott, c'est à dire :

« une aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos pour l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure »¹².

Mes études symbolisaient cet espace de liaison/séparation puisque me rendre à l'université, me permettait de maintenir les liens familiaux tout en me séparant de mon foyer par intermittence, puisque j'y passais une grande partie de mon temps libre. Je préciserai, cependant, que cette « aire » définie par Winnicott n'est pas un lieu comme nous pourrions l'entendre dans le terme commun d'espace, ceci étant précisé par une note de traduction. En effet : « En anglais : *experiencing* (...) met plus l'accent sur le processus, le mouvement, que sur l'état »¹³. Dès lors, trouver un lieu, fut-il « de repos » ne correspond pas obligatoirement à un espace transitionnel. De plus, cette aire spécifique théorisée par Winnicott inclut également une dimension créative importante. Et si les sciences de l'éducation m'ont permis de trouver cette « aire transitionnelle » c'est avant tout par le biais du cadre offert par la clinique. En effet, cette démarche intègre pleinement une des particularités d'une aire transitionnelle qui réside dans sa dimension créatrice. En effet, L'écrit clinique dans sa modalité typique d'écriture propose un dispositif permettant, et même nécessitant, un engagement créatif en ce qu'il s'agit à la fois d'une re-création en même temps que d'une expression de sa singularité. L'objet clinique « n'est pas tant

12 WINNICOTT Donald-Wood. 1975 (1ère édition anglaise : 1971). *Jeu et réalité l'espace potentiel*. Paris Gallimard (Folio), p. 30.

13 Ibid. Note des traducteurs : Claude Monod et J. -B. Pontalis.

l'événement ou la situation en tant que tels que le processus à l'œuvre, il n'est pas tant la trace elle-même que le tracé qui se dérobe parfois ou se fraye un chemin singulier. Le commencement n'est donc que construction d'un commencement, en fait, cheminement d'une pensée personnelle et d'une élaboration »¹⁴.

Les études me permirent également d'investir les savoirs en tant qu'objet au sens psychanalytique du terme. « C'est à dire un support de l'investissement affectif et pulsionnel, soumis comme tel à des projections et des fantasmes. Le désir y joue donc un rôle essentiel (...) et le désir de savoir rejoint souvent d'autres désirs : désir de se réaliser ou d'atteindre et d'obtenir ce que l'on pense que le savoir apporte (par exemple la reconnaissance et l'amour de l'autre). Car le premier désir qui nous porte est le désir du désir d'autrui, désir d'être désiré et donc reconnu comme être de valeur, dans une tentative permanente pour refouler le doute et l'angoisse »¹⁵. On peut voir, ici, comment la perspective psychanalytique du rapport au savoir éclaire ma motivation à reprendre des études en tentant de combler ce que je vivais comme une perte d'amour et d'estime de moi. J'ajouterai au désir de savoir, le désir de penser qui « résulte d'une rencontre renouvelée avec ce qui résiste à nos représentations et à nos expériences. (...) Désenchantement ou vacillement qui relancent l'intime nécessité d'une image, d'une formulation »¹⁶. La réalité extérieure résistant fortement à mes représentations, j'étais effectivement désenchantée et je percevais expressément ce désir de penser.

C) Ancrage professionnel de la problématique

Mon travail de Master 2 s'articulait autour d'une approche clinique de la formation des enseignant-e-s comme un entre-deux identitaire. Je tentais d'avancer dans l'exploration de ce statut d'élève-maître en étudiant la façon dont ce moment pouvait exacerber les problématiques identitaires particulières de chacun. Mon précédent travail de Master 1 m'avait permis de mettre en avant l'hypothèse de résistances identitaires inconscientes à la formation. Cette hypothèse apportait quelques éléments de réponse devant la plainte massive et récurrente des étudiant-e-s. En effet, dès mes premières missions de formatrice, que ce soit lors de l'accueil des stagiaires dans ma classe ou bien en intervenant à l'I.U.F.M. dans des cours plus théoriques, je me confrontais souvent au même discours sur la formation. Les étudiant-e-s répétaient qu'on ne leur avait "pas dit", qu'on ne leur apprenait rien, que la formation en I.U.F.M. n'était qu'une perte de temps. Je trouvais dans l'ouvrage *Malaise dans la formation des enseignants*¹⁷ certains repères qui me permirent d'aborder cette plainte de façon un peu plus sereine. Plus précisément, le chapitre à propos de « la crise identitaire »¹⁸ retint fortement mon attention. J'y retrouvais, en effet, mon

14 GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2004. *Le désir de penser construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre. p. 26.

15 HATCHUEL Françoise. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte. p. 44.

16 GIUST-DESPRAIRIES Florence. Op. cit.. p. 150.

17 BLANCHARD-LAVILLE Claudine, NADOT Suzanne. 2000. *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan.

18 BOSSARD Louis-Marie. 2000. La crise identitaire in BLANCHARD-LAVILLE Claudine, (dir.). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan. p. 97-146.

questionnement de formatrice quant à « cet aspect plaintif du discours »¹⁹ et la possibilité de considérer le rapport à la formation sous l'angle d'une crise identitaire. Cette ouverture m'engagea à explorer certaines composantes de l'identité pouvant être atteintes dans le contexte de la formation des enseignant-e-s. J'abordais ce concept d'identité selon une grille de lecture psychanalytique qui mit en lumière certaines instances psychiques particulièrement susceptibles d'être touchées dans le cadre d'une formation professionnelle. Les concepts « d'idéal du moi », de « narcissisme »²⁰, « d'identification »²¹ sont particulièrement adaptés à l'analyse des mouvements psychiques inhérents à la pratique du métier d'enseignant-e, comme l'ont mis en évidence les travaux de Bernard Pechberty, et notamment l'article « Conflits identificatoires dans la relation pédagogique »²², ainsi que les recherches de Claudine Blanchard-Laville²³. Je commençais mes investigations par le concept « d'idéal du moi » qui m'apparut fondamental dans la construction identitaire professionnelle. En effet, l'investissement dans un projet professionnel est directement lié à « l'idéal du moi » qui désigne l'instance psychique par laquelle « le Moi cherche à se rendre semblable à ce qu'il s'est proposé comme modèle »²⁴. J'abordais également les phénomènes d'identifications qui interviennent eux aussi dans la constitution d'un idéal professionnel.

Les phénomènes de mimésis, tels qu'ils sont analysés par Christophe Wulf, dans une approche anthropologique, m'apparurent également éclairant dans leur dimension d'une « imitation créative »²⁵. Cette perspective anthropologique reste, je crois, cohérente avec la psychanalyse lorsqu'elle nous parle de la façon dont la mimésis est liée au désir, « désir (...) fixé sur l'autre ou bien sur le désir de l'autre à partir duquel le sujet développe une conscience de lui-même »²⁶. Cette approche souligne la part créatrice et réflexive du travail du sujet dans ces phénomènes d'appropriation d'une part de l'autre. De plus, ce concept de mimésis introduit une dimension corporelle, l'auteur considérant qu'il est également question de « cette faculté de mettre en scène et de représenter des gestes et des rituels, ainsi que la faculté de s'identifier à des gestes et des rituels et se les approprier »²⁷. Ainsi, le corps, par la dimension d'une gestualité que l'apprenant-e s'approprie, aurait également toute sa place dans les processus d'identification. Des attitudes et des façons de faire seraient transmis implicitement par le corps. Cette proposition théorique m'a permis de comprendre, en partie, la demande insistante des jeunes à aller voir dans les classes, de même que l'intérêt, que j'ai longtemps pensé limité, des stages d'observation. Cependant, cela nécessiterait, de la part des enseignant-e-s accueillant les élèves-maîtres, une sensibilisation dans leur formation à ces aspects de transmission inconsciente. Je soulignais également toute l'importance du jeu indispensable entre ce qui est transmis et ce que nous en faisons, écart dans lequel pourrait se constituer la part de formation créée par le sujet.

D) Vers une « fiction de soi »

Mon travail de master m'a amené à dégager une forte corrélation entre les problématiques

19 Ibid.

20 DESSUANT Pierre. 2002. (1ère édition 1983). *Le narcissisme*. P.U.F. p. 25. Il s'agit ici du narcissisme secondaire « qui résulte du retour dans le moi de la libido retiré aux objets » les objets étant entendu, ici, au sens de tout ce qui est extérieur au sujet.

21 LAPLANCHE J., PONTALIS J. -B. 2004. Notice sur l'identification : « *Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci* ».

22 PECHBERTY Bernard. 1999. Entre le soin et la formation : Conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*. N° 127, p. 23-36.

23 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. Op. cit..

24 CHASSEGUET-SMIRGEL Janine. 1990. *La maladie d'idéalité. Essai psychanalytique sur l'idéal du moi*. Paris : Editions Universitaires. p. 85.

25 WULF Christoph. 1999. *Anthropologie de l'éducation*. Paris L'Harmattan, p. 108.

26 Ibid.

27 Ibid.

de l'apprentissage et celle de la dépendance. Cette dimension de la création m'est apparue fondamentale dans ma réflexion sur les modalités d'une formation plus constructive pour les sujets au regard de la théorie de Donald Winnicott²⁸ et plus précisément du concept « d'aire transitionnelle » déjà évoqué. Cette aire construite dès les premiers mois de la vie, nécessaire à la création, pourrait être réinvestie dans un dispositif où l'étudiant-e éprouverait la possibilité de se dire dans son expérience et d'élaborer une « fiction de soi » au sens de Françoise Hatchuel. Cette proposition est envisagée par l'auteure « dans une perspective où l'identité n'est pas une donnée mais un processus (...) [intéressant] une succession de "personnages" que nous construisons au fil des situations dans lesquelles nous nous trouvons et une capacité à relier ces différents personnages. La fiction de soi résiderait alors dans l'histoire que nous parvenons, ou non, à en construire »²⁹. Dans le cadre de la formation, cette notion m'apparaît pertinente dans la mesure où elle « se construit avant tout comme un récit adressé, et que nous passons une bonne partie de notre vie à devenir l'auteur-e et à ne plus la laisser s'écrire par d'autres »³⁰. Le temps de la formation professionnelle pourrait constituer l'un des moments clés de cette fiction de soi puisqu'il s'agit de tenter de construire son "personnage" d'enseignant-e dans une posture moins dépendante que la position d'auteur-e pourrait favoriser.

Tous ces éléments me permettent de penser l'hypothèse selon laquelle l'élaboration de textes concernant la sphère scolaire pourrait participer à un travail de connaissance de soi en mettant en perspective passé et présent à la fois dans une composante personnelle et professionnelle. Dans ma tentative de mieux comprendre ce passage constitué par la formation, je me référerai aux études sur le rapport au savoir en sciences de l'éducation qui ont révélé les liens entre appropriation des savoirs et remaniement identitaire³¹. Par suite, « on peut lire cet espace de formation comme un cheminement ponctué d'épreuves, un passage »³² dans un processus identitaire qui permet l'accès à un autre statut et groupe social. Cette problématique du passage, m'a semblé intéressante à penser dans une ouverture à l'anthropologie afin de tenter de repérer les différentes formes d'étayages proposées par d'autres sociétés, lors de ces moments de transformation.

28 WINICOTT Donald Wood. 1975. Op. cit.

29 HATCHUEL Françoise. 2009. HDR. Op. cit..Tome 1. p . 64.

30 Ibid.

31 Equipe "Savoir, rapport au savoir et processus de transmission", laboratoire du C.R.E.F. (Centre de recherche en éducation et formation). Université Paris Ouest Nanterre :

- BEILLEROT Jacky, BOUILLET Alain, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole. 1989. *Savoir et rapport au savoir: Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Ed. Universitaire .

- BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole. 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

- BEILLEROT Jacky, MOSCONI Nicole, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, (dir.)2000. *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

32 RINAUDO J. Luc. 2000. L'espace psychique de formation in BLANCHARD-LAVILLE Claudine (dir.)*Malaise dans la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan, p. 147-165.

Ainsi il s'agirait, à partir d'une approche clinique, étayée par une réflexion sur les rites de passage, d'entrevoir ce que pourrait être un accompagnement plus fécond dans l'élaboration d'une fiction de soi pour des sujets en formation. La constitution d'une fiction viendrait se consolider à travers une proposition d'atelier d'écriture relevant d'un récit de soi.

PREMIÈRE PARTIE

REPÈRES

CHAPITRE 1

CONDITIONS ET ÉVOLUTION DE L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANT-E-S DU PRIMAIRE.

INTRODUCTION

Dans ce chapitre je ne vise pas l'accomplissement d'un travail exhaustif mais, plutôt, la mise au jour de certains éléments qui m'apparaissent essentiels dans l'instauration d'une démarche institutionnelle de formation professionnelle. Plus précisément, je chercherai à appréhender la manière dont l'institution a porté la construction de l'identité des maîtres. Aussi, j'envisagerai les réformes dans ce qu'elles donnent à voir d'une vision des maîtres et de leurs missions.

1. A) L'HÉRITAGE RELIGIEUX

1. A. 1) Le costume

Jusqu'à la Révolution Française, l'enseignement est largement dominé par l'Église catholique et « le maître s'il n'est pas clerc est fortement sous la dominance du prêtre et se doit d'accomplir de multiples tâches cléricales : faire le catéchisme, entretenir l'église, sonner les cloches (...) entretenir le jardin du curé (...) l'instituteur apparaît comme un clerc paroissial, tenant l'état civil »³³. Toutes ces missions hautement religieuses seront bien sûr remises en cause par l'esprit révolutionnaire, et « Condorcet (...) exige une laïcisation des personnels enseignants »³⁴. Cependant l'évolution vers une école et une formation véritablement laïques sera très progressive. En effet, « la première école normale vraiment créée en 1881 à Strasbourg (...) [est] dirigée par un prêtre catholique »³⁵ et ce n'est qu'en 1883, presque un siècle après la Révolution, que « les aumôniers des écoles normales sont supprimés (...) [alors que demeure au programme] l'instruction morale et religieuse »³⁶. L'esprit est donc encore formé, en partie, dans le carcan de la religion et cette emprise du religieux semble s'affirmer de façon plus prégnante sur les corps. De nombreux écrits et quelques plus rares photos³⁷ témoignent de cette discipline très rigide qui sévit lors de ces années de formation.

33 CONDETTE J. -François. 2007. *Histoire de la formation des enseignants en France XIXe-XXe siècle*. Paris : L'Harmattan. p. 18.

34 Ibid, p. 34.

35 GEORGES Jean. 1994. Deux cents ans d'Écoles Normales in LETHIERRY Hugues, (dir.). *Feu les écoles Normales (et les IUFM?)*. Paris : L'Harmattan. p. 25-85.

36 Ibid.

37 DELHOME Danielle, GAULT Nicole, GONTHIER Josiane. 1980. *Les premières institutrices laïques*. Paris : Mercure de France. Voir photos en annexe n° 1.

C'est, en effet, un véritable ordre monacal qui sied à l'ouverture de ces écoles de formation au début des années 1880. Dans ces établissements, non mixtes, bien entendu, «l'uniforme est de rigueur : pour les garçons, c'est la "touine", la redingote de drap noir à palme d'or, qui les transforme en "hussards noirs de la République "selon le mot de Péguy. Quant à la tenue exigée des filles, elle reste calquée sur l'habit religieux : dans leur trousseau, on réclame en effet la robe noire en cachemire ou croisé de laine unie, jupe unie, corsage uni, un mantelet de même étoffe fait exactement sur le modèle de l'école, un manteau de drap noir fait exactement d'après le modèle de l'école. Il est également précisé que le tablier noir aura l'empiècement montant et les manches boutonnées. (...) l'institutrice laïque ressemblera à s'y méprendre à cette religieuse congréganiste qu'elle doit remplacer»³⁸. L'uniforme est donc strictement règlementé et aucune marge de manœuvre n'est possible pour se distinguer de cette masse noire si troublante sur les photos (voir annexe n° 1), même costume, même coiffure, le chignon assez haut et sans aucune frange, est de rigueur, aucune mèche de cheveux n'échappe à la discipline.

Cette référence à la religieuse se renforce par le vocabulaire employé dans les témoignages dont celui d'une normalienne de Rodez, « On vivait un peu comme des nonnes. Toujours habillées de noir, pas de sortie seules, jamais sans gants, chapeau, costume, petit col amidonné, blanc sous le col de la robe, etc. On nous menait à la messe tous les dimanches matins »³⁹. La religion est toujours présente, la laïcité n'est pas encore tout à fait admise, du moins chez les normaliennes. Cet ancrage corporel de la profession d'enseignant-e, va perdurer à travers les décennies bien que l'uniforme ne soit plus aussi règlementé, la dimension vestimentaire reste une constante dans l'appropriation du métier, ainsi qu'en témoigne cet écrit de l'année 1979. L'auteure est âgée de vingt-quatre ans, elle raconte : «cette image peut aussi jouer comme un refuge : je me souviens avoir acheté pour mes débuts une superbe blouse pour " faire la classe " que je n'ai pu me résoudre à porter, mais qui est restée pendue derrière la porte au cas où ! Refuge puéril s'il en est. Je me suis "déguisée" quelques temps : tenue terne exigée, sauf en maternelle peut-être où un tablier avenant était le bienvenu nous disait-on ! »⁴⁰. Au début de ce témoignage, l'auteure fait référence aux déclarations d'une collègue qui parle de « l'image de l'institutrice, produite par l'institution et les parents et à laquelle il est bien difficile d'échapper »⁴¹. Elle reprend le thème de "cette image", conforme aux recommandations de l'institution, mais, en parle sous les traits d'un « *refuge* ». Ainsi, en près d'un siècle, nous sommes passés d'un vêtement-carcan excessivement uniformisé, strict, à un costume qui peut être vécu comme un "refuge", et je ne dirais pas qu'il est « *puéril* », contrairement à l'auteure de ces lignes. En effet, il me paraît salutaire d'avoir abandonné la référence religieuse et une norme trop restrictive en

38 Ibid.

39 GEORGES Jean. 1994. Op. cit..

40 DELHOME Danielle, GAULT Nicole, GONTHIER Josiane. 1980. Op. cit.. p. 244.

41 Ibid.

matière vestimentaire puisque ces prescriptions empêchent tout travail d'appropriation de l'identité professionnelle, personne ne peut se distinguer de la masse. Cependant, le recours au corps et donc à un costume, peut effectivement faciliter la prise de fonction en aidant à se "mettre dans la peau" de l'enseignant-e. On perçoit bien, dans ce texte, comment la blouse pourrait devenir une aide « au cas où », le "déguisement" peut servir, il donne à voir à l'extérieur et probablement à l'intérieur de la personne, c'est à dire psychiquement parlant, qu'elle est bien institutrice, elle en a le titre, qui ne semble pas toujours suffire, le costume peut venir à la rescousse.

L'identité professionnelle serait donc étayée, comme l'évoque l'autre témoignage, par une *"image produite par l'institution,"* image dont le costume serait l'un des éléments. Il s'avère, donc, que l'institution conforte la construction d'une identité professionnelle en investissant le corps propre des néophytes, à travers des attributs vestimentaires.

1. A. 2) L'internat

Si l'origine de l'école républicaine remonte à la Révolution Française, celle du terme "Ecole Normale" renvoie à la "Normalschule" allemande des années 1770. Ces écoles des maîtres se multiplient pour répondre aux exigences de la Réforme protestante promulguant que « tout fidèle, puisse lire la Bible régulièrement »⁴². Ces établissements et leur nom traduisent « l'idée d'une école détentrice de la norme, c'est à dire de la règle canonique à laquelle il convient de se conformer pour être dans le vrai »⁴³. Nous sommes bien au-delà de la question de la transmission du savoir. Effectivement, les écoles normales propagent aussi des valeurs morales et religieuses qui influent sur l'organisation des études et la discipline à respecter, d'autant plus contraignantes qu'elles s'exercent dans le cadre de l'internat. Cette modalité de formation est fixée selon un décret de 1881 selon lequel « le régime des Écoles normales est l'internat »⁴⁴. La référence à la religion se diffuse également par ce "séminaire laïque", selon l'expression de Georges Jean, qui se poursuivra pendant près d'un siècle encore, puisqu'en 1968 « l'internat offrait un terrain et pas seulement un sujet de contestation »⁴⁵. L'internat semble favoriser une logique d'enfermement et de contrôle, « le régime austère qui lui correspond, sept semaines de grandes vacances, dix jours à Pâques, sortie en uniforme les jeudis et dimanches après-midis (...) le voyage de fin d'études, institué en mai 1880 (...) contribue aussi à l'esprit de corps »⁴⁶. C'est probablement pour conserver cet « esprit de corps », que l'internat restera la règle jusqu'à en être anachronique, à la fin des années

42 CONDETTE J. François. 2007. Op. cit.. p. 32.

43 GIORDANI J. 1994. L'origine germanique des écoles normales françaises in THIERRY Hugues, (dir.). *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : L'Harmattan. p. 85-90.

44 GEORGES Jean. 1994. Op. cit.. p. 54.

45 Ibid. p. 71.

46 Ibid. p. 54.

soixante-dix. Sur ce thème, également, les témoignages sont nombreux, celui de Marc Villin, normalien à Auteuil en 1923 « dénonce la culture fermée (...) "aucun auteur contemporain (...) tout modernisme d'esprit est ici suspect ", la vie du dehors ne pénètre pas»⁴⁷, celui d'Annie Ernaux, cité par J. François Condette, confirme cet enfermement des esprits, pourtant plus de trente ans après, « ni le doute ni l'interrogation ne sont de mise (...) on enlevait à des filles de dix-neuf ans les livres qu'elles cachaient dans leur table de nuit, obligation de rentrer à 16H 30 le dimanche, destiné à empêcher d'aller au cinéma dont la première séance se terminait plus tard »⁴⁸. Ces archaïsmes persistent comme en témoigne, une fois encore, Mireille que l'on retrouve à la fin des années soixante-dix :

« En entrant à l'E.N. nous étions donc sensées être animées du désir de nous occuper des enfants. Sur la base de ce désir on allait nous investir de notre mission pédagogique. Le cadre déjà s'y prêtait merveilleusement : deux promotions de filles dans une école immense pour nous puisque les deux classes préparatoires au baccalauréat avaient été supprimées, complètement coupées du reste du monde étudiant. Nous avons pourtant un cours de mathématiques et un cours de linguistique donnés par des professeurs de faculté qui venaient à l'école, pas question de faire le trajet inverse. On sentait toutes les conditions réunies pour que cette école soit un moule efficace, simplement même dans l'architecture de "la maison" : salles de classe, dortoirs, réfectoire, cuisine, infirmerie, cour, jardin, cave, grenier, bureaux administratifs, loge de la concierge : un véritable cocon, protégé par un mur d'enceinte. Le tout ne manquait pas de donner le frisson, quand on avait derrière soi un passé d'externat et de mixité »⁴⁹.

Cet extrait révèle à quel point l'isolement semble être une sorte d'obsession de l'institution. Isolement des sexes puisque la mixité en cette année 1979 n'est toujours pas d'actualité dans les écoles normales malgré « la loi du ministre René Haby pour que la mixité devienne obligatoire à l'école de la maternelle au lycée (Décrets d'application en 1976) »⁵⁰. Isolement, également par rapports aux autres étudiants, les élèves-enseignant-e-s ne sont pas des étudiant-e-s comme les autres, l'apprentissage de leur « mission » paraît incompatible avec la fréquentation du monde extérieur, les professeurs de faculté font donc le déplacement. Les Ecoles Normales apparaissent alors comme des bulles protégées et isolées de la société qui, dans les années soixante-dix, suite aux mouvements sociaux de 1968, évolue fortement. La participation à ces mouvements sociaux est d'ailleurs fortement réprimée, « spécialement dans les E.N.F. [écoles normales de filles] où les élèves ont dû transgresser la règle sur les sorties. On raconte qu'à Orléans la directrice a mis ses

47 Ibid. p. 62.

48 CONDETTE J. -François. 2007. Op. cit.. p. 226.

49 DELHOME Danielle, GAULT Nicole, GONTHIER Josiane. 1980. Op. cit.. p. 241.

50 PEZEU Geneviève. 2011. Une histoire de la mixité. *Les cahiers pédagogiques*. n° 487.

élèves au pain sec pour être sorties manifester »⁵¹. Cette punition m'apparaît marquer plus particulièrement cette crainte du contact avec l'extérieur, les élèves-maîtres ne peuvent pas faire partie du monde, en tout cas lors de leur formation, d'une certaine façon ils sont marginalisés par rapport à l'ensemble de la jeunesse. La seule culture permise semble être celle transmise par l'institution, il s'agit de former des esprits, mais toujours selon la norme très stricte dictée par l'institution.

La question reste de comprendre en quoi la formation des enseignant-e-s du primaire nécessitait une telle violence dans la détermination à isoler les novices de la culture du dehors. En effet, si le costume noir a disparu peu à peu du trousseau des normaliennes, il reste que la sévérité avec laquelle les normaliennes sont sanctionnées étonne, tout autant que la forme de la punition, "le pain sec", faisant référence à des pratiques d'un autre temps. Ces jeunes femmes en prenant part à des événements politiques, affichaient ainsi, un certain sens de leur responsabilité et leur volonté de changer la société dans laquelle elles évoluaient. L'École Normale, par sa réaction, proclame l'interdiction, pour de futures enseignantes, de participer à la vie politique et rappelle que ce corps professoral reste inféodé au pouvoir en place. L'objection de Condorcet prend, alors, tout son sens puisqu'il contestait l'idée « d'un système qui permet de diriger l'enseignement de manière qu'il dispose à "une obéissance aveugle pour le pouvoir établi", [et] refuse donc (...) toute idée de création d'écoles spécifiques de formation des maîtres »⁵². Mais, cette remarque n'est pas retenue et les Écoles Normales ont été créées, au risque de se retrouver en décalage, voire en contradiction avec les références d'une société à laquelle elles appartiennent.

Retenons, en effet, qu'en cette fin des années soixante-dix, alors que les revendications de liberté de penser et d'agir se font pressantes, les Écoles Normales continuent de transmettre, à l'abri de leurs murs, des normes, y compris vestimentaires, puisque la blouse est encore recommandée. Alors que la prépondérance de l'individu s'affirme au détriment de celle du groupe, les Écoles Normales persistent à développer un "esprit de corps". A propos des groupes professionnels, Jean-Claude Rouchy nous rappelle que « la vie dans les groupes (familiaux, scolaires, professionnels, amicaux) est essentielle à la structuration de la psyché, au processus d'identification et à l'élaboration d'une identité à la fois singulière et collective »⁵³. La transmission d'un esprit de corps peut donc être considérée comme un élément facilitant la constitution d'une identité « collective », en l'occurrence professionnelle. Cependant, les Écoles Normales à cette époque ne semblent pas prendre en compte la nécessité où le droit à une identité singulière. Cette persistance de l'institution à laisser place uniquement à une identité collective m'apparaît liée à l'idée que le maître reste un

51 GEORGES Jean. 1994. Op. cit.. p. 71.

52 CONDETTE J. -François. 2007. Op. cit.. p. 34.

53 ROUCHY J. -Claude, SOULA DESROCHES Monique. 2010 (1ère édition 2004). *Institution et changement -Processus psychique et organisation-*. Toulouse : Érès. p. 32.

missionnaire et que son identité entière doit être consacrée à sa mission. Cependant cette notion de "mission" réclame un éclaircissement, en particulier dans le cadre de la la pratique du métier d'instituteur.

En premier lieu, l'idée d'une "mission" dans l'enseignement m'apparaît comme un héritage religieux. Ces deux voies nécessitant, comme nous allons le voir, un engagement à porter des valeurs et des croyances, représentant les fondations d'une "vocation". Ainsi, au nom de cette engagement on maintient les élèves-maîtres dans un vase clos qui entretient la référence à un code moral, celui qui est consigné, de façon très précise, dans les pages du fameux "Code Soleil". L'exploration, ne serait-ce que partielle, de ce livret rendra notre propos plus clair, quant aux références morales qu'il constitue, ainsi que vis-à-vis de la notion de mission.

1. A. 3) Le code moral.

Le code Soleil « doit son nom à Joseph Soleil, chef de bureau au ministère de l'instruction publique et chargé des questions de législation scolaire aux Écoles normales supérieures de Fontenay et de Saint Cloud » (...). Il lança la première édition en 1923 »⁵⁴. Le code « se présente dans la préface des diverses éditions comme "le guide indispensable officiellement recommandé aux élèves-maîtres et élèves maîtresses des Écoles Normales ", l'exposé méthodique et pratique sur tout ce qu'un maître a besoin de savoir sur sa fonction. Manuel d'études, il se définit également comme "le code professionnel auquel les maîtres et les administrateurs auront constamment à se reporter au cours de leur carrière" »⁵⁵. Le livret, est donc présenté, dans son ensemble, comme indispensable à quiconque prétend faire carrière dans l'enseignement du premier degré.

Nous nous attacherons plus particulièrement à l'examen de la partie « *Morale professionnelle* » qui « connaît peu de variations dans sa forme et dans son fond de 1923 à 1979 (...) la presque totalité de cette partie se distribue en un texte commun continu et en constantes disséminées dans les sous parties »⁵⁶. Ces premières constatations nous amènent à penser que la fonction primordiale de cet ouvrage est d'ancrer la profession d'instituteurs dans une morale commune. Tout d'abord, au regard de sa place dans l'ouvrage, la première, et par ailleurs la partie la plus conséquente de l'ouvrage soit 101 pages (page 1 à 102⁵⁷). De plus, cette "Morale professionnelle" fait l'objet « des cours de morale dispensés par les directeurs des Écoles »⁵⁸, on

54 PACHOT André. 2007. Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil. *Les Sciences de l'éducation -Pour l'ère nouvelle-*. 2007/2 Vol. 40. p. 19-34.

55 Ibid.

56 Ibid.

57 Sommaire consultable sur internet : http://www.banque-pdf.fr/fr_code-soleil.html. Consulté le 27/02/2014. Voir le document en annexe n° 2.

58 PACHOT André. op.cit.

s'assure, donc, que le contenu de ce texte est transmis aux élèves-maîtres, l'institution ne se borne pas à en conseiller la lecture, son étude est intégrée dans l'emploi du temps de la formation.

Ce texte, dans son contenu, nous révèle combien les racines religieuses de la fonction d'enseignant-e sont encore très vivantes au sein de cette culture professionnelle. Et c'est en premier lieu parce que le texte développe l'idée d'une mission et non seulement d'un métier qu'il me paraît rattaché à la doctrine religieuse. Tout d'abord la déclinaison des différents chapitres de la partie nommée «Morale professionnelle » en dit long sur cette vision d'un "missionnaire laïque" :

- Table des matières du code Soleil édition 1952. (annexe I). Chaque numéro noté entre tirets, dans notre exposé, se réfère à la pagination de l'édition de 1952 du code Soleil.

Au chapitre de « La vie privée de l'instituteur » l'idée selon laquelle l'enseignement dans le primaire n'est pas seulement un métier est explicitée dès la première page :« C'est un art dans lequel intervient la personnalité du maître, son tempérament, son caractère. À la technique du métier, qui est la fierté du bon ouvrier, l'éducateur doit ajouter la chaleur communicative, le reflet d'âme qui éclaire et pénètre la classe tout entière » -19-. On peut comprendre, à la lumière de ce texte, comment l'enseignant est apparenté à un missionnaire. Il s'agit tout d'abord de le différencier du « bon ouvrier » qui ne possède que la « technique du métier » pour le hisser jusqu'à la hauteur de l'artiste. Il n'est plus un simple enseignant, la chose est entendue dès le premier chapitre puisqu'il est « éducateur ». Il se fait, alors, un "devoir" (« doit ») d'« ajouter un reflet d'âme». La référence à l'âme manifeste un discours qui reste attaché aux valeurs religieuses une part de la mission des enseignant-e-s étant de transmettre, (« éclaire et pénètre »), ce "reflet d'âme" à chaque élève. L'instituteur se voit donc attribué une tâche qui va bien au-delà de la transmission des apprentissages fondamentaux que constitue le "lire, écrire, compter".

Le travail de l'enseignant-e du premier degré est situé d'emblée dans sa dimension éducative. Le novice apprend, à travers ces cours de morale, dont le caractère officiel et capital est souligné par le fait qu'il lui est transmis par le directeur ou la directrice de l'Ecole Normale, que son rôle ne se bornera pas à l'instruction de ses élèves mais également à leur éducation. Il est explicitement question d'aider l'écolier « à agir et organiser lui-même son apprentissage de la vie -14- à élever (...) les consciences vers un idéal, tracer la voie du progrès, élargir l'horizon, essayer de substituer la conception de l'intérêt général aux conceptions étroites de l'intérêt du clocher -22- , développer son cœur, son caractère en faisant aimer le vrai, le bien, le beau -37- s'affranchir des préjugés, des vérités déjà révélées, des dogmes intransigeants, croire au progrès qui libère des servitudes de la pensée imposée -38- lui donner conscience de ses responsabilités dans l'édification de la société future -52- ». La lecture de ses quelques lignes, représentatives d'une grande partie du texte concernant "La morale professionnelle" laisse entendre combien le métier d'enseignant-e est

fortement imprégné de la notion de mission, celle qui consiste à transmettre des valeurs, elles mêmes rattachées à la vision d'un homme idéal, de son rôle dans la société, d'une valorisation du "progrès", voire d'une pensée critique. Cette dernière vient, à mon sens, souligner un certain détachement du « dogme intransigeant » de la religion sans pour cela quitter une représentation de l'enseignant comme chargé d'une haute mission éducative. Nous pouvons, mieux saisir, alors, comment l'identité professionnelle prend le pas sur l'identité singulière de l'enseignant-e, en effet les valeurs appartiennent au groupe et la personne singulière doit les intégrer afin de mieux les transmettre, c'est une dimension primordiale de sa mission.

Regardons à présent comment cette vision a pu perdurer, après la disparition du code Soleil et comment elle s'est déclinée au cours du temps, à partir de quelques débats et textes officiels.

1. B) MISSIONS ET MORALE

1. B. 1) Des missions fluctuantes

L'idée même d'une mission participe, à mon sens, de façon très active aux fluctuations des contenus de la formation puisqu'elles suivront la courbe des changements de gouvernements. L'épineuse question soulevée par Condorcet, déjà évoquée, semble se répéter en écho tout au long de l'histoire de la formation des instituteurs et confrontera donc les différents pouvoirs au problème de la formation des enseignant-e-s.

Le corps des maîtres d'école tient sa spécificité du fait que ses fonctions s'exercent au contact de toutes les populations, y compris celles dites "populaires". De plus, l'instituteur bénéficie d'une grande proximité avec les familles, au cours de l'année scolaire il a le temps d'établir des liens avec les parents, ceux-ci étant d'autant plus mobilisés que l'enfant est plus jeune. En outre, le maître du primaire accueille une trentaine d'élèves dans sa classe alors que le professeur doit multiplier ce nombre par quatre ou cinq, son lien avec les familles s'en trouve distendu. Cette spécificité du contact avec les populations a été mise à profit par les différents pouvoirs, dans la transmission, auprès des populations, de nouvelles idées ou innovations techniques ou technologies ou bien au contraire au service d'une conformité et d'un conservatisme allant à l'encontre des évolutions sociales, comme nous l'avons évoqué concernant les années post-soixante huit. Déjà, en 1860, la refondation des Écoles Normales donne lieu à une révision des instructions officielles portant sur le contenu étudié par les futurs maîtres, on y développe

l'enseignement des sciences, de la géographie mais « surtout l'agriculture »⁵⁹, ce nouveau volet confirme la vision du maître d'école comme un relais auprès du peuple. On espère par cette réforme « mettre les instituteurs à même de conseiller leurs élèves et même la population au sein de laquelle ils vivront »⁶⁰. Le rétablissement de la charge de rédaction des actes civils se fait par cette même réforme et semble bien être pensé dans cet esprit de liaison avec la population. Mais les différents pouvoirs n'apprécieront pas que cette proximité avec le peuple puissent se retourner contre eux. Ainsi, dans les dernières années de la monarchie de juillet, le pouvoir sentant probablement venir les événements de février 1848 (renversement de la monarchie au profit de la seconde république), les Écoles Normales font l'objet de critiques sévères, on en parle comme de « foyers anti-religion »⁶¹ et les maîtres sont accusés d'être des « demi-philosophes qui portent dans les campagnes les sarcasmes de l'incrédulité »⁶². Le maître d'école recèle un potentiel ambivalent, tantôt serviteur de la nation il peut aider au développement de la France agricole, tantôt au service de l'éveil des consciences, il peut colporter une parole philosophique voire politique auprès des masses laborieuses. Quelques années auparavant, déjà, ayant senti la menace d'un éventuel soulèvement populaire, soutenu, voire inspiré par ces "demi-philosophes", les débats de la commission de surveillance des Écoles Normales (1842) expose bien ce dilemme en s'exprimant par la voix d'un de ses membres, Monsieur Solins, en ces termes : « ou vos maîtres comprendront la grandeur de leur mission (...) et ils comprendront aussi la bassesse du sort que vous leur faites et ils s'en indigneront et ils haïront la société qui les traite aussi injustement et vous aurez en eux autant d'ennemis (...) ou ils ne comprendront pas leur mission et alors comment voulez-vous qu'il la remplissent ? »⁶³. Ces propos reflètent précisément la contradiction à vouloir former des maîtres capables de comprendre le monde qui les entoure et les missions qu'on leur confie alors qu'en même temps les pouvoirs en place souhaitent les laisser aveugles aux problèmes de société dans lesquels les enseignant-e-s sont impliqué-e-s. Il s'agirait à la fois de leur donner une culture indispensable à la mission d'instruction du peuple, tout en les empêchant d'en tirer des conclusions quant à l'instrumentalisation dont ils sont l'objet dans ces processus de reproduction sociale, et en évitant, également, de les laisser transmettre des messages subversifs auprès des populations. Une fois encore, dans ces débats, on perçoit le conflit entre identité collective et identité singulière, et tout l'intérêt de l'institution à brimer l'identité singulière.

Ainsi, le contenu des programmes en formation ne cessera d'osciller, on y revient en 1947, alors que Victor Cousin, à la chambre des pairs, n'hésite pas à s'opposer à l'élévation du niveau d'instruction littéraire et scientifique dans les Ecoles Normales au prétexte qu'il « en sort de jeunes gens forts instruits (...) il n'y a qu'un petit inconvénient : c'est qu'aucun de ces savants ne se soucie de devenir un maître d'école de village. Et si on l'y contraint, il est loin de porter dans ces nobles et humbles fonctions l'esprit de pauvreté sans lequel il n'y a pas de bon instituteur du peuple »⁶⁴. Le point de vue de Condorcet et de Cousin semble totalement opposé sur la formation des maîtres, pour le premier il s'agit d'éviter une obéissance au pouvoir établi, laissant, ainsi, une place à l'identité singulière, alors que pour le second non seulement il ne faut pas trop instruire les maîtres qui doivent rester dans leur condition "humble" mais ils sont chargés implicitement de transmettre "cet esprit de pauvreté" à leurs élèves, élever les âmes, comme le prescrit le code Soleil, mais pas la conscience politique. Nous sommes ici bien loin de l'idée d'une école agissant comme ascenseur social mais bien au contraire dans l'idée d'une abnégation à sa condition sociale que l'enseignant-e est chargé-e de transmettre, en écoutant uniquement son identité professionnelle.

Certes, aujourd'hui, nous avons bien dépassé ce moment de l'histoire (1840) où il s'agissait : « d'abaisser aussi bas que possible le niveau des études, (...) de recruter les élèves

59 GEORGES Jean. 1994. Op. cit. p. 45.

60 Ibid.

61 GEORGES Jean. 1994. Op. cit. p. 39.

62 Ibid.

63 Ibid. p. 40.

64 Ibid.

[maîtres] non pas parmi les plus capables, mais parmi les plus dociles et les plus soumis »⁶⁵, cependant je me permets de penser que le maître reste, aujourd'hui, lié à cette vision des "demi-philosophes" et à la notion de "mission". Cette extension de la pratique d'un métier jusqu'à la charge d'une mission provient, à mon sens, de la dimension éducative de la profession d'enseignant-e. Cette dimension, clairement explicitée dans le code Soleil en terme de "Morale professionnelle" à laquelle le maître se soumet lui même pour mieux la transmettre, n'est plus d'actualité, pourtant cette mission éducative n'a pas disparu des textes officiels.

Je prendrais pour exemple « L'éducation à l'image », développée au milieu des années 90, intégrée dans les programmes de l'école maternelle au chapitre "Découverte du monde" où figurait une rubrique "le monde de l'image"⁶⁶. Dans cet article il est précisé qu'il s'agit de « préparer [l'enfant] à recevoir cette abondance d'images, il les perçoit d'abord en fonction de sa sensibilité, de son histoire, de son milieu culturel ; il est amené progressivement à les percevoir en fonction de son intelligence, en s'exerçant à faire des choix »⁶⁷. Ces programmes accompagnés de formations continues à destination des enseignants et formateurs, donnent lieu, notamment dans le premier degré, à des postes d'animateurs audio-visuel dont j'ai bénéficié ainsi qu'à un cours "Technique d'Information et de Communication dans l'Enseignement" en I.U.F.M. Ces textes encourageaient une éducation à l'image précoce qui visait, sinon le développement d'un sens critique, au moins une distance à l'image, par une prise de conscience de la différence entre le réel et l'image du réel. Aujourd'hui ces formations et cette volonté officielle de transmission de savoirs sur l'image ont totalement disparues de l'école primaire⁶⁸. Cela équivaut, pour moi, à laisser "le bon peuple" dans l'ignorance de la capacité des images à manipuler les opinions et sentiments de chacun, mais aussi dans la méconnaissance des divers types d'images présentant des degrés de rapport à la réalité bien différents. Pourtant, la présence et la puissance du monde des médias auraient dû pousser les responsables politiques à développer cette éducation à l'image aussi bien chez les adultes que chez les enfants.

Ainsi, la question des programmes applicables en classe, liée directement à celle du contenu de formation, recèle une importante dimension éducative et politique. Mais, face à ses fluctuations et ses revirements ministériels l'enseignant-e semble bien démuni-e, quel point de repère peut-il invoquer pour lui permettre d'assurer sa mission quotidienne d'enseignant-e ? Celle-ci peut-elle se borner à appliquer les programmes, au grès des changements de

65 Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1911 (2ème édition). BUISSON Ferdinand, dir., Paris : Hachette. Rubrique : Normales primaires(écoles). Edition électronique mise en ligne par l'Institut français de l'éducation. Site : <http://www.inrp.fr/edition/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?=3281>. Consulté le 2/12/11.

66 Bulletin officiel de l'Education Nationale N° 5 spécial du 9/03/95). Arrêté du 22/ 02/ 1995.

67 Ibid.

68 Bulletin officiel de l'Éducation Nationale Hors série No 3 du 19/06/2008.

gouvernements voire de ministres ? Le code Soleil est resté un point de repère, fut-il contestable, pendant un demi siècle, (1923-1970) résistant aux passages des différents gouvernements. Il a pu servir, à mon sens, la constitution d'une morale professionnelle relativement stable, venant elle même étayer l'édification d'une identité professionnelle. Nous nous proposons, maintenant, d'examiner comment ce vide a été comblé dans les années qui suivirent la disparition du code Soleil.

1. B. 2) Morale, éthique et expertise.

Par suite, l'enseignant-e d'aujourd'hui ne peut se référer ni à la morale religieuse ni à celle du code Soleil pour assurer sa mission éducative. Et, bien que « la laïcité et l'égalité continuent à jouer un rôle majeur (...) le thème de l'efficacité n'a cependant pas cessé de gagner du terrain à partir du milieu des années 80. Autrement dit la légitimité procédurale prend le pas sur la légitimité substantielle »⁶⁹. En quelques sortes, les valeurs qui sous-tendent l'acte professionnel ont disparues des débats au profit de considérations purement orientées vers les résultats. La culture enseignante est donc envahie, elle aussi, par « la nécessité de faire des choix fondés moins sur des convictions que sur l'appréciation du rapport coûts/avantages entre plusieurs moyens d'action »⁷⁰. Cette orientation semble gommer la dimension d'une mission des enseignant-e-s, nous sommes à l'opposé du code Soleil qui évoquait un "art d'enseigner", elle se voit, aujourd'hui, de plus en plus réduite à l'application de procédures et de méthodes. Cet envahissement des logiques économiques de compétition et de rentabilité donne lieu à un développement d'une culture de la maîtrise et de l'évaluation au sein de l'Éducation Nationale. Cette nouvelle direction se manifeste à travers « des procédures destinées à mesurer les acquisitions des élèves et à les classer, ainsi qu'à contrôler le contenu et la qualité de travail des maîtres »⁷¹. La création du "Conseil de l'évaluation de l'école" en 2000 cède également à cette injonction générale d'une efficacité contrôlée et évaluée. Nous ne rentrerons pas dans un débat sur le bien fondé, ou non, de la création de cette instance. Nous retenons seulement qu'elle est significative des priorités actuelles de l'institution.

Nous envisagerons, plutôt, quelles peuvent être les conséquences d'une telle logique au sein de la formation des maîtres, lorsque l'enseignant-e d'aujourd'hui se doit d'appliquer les procédures qu'on lui impose, sous le sceau de la neutralité professionnelle, présentée en terme, de programmes, objectifs, évaluations devenus les maîtres mots de la pédagogie. En effet,

69 VAN ZANTEN Agnès. 2005. *Les politiques d'éducation*. Paris : P. U. F. p. 50.

70 Ibid. p. 50.

71 Ibid. p. 32.

« lorsque la rationalité instrumentale s'érige en modèle absolu et que l'idéal collectif dominant incite à mettre de côté ses « états d'âme » au prétexte d'une optimisation des performances, certains individus se trouvent alors confrontés à des contradictions identitaires et idéelles qui peuvent se révéler particulièrement délétères »⁷². On peut percevoir, alors comment la construction d'une identité professionnelle pourrait être enrayée en mettant les personnes face à des contradictions qu'ils ne peuvent assumer.

De plus, sur cette scène de la neutralité rationnelle, le personnage de l'expert me paraît tenir l'un des rôles principaux. Il apparaît sous les traits du supérieur hiérarchique, tout d'abord, mais également de façon plus diffuse dans les débats sur les méthodes et les analyses des difficultés de l'école dans lesquels les discours de la recherche ont aussi une place. C'est, en effet, au sein d'un processus « de fragmentation de l'espace social en sous-secteurs spécialisés (...) où, (...) le modèle de la rationalité instrumentale est privilégié que la figure de l'expert peut dominer »⁷³. Cette domination s'exprime, donc, à travers de nombreux discours sur les techniques et les méthodes, mais également sur les pathologies de l'apprentissage. J'en prends pour exemple les nouveaux "dys" : dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie, dysphasie, dysgraphie⁷⁴, enfermant la réflexion et la formation dans le champ du diagnostique. Ces spécialistes viennent nous dire : « aujourd'hui comment nous devons nous comporter dans notre manière d'exister intimement et professionnellement, [ils sont la] nouvelle incarnation des dispositifs de la censure sociale, nouveaux scribes de nos normes morales »⁷⁵. Ces observations mettent en lumière comment la parole de l'expert se présente sous les traits de la connaissance pour mieux imposer des « normes morales ». Cette main mise d'un type de discours technique sur la pédagogie, associée à la perte de la "morale professionnelle", laisse les enseignant-es dépourvu-e-s d'arguments et de convictions. Or, dans un contexte de formation ou d'entrée dans le métier, alors que l'identité enseignant-e est tout juste en projet, les futurs praticiens pourraient perdre le contrôle de leurs actes et rester soumis à la parole de l'expert, celle dont « le sens est imposé de l'extérieur dans un discours de vérité, [et dont] le sujet en devient l'instrument »⁷⁶.

En effet, l'un des intérêts de cette polarisation sur l'évaluation, la rationalité ou les techniques est de laisser dans l'ombre les valeurs qui les sous-tendent. On sait, pourtant, que « la diffusion à

72 NIEWIADOMSKI Christophe. 2012. *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Erès. p. 209.

73 LANG Vincent. 1999. *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : P.U.F. p. 32.

74 JUNIER Héloïse. 2011. Dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie...Attention aux surdiagnostics. *Sciences humaines*. n° 232, p. 8-9.

75 GORI Roland et DEL VOGO M. Josée. 2009. L'idéologie de l'évaluation : un nouveau dispositif de servitude volontaire ? *Nouvelle revue de psychosociologie*. N° 8. p. 11-26.

76 BARUS-MICHEL Jacqueline. 2004. *Souffrance, sens et croyance. L'effet thérapeutique*. Ramonville saint Agne : Erès. p. 32.

grande échelle de certaines orientations éducatives répond d'abord aux exigences d'une plus grande compétition économique et d'une circulation mondiale des capitaux qui encouragent la réduction des dépenses d'éducation, l'émergence de nouveaux critères d'efficacité à l'égard du système d'enseignement et l'adaptation de l'éducation aux choix stratégiques des firmes »⁷⁷. L'argument de l'efficacité pourrait, dans le monde de l'école, agir comme un écran dissimulant les véritables valeurs économiques et politiques auxquelles elles sont rattachées. Le placage d'une expertise sur le vécu du praticien interdit une vision de l'acte d'enseignement comme une pratique imprégnée de représentations politiques et sociales, alors que « le rejet du politique est seulement le masquage du politique qui devient ainsi clandestin et prétend échapper au débat »⁷⁸. Ce déni de la dimension politique installe les problématiques de l'enseignement dans une neutralité dangereuse qui permet d'esquiver les questions d'éthique au nom de l'expertise.

Le monde enseignant pensait échapper à la morale en supprimant le code Soleil, mais la parole des experts est venue combler ce vide. Et, contrairement à la "morale professionnelle " qui avait au moins le mérite d'avancer à visage découvert, l'expertise, elle, nécessite une prise de conscience du professionnel. Cette prise de conscience et de distance pourrait être favorisée par la référence à d'autres valeurs constituées en éthique professionnelle. Celle-ci pourrait instaurer une force d'opposition aux valeurs d'efficacité économique envers lesquelles l'institution semble difficilement résister. En effet si la morale reste liée à la religion, en ce sens qu'elle « entend faire le départ entre le bien et le mal (...) [l'éthique] orientée vers ce que l'on peut appeler la sagesse, prodigue volontiers des conseils et des suggestions, [la morale] est plus prescriptive : elle ordonne et pose des impératifs. L'éthique recommande, la morale commande »⁷⁹. Il m'apparaît que si la morale indique à l'enseignant-e un commandement de mettre en place le programme, son éthique pourrait l'alerter sur le bien fondé du respect inconditionnel des programmes face à la priorité de l'appropriation réelle de connaissances par les élèves ou la disparition de cahapitre entier. En effet, l'éthique « empêche la clôture et le sommeil dogmatique de la morale en la réinterrogeant dans ses normes et ses règles. Parce que la morale est toujours menacée d'ankylose, elle a besoin d'un aiguillon qui la stimule. Et cet aiguillon, c'est l'éthique »⁸⁰. Sans ce contrepois aux injonctions de rentabilité, que peut représenter le recours à une éthique, il semble complexe, pour l'enseignant-e de se dégager des logiques de programmations et d'efficacité. De plus, « la démarche éthique est originale et singulière, relevant de choix particuliers et personnels »⁸¹, elle semble alors toute indiquée dans la recherche d'une identité

77 VAN ZANTEN Agnès. 2005. Op. cit. p. 62.

78 ARDOINO Jacques. 1999 (1ère édition 1977). *Éducation et politique*. Paris : Anthropos. p. XVIII de l'avant propos.

79 PRAIRAT Eirick. 2005. *De la déontologie enseignante*. Paris : P. U. F. p. 7.

80 Ibid.

81 PRAIRAT Eirick. 2005. Op. cit. p. 13.

professionnelle telle qu'elle peut s'édifier lors de la formation. En précisant que « c'est l'élucidation du sens éthique d'une profession qui facilite l'orientation et l'élaboration d'un Code de déontologie »⁸², la question de l'éthique prend toute sa légitimité dans la conception d'une formation professionnelle. En effet, la parole de l'expert a, semble-t-il, oblitéré la question du sens, sens de l'apprentissage, sens de l'éducation, sens de la relation, à la fois dans leur dimension de direction, (où allons nous ?), en même temps que dans leur dimension de signification (que faisons-nous?). En effet, comme le souligne Philippe Meirieu, l'éthique concerne « l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre (...) est ce que je permets à l'Autre d'être, face à moi, voire contre moi, un Sujet ? Est ce que j'accepte, en dépit des difficultés que cela comporte, de l'incertitude devant laquelle cela me place, des inquiétudes qui vont inmanquablement surgir à chaque pas, de prendre ce risque ? »⁸³. Ainsi, l'éthique, telle qu'elle est ici définie, viendrait réintroduire l'idée précieuse d'une "incertitude" face aux certitudes figées de l'expertise. La question de l'éthique dans la formation des enseignant-e-s pourrait bien remettre au centre des débats ces questions essentielles.

« Mais qu'est ce donc que l'essentiel ? »⁸⁴. Cette question est posée par Charlotte Herfray devant l'évidence tacite du schéma : objectifs/ moyens/ techniques/ méthodes qu'elle remet en cause. Pour l'auteure « ce schéma laisse dans l'ombre, (...) les critères en fonction desquels s'opèrent les choix au niveau des moyens, des méthodes et des techniques. Le schéma laisse supposer que ces choix sont évidents alors qu'ils sont référés à des options implicites, voire inconscientes. (...) Il néglige de questionner les références théoriques et éthiques de nos choix »⁸⁵.

Ce qui me semble effectivement alarmant c'est que cette stratégie de l'implicite apparaît comme inconsciente, les choix de méthodes, de procédures, de techniques sont fait sans que jamais apparaissent de débats sur les valeurs auxquelles elles se réfèrent. Le non-dit règne, avec parfois des trous, des accrocs, dans ce fonctionnement qui laisse passer les interrogations de fond, celles qui donnent accès au sens de notre pratique ainsi qu'à la dimension humaine et anthropologique de ce "métier de l'humain".

La formation des enseignant-es pourrait être un terrain fertile pour tous ces questionnements, en laissant, notamment, une place à la compréhension de leur histoire, celle qui expliciterait les liens avec la religion et la morale et autoriserait une réconciliation avec le passé. Par ailleurs, en laissant libre cours aux interrogations éthiques de chacun, voire même à l'ébauche d'une déontologie professionnelle, elle permettrait de ne pas laisser les maîtres démunis, et notamment les plus jeunes, face aux enjeux majeurs de l'éducation en discernant un peu mieux les dimensions sociales et politiques d'une éducation nationale. Pour ma part, le recours à une éthique reste attaché au choix d'une pédagogie. En effet, les préoccupations de la pédagogie ne

82 Ibid. p. 20.

83 MEIRIEU Philippe. 2012. (1ère édition 1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris : E. S. F. p. 11.

84 HERFRAY Charlotte. 1993. *La psychanalyse hors les murs*. Paris : Desclée de Brouwer. p. 83.

85 Ibid.

sont pas seulement affaire de méthodes, mais aussi interrogations sur « les raisons théoriques par lesquelles elle trouve ces procédés, ou les juge ou les coordonne »⁸⁶. Ainsi j'adhère à la proposition de Vincent Lang comme quoi « la pédagogie est la cristallisation d'une professionnalité qui est un engagement existentiel, à la fois intellectuel, moral, civique »⁸⁷. Les références à la moralité, au civisme et à l'engagement mettent, ici, au jour les valeurs qui sous-tendent une vision du projet éducatif et formatif et par conséquent le choix d'une pédagogie.

Ainsi, la question de la pédagogie pourrait constituer les bases d'une réflexion fructueuse dans la formation au métier. Cependant comme nous allons le voir, la pédagogie a suscité au cours de l'histoire de nombreux débats.

1. C) DE LA PÉDAGOGIE À LA CLINIQUE.

1. C. 1) Disciplines et pédagogie

La formation des maîtres, dès ces balbutiements, en 1794 (ils furent mille quatre cents à être réunis à Paris pour quatre mois de formation), se voit reprocher d'être : « une école de haute culture mais non de formation »⁸⁸. Cette opposition reflète, à mon sens, la marque d'un conflit entre les disciplines et la pédagogie. Les disciplines semblant correspondre à cette "haute culture" et la pédagogie pouvant représenter ce volet implicite de la "formation". La conception de la formation des enseignant-e-s du premier degré, intrinsèquement concernée par la polyvalence disciplinaire, n'a cessé d'être ambivalente sur ce point. Cette oscillation entre les deux pôles du projet formatif, proposant soit une préoccupation disciplinaire soit une préoccupation pédagogique pourrait être un des éléments nous permettant de comprendre la succession de textes, au rythme d'une parution tous les deux ou trois ans en moyenne, concernant la formation. Si les premières séries de réformes du début du XIX^{ème} concernent un problème de structure (comment organiser la formation des enseignants sur tout le territoire français et passer d'un enseignement largement dominé par le clergé à un enseignement laïque), les débats de la fin de ce siècle s'orientent rapidement vers l'intérêt de laisser une place à la pédagogie dans la formation des maîtres. Ces débats sont d'autant plus passionnés que ce milieu du siècle (1845), traverse une crise politique et malgré une prise de conscience de la nécessité à ce que « les maîtres des écoles normales doivent être des instituteurs et non plus des professeurs de

86 OTTAVI Dominique. 2002. De la science de l'éducation à la pédagogie scientifique, in BLAIS M. C., GAUCHET M., OTTAVI D., *Pour une philosophie politique de l'éducation : Six questions aujourd'hui*. Paris : Bayard. p. 71-128.

87 LANG Vincent. 1999. *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : P. U. F. p. 67.

88 GEORGES Jean. 1994. Op. cit. p. 27.

collège »⁸⁹, la suppression des Écoles Normales est votée en 1850⁹⁰. Du même coup, cette réflexion sur le changement des formateurs des Écoles Normales est abandonnée. Pourtant, dans cette volonté de réforme du statut des formateurs, je vois la reconnaissance d'une distorsion dans le fait que les professeur-e-s des différentes disciplines forment des instituteurs destinés à la pluridisciplinarité. Cette réforme aurait permis la reconnaissance de la polyvalence comme une véritable spécificité et difficulté du métier d'enseignant-e du premier degré. Spécificité que les gouvernants ont utilisé à des fins politiques, comme nous l'avons noté auparavant, en leur attribuant des missions diverses. Cependant, les interrogations relatives à l'organisation d'une classe six heures par jour et à l'articulation des apprentissages des différentes disciplines entre elles n'ont jamais suscitées d'intérêt réel au sein de la formation, ces questions semblent subalternes. Celles sur le contenu restent centrales.

En effet, trois années après, (1853) c'est surtout une réforme des programmes (préoccupation du contenu) et du brevet des capacités (préoccupation de l'évaluation) qui présideront à la réouverture des Écoles Normales⁹¹ sans plus se soucier de l'adéquation d'une formation assurée par les professeurs de collège au métier d'instituteurs. Il faut attendre le début des années 1880 pour que soit envisagée de façon plus spécifique la formation de "professeurs des Ecoles Normales" (le titre officiel est créé), ainsi que l'ouverture de l'École Normale Supérieure. Le débat est de nouveau ouvert et en 1883, le philosophe Henri Marion dénonce « l'espèce de ridicule attaché en France à l'usage du mot "pédagogie" [qui] n'empêchait pas le bon sens français de sentir l'importance de la chose »⁹². Il fait allusion au succès du nouveau cours de la science de l'éducation à l'École Normale Supérieure, tout juste créé, afin d'y former le nouveau corps des professeurs des Ecoles Normales. Il associe par cette déclaration la pédagogie et les sciences de l'éducation, officialisant ainsi leurs liens. Il existe en effet, à mon sens, une préoccupation commune de la relation dite "pédagogique" qui s'intéresse autant aux phénomènes de transmission de savoir qu'aux savoirs eux-mêmes. Cette nouvelle science « va avant tout approfondir la réflexion sur les finalités de l'école, et sur la responsabilité de l'adulte envers l'enfant »⁹³. La question des valeurs et du sens de la pratique, avec les sciences de l'éducation, redevient un des socles du métier, mais non plus de façon morale, comme avec le code Soleil, mais plutôt philosophique, puisqu'elle est « Oeuvres de philosophes »⁹⁴. Comme la pédagogie, la science

89 Ibid. p. 37.

90 Ibid. p. 41. Loi Falloux ordonnant la suppression des écoles normales tout en maintenant l'obligation des départements à la formation des instituteurs.

91 Ibid. p. 42.

92 OTTAVI Dominique. 2002. Op. cit. Citation de MARION Henri tiré de: *Les idées pédagogiques en France depuis 1870. Recueil de monographies pédagogiques. Paris : Imprimerie nationale 1889. (Publiées à l'occasion de l'exposition universelle de 1889).*

93 Ibid.

94 Ibid.

de l'éducation tente de « donne[r] des règles à la pratique »⁹⁵.

Malgré cet intérêt pour le cours de la science de l'éducation à l'Ecole Normale Supérieure, il n'en reste pas moins « qu'il y a dans le personnel de l'enseignement secondaire, une sorte de crainte, de dédain, presque de mépris à l'égard de la pédagogie »⁹⁶. Dès le début du XX^{ème} siècle, la question est de nouveau posée et met en péril le statut spécifique des professeurs d'Ecole Normale. C'est par la voix du député radical Massé en 1904, rédigeant un rapport sur la formation des instituteurs, que le conflit réapparaît. Il pose la question directement: « Pourquoi l'enseignement secondaire de son côté, et même l'enseignement supérieur ne formeraient-ils pas les maîtres du primaire ? » L'auteur rapportant cette question, commente :« Il envisage qu'un lycée dans chaque ville de faculté, se charge de cette formation, avec la coopération des facultés, mais il est court sur la dimension professionnelle de la formation et sur la capacité des professeurs de lycée ou de faculté à l'assurer »⁹⁷. J'ignore ce que l'auteur entend précisément par "la dimension professionnelle", mais je serais tentée de l'interpréter par la dimension pédagogique dans la formation. Il me semble, en effet, qu'à partir du moment où les disciplines reprennent le pouvoir, les thèmes spécifiques à la classe primaire que nous avons déjà abordés (organisation du temps, polyvalence, articulation des différents apprentissages, relation aux parents) de même que les questionnements éthiques et philosophiques n'ont plus leur place. Le rapport du député Massé apparaît, en effet, comme une tentative de redonner aux "experts" disciplinaires, les professeurs, la place qui leur revient "naturellement", ou plus exactement "hiérarchiquement" c'est à dire de remettre le premier degré dans une position subordonnée au second degré. Cette logique des hiérarchies sera entérinée en 1950 puisque « le service des P.E.N. est aligné sur celui des professeurs du second degré et les postes dans les E.N. sont attribués par le même mouvement et selon les mêmes critères dès lors qu'il n'y a plus de préparation spécifique pour ces fonctions »⁹⁸. L'histoire balbutie, comme un siècle auparavant, il ne paraît pas possible de sortir de ce clivage entre le premier et le second degré, dommageable à la formation des enseignant-e-s dans leur ensemble. Dès lors, l'instituteur perd la possibilité de rencontrer des formateurs ou des formatrices exercé-e-s aux particularités de l'enseignement en primaire, voire même de la maternelle.

Pourtant, ce clivage aurait pu être dépassé par la mise en place du plan Langevin-Wallon, proposé en 1947, qui suscite « une popularité immense dans tout le monde enseignant (..) mêlant après le bac (de leur choix) les futurs instituteurs et les futurs professeurs pour faire leurs deux

95 Ibid.

96 CONDETTE J. -François. 2007. Op. cit. [Citation de Gauthier Jules, Inspecteur d'Académie, tiré de l'enquête parlementaire menée par Alexandre Ribot en 1899].

97 GEORGES Jean. 1994. Op. cit. p. 60.

98 Ibid. p. 66.

années pré-universitaires dans les Écoles Normales»⁹⁹. Il s'agit de sortir de cette vision verticale des deux corps pour enfin considérer leur missions et leurs formations dans une horizontalité féconde, en effet, suite aux deux années en École Normale « tous feraient deux années de licence à l'Université, avant d'être répartis, selon leurs goûts, les aptitudes, les études faites et les spécialités choisies entre les écoles maternelles, les écoles primaires, les collèges et les lycées, pour être titularisés après un an et un examen pratique d'aptitudes pédagogiques »¹⁰⁰. Hélas, l'imaginaire collectif, relatif à « la construction d'une réalité propre à un groupe social donné »¹⁰¹, oppose sa puissance de représentation à l'évolution de la pensée et maintient le clivage entre le premier et le second degré. Ainsi, à l'image d'un sujet au prise avec son fonctionnement inconscient, enfermé dans une compulsion de répétition, le plan Langevin-Wallon ne sera jamais appliqué et les Écoles Normales « seront l'objet de multiples réformes, de débats violents, portant sans doute plus sur la structure que sur la problématique de la formation des maîtres, pendant plus de quarante ans »¹⁰².

Par la suite, la création des I.U.F.M (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) ne changera rien à la problématique de la formation des maîtres, la prépondérance des enseignant-e-s du second degré dans le corps des formateurs y restera d'actualité, de même que les questions fondamentales autour du sens de la pratique, des valeurs et d'une éthique qui y sont rattachées ne constitueront pas davantage l'un des axes majeurs. Cette résistance pourrait bien indiquer un reliquat de cette crainte des états à voir ressurgir le spectre de ces "demi-philosophes", la compulsion viendrait, alors se confirmer. Pour en sortir, il s'agirait de reconnaître l'intérêt des problématiques soulevées par une frange de la pédagogie ainsi qu'une part des sciences de l'éducation, que nous allons, maintenant, préciser.

1. C. 2) Du dédain de la pédagogie au déni de la complexité

Nous notons, cependant, que les sciences de l'éducation ne furent pas ignorées dans le projet des I.U.F.M puisqu'elles sont convoquées dans l'un des pôles organisateurs de la formation. Globalement, en effet, les « connaissances s'organisent autour de trois grands pôles, bien identifiés (...) 1- Travailler à la maîtrise des connaissances liées à l'identité des disciplines ou de la discipline (...) 2- (...) approfondir les connaissances relatives à la gestion des apprentissages par le recours aux Sciences de l'éducation (...) 3- (...) avoir des connaissances relatives au système éducatif »¹⁰³. D'emblée, nous voyons que la question des disciplines reste au premier plan, puisqu'elle constitue le premier pôle cité dans l'organisation des connaissances des futurs

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2009. [1ère édition 2003] *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Érès. p. 44.

¹⁰² GEORGES Jean. 1994. Op. cit. p. 66.

¹⁰³ CONDETTE J. François. 2007. Op. cit. p. 299.

enseignant-e-s et que les sciences de l'éducation sont mentionnées dans une dimension de « gestion des apprentissages».

On discerne, alors, les résistances à intégrer une démarche d'introspection, relative à la recherche d'une éthique dans le projet formatif. En effet, « le sens éthique apparaît non pas comme un corps de savoir, ne renvoie pas à un savoir comme tel, mais est bien de l'ordre d'une intentionnalité, d'une exigence, d'une interrogation »¹⁰⁴. Ainsi, le recours à une éthique permettrait « que soit favorisée l'émergence d'attitudes affectives liées à la compréhension de ce qui se passe chez l'autre, du contrôle nécessaire vis à vis des pulsions d'agression et de haine, d'une tolérance devant certaines différences culturelles »¹⁰⁵. Ces recommandations, et particulièrement celles relevant de la reconnaissance de la dimension affective, m'apparaissent fortement liées à une conception de la formation qui ne pourrait ignorer le bénéfice de la connaissance de soi. Cette formation permettrait de mieux accéder à ses ressorts inconscients, ce qui indique l'intérêt d'un recours à la clinique à orientation psychanalytique puisque celle-ci considère que « celui qui supporte l'acte d'éduquer ne se confronte pas seulement à l'enfant vivant pour lequel il formule un projet, mais aussi et surtout à l'enfant qu'il a été, au souvenir idéalisé qu'il en garde à l'enfant refoulé qui lui souffle la majorité de ses réactions »¹⁰⁶. Cette formation laisserait donc une place au sujet, celui qui est au prise avec son inconscient, mais aussi à l'analyse des problématiques de l'institution et de ses contradictions. Tous ces éléments viennent fortement densifier la scène pédagogique mais ils permettent de reconnaître la complexité du métier d'enseignant-e. Il m'apparaît, alors, que dans le dédain si souvent exprimé à l'égard de la pédagogie, pourrait se dissimuler le déni d'une complexité à enseigner. En effet, le rapport d'Antoine Prost, datant de 1983, fait, de nouveau, état de ce sentiment : « l'obstacle le plus profond est cependant un scepticisme général envers la formation professionnelle (...) tout ce qui est "pédagogique", suscite, en France, dans de nombreux milieux, le mépris et la dérision (...) dès qu'on fait valoir que les élèves existent, et qu'ils sont autres, on se voit accusé de vouloir la baisse du niveau des professeurs »¹⁰⁷. L'élève est, effectivement, bien souvent « autre » que ce que l'on souhaite, puisque derrière lui se dessine l'énigmatique profil d'un enfant.

CONCLUSION

À travers ces quelques éléments de l'histoire de la formation plusieurs éléments essentiels se dessinent dans le paysage de la formation professionnelle. Tout d'abord la place du corps qui

104 FILLOUX J. -Claude. 2001. *Epistémologie, éthique et sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan. p. 229.

105 Ibid. p. 236.

106 CIFALI Mireille. 2002. [4ème édition/ 1ère édition 1994] . *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris : P.U.F. p. 265.

107 CONDETTE J. -François. 2007. Op.cit. [Extrait du rapport du groupe de travail sur les seconds cycles présidé par Prost Antoine en 1983]. Paris : L'Harmattan. p. 283.

s'est longtemps affirmée par l'établissement de normes vestimentaires, par lesquelles toute singularité physique s'effaçait au profit de la constitution d'un "corps" de la profession.

L'isolement des novices par un temps et un lieu spécifique, l'internat de l'Ecole Normale, instaurant une véritable marginalisation des étudiants. A ces particularités très concrètes de l'apprentissage du métier, venait s'ajouter un code moral, imprégné de valeurs et d'idéaux que les instituteurs étaient chargés de transmettre, en s'appliquant à les respecter jusque dans leur vie privée. Ainsi, à travers l'ensemble de ces dispositions se dégage une forte propension de l'institution à investir le sujet, y compris dans sa dimension corporelle et jusque dans sa sphère intime. Tous ces éléments contribuaient à la constitution d'une identité enseignante très normalisée, comme le rappelle le nom de ces écoles, en racontant au novice que « bien avant que le sujet soit là, la place qu'il sera supposé occuper sera préinvestie par le groupe dans l'espoir qu'il transmettra identiquement le modèle socio-culturel »¹⁰⁸. Se dessine alors les contours du sujet-enseignant-e puisque « il se construit une identité par un travail de liaison de son histoire, de ses objets (attributs et production) et de ses projets »¹⁰⁹. La prise en compte de ce processus identitaire, décrit, ici, au niveau intime du sujet, pourrait bien être féconde dans l'accompagnement à la recherche d'une identité professionnelle.

Par ailleurs, la formation des enseignant-e-s laisse paraître, à travers son histoire, la récurrence de débats autour de la pédagogie à laquelle sont associées les sciences de l'éducation. Ces délibérations, accompagnant souvent les réformes, donnent à voir un certain dédain pour la pédagogie au profit d'une forte polarisation autour de la question des contenus, aussi bien ceux des programmes d'enseignement, que ceux des programmes de formation. Au-delà du caractère politique que nous avons considéré, il semblerait que la formation des maîtres peine à envisager la complexité du métier d'enseignant-e. En effet, les processus inconscients inhérents à la relation humaine, et donc à la transmission de savoir ne sont toujours pas à l'ordre du jour. De plus, les questions fondamentales autour des valeurs et finalités d'une pratique ne semblent plus d'actualité. Or, ce désintérêt m'apparaît d'autant plus dommageable qu'il a lieu dans un contexte où « les points de repères traditionnels susceptibles d'orienter ces choix se sont progressivement relativisés alors que les rôles sociaux attendus, les normes et les valeurs, le sens du vrai et du faux, du juste et de l'injuste ne s'imposent plus comme allant de soi. L'individu doit désormais construire un système de valeurs, de croyances, qui ne peut plus s'appuyer sur les traditions qui l'ont précédé »¹¹⁰. Afin de mieux apprécier ces évolutions, il nous semble indispensable d'examiner dans quel environnement social la formation des enseignant-e-s se situe aujourd'hui.

108 GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2009. Op. cit. p. 65.

109 BARUS-MICHEL Jacqueline. 2004a. Op. cit. p. 19.

110 NIEWIADOMSKI Christophe. 2012. Op.cit. p. 214.

CHAPITRE 2

APRÈS LA MODERNITÉ : UN CONTEXTE INCERTAIN

INTRODUCTION

Ce chapitre sera consacré à l'examen de quelques éléments éclairant le contexte dans lequel la formation des enseignant-e-s se déroule. Nous interrogerons tout d'abord les concepts de postmodernité et hypermodernité afin de mieux appréhender les circonstances actuelles de la formation et nous compléterons cette réflexion en abordant quelques composantes spécifiques de l'institution scolaire.

2. A) LA SOCIÉTÉ HYPERMODERNE

2. A. 1) Un moment historique sous le signe de la perte

Pour comprendre la notion d'hypermodernité, il convient d'interroger celle de modernité, qui débute à la Renaissance selon la plupart des historiens contemporains. Elle se caractérise par trois idées essentielles : « celle de progrès, -la société serait en marche vers un progrès toujours accru-, celle de raison (sous l'influence notamment du rationalisme cartésien), et celle de bonheur, auquel le progrès et la science ne peuvent manquer de conduire. La philosophie des Lumières, avec les valeurs de liberté et d'égalité, incarne l'essence même de l'esprit moderne et de l'humanisme qui y est associé. »¹¹¹. Or, depuis plusieurs décennies ces idées et valeurs sont remises en cause et décrites comme en crise. La notion d'hypermodernité vient, aujourd'hui, marquer « une rupture avec ce qui sous-tendait la modernité, notamment le progressisme occidental, selon lequel les découvertes scientifiques, et plus globalement la rationalisation du monde, représenterait une émancipation pour l'humanité »¹¹².

Jean-François Lyotard a, pour sa part, élaboré la notion de postmodernité dès la fin des années soixante-dix. Il a caractérisé notamment, cette nouvelle ère par la perte des « métarécits »¹¹³ définis comme « des grands récits explicatifs et/ou normatifs donnant quelques fondements au rapport de l'homme dans le monde »¹¹⁴. L'abandon de ces métarécits représente une « nouveauté [qui] est que dans ce contexte les anciens pôles d'attractions formés par les états-nations, les partis, les professions, les institutions, et les traditions historiques perdent de leur attrait (...). Les identifications à des grands noms, à des héros de l'histoire présente se font plus difficile (...) chacun est renvoyé à soi »¹¹⁵. Ainsi, au-delà de la crise des mythes modernes, il semble, aujourd'hui que les institutions et les grandes figures porteuses des phénomènes d'identification ne soient plus

111 AUBERT Nicole. 2004. Un individu paradoxal in Aubert Nicole, (dir.). *L'individu hypermoderne* Ramonville Saint Agne : Érès. p. 13-24.

112 Ibid.

113 LYOTARD J. François. 1979. *La condition post-moderne*. Paris : édition de minuit.

114 PALMADE Jacqueline. 1990. Postmodernité et fragilité identitaire. *Connexions* n° 55. *Malaise dans l'identification*. p. 7-28.

115 LYOTARD J. -François. Op. cit. p. 30.

"fournies" par les instances sociales, chacun doit faire appel à ses propres ressources.

Dans ces essais de compréhension du contexte actuel, il est précisé que nous sommes face à « l'effacement de la religion, de la morale, de l'éthique, du sacré, en bref de la transcendance comme valeur supra-humaine qui donne sens à la quête de l'unité de l'être à advenir »¹¹⁶. Dans ce nouveau contexte, l'idée d'un effacement de l'éthique annonce une difficulté supplémentaire pour les enseignant-e-s. En effet, comme nous le rappelle Philippe Meirrieu, « c'est aussi, peut-être, parce que c'est dans ce domaine [l'enseignement que] (...) l'urgence est la plus grande en raison du tabou qui y affecte ces questions ». L'idée d'un tabou à propos de l'éthique venant confirmer celle de l'effacement. En outre, j'associe les notions de "transcendance" et de "métarécits" à celle de fonction symbolique qui m'apparaissent toutes faire référence à un ensemble de significations, ensemble dont les éléments varient selon les sociétés dont elles émanent, alors que leur fonction reste la même : donner ordre et sens au monde et au « rapport de l'homme dans le monde »¹¹⁷.

Cette perte est signalée par de nombreux auteurs-es, nous alertant sur : « les effets déstructurants d'une déficience de la fonction symbolique dans les institutions »¹¹⁸ ou bien une résistance à la reconnaissance de la dimension symbolique dans certains domaines. Par exemple, celui de la médecine, où « que ce soit pour naître, être soigné (...) ou pour mourir, la place de l'hôpital est devenue centrale en un siècle. Or, cette réalité s'est établie sans que pour autant l'ensemble des soignants accepte que cette place technique s'accompagne d'un rôle symbolique »¹¹⁹.

Et, si nous tenons pour valides les caractéristiques de l'hyermodernité, citées précédemment, nous pouvons établir que ce nouveau contexte se caractérise par la perte d'une part de cet ordre symbolique.

2. A. 2) Institution et transcendance

Ce refus ou cette perte partielle de la dimension symbolique me paraît lié à ce que Castoriadis nous dit de « la crise de l'institution d'ensemble de la société et des significations imaginaires sociales »¹²⁰. Ces "significations imaginaires sociales" étant liées aux institutions parce qu'elles en sont les émanations, c'est à dire que les institutions sont « animées par des - ou porteuses de -significations, significations qui ne se réfèrent ni à la réalité ni à la logique »¹²¹. A travers cette analyse, nous percevons combien les institutions sont essentielles à la transmission de cette transcendance, déclinée précédemment en termes de religion, morale, éthique, valeurs supra-humaines. Cet affaiblissement de la dimension symbolique, liée à la crise des significations imaginaires sociales, s'établirait donc, entre autres, dans la difficulté des institutions à transmettre ce capital imaginaire. Cette difficulté m'apparaît corrélée à « l'emprise croissante de l'imaginaire capitaliste de l'expansion illimitée d'une "maîtrise rationnelle" »¹²² qui ne manque pas d'envahir également le monde l'enseignement.

Dans l'immédiat, notons que la transmission d'une dimension symbolique reste primordiale dans la mesure où elle constitue un soutien indispensable à la mise en sens du monde, de la vie et de la mort. Cette dernière constituant la figure principale du chaos auquel tout être humain est confronté et à laquelle « toutes les institutions connues de la société ont essayé de donner une signification : on meurt pour la patrie, on meurt pour devenir un des ancêtres qui viendront se réincarner dans le nouveau-né, on meurt pour accéder au Royaume des cieux »¹²³.

116 PALMADE Jacqueline. Op. cit.

117 Ibid.

118 GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2004. *Le désir de penser construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre. p. 118.

119 TILLARD Bernadette. 2003. *Anthropologie en sciences de l'éducation. Spirale n° 31*. p. 75-83.

120 CASTORIADIS Cornélius. 1999. *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe no 6*. Paris : édition du Seuil. p. 132.

121 Ibid. p. 116.

122 Ibid. p. 133.

123 Ibid. p. 125.

Cet affaiblissement du symbolique engendre, donc, une perte de sens que l'individu devra combler au risque de se retrouver face au vide vertigineux du non sens de sa vie et de sa mort. A n'en pas douter cette perte atteint également le sens accordé à son activité professionnelle a fortiori la profession d'enseignant-e. En effet, « les enseignants ne sont formés, ni entraînés à travailler la question essentielle en toute circonstance qui implique justement une pensée critique : « Pourquoi ? », alors que c'est celle que posent naturellement et continûment les enfants, qui, eux découvrent le monde et demandent s'il y a du sens »¹²⁴.

2. A. 3) Hypermodernité et collectif

Ce concept d'hypermodernité, initiée par Max Pagès, se distingue de celui de postmodernité dans la mesure où « l'accent est mis non pas sur la rupture avec les fondements de la modernité, mais sur l'exacerbation, sur la radicalisation de la modernité »¹²⁵. Nicole Aubert reprenant ce terme d'hypermodernité soulève pareillement, la question des valeurs en déclarant, à propos de l'individu hypermoderne, qu'il « ne se pense plus comme responsable dans un cadre de valeurs collectives »¹²⁶. Une des conséquences, de cet autonomisation de l'individu par rapport au collectif, est qu'il peut, alors, être confronté à la contradiction « de concilier sa prétention à être autosuffisant et [à] l'exigence de faire quand même société avec ses semblables »¹²⁷, c'est à dire « de mener une vie commune, prenant en compte les systèmes de régulations collectives qui sont le propre de la vie en société »¹²⁸. Cet impératif est d'autant plus fort lorsqu'il s'agit d'un groupe professionnel. Outre cette tension entre individu et collectif qu'en est-il des « individus par défauts »¹²⁹, ceux qui ne peuvent prétendre à l'autosuffisance, (encore qu'il faudrait en examiner réellement la possibilité), puisque l'individu hypermoderne, comme nous venons de le comprendre, a pour caractéristique d'être renvoyé à soi. Qu'advient-il de ces individus qui ne pourront trouver en eux les aptitudes nécessaires à se constituer un cadre de valeurs, autre que celui de la rationalité et de l'efficacité insuffisant à mettre du sens sur sa vie et son action professionnelle ?

Enfin, nous ajouterons à ce tableau hypermoderne, l'idée d'une instabilité ambiante dans laquelle « la vie liquide est précaire, vécue dans des conditions d'incertitudes constantes »¹³⁰. Cette « vie liquide » génère des peurs parmi lesquelles figurent celle « de ne pas tenir le rythme des événements en mouvement constant »¹³¹ ou celle de « rater l'instant qui nécessite un changement de cap avant d'arriver au point de non retour »¹³². Ce contexte, mouvant, vient amplifier encore les difficultés, sinon de chacun-e au moins de certain-e-s, à trouver des points de repères.

Toutes ces données nous interrogent quant aux répercussions sur la construction d'une identité. A fortiori, une identité enseignante directement touchée par l'affaiblissement de la transmission d'un ordre symbolique dans les institutions. En effet, les liens qui se tissent à travers la transmission et le partage de valeurs, participent également à la constitution d'une identité professionnelle. La baisse d'intensité de ces liens collectifs atténue la composition de groupes d'appartenance. Aussi, dans le cadre d'une interrogation sur la formation professionnelle, la disparition de la référence aux valeurs induit la question du "faire groupe". De plus, les déficits concernant les phénomènes d'identification, qui constituaient une part de la transmission en formation professionnelle, viennent encore fragiliser le processus identitaire. L'idée selon laquelle

124 BARUS-MICHEL Jacqueline. 2004b L'hypermodernité dépassement ou perversion de la modernité, in AUBERT Nicole, (dir.). *L'individu hypermoderne*. Ramonville St Agne : Erès. p. 239-248.

125 AUBERT Nicole. 2004. Un individu paradoxal, in AUBERT Nicole, (dir.). Op. cit.

126 CASTEL Robert. 2004. La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut, in AUBERT Nicole, (dir.). Op. cit.

127 Ibid.

128 Ibid.

129 Ibid.

130 BAUMAN Zygmunt. 2006. *La vie liquide*. Rodez : le Rouergue / Chambon. p. 7.

131 BAUMAN Zygmunt. Op. cit.

132 Ibid.

toutes ces pertes entraînent l'individu dans un face à face avec soi-même m'apparaît primordiale, ainsi que les inégalités qui peuvent émerger dans cet exercice d'auto-engendrement. En effet, les idées « [d']excès, [de] fragmentation, [d']incertitudes quant à la définition de soi »¹³³ sont fortement soulignées dans ce tableau de l'hypermodernité. Ces phénomènes indiquent la nécessité de modalités spécifiques, au regard de ces pertes, concernant l'accompagnement de jeunes dans la recherche d'une identité professionnelle.

2. B) L' INSTITUTION ÉDUCATIVE : FRAGILITÉS ET CONTRADICTIONS

2. B. 1) Management et enseignement

L'institution éducative se révèle, donc, concernée par une souffrance analysée comme un « "mal être" actuel éprouvé par les acteurs (...) au sein des systèmes, à travers les crises et les bouleversements contemporains »¹³⁴. Dans cette perspective, Jacques Ardoïno nous propose de considérer que la réduction du système éducatif « en termes de "management", "d'objectifs" et de "gestion prévisionnelle" »¹³⁵ ne se limite qu'à « une bonne étude "économique" visant à dépister les causes des mauvaises gestions »¹³⁶. Il dénonce, lui aussi, « le caractère prématuré d'une telle analyse tant que le problème des finalités et des valeurs n'a pas été remis en question »¹³⁷. Or, on constate effectivement que la rédaction de documents dits "pédagogiques" se borne à une programmation générale des notions déterminées par le "programme", à une rédaction de progressions ou séquences (articulation de l'ensemble des séances d'apprentissages concernant une notion) et à une définition d'objectifs et de compétences à atteindre pour chaque séance. Sous la domination de ces représentations procédurales de l'enseignement modèle, les enseignant-e-s ne peuvent échapper à la pression de l'« efficacité (...) fondée sur un imaginaire de la relation théorie-pratique (...) [où] nous rêvons de faire passer une forme idéale (prescrite donc) dans la pratique »¹³⁸. Ce fantasme d'une théorie à appliquer dans la pratique nous semble se cristalliser, chez les enseignant-e-s dans le "syndrome" de la préparation de la classe que nous venons de décrire. Cet ensemble de prévisions, figurant une maîtrise du métier, conduit une grande part du contenu de la formation à des prescriptions méticuleuses sur le contenu d'une fiche de préparation (découpage minutée d'une séance d'apprentissage par exemple), aboutissant à une recherche sans fin de la perfection et de l'anticipation. Le sens d'une pratique de classe, se perd, alors, dans des références inspirées par la sphère commerciale et les méthodes managériales.

2. B. 2) Éthique du fonctionnaire

Il importe de souligner la tension qui réside entre cette conception du professorat, réduite à la gestion d'apprentissages, et la nécessité de l'étayer par un questionnement éthique associé aux valeurs et finalités qui la sous-tendent. La question de l'éthique n'est pourtant pas totalement absente de la formation, elle est évoquée parmi les items constituant l'évaluation des pratiques des stagiaires « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »¹³⁹. Les formateurs

133 AUBERT Nicole. Op. cit..

134 ARDOÏNO Jacques. 1999 (1ère édition 1977) *Éducation et politique*. Paris : Anthropos. p. XVIII de l'avant propos.

135 ARDOÏNO Jacques. Op. cit. p. 134.

136 Ibid.

137 ARDOÏNO Jacques. Op. cit. p. 136.

138 CIFALI Mireille, ANDRE Alain. 2007. *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : P.U.F. p. 91.

139 Référentiel de compétences du stagiaire : voir en annexe no 3.

sont, eux, chargés d'évaluer cette capacité en s'assurant que le stagiaire « se positionne par rapport aux exigences du métier (éthique, posture, sécurité des élèves) »¹⁴⁰. Mais de quelle éthique s'agit-il ? De celle de la Troisième République ? On peut admettre que « les enseignants-débutants français sont ainsi les héritiers de ce modèle républicain, laïque et universaliste fondateur, profondément ancré dans la culture française »¹⁴¹. Mais comment les futurs enseignant-e-s peuvent-ils encore soutenir les références « d'un antique modèle universaliste de l'intégration par la "séparation", de l'indépendance par rapport à la société civile et de transmission d'un savoir érudit, [et] désintéressé »¹⁴² ? A l'inverse on note que « depuis, retombés les mirages de l'invocation républicaine-ferryste, demeure l'opinion du retour pur et simple à l'instruction, celle de l'effacement de toute perspective institutionnelle »¹⁴³. Référence à un antique modèle ou effacement institutionnel, ces extrêmes laissent les enseignants-e-s, et plus particulièrement ceux et celles en formation, dans l'illusion du management ou bien face au manque de références puisque nulle part ne figurent les repères indispensables à la construction de cette éthique du fonctionnaire (comme a pu l'être en son temps le code Soleil) recommandée par les textes.

Dans ce nouveau contexte de perte de valeurs, comme nous l'avons souligné, le discours des experts est venu combler ce vide institutionnel, de ce fait le praticien-enseignant se voit souvent soumis à la parole du théoricien-expert. Celui-ci peut se présenter sous les traits d'un supérieur hiérarchique, d'un conférencier rencontré en formation, voire d'un personnage médiatique. En effet, l'inflation des savoirs à propos de l'élève, de l'école, de l'apprentissage, des savoirs, des disciplines, etc. laisse le praticien noyé sous le flot incessant des nouvelles théories. Ces discours développent « une approche par le diagnostic (détermination d'un état) et par l'expertise (introduction d'un cadre normatif de référence à priori) qui posent le sens du côté du consultant, c'est à dire de l'extérieur. Il s'agit pour l'expert, en effet, de dégager le sens au-delà des acteurs qui sont considérés être et rester dans l'ignorance jusqu'à ce que leur soit donné les résultats des experts »¹⁴⁴. Dans ce processus, le praticien n'a pas vocation à construire du sens, celui-ci lui est imposé par l'autorité de l'expert. Cette extériorisation de l'élaboration du sens complexifie l'appropriation du savoir par les praticiens traités comme de simples exécutants. Dans le cadre de la formation des enseignant-e-s, cette soumission est d'autant plus dommageable qu'elle laisse les apprentis enseignant-e-s dans une position d'*infans* au sens de René Kaës : « une bouche recevant la nourriture, et non pas émettrice d'une parole »¹⁴⁵. Cette position vient en contradiction avec une posture d'adulte nécessaire à la fonction d'enseignant-e. De plus, l'institution, elle-même, exige du stagiaire qu'il sache "Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable"¹⁴⁶. Aussi, d'autres modalités de formation pourraient prendre le relais afin de dégager les apprentis-enseignant-e-s de ces contradictions institutionnelles. Il s'agirait, alors, de soutenir le « projet de découvrir, par la mise au jour et la mise en discours des pratiques (d'éducation et de formation) non seulement la logique de leur fabrication et de leur transformation, mais aussi matière à ce que le le sujet lui-même, non plus extérieur au processus de recherche mais participant à celui-là même, soit mis en position de nourrir sa propre compréhension des autres et de lui-même, et ce faisant de la modifier »¹⁴⁷. Ainsi, la position de l'expert, celle que nous avons caractérisée en extériorité trouverait, ici, par une réflexion en "intériorité" de la personne en formation, une opposition venant rééquilibrer les pôles des débats agitant la sphère scolaire. Cette participation pourrait permettre aux personnes en formation de trouver une place de sujet, plus adaptée à la préparation d'une posture "éthique et responsable", effectivement, indispensable au face à face avec un groupe d'enfants.

140 Ibid.

141 MALLET Régis. 1998. *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan. p. 152.

142 Ibid. p. 152.

143 IMBERT Francis. 1992. *Un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice. p. 36.

144 GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2009. *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Érès. p. 30.

145 KAËS René. 1997 [1ère édition 1975]. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod. p. 31.

146 Annexe 2. Op. cit..

147 MALLET Régis. 2003. Le genre anthropologique en formation. *Spirale* n° 31. p. 47-54.

2. B. 3) Praxis clinique et éthique

Cette approche différente du projet formatif et du métier pourrait également mobiliser les sciences de l'éducation dans leur tentative à « rétablir l'exigence d'une praxis pédagogique [ce qui] revient à reconnaître que toute activité pédagogique mobilise l'institution et le sujet »¹⁴⁸. Cette notion de "praxis" englobe la pratique du métier avec tout ce qu'elle contient de plus que la question des savoirs à transmettre : les sujets en interaction, l'institution et ses contradictions, la nécessité de faire de la classe un "groupe qui apprend" et donc reconnaître « que la fonction *éducation* et *socialisation* (...) constitue désormais, la fonction prioritaire que l'institution scolaire se doit d'assumer »¹⁴⁹. Par suite, la praxis exige la prise en compte de la complexité, celle qui, en référence à Edgar Morin, s'efforce de « récupérer et recycler tout ce que la science expulse, pas seulement l'incertain, l'imprécis, l'ambigu, le paradoxe, la contradiction, mais l'être, l'existence, l'individu, le sujet »¹⁵⁰. Dans cette spécificité de la praxis, nous discernons également ce qui constitue l'une des caractéristiques de la démarche clinique qui tire, elle aussi, ces questionnements des pratiques. Celles-ci laissant paraître toute l'opacité des vécus en introduisant la présence des sujets, ceux que l'on considère, au sens de la psychanalyse, comme soumis à leur inconscient puisque par cette qualité propre, ils participent à la complexité des situations, le sujet étant, par excellence celui qui introduit de la singularité et donc de la complexité.

Dans ce cadre, les problématiques comme, les raisons théoriques qui sous-tendent une pratique, les finalités de l'école, la responsabilité de l'adulte vis à vis de l'enfant, la place de l'inconscient dans la classe trouveraient leur légitimité au sein de la formation et pourraient même constituer les bases d'une dimension éthique de l'enseignement. Cette perspective de formation permettrait, alors, de tenter de donner un sens et un cadre à l'action professionnelle perdus dans les conditions de la postmodernité, telle qu'elle est caractérisée par Lyotard.

2. B. 4) Une position incertaine.

À cette carence institutionnelle à apporter d'autres repères que ceux inspirés par la maîtrise rationnelle, viennent s'ajouter les critiques publiques. Les polémiques récurrentes concernant le système éducatif et l'institution de l'Éducation Nationale, ainsi que de nombreuses publications¹⁵¹ se livrent à une attaque féroce de la fonction d'enseignant-e. Ce contexte fragilisant s'intensifie lorsque l'institution elle-même semble participer à cette fuite en avant en imposant au corps enseignant du premier degré de nouveaux programmes de façon assez compulsive : en 2002 (Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale hors série n° 1 du 14 février 2002), en 2007 (BO du ministère de l'E.N. hors série n° 5 du 12 avril 2007) et en 2008 (BO du ministère de l'E.N. hors série n° 3 du 19 juin 2008) et 2015. C'est dire que même les fragiles points de repère proposés par l'institution sont fluctuants et participent à la mise en place d'un contexte mouvant.

148 IMBERT Francis. Op. cit., p. 85.

149 Ibid.

150 MORIN Edgard. 1980. *La méthode tome 2. La vie de la vie*. p. 390 cité par IMBERT Francis.

151 BRIGHELLI J.-Paul (2005). *La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*. Paris : Gawsewitch. LE BRIS Marc. (2004). *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter ! La faillite obstinée de l'école*. Paris : Stock. BARROT Adrien. (2000). *L'enseignement mis à mort*. Paris : Librio.

Les interrogations à propos des repères institutionnels nous amènent à examiner la question de son pouvoir "institutionnalisant". Il s'agit d'examiner, en référence aux "rites d'institution" de Bourdieu¹⁵², la capacité à « consacrer ou à légitimer »¹⁵³ les personnes dans leurs fonctions sociales. Nous pouvons constater l'abandon d'une certaine mise en scène de la pratique à travers, par exemple, la disparition des estrades, l'annulation des cérémonies de remise des diplômes, ainsi que la perte de certains attributs, blouse grise ou blanche. Loin de tomber dans une nostalgie passésiste, notre propos est de souligner les modalités par lesquelles l'institution étaye, et pourrait continuer à étayer la légitimité des personnes dans leur statut. Par ce terme d'étayage, j'entends surtout l'aspect soutenant de telles modalités sur lesquelles les personnes peuvent s'appuyer pour construire une légitimité professionnelle. Ces dispositions institutionnelles m'apparaissent fondamentales car elles permettent de donner une certaine consistance à ce fragile sentiment de devenir un professionnel. Et, s'il n'est plus consolidé par des attributs et une mise en scène du corps de l'enseignant, le sentiment de légitimité doit trouver ses étayages ailleurs.

Cette analyse se confirme à travers l'idée que nous sommes passés « à des formes de sociétés dont les organismes politiques, sociaux, économiques, perdent de leur centralité, dont les institutions n'ont plus les mêmes capacités d'intégration et qui requiert de plus en plus des individus qu'ils trouvent en eux-mêmes les ressorts de leur action au sein de l'espace social »¹⁵⁴. Une fois de plus, chacun est renvoyé à soi. Pourtant, cette recherche d'une légitimation est d'autant plus cruciale chez les enseignant-e-s qu'ils ont plus de difficultés que les autres professionnels à repérer une séparation entre le cadre de leur scolarité, le cadre de leur formation et le cadre de leur profession. La salle de classe, à chaque étape, donne à voir les mêmes éléments de décor, le même scénario, et les mêmes rôles répartis de part et d'autre du bureau. Le passage d'un côté à l'autre du bureau réclame, donc, un accompagnement bien particulier. Cette permanence de la scène pédagogique, constitue une particularité du monde enseignant dans leur rapport à l'institution. Cette spécificité est « issue de la fréquentation en tant qu'usagers des professionnels de ce métier, pendant une longue période, environ vingt ans pour les futurs enseignants, ce qui leur donne le sentiment d'une grande familiarité de connaissance de ce métier »¹⁵⁵. Pour une large majorité de ces personnes, il n'y a pas de coupure réelle entre leur scolarité et leur formation professionnelle, la mise en scène est la même, les routines se perpétuent, la confusion est possible et semble même probable pour un certain nombre d'entre elles.

Par ailleurs, « la situation des nouveaux enseignants est exceptionnelle et cela dans la plupart des pays. Rares sont les professions où, dès la première journée, le débutant a les mêmes responsabilités qu'un autre ayant dix ans d'expérience. Une telle situation ne peut qu'accroître le sentiment de solitude du nouvel enseignant, contribuer à une baisse de l'estime de soi et éventuellement à quitter la profession (...). L'insertion professionnelle est encore aujourd'hui plus souvent fondée sur l'évaluation plutôt que sur l'accompagnement et le soutien des nouveaux enseignants »¹⁵⁶. Ces observations, issues de recherches menées au milieu des années 90 au Québec, semblent pourtant avoir été écrites aujourd'hui à propos de la France. Outre cette stagnation des problèmes, nous relevons que les conditions d'entrée dans le métier sont particulièrement éprouvantes pour les novices, d'où l'intérêt de travailler à l'étayage d'un sentiment de légitimité lors de la formation.

De plus, l'Éducation Nationale est une institution très hiérarchisée. Cette graduation des

152 BOURDIEU Pierre. 1982. les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*. n° 43. p. 58-63.

153 Ibid.

154 DELORY-MOMBERGER Christine. 2009. *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans une modernité avancée*. Paris : Téraèdre. p. 14.

155 RINAUDO J. Luc. 2000. L'espace psychique de formation in BLANCHARD-LAVILLE Claudine, NADOT Suzanne, (dir.). *Malaise dans la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan. p. 148.

156 BAILLAUQUES Simone, HETU J. Claude, LAVOIE Michèle. 1999. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck. p. 51. (Référence à une enquête menée en 1993-1995).

positions venant rappeler à chacun qu'il est toujours "l'élève" de son supérieur. Ce système favorise le retour à des positions infantiles de soumission face à une figure d'autorité. Seul un changement de posture interne, hypothéqué lors du temps de formation viendrait changer ce rapport infantile à l'école, au savoir, aux enseignants, à l'institution. On perçoit donc, dans cette particularité, toute l'importance à reconnaître cette part d'élève en eux pour tenter de faire émerger au mieux la part du professionnel.

CONCLUSION :

L'analyse du contexte qualifié de « postmoderne » pour certains philosophes, « hypermoderne » pour d'autres chercheurs ou bien qualifié de « modernité avancée » m'a permis d'appréhender de façon plus précise la difficulté des futurs enseignant-e-s à construire leur identité professionnelle. Les nouvelles conditions de ce contexte de l'après modernité ont, entre autres, « pour conséquence de faire passer l'individu d'un type de société où les trajectoires sociales étaient relativement stables et institutionnalisées vers une « société des individus » [N. Elias, *La société des individus*, Paris : Fayard, 1991] marquée par le développement de l'individualisation des parcours. De la sorte, l'individu se construit sans doute, moins aujourd'hui à partir de statuts institutionnellement assignés (la classe sociale, le sexe, le type d'emploi occupé, etc.) qu'à partir de l'injonction sociale à devenir "lui même" »¹⁵⁷. Ces analyses corroborent l'hypothèse d'une difficulté croissante des "formés" à construire une identité professionnelle. Les difficultés d'identification, de légitimation, de repérage dans des valeurs institutionnelles explicites et cohérentes s'intensifient sous l'effet de cette nouvelle donne sociale. Je retiens le concept de postmodernité dans ce qu'il donne à voir de la quête à laquelle chacun est astreint face à « la perte des fondements, de la transcendance, de la sublimation comme perte de sens »¹⁵⁸. Cette perte m'interpelle plus particulièrement dans la mesure où elle vient interroger chacun dans sa capacité à donner du sens à son action, question essentielle dans le cadre d'un projet d'enseignement qui m'apparaît directement liée à l'interrogation éthique. Par ailleurs, ces pertes viennent confirmer l'idée que chacun est « renvoyé à soi ». Cependant, cette astreinte par le contexte social et professionnel reste implicite et renvoie « l'individu à ses seules ressources [au]risque de l'enfermer dans un face à face douloureux et difficile avec lui même »¹⁵⁹. Les recherches concernant l'hypermodernité soulignent les

157 NIEWIADOMSKY Christophe. 2012. *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Erès. p. 49.

158 PALMADE Jacqueline. Op. cit. p. 8.

159 DELORY-MOMBERGER Christine. Op. cit. p. 51.

« incertitudes quant à la définition soi »¹⁶⁰ et rappellent que dans ce nouveau contexte « les limites du moi ne sont plus fournies par les rôles sociaux traditionnels et l'appartenance sociale, l'individu est appelé à se produire lui-même et à s'interroger sur les nouvelles limites de son identité : jusqu'où est-il lui-même ? »¹⁶¹

A travers ces analyses, on comprend combien il est injuste et dangereux, à la fois pour l'enseignant-e mais aussi pour l'élève auquel il s'adressera, de ne pas tenter d'accompagner au mieux ce moment incertain, où le travail du sujet consiste à trouver des repères en dépit des injonctions fluctuantes de l'institution et des confusions dues à la profusion de connaissances concernant les processus d'apprentissage. Tous ces phénomènes indiquent la nécessité de modalités spécifiques, au regard de ces pertes, concernant l'accompagnement de jeunes dans la recherche d'une identité professionnelle.

Aussi, en saisissant « la correspondance entre les macro-récits du monde portés par les mythologies, les religions, les philosophies, les idéologies politiques et les micro-récits par lesquels les individus se représentent leur existence et en construisent l'histoire »¹⁶² il convient de proposer des dispositifs, pensés comme des passages obligés de la formation, offrant un espace d'élaboration autour d'une histoire de chacun-e. Dans cette recherche de dispositifs soutenant une histoire en même temps qu'un devenir au service d'une trans-formation de la personne il nous a semblé opportun d'interroger la notion de rite de passage des sociétés dites " traditionnelles". En effet, dans ces moments où des processus identitaires sont en jeux, de très nombreuses sociétés ont fait le choix de marquer le passage par des cérémonies. Cette tentative d'ouverture à l'anthropologie se justifie par la dimension universelle de ces pratiques, qui, nous en faisons l'hypothèse, répondent à des besoins humains non moins universels.

160 AUBERT Nicole. Op. cit.

161 Ibid.

162 Ibid.

CHAPITRE 3

APPROCHE CLINIQUE DE LA NOTION DE RITE DE PASSAGE

INTRODUCTION

En préalable à ma réflexion, je souhaite nuancer la nature des événements qui vont être décrits comme "rite de passage". Il est primordial de prendre en compte les précautions d'une

« anthropologie critique » qui, à l'instar de notre démarche clinique, se préoccupe de la présence du chercheur dans sa recherche et donc de l'influence qu'il peut exercer sur l'interprétation des données, aussi bien que de l'impact de sa présence lors des événements. Alban Bensa note, à ce propos, que « le regard le plus attentif ne décèle ainsi d'une cérémonie que ce que celle-ci peut évoquer à l'observateur par analogie avec ce qu'il sait déjà (cet homme au centre est sans doute un « prêtre », ce tas de vivres, une « offrande » ... »¹⁶³. C'est pourquoi je précise qu'il s'agit dans la suite de ce chapitre d'une approche de la "notion" de rite de passage.

Par ailleurs, dans le domaine de l'éducation d'autres chercheurs ont tenté d'élaborer une réflexion autour de cette notion de rite notamment dans le cadre de l'action éducative spécialisée. L'approche anthropologique de Camille Thouvenot avançait l'hypothèse selon laquelle « les pratiques de l'éducation spécialisée étaient des actes symboliques, des rites »¹⁶⁴. Si j'adhère à cette hypothèse, par contre la définition du rite comme une « procédure propre à organiser leur pensée, leur jugement, leur action, propres à les construire [les individus] et à produire un réel »¹⁶⁵ m'interroge. Les fonctions du rite décrites ici s'accordent avec celles données habituellement, cependant le terme de "procédure" ne m'apparaît pas adapté. La perspective de l'ouvrage ne permettant pas de distinguer les rites de passage des autres rites, -les rites de la toilette sont mis sur le même plan que les rites d'admission - néglige ainsi la spécificité des rites de passage. En effet, nous tenterons dans notre analyse de souligner toute l'importance d'un « temps de latence »¹⁶⁶ nécessaire au sujet, moment distinctif du rite de passage qui le différencie de la procédure. Ce temps de latence finement analysé dans le contexte d'une classe comme des « micro-temps que l'enseignant-e laisse (ou ne laisse pas) entre deux questions, deux prescriptions, deux indications »¹⁶⁷ nous a permis de penser l'aspect capital du temps de l'entre-deux, nommé stade "liminaire" dans le rite de passage, dont les caractéristiques seront détaillées dans ce chapitre.

De plus, il s'agira de dégager, par quelques aspects particuliers de ces pratiques, telles qu'elles nous sont rapportées, dans quelle mesure elles peuvent être opérantes sur le psychisme du sujet. Nous nous efforcerons d'appréhender en quoi ces cérémonies concernent la construction d'une identité, voire sa modification, toujours dans une perspective de formation du sujet.

163 BENSA Alban. 2006. *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis. p. 90.

164 THOUVENOT Camille. 1998. *L'efficacité des éducateurs Approche anthropologique de l'action éducative spécialisée*. Paris Montréal : L'Harmattan. p. 21.

165 Ibid. p. 28.

166 HATCHUEL Françoise. 2003. Pour une anthropologie de la rencontre pédagogique. *Spirale* n° 31, p. 91-103.

167 Ibid.

3. A) LES RITES DE PASSAGE UNE NOTION ANTHROPOLOGIQUE

3. A. 1) A l'origine de la notion : Arnold Van Gennep

L'ouvrage faisant référence a été rédigé par Arnold Van Gennep et édité dans sa première version en 1909. Il porte sur des sociétés « où l'on constate une plus grande prédominance du sacré »¹⁶⁸, qualificatif qui nous paraît préférable au vocable de "traditionnelles". Ces rites concernent tous les changements de saisons, et marquent également chaque étape du développement de l'identité des individus. L'auteur propose pour la première fois une nomenclature de ce type de rites et nous dévoile l'importance de ces pratiques qui portent sur la moindre occupation ou préoccupation humaine. Le sous-titre de l'ouvrage ne laisse aucun doute à ce propos : « De la porte du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse, de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc. ». Van Gennep fut le premier à utiliser l'expression "rite de passage" et à en proposer une définition rigoureuse. Son travail fut très mal accueilli par l'école durkheimienne, qui juge que « porté à ce degré de généralité, la thèse devient un truisme »¹⁶⁹.

Pourtant, Van Gennep établit, à travers une approche fonctionnaliste, un classement des rites très précis. Il sépare les rites dits "de passage" des rites dits "animistes" ou "dynamistes", (adjectifs empruntés au classement des religions) précisant, cependant, la juxtaposition possible de ces différents types de rites entre eux.

L'anthropologue les répartit en six grandes catégories opposées sympathiques/contagionnistes, positifs/négatifs, directs/indirects. Par exemple, les rites de fécondation, de protection, ou de prédiction sont définis comme des rites "positifs", répondant à une volonté de voir quelque chose s'accomplir. Les tabous alimentaires, eux, rentrent dans la catégorie des rites "négatifs". « Ainsi, pour une femme enceinte, ne pas manger de mûres parce que cela marquerait l'enfant, c'est exécuter un rite dynamiste contagionniste direct négatif »¹⁷⁰. La catégorie "sympathique" répond aux rites basés sur l'analogie, les poupées représentant des personnes dans les rites vaudou en sont un exemple. Les rites dits "indirects" se déterminent par le fait qu'ils font appel à une divinité ou un démon, en tout cas une puissance autonome, c'est le cas de la prière. De même que « pour un marin qui a été en danger de périr, offrir en ex-voto un petit bateau à Notre-Dame de la Garde, [est] un rite animiste sympathique indirect positif »¹⁷¹. au-delà de cette classification des différents types de rites, je note que le rituel n'est donc pas obligatoirement une cérémonie à laquelle participe un groupe, il peut revêtir un aspect intime, bien qu'il se fasse en référence aux valeurs et aux croyances de la communauté. Parmi ces multiples rites, nous nous sommes plus particulièrement intéressé à ce que Van Gennep nomme les rites de passage puisqu'ils touchent précisément à la formation, voire à l'initiation des individus.

Dans ce classement des rites de passage, dont les rites d'initiation, constituent une sous-catégorie, Van Gennep se livre à une critique de l'expression "rites de puberté" utilisée jusque là et qui confond selon lui «puberté physiologique et puberté sociale [qui] sont deux choses différentes et qui ne convergent que très rarement »¹⁷². Pour lui, « l'ensemble de ces rites , cérémonies, pratiques

168 VAN GENNEP Arnold. 1981 [1ère édition 1909]. *Les rites de passage étude systématique des rites*. Paris : A. et J. Picard. p. 2.

169 MAUSS Marcel. 1909. Compte rendu de lecture sur les "Rites de passage" de Van Gennep. *L'année sociologique*. n° 11. p. 200-202.

170 VAN GENNEP Arnold. 1981. [1ère édition 1909]. Op. cit. p. 54.

171 Ibid.

172 Ibid. p. 96.

de tout ordre (...) marquent le passage de l'enfance à l'adolescence »¹⁷³. Ainsi que mentionné précédemment, c'est cet aspect de "passage" vers un autre statut qui retiendra notre attention.

Au chapitre des rites "d'initiation", concernant entre autres « les classes, castes et professions »¹⁷⁴ l'auteur souligne la dimension corporelle, parfois rattachée à une certaine théâtralité de la cérémonie. Cette incarnation du rituel dans le corps du novice m'est apparue comme l'une des particularités essentielles du rite de passage. Van Gennep insiste sur ces pratiques corporelles :

« Couper le prépuce équivaut exactement à faire sauter une dent (Australie), couper la dernière phalange du petit doigt (Afrique du sud), couper le lobe de l'oreille, ou perforer le septum, ou à pratiquer des tatouages ou des scarifications, ou à tailler les cheveux d'une certaine manière. On sort l'individu mutilé de l'humanité commune, par un rite de séparation (idée de section, de percement etc.) qui automatiquement l'agrège à un groupe déterminé, de telle manière que l'opération laissant des traces indélébiles, l'agrégation soit définitive»¹⁷⁵.

De plus, dans le passage à l'adolescence, la maturité physique importe peu. En effet, quel que soit le degré de puberté atteint, le rite est mis en œuvre au moment où le groupe en a besoin, plus qu'au moment où le sujet est prêt. Cette injonction forte du groupe à se considérer et à être considéré par le groupe comme adolescent pourrait être une forme de soutien psychique important permettant d'accéder à un nouveau statut. Nous percevons, ici, également la primauté du groupe par rapport à l'individu, et notons l'importance du rôle du groupe dans l'étayage psychique du sujet lui permettant de construire une autre perception de lui-même.

3. A. 2) Les trois sections du rite

En poursuivant son analyse, Van Gennep nous permet une grande avancée dans la compréhension de cette catégorie de rites. Il est en effet le premier à les analyser en les décomposant en trois sections selon une séquence toujours identique : les rites de séparation dits aussi préliminaires, les rites de marge dits aussi liminaires et enfin les rites d'agrégation dits aussi postliminaires. Ces trois sections du rite de passage se déroulent toujours suivant cet ordre quelles que soient les sociétés qui les pratiquent.

Afin de mieux comprendre quel travail psychique les rites peuvent permettre et ainsi de tenter de contribuer à une réflexion sur la construction identitaire, il m'apparaît indispensable de détailler la fonction plus spécifique de chaque section du rite de passage.

En effet, leur importance au sein du rite n'est pas obligatoirement équivalente. Par exemple, « dans les cérémonies funéraires ce sont les rites de séparation qui doivent prendre la place la plus importante »¹⁷⁶. Je note que lorsqu'il s'agit de faire face à la mort, le rite est prioritairement axé autour de la phase de séparation (préliminaire). J'associe cette attention donnée à la fonction de séparation à ce que l'on nomme aujourd'hui le "travail du deuil", expression introduite par Freud. Celui-ci explicite ce processus intrapsychique de deuil en ces termes : « Sur chacun des souvenirs et des situations d'attente qui montrent que la libido est rattachée à l'objet perdu, la réalité prononce son verdict : l'objet n'existe plus et le moi, quasiment placé devant la question de savoir s'il veut partager ce destin, se laisse décider par la somme des satisfactions narcissiques à rester en vie et à rompre sa liaison avec l'objet anéanti. On peut peut-être se représenter cette rupture comme (...) lente et (...) progressive »¹⁷⁷. Effectivement, cette tâche psychique, douloureuse et probablement pleine d'ambiguïté, nécessite d'être accompagnée longuement. On comprend, alors, l'importance donnée à la phase de séparation, lors du rite, puisque le travail consiste à "rompre sa liaison" avec le défunt, à travers une longue série de détachements concernant "chaque souvenir".

173 Ibid.

174 Ibid.

175 VAN GENNEP Arnold. 1981. [1ère édition 1909]. Op. cit. p. 96.

176 Ibid. p. 54.

177 FREUD Sigmund. 2004. [1ère édition 1915]. Extrait de Deuil et mélancolie. *Sociétés* n° 86. p. 7-19.

Au contraire, « la grossesse est une période de marge »¹⁷⁸ dans son ensemble. Ce temps de transformation et de maturation physique et psychique est accompagné de nombreux rites, à commencer par « des rites de séparation qui sortent la femme enceinte de la société générale, la société familiale et parfois même de la société sexuelle »¹⁷⁹. Mais « l'accouchement n'est pas le moment terminal de la période de marge, il dure encore, plus ou moins longtemps selon les peuples »¹⁸⁰. Des rites d'intégration, dits aussi postliminaires, s'en suivent et ont pour fonction « de réintégrer la femme dans les sociétés auxquelles elles appartenaient ou de lui assurer, dans la société générale, une situation nouvelle en tant que mère, surtout s'il s'agit d'un premier enfantement »¹⁸¹. On perçoit combien l'attente d'une naissance fait l'objet d'une attention toute particulière de la part du groupe qui accompagne le sujet tout au long de ce lent développement. Nous pouvons considérer que c'est parce que l'élaboration psychique est, de nouveau, indispensable à la traversée de ces épisodes de changement que le groupe accompagne au plus près les différentes phases de cet intervalle liminaire. En fait, les femmes enceintes doivent faire face à une « période de crise et de vulnérabilité accrue, la grossesse, fait surgir des structures psychiques labiles comme on en rencontre chez les adolescents »¹⁸². Et, si la période de marge prime dans ces rites de grossesse, c'est probablement lié à au fait que ce type de section du rite est propice à l'élaboration nécessaire à une transformation identitaire. Nous retiendrons donc, que cette phase dite "liminaire", de mise à l'écart en attente d'un nouveau statut, réclame du temps et une décomposition en différentes phases, séparation de la société générale et agrégation au nouveau groupe ont également toute leur importance. C'est justement, toute la finesse de l'analyse de Van Gennep que d'avoir perçu la mise en œuvre de ces temps différents au sein de la liminarité, alors même que l'école durkeimienne lui dénie ce travail. En effet, Mauss s'oppose à la décomposition en trois temps, c'est à dire à la conception même de la liminarité, en avançant l'argument selon lequel « qui dit consécration dit à la fois séparation et qualification ; l'objet ou le sujet consacré acquièrent une qualité en même temps qu'ils se défont d'une autre, ils sont agrégés en même temps que séparés »¹⁸³. Cette affirmation ne nous apparaît pas prendre en compte la complexité du travail psychique du sujet ainsi que la temporalité permettant de trouver des repères vers une nouvelle identité, un nouveau statut, de nouvelles responsabilités.

La troisième section, dite postliminaire, est capitale dans le cas des mariages « surtout rites d'agrégation définitive et souvent (mais moins souvent qu'on ne le pense) des rites d'union individuelle »¹⁸⁴. Par les cérémonies du mariage, il s'agit donc de souligner la nouvelle appartenance des sujets au groupe des époux ou épouses, l'entrée dans une nouvelle famille, et l'avènement de nouvelles alliances car « des collectivités plus ou moins vastes sont intéressées à l'acte d'union des deux individus »¹⁸⁵. Le groupe est de nouveau fortement concerné par cet événement, la dimension intime, celle du couple, apparaît secondaire. Enfin, la cérémonie se termine par « le rite de manger ou boire ensemble qui est nettement un rite d'agrégation »¹⁸⁶.

Cette première exploration des rites de passage me semble confirmer l'approche du temps de formation professionnelle comme temps de l'entre-deux. En effet, ce temps spécifique d'apprentissage se distingue par une période de maturation psychique contribuant au passage entre deux statuts différents. Comme tel, j'apparente ce moment de formation à une période de gestation donnant lieu à l'avènement d'un autre "en soi". C'est pourquoi je considère que le sujet en formation se voit également touché par ces "structures psychiques labiles" propres aux adolescents et aux femmes enceintes évoquées auparavant. Ce lien me permet de confirmer la pertinence de l'idée

178 VAN GENNEP Arnold. 1981. [1ère édition 1909]. Op. cit. p 50.

179 Ibid.

180 Ibid.

181 Ibid.

182 BYDLOWSKY Monique. 2000. [1ère édition 1997]. *La dette de vie itinéraire psychanalytique de la maternité*. Paris : P.U.F. p. 38.

183 MAUSS Marcel. 1909. Op. cit. p. 55.

184 VAN GENNEP. 1981. [1ère édition 1909]. Op. cit. p. 165.

185 Ibid.

186 Ibid.

qu'une période de formation peut s'apparenter à une « crise identitaire professionnelle » comme l'a proposé Louis-Marie Bossard¹⁸⁷. Et, ces différentes similitudes m'amènent à adhérer à sa conception du moment de formation professionnelle initiale comme un temps d'adolescence professionnelle. Ces corrélations nous indiquent la nécessité d'un développement particulier de la période de marge, dite liminaire, lors des phases de modification identitaire. Nous relevons, également, que ces étapes de liminarité accordent une attention particulière aux cérémonies de séparation de l'ancien groupe et d'agrégation au nouveau groupe. Ceci constitue une des premières indications que je retiendrais dans ce que les rites peuvent nous enseigner à propos des processus d'étayage psychique dans la transformation du sujet.

Par ailleurs, nous notons la part essentielle que le groupe prend dans l'accompagnement du novice vers son nouveau statut. Cette indispensable participation du collectif s'apparente, selon notre analyse, au soutien de l'Autre évoqué par Freud dans sa « Psychologie des foules ». En effet, il considère que « Dans la vie psychique de l'individu pris isolément, l'Autre intervient très régulièrement en tant que modèle, soutien et adversaire, et de ce fait la psychologie individuelle est aussi, d'emblée et simultanément, une psychologie sociale, en ce sens élargi mais parfaitement justifié »¹⁸⁸. Les pratiques rituelles semblent intégrer pleinement la conception de Freud selon laquelle le soutien du groupe est inhérent à la vie psychique individuelle. Ces réflexions m'invitent à considérer le rôle du groupe comme prépondérant dans les modalités d'accompagnement.

Nous poursuivons donc notre investigation en tentant de comprendre en quoi le groupe peut être soutenant dans un processus de changement identitaire.

3. B) LA DIMENSION GROUPE

3. B. 1) Mythes et rites : l'ordre du groupe

L'origine du mot "rite" semble liée à l'idée d'ordre, « L'homme est essentiellement un être liturgique, cérémoniel qui a peur du chaos et il ordonne donc le monde par sa mise en ordre. C'est le sens du mot sanscrit *Rita*/agencement, structure normale des choses ; il s'agit donc de la prescription d'un ordre. Le rite désigne ce qui est accompli conformément à l'ordre cosmique»¹⁸⁹. Le rite, à son origine, serait donc lié à l'idée de ramener de l'ordre, de la structure. Mettre de l'ordre dans le chaos, ce rôle est, également, fort bien tenu par les mythes dont la « fonction, (...) est de rassembler un groupe d'hommes et de femmes autour d'un même ordre du monde et d'une même conception de l'existence »¹⁹⁰. C'est pourquoi, de nombreux mythes cosmogoniques racontent l'histoire du chaos originel suivi de la séparation des eaux et de la terre ou du ciel et de la terre établissant, alors, un ordre dans lequel la fonction de séparation a toujours un rôle prédominant. La différenciation des éléments et leur agencement donnent un ordre au monde qui nous entoure, mais au-delà, cette structuration raconte une histoire qui semble répondre à des doutes et des questions plus profondes, parmi lesquelles celle de l'origine. Les liens entre mythes et rites ont souvent été envisagés. « Certains voient dans chaque mythe la projection idéologique d'un rite, destiné à fournir un fondement à celui-ci; d'autres inversent le rapport et traitent le rite comme une sorte d'illustration du mythe, sous la forme de tableaux en action »¹⁹¹. Sans trancher sur la nature de leurs liens, nous

187 BOSSARD Louis-Marie. 2000. La crise identitaire in BLANCHARD-LAVILLE Claudine, (dir.). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan. p. 97-146.

188 FREUD Sigmund. 2012 [1ère édition 1921]. *Psychologie des foules et analyse du moi*. Paris : Payot et Rivages. p. 19.

189 ETIENNE Bruno. 2002. *L'Initiation*. Paris : Devry. p. 26.

190 BIDOUE Patrice. 2004 [1ère édition 1991]. Nature du mythe in BONTE Pierre et IZARD Michel, (dir.). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : P.U.F. p. 498-500.

191 LEVI-STRAUSS Claude. 1974 [1ère éd. 1958]. *Anthropologie structurale*. Paris : Plon. p. 266.

retenons qu'ils peuvent être considérés à la fois « comme mémoire et comme projection »¹⁹². Dès lors, le sujet est placé dans la chaîne de la transmission en lui permettant d'accéder au passé tout en ouvrant la voie vers l'avenir. Il s'agit donc, également, de se situer dans le sens d'une histoire collective. Mythes et rites proposent chacun à leur niveau une réponse à la question universelle de l'origine, le mythe dans ce qu'il donne à entendre de l'histoire des origines et le rite dans ce qu'il donne à voir d'une transmission à travers les âges.

Par ailleurs, les rites, et surtout ceux marquant le passage, offriraient des repères temporels représentant une sorte de jalons tout au long de la vie. On peut y voir plus précisément « la fonction essentielle de manipuler symboliquement le temps, de toutes les façons imaginables : de le retarder, de l'avancer, de le rendre plus rapide ou plus lent, de l'atomiser, ou de le synthétiser »¹⁹³. Les rites de passage semblent répondre à cet impératif humain de faire face à la conscience du temps qui passe et « la manipulation symbolique du temps donne l'illusion qu'on le maîtrise, qu'on ne le subit plus dans l'impuissance »¹⁹⁴. De ce fait, les rites de passage aident les sujets, de manière plus ou moins consciente, à apprivoiser un tant soit peu l'écoulement du temps qui l'emporte inéluctablement vers la mort. Denis Jeffrey confirme cette vision en précisant que « On ne peut approcher la mort que "médiatement", à travers les symboles, parce que dans sa proximité, s'exacerbe l'effroyable exaltation sacrée. Qui s'en approche à découvert risquerait d'être absorbé par sa gravité ou de ne plus pouvoir échapper à son champ de gravitation »¹⁹⁵. Approcher la mort pourrait être une des fonctions essentielles des rites de passage, en fractionnant le temps par la détermination d'un avant et d'un après, ou comme le dit Bourdieu en produisant « du discontinu avec le continu »¹⁹⁶. Le rituel nous présente, ainsi, le rapprochement avec la mort sous un aspect progressif, parfois même acceptable, dans le cas des religions (qui sont les plus efficaces à ce jeu là). Jamais la mort n'est présentée comme une fin définitive, mais comme un privilège éventuel ou un nouveau cycle de vie (le paradis ou la réincarnation, par exemple). Pour ma part, la référence implicite à ces représentations constitue un facteur essentiel dans l'efficacité des rites.

Ainsi, les rites donnent un sens à la mort en la reliant à des histoires qui nous racontent autre chose que le néant. De surcroît, ces cérémonies sont également capitales en ce qui concerne le fait d'attribuer un sens à la vie, en nous tenant un peu plus à l'écart du "champ de gravitation" de la mort. Bourdieu analyse cet effet par le biais de la fonction instituante du rite. En considérant "les rites comme actes d'institution"¹⁹⁷, ce sociologue souligne la façon dont le rite de passage est un phénomène social très soutenant pour le sujet, «Le véritable miracle que produisent les actes d'institution réside sans doute dans le fait qu'ils parviennent à faire croire aux individus consacrés qu'ils sont justifiés d'exister, que leur existence sert à quelque chose »¹⁹⁸. J'envisage cette capacité de soutien du rite dans une dimension psychique, particulière, telle que Kaës l'a évoqué en définissant les grandes fonctions du groupe. Pour l'auteur, « le groupe assure (...) le développement et le maintien de la vie psychique. Contre la solitude, la détresse et la peur, contre les dangers et les attaques du monde externe et du monde interne, le groupe propose un système de protection et de défense en échange d'un contrat d'appartenance permanente au groupe »¹⁹⁹. Toutes ces fonctions psychiques produites par l'appartenance à un groupe, me paraissent cristallisées et renforcées au moment des rites qui réactualisent les identifications aux imagos, ainsi que les co-identifications entre les membres du groupe. De même que, par les liens que les rites entretiennent avec les mythes, ainsi, les lignées et fraternités sont rappelées, apportant une cohésion identitaire interne au

192 WULF Christoph. 2005. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès* n° 43. p. 9-19.

193 BELMONT Nicole 1981. La notion de rite de passage in De CENTLIVRES Pierre et HAINARD Jacques, (dir.).

Les rites de passage aujourd'hui. Actes du colloque de Neuchâtel. p. 9-17.

194 Ibid.

195 JEFFREY Denis. 1994. Approches symboliques de la mort et ritualité in GOGUEL d'ALLONDANS Thierry, (dir.). *Rites de passage : d'ailleurs, ici, pour ailleurs.* Ramonville Ste Agne : Erès. p. 87-96.

196 BOURDIEU Pierre. 1982. Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales.* n° 43. p. 58-63.

197 Ibid.

198 Ibid.

199 KAËS René. 2009 [1ère édition 1999]. *Les théories psychanalytiques du groupe.* Paris : P.U.F. p. 6.

sujet puisqu'il est, alors, mieux défini par des frontières tracées entre ce qu'il est (familier/ami) et ce qu'il n'est pas (étrange/ennemi). Ceci explique probablement, en partie, l'importance que les sociétés accordent à de tels événements, car sujet et groupe y trouvent leur compte.

3. B. 2) Des liens étayant.

En effet, « les plus grandes cérémonies sont sans aucun doute celles qui marquent le passage à l'âge adulte : l'initiation. Il s'agit de l'étape la plus importante de la vie d'un individu mais c'est également un moment capital pour la communauté qui va compter de nouveaux membres »²⁰⁰. Les rites nous renvoient constamment à cette double référence de l'individu et du groupe dans une interdépendance constante plus que dans une opposition. Le groupe construit l'individu autant que l'individu participe à la constitution du groupe. En effet, les liens établis par le groupe semblent se renforcer lors de ces « dispositifs sociaux dans lesquels il y a création d'ordre et de hiérarchie par le biais d'une action sociale commune qui fait sens »²⁰¹. L'individu trouve sa place et la voit même reconnue par le biais d'une consécration, dans le même temps le groupe renforce sa cohésion par l'établissement d'un ordre hiérarchique.

D'autre part, la communauté bénéficie de la fonction pacificatrice de ces cérémonies dont Arnold Van Gennep nous parle en ces termes : « Là où les âges sont séparés et aussi les occupations, ces passages s'accompagnent d'actes spéciaux (...) tout changement dans la vie d'un individu y comporte des actions et des réactions entre le profane et le sacré, actions et réactions qui doivent être réglementées et surveillées afin que la société générale n'éprouve ni gêne ni dommage »²⁰². Ce court extrait de texte aborde l'idée d'un contrôle des relations au sein de la société, bien que cela ne puisse se faire qu'au prix d'un enfermement de l'individu dans un cadre figé où sont prescrits précisément les comportements de chacun selon la spécificité de son groupe, de son sexe, de sa lignée, de son âge. Ces prescriptions nous rappellent le primat du collectif sur l'individu dans ces sociétés fortement ritualisées. Le rite, en marquant l'assignation de places et de statuts précis, a aussi pour fonction de tenter d'éviter les tensions ou conflits. Thierry Goguel D'allondans nous parle même de « nécessité sociale du rite »²⁰³ et de sa « fonction de reliance »²⁰⁴. Il s'agit d'envisager le rite dans un paradoxe fécond puisqu'il sépare les membres d'une communauté, en groupes d'appartenance, afin de mieux préserver ses liens ; les conflits sont, alors, tempérés par la fixité des statuts, la définition des fonctions et les règles de comportement. En d'autres termes, « le rite de passage opère une "gestion" du flottement, des seuils, des marges dont le philosophe Henri Maldiney²⁰⁵ dit fréquemment qu'elles sont le lieu de toutes les potentialités. Le rite de passage apprivoise le temps, les changements identitaires, l'altérité et toutes ses altérations, les forces de vie et les forces de mort parce qu'il donne à vivre ce qui sépare et ce qui unit »²⁰⁶.

Afin de compléter cette idée de lien, nous ajouterons que « les processus rituels incarnent et concrétisent des institutions et des organisations (...) introduisent une solution de continuité entre les situations et les institutions sociales et traitent les conflits entre les hommes et les situations »²⁰⁷. Ainsi, plus qu'une régulation entre les hommes, il s'agit également de résoudre les conflits entre les institutions et les personnes. Plus précisément encore, cet auteur insiste sur l'idée d'une régulation entre les hommes, les institutions et les situations. J'associe cette proposition de façon concrète et

200 GABORIT Aurélien. 2014. L'initiation un moment capital pour l'individu et la communauté. Hors-série Beaux Arts Magazine. -*Bois sacré initiation dans les forêts guinéennes*-. p 16-19. Catalogue de l'exposition "Bois sacré" du 4/03 au 18/05/2014 au musée du Quai Branly.

201 WULF Christoph. 2005. Op. cit.

202 VAN GENNEP Arnold. 1981. [1ère édition 1909]. Op. cit. p. 54.

203 GOGUEL D'ALLONDANS Thierry. 2002. *Rite de passage, rite d'initiation. Lecture d'Arnold van Gennep*. Québec : Presses universitaires de Laval. p. 11.

204 Ibid.

205 MALDINEY Henri. 1997 [1991] *Penser l'homme et la folie*. Paris : Million.

206 GOGUEL D'ALLONDANS Thierry. 2002. Op. cit.

207 WULF Christoph. 2005. Op. cit.

actuelle au « phénomène majeur de la vie quotidienne des institutions, la réunion »²⁰⁸. Il me semble qu'à travers ce rituel institutionnel, les professionnels ont l'occasion (à certaines conditions) de réduire les conflits entre eux, et d'élucider les contradictions entre les situations vécues et leur institution. Cependant il faut préciser que ce n'est pas le rite en lui-même qui permet la régulation des tensions dans le collectif, mais bien une mise en scène de l'accès à certains statuts, et la référence symbolique des rituels à des valeurs et des représentations de ces statuts. Christophe Wulf insiste, dans cette fonction de régulation, sur la place du corps, spécificité des rituels selon lui « Dans la mesure où ils sont des mises en scène et des représentations du corps, les rituels ont en général plus de poids que de simple discours. La corporéité en effet incite les acteurs du rituel à s'investir dans la situation sociale plus qu'ils ne le feraient par le biais de la communication langagière (...). C'est par la mise en scène et la représentation scénique des rituels que les différends peuvent se régler, des bases communes se trouver (...). L'être humain se met en scène, il met en scène son rapport à autrui et crée le social »²⁰⁹. Le lien entre le groupe et l'individu se cristallise dans ce dispositif, il crée un groupe en y engageant les individus qui y participent. Cependant ce lien n'est pas neutre, comme le précise l'auteur : « L'ordre en effet, traduit des rapports de pouvoir : entre les membres de différentes couches sociales, entre les générations, entre les sexes »²¹⁰. Le rite institutionnalise, donc, les différences et les privilèges, c'est à ce prix, semble-t-il, que toute communauté peut survivre.

La dimension groupale des rites représente, à mon sens, l'un des éléments essentiels dans les phénomènes d'élaboration identitaire, le partage de valeurs, la régulation des relations et des comportements, les interdits et les prescriptions sont autant de liens qui relient les sujets et les soutiennent dans la définition de leur identité.

au-delà du rituel collectif, les liens peuvent également s'établir pour un membre isolé de la communauté. Comme nous l'avons vu précédemment, dans le cas de prescriptions alimentaires, l'individu respecte, seul, certains rites. Dans ce cas « le rite, même celui qui est vécu dans la solitude, lie un individu à une transcendance : une divinité, la nature, le cosmos, etc. le rituel par cet aspect de reliance, donne à communiquer, à communier, à mettre en commun, à mettre en circulation, à échanger, à faire passer »²¹¹. Ainsi la capacité de reliance du rituel continue de s'exercer en l'absence concrète du groupe. La prière, par exemple, peut se pratiquer en dehors de tout collectif et même en dehors de tout lieu sacré. C'est la pratique même du rituel qui relie au domaine symbolique commun, que nous pouvons associer à ce que nous avons nommé "une transcendance" dans notre essai de compréhension de la société postmoderne, celle qui est « valeur supra-humaine qui donne sens à la quête de l'unité de l'être à advenir »²¹². On peut même considérer que l'individu en convoquant, par le rituel, un domaine symbolique commun, retrouve sa communauté et ainsi se relie à elle, c'est une autre forme de lien assuré par le rituel. Un lien permanent et rassurant avec le groupe à travers cette "transcendance", qui reste à définir dans le cadre d'une professionnalisation, mais qui d'ores et déjà, donne un aperçu de son importance.

Dans une tentative de compréhension et définition de cette "transcendance professionnelle" nous pourrions évoquer la notion de mission éducative, dont il était question dans le code Soleil, mentionné dans l'histoire de la formation des maîtres. En effet, cette mission relevait d'une transmission de valeurs, elles mêmes rattachées à la vision d'un homme idéal, de son rôle dans la société, d'une valorisation du "progrès", voire d'une pensée critique.

Les rites de passage nous interrogent donc, entre autres, sur la capacité que nous avons, ou pas, à faire groupe -en l'occurrence groupe professionnel- autour de valeurs et représentations communes.

208 BEILLEROT Jacky. 1994. L'institution -Textes français contemporains de base-. Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Centre de recherche et de formation. Document dactylographié.

209 WULF Christoph. 2005. Op. cit.

210 Ibid.

211 GOGUEL D'ALLONDANS Thierry. 2002. Op. cit.

212 PALMADE Jacqueline. 1990. Postmodernité et fragilité identitaire. *Connexions* n° 55. p. 7-28.

3. B. 3) La fonction instituante

En ce qui concerne les rites, Pierre Bourdieu préfère « poser à la théorie du rite de passage des questions qu'elle ne se pose pas et en particulier, celles de la fonction sociale du rituel et de la signification sociale de la ligne, de la limite »²¹³. Il nous propose de substituer au terme de rite de passage ceux de : « rite de consécration, ou rite de légitimation ou tout simplement, rite d'institution »²¹⁴. En effet, instituer signifie pour l'auteur : « assigner une essence, une compétence, (...) imposer un droit d'être qui est un devoir d'être (...) signifier à quelqu'un ce qu'il est et lui signifier qu'il a à se conduire en conséquence (...) donner une définition sociale, une identité». Cette séparation « consacre la différence, il [le rituel] l'institue instituant du même coup l'homme en tant qu'homme, c'est à dire circoncis, et la femme en tant que femme, c'est à dire non justiciable de cette opération rituelle »²¹⁵. La personne est consacrée à travers le rite, dans un statut, des fonctions, un rôle qui vont déterminer sa position sociale mais aussi rejaillir sur son comportement qu'il adaptera en fonction de ce que le groupe attend d'une personne de ce statut. Il est sommé de « se conduire en conséquence »²¹⁶. Aussi, l'interrogation de Camille Thouvenot à propos de l'adhésion du jeune mineur à son intégration dans un établissement ne me paraît pas poser en des termes adaptés. En effet, elle demande « Si l'adhésion est, au fond, une illusion, quelle autre signification peut-elle revêtir que, d'abord, l'entretien d'une illusion, celle d'un choix, d'une liberté possible, ensuite d'une soumission au pouvoir de l'institution ? »²¹⁷. Poser l'entrée d'un jeune mineur dans une institution en terme de « choix » et de « liberté » ne me paraît pas pertinent. Le rite de passage ou rite d'institution, selon Bourdieu, ne relève pas du choix du sujet, mais le groupe décide pour lui, en l'occurrence, dans un cadre éducatif, de l'intégrer à telle ou telle institution en fonction de ses difficultés, est un passage obligé qui doit l'aider à grandir. Le fait que certaines modalités soient négociables, ensuite, au sein de l'institution est une autre question qui m'apparaît plutôt lié à la phase liminaire sur laquelle nous reviendrons en détail un peu plus loin.

Pour l'heure, nous abordons les relations entre rites et institutions ; « Instituer, donner une définition sociale, une identité c'est aussi imposer des limites »²¹⁸. Cette problématique d'une *définition sociale*, concerne donc, directement, celle de la formation à une identité professionnelle puisqu'il est effectivement question pour la personne en formation d'être institutionnalisée dans un statut spécifique. Le rôle de l'institution est donc capital dans l'instauration d'une identité sociale. L'institution enferme dans des limites mais simultanément elle donne une légitimité dans la fonction en imposant une identité précise. Pour ma part, j'associe cette fonction d'institutionnalisation à ce que nous avons invoqué d'une "image produite par l'institution" à propos du costume imposé dans les écoles normales, dont la blouse restait l'ultime expression (paragraphe :1. A. 1). Il apparaît donc que les prescriptions institutionnelles jouent un rôle déterminant dans l'appropriation d'une identité professionnelle. Ces attributs corporels, circoncision ou vêtement professionnel, m'apparaissent liés à la section d'agrégation à un nouveau groupe qui marque, ainsi, l'entrée dans un nouveau statut. Cependant, comme nous l'avons déjà précisé, l'institution présente aujourd'hui un déficit d'institutionnalisation, il revient alors au sujet d'assumer une part de ce travail symbolique. Si les uniformes et les cérémonies de remise de diplômes ont désertées les modalités de formation, il convient de trouver d'autres modes d'institutionnalisation.

Par ailleurs l'auteur ajoute que « la circoncision sépare le jeune garçon non pas de son enfance, ou des garçons encore en enfance, mais des femmes et du monde féminin, c'est à dire de la

213 BOURDIEU Pierre. 1982. Op. cit.

214 Ibid.

215 Ibid.

216 Ibid.

217 THOUVENOT Camille. 1998. Op. cit. p. 56.

218 BOURDIEU Pierre. 1982. Op. cit.

mère et de tout ce qui lui est associé, l'humide, le vert, le cru, le printemps, le lait, le fade, etc.»²¹⁹. On voit bien, ici, comment le rituel fait appel, de nouveau, à une ensemble de représentations et de valeurs, un domaine symbolique, particulier à la culture étudiée ici, en l'occurrence la sphère féminine dans la culture Kabyle. L'ensemble de ce domaine symbolique représente une des formes de ce que nous avons nommé la transcendance (paragraphe 2. A. 1).

Au terme de notre réflexion nous retenons donc que la la dimension groupale est essentielle dans les phénomènes rituels, y compris dans des processus psychiques internes au sujet. Le rite permet d'harmoniser les relations groupales en séparant les membres de la communauté dans diverses fonctions et statuts précisément codifiés. Paradoxalement, cette séparation renforce les liens en légitimant la place de chacun et en instituant un ordre social reconnu par tous. L'adhésion à cet ordre reflète une reconnaissance des valeurs et représentations autour desquelles le groupe se rassemble. Ce partage d'une même représentation du monde et des hommes peut aller jusqu'à produire un effet thérapeutique, comme nous allons tenter de le comprendre dans la suite de notre analyse.

3. C) RITE ET INCONSCIENT

3. C. 1) Rite chamanique et thérapie.

L'examen d'une incidence des rites au niveau de l'inconscient d'un sujet nous amène à nous référer à la notion « d'efficacité symbolique », telle qu'elle a été élaborée par Lévi-Strauss. Sa conception, essentiellement exposée dans son ouvrage *Anthropologie structurale*, porte sur les liens entre les mythes et une pensée qu'il qualifie de symbolique et que je relierai, une fois encore, à la notion de transcendance. Plus précisément, l'auteur nous propose une analyse de la thérapie chamanique à travers ses liens avec le système de représentation symbolique d'une culture donnée, en l'occurrence celle des indiens Cunas de la république de Panama. Son analyse consiste à mettre en avant le travail du chamane, comme accompagnement de la parturiente, dans un travail que nous pouvons qualifier de psychique, lui permettant de dépasser ses difficultés à mettre au monde son enfant.

Dans cette cure chamanique décrite avec précision « des représentations psychologiques déterminées sont invoquées pour combattre des troubles physiologiques, également bien définis »²²⁰. Les représentations du corps sont différentes selon les sociétés, mais ce sont toujours elles qui sont mobilisées dans le principe thérapeutique. Les mythes de cette société constituent les représentations utilisées dans la cure chamanique. Ces représentations, ainsi que les croyances et mythes communs à la culture, figurent cette référence symbolique. Aussi le discours du chamane se déploie-t-il dans « une oscillation de plus en plus rapide entre les thèmes mythiques et les thèmes physiologiques, comme s'il s'agissait d'abolir dans l'esprit de la malade, la distinction qui les sépare, et de rendre impossible la différenciation de leurs attributs respectifs »²²¹. Claude Lévi-Strauss interprète donc ce rituel chamanique comme une tentative de réunion entre le domaine psychique et le domaine physiologique. Pour lui, « c'est le passage à cette expression verbale (qui permet, en même temps, de vivre sous une forme ordonnée et intelligible une expérience actuelle, mais, sans cela, anarchique et ineffable) qui provoque le déblocage du processus physiologique »²²². On perçoit bien, ici, l'idée de Lévi-Strauss selon laquelle ce rituel tient son efficacité en permettant de passer de l'ordre physique à l'ordre psychique. Il décrit le processus comme une « expérience

219 Ibid.

220 LÉVI-STRAUSS Claude. 1974. [1ère édition 1958]. Op. cit. p. 219.

221 Ibid. p. 221.

222 Ibid. p. 226.

spécifique, au cours de laquelle les conflits se réalisent dans un ordre et sur un plan qui permettent leur libre déroulement et conduisent à leur dénouement »²²³. Nous notons ici, que le chaos physique dans lequel se débat la malade trouve une issue grâce aux références mythiques auxquelles le chamane fait appel, donnant ainsi un sens et une lisibilité aux désordres physiques. On pourrait y ajouter la définition de Victor Turner qui voit dans « les mythes, les symboles, les rituels, les systèmes philosophiques et les œuvres d'arts (...) des formes culturelles qui fournissent aux hommes un ensemble de références ou de modèles qui sont à un certain niveau, des reclassifications périodiques de la réalité et des relations de l'homme à la société, à la nature et à la culture »²²⁴. Une fois encore, l'efficacité des rites tiendrait dans sa capacité à nous relier à un ordre symbolique nous permettant de nous repérer dans le chaos des sensations et des émotions né de la rencontre avec la réalité parfois brutale et douloureuse.

Houseman et Severi confirment cet aspect soutenant, puisque pour ces auteurs, « le comportement cérémoniel est conçu comme un moyen de mobiliser et de canaliser des situations de crise de la vie affective. Le symbolisme rituel, révélateur de conflits inconscients, est alors supposé jouer pour l'individu un rôle émancipateur, abréactif ou même thérapeutique»²²⁵. Dans cette perspective où les rites sont envisagés comme une ressource psychique pour faire face au chaos, revient à nouveau la question du sens.

3. C. 2) Des histoires qui font sens : de la psychanalyse à l'anthropologie.

Lévi-Strauss précise que « la cure consisterait donc à rendre pensable une situation donnée d'abord en termes affectifs et acceptables pour l'esprit des douleurs que le corps se refuse à tolérer. Que la mythologie du chamane ne corresponde pas à une réalité objective n'a pas d'importance : la malade y croit, et elle est membre d'une société qui y croit »²²⁶. L'anthropologue poursuit cette étude en comparant le travail du chamane et celui du psychanalyste. Cette similitude est construite autour de la notion de mythe, celui qui donne à connaître l'histoire de l'origine, à accéder à une certaine cohérence du monde environnant, à en appréhender sa complexité et tenter donc de mettre du sens sur les difficultés rencontrées. La cure psychanalytique propose, quant à elle, un travail d'élaboration permettant de mieux savoir qui l'on est, d'où l'on vient et ainsi mieux accepter nos errances et nos souffrances, mais, effectivement, sur un plan individuel. Il s'agit de retrouver les paroles entendues qui nous déterminent, comprendre nos origines et retrouver alors un sens parfois perdu dans le désordre de la vie. Ainsi, remettre du sens sur ce qui nous arrive par le biais d'une histoire que nous pouvons nous raconter, représenterait une des fonctions essentielles des mythes, et des rites qui les portent, qu'ils soient donnés par un collectif ou trouvés par un sujet.

Dés lors, la cure, qu'elle soit chamanique ou psychanalytique, trouverait l'un de ses principes thérapeutiques à travers des "histoires" qui fassent sens puisque « toutes deux visent à provoquer une expérience ; et toutes deux y parviennent en reconstituant un mythe que le malade doit vivre ou revivre. Mais dans un cas, c'est un mythe individuel que le malade construit à l'aide d'éléments tirés de son passé ; dans l'autre, c'est un mythe social que le malade reçoit de l'extérieur »²²⁷. C'est donc dans cet accès à un sens qu'une certaine « efficacité symbolique »²²⁸ pourrait s'accomplir. Les mythes nous apporteraient un ensemble de significations, nous évitant de rester dans l'angoisse du désordre et de l'inconnu. Ce qui serait, alors, à noter c'est la façon dont le groupe contribue à la construction d'un sens, alors qu'aujourd'hui les modalités de résolution de ces difficultés reposent de plus en plus sur les capacités individuelles des personnes. À ce propos, Jacqueline Barus-Michel développe l'idée que « il y a souffrance quand la capacité de contrôle et d'élaboration des sensations

223 Ibid. p. 227.

224 TURNER Victor. 1990. [1969 édition Adline Publishing Compagny, U. S. A]. *Le phénomène rituel*. Paris : P.U.F. p. 126.

225 HOUSEMAN Michaël, SEVERI Carlo. 1994. *Naven ou le donner à voir – Essai d'interprétation de l'action rituelle*. Paris : C.N.R.S. éditions. p. 161.

226 LEVI-STRAUSS Claude. 1974. [1ère édition 1958]. Op. cit. p. 226.

227 Ibid.

228 Ibid.

et des représentations est dépassée, quand les capacités intellectuelles sont débordées, quand le retentissement émotionnel encombre le psychisme, étouffant l'activité intellectuelle et la capacité imaginaire, celle de former des représentations nouvelles, de construire de l'histoire »²²⁹. Cet extrait de texte, vient donc corroborer l'hypothèse d'un lien entre la capacité à construire de l'histoire et la possibilité d'accéder à un sens qui délivre de la souffrance.

Pour ce qui intéresse la formation des enseignant-e-s, si elle ne nécessite pas d'intervention thérapeutique, elle me semble tout de même liée à la recherche de sens, se situant au-delà d'une pratique pédagogique journalière. Il serait question d'interroger nos "mythes" personnels, comment s'est fondée la motivation à choisir ce métier ? Quelles représentations sous-tendent la vision de l'enfant et de l'élève, de l'enseignant-e, de la transmission, du savoir ? Quelles histoires de l'enseignement se raconte-t-on ? La formation pourrait alors convoquer la capacité à "construire de l'histoire" et avec elle les dimensions de créativité et de narration. Cette tentative pourrait s'accorder avec ce que les études sur le temps de la liminarité nous disent à propos de la créativité.

3. C. 3) La phase liminaire un espace transitionnel

Turner s'est attaché plus particulièrement à l'étude de ce temps de marge qu'il considère comme une contre-structure opposée à la société définie comme un système structuré. Ainsi, les rites de liminarité sont caractérisés, selon cet auteur, par des propriétés spécifiques attribuées aux sujets et contraires aux propriétés des individus inclus dans le système social. Dans cette série d'opposition fonctionnant de façon binaire nous pouvons trouver, par exemple (les qualités du novice sont soulignées) : « transition / état, anonymat / système de nomenclature, nudité ou vêtement uniforme / vêtement distinct, absence de hiérarchie / présence de hiérarchie, silence / parole, acceptation de la douleur et de la souffrance / soin à éviter la douleur et la souffrance »²³⁰. Cette mise en lumière des attributs de la liminarité nous permet d'en comprendre l'aspect d'insignifiance et de perte d'identité. Tout signe distinctif est effacé l'individu se fond dans la masse des prétendants à l'initiation. Il est simple « "passager" (...) il passe à travers un domaine culturel qui a peu ou aucun des attributs de l'état passé ou à venir »²³¹, un flou identitaire est instauré, favorable à l'avènement d'un nouveau statut.

Cet état représente une sorte de séparation radicale vis à vis de son ancien statut. Le moment de liminarité, dont le terme même est « emprunté (1548) au latin (...) liminaris proprement relatif au seuil »²³², va même jusqu'à jouer sur l'idée d'une mort symbolique du novice. Aussi, faisant référence à une pratique rituelle d'une société du golfe de Guinée, Van Gennep nous décrit précisément les pratiques liées à ce moment de marge : « on sépare le novice de son milieu antérieur (réclusion dans la forêt, en l'y portant, lustration, flagellation, intoxication par vin de palme, d'où anesthésies », (précisions en note de bas de page) « l'anesthésie du novice est un élément important des rites d'initiation, en Amérique on l'obtient par l'ingurgitation de tabac, de toloache ou peyolt ; et ailleurs par des fumigations, des flagellations, de mauvais traitements, des supplices, etc. Le but est de " faire mourir" le novice, de lui faire perdre le souvenir de sa personnalité première et du monde antérieur »²³³. La mort symbolique du novice ou son état d'indétermination me paraît faciliter sa renaissance à un nouveau statut. Ces pratiques de « mauvais traitements », visant l'oubli de soi, instaurent une sorte de vide identitaire qui appelle à la mise en place d'une nouvelle identité et donc à la transformation de soi.

D'autre part, dans une perspective plus contemporaine et plus généraliste, Turner envisage cette période comme un état dans lequel certains groupes tentent de rester, échappant ainsi à la structure de la société hiérarchisée et organisée. Selon lui, « ce qui est arrivé, semble t-il, c'est

229 BARUS-MICHEL Jacqueline. 2004. *Souffrance, sens et croyance- L'effet thérapeutique-*. Ramonville saint Agne : Érès. p. 29.

230 TURNER W.Victor. 1990 [1969. U. S. A]. Op. cit. p.106.

231 Ibid.

232 REY Alain. (dir.). 2010. Dictionnaire historique de la langue française. p. 1207.

233 VAN GENNEP Arnold. 1981. [1ère édition 1909]. Op. cit. p. 54.

qu'avec la spécialisation croissante de la société et de la culture, avec la complexité progressive de la division du travail, ce qui dans la société tribale était principalement un ensemble de qualités transitionnelles, un "entre-deux" situé entre des états déterminés de la culture et de la société, est devenu lui-même un état institutionnalisé.(...) la transition est devenue ici une condition permanente »²³⁴. Il nous propose, alors, l'étude de deux types de groupe : les Hippies et les communautés religieuses qui, effectivement, offrent tous deux un caractère de marginalité. Aspect qu'il développe en ces termes : « Les prophètes et les artistes tendent à être des gens liminaires et marginaux, des "hommes-limite", qui s'efforcent avec une sincérité passionnée de se débarrasser des clichés associés au fait de posséder un statut et d'avoir un rôle à jouer »²³⁵. Ainsi, l'occasion semble donnée, dans cet entre-deux, d'éprouver la marginalité associée à la créativité indispensable aux artistes, en se dégageant, pour un temps de tout carcan statutaire. Cette période, et à la fois cet état, m'apparaît propice à libérer une capacité créatrice engendrant, selon les groupes, de grands domaines symboliques tels que l'art et la religion. Aussi, comme le relève Turner : « la liminarité, la marginalité et l'infériorité structurale sont les conditions dans lesquelles sont fréquemment engendrés les mythes, les symboles, les rituels, les systèmes philosophiques et les œuvres d'art »²³⁶. Nous pouvons, donc, considérer que le temps de la liminarité recèle les caractéristiques d'un "espace potentiel" au sens de Winnicott, c'est à dire « une aire intermédiaire d'expérience »²³⁷ à travers laquelle le groupe, comme l'individu, « s'élargit, acquiert des dimensions nouvelles, englobant le jeu, la création artistique et le goût pour l'art, le sentiment religieux, le rêve »²³⁸.

Le temps de la formation professionnelle pourrait, également, tenter d'offrir cette aire dont l'aspect créatif m'apparaît essentiel. En effet, comme nous l'avions déjà souligné avec Françoise Hatchuel : « avant même l'insertion dans une société donnée (processus de socialisation) les sujets ont sans doute à mettre en place un "devenir humain", une capacité à se soutenir en tant que "je" »²³⁹. Ainsi, avant que la société ne reprenne ses droits, cette période de subjectivation, lors de laquelle le sujet se "rêve" et s'éprouve à travers différentes expériences, enrichit et favorise l'accès à un autre soi, c'est dans cette perspective que la formation aurait tout intérêt à intégrer une dimension "d'espace potentiel".

Concernant l'achèvement de cette phase de soumission et de flou identitaire, Van Gennep évoque les marques corporelles infligées aux novices et « constate que le corps humain a été traité comme un simple morceau de bois que chacun a taillé et arrangé à son idée : on a coupé ce qui dépassait, on a troué les parois, on a labouré les surfaces planes, et parfois avec des débauches réelles d'imagination »²⁴⁰. La marque corporelle met fin à la phase d'indétermination de la personne, on lui rend une place, un statut et un "insigne" porté à même la peau.

Plus précisément, nous poursuivons notre analyse en tentant de comprendre par quels processus inconscients la marque corporelle peut faire trace dans le psychisme du sujet.

3. C. 4) La marque : du corporel au psychique

La dimension universelle de la marque corporelle m'a permis de penser qu'elle pouvait correspondre à une fonction psychique essentielle dans l'accompagnement d'une transformation identitaire. Par suite, on peut concevoir que cette trace indélébile prend part dans la « fonction

234 TURNER W. Victor. 1990 [1969. U. S. A]. Op. cit. p. 69.

235 Ibid.

236 Ibid.

237 WINNICOTT Donald-Wood. 1975 [1ère édition anglaise 1971]. *Jeu et réalité l'espace potentiel*. Paris Gallimard (Folio), p. 30.

238 Ibid.

239 HATCHUEL Françoise, NOGUEIRA-FASSE Maryline. 2011. Ouverture à l'anthropologie et articulation à une démarche clinique d'orientation psychanalytique en science de l'éducation. *Journal des anthropologues*. n° 126-127, p. 273-287.

240 VAN GENNEP Arnold. 1981. [1ère édition 1909]. Op. cit. p. 54.

d'identification»²⁴¹ que l'on retrouve à travers les expressions courantes : « entrer dans la peau d'un personnage, faire peau neuve »²⁴² dans lesquelles le corps, nous dit Anzieu, est envisagé « comme ce sur quoi les fonctions psychiques trouvent toutes leur étayage »²⁴³. A la lumière de cette théorie, la marque corporelle, appliquée pendant le rituel, devient étayante psychiquement pour le sujet. Cette fonction d'identification de la marque, laissée lors du rite de passage, trouverait dans le corps un support identificatoire aidant le sujet dans sa dynamique de transformation, le passage est ainsi balisé, la peau est alors considérée comme un « trait d'union avec le psychisme »²⁴⁴ puisque « le moi se fonde sur un moi-corporel »²⁴⁵.

Comme Van Gennep le souligne, les traces sont indélébiles, elles intensifient donc l'effet de non-retour et de fixité de la modification identitaire. Si le psychisme peut ainsi s'appuyer sur le corps pour développer une nouvelle dimension identitaire, la marque corporelle semble assurer le caractère durable et indélébile de cet étayage. Lors de l'acquisition d'un nouveau statut, la marque engage, ainsi, fortement le sujet dans ses nouvelles fonctions.

Cette réflexion, alliée à l'expérience des effets de l'écriture clinique lors de ma formation universitaire, m'a incité à orienter mon travail de formatrice, auprès des futurs enseignant-e-s autour de l'écriture. Dès lors, je fais l'hypothèse qu'un travail d'écriture en formation initiale pourrait assurer également cette fonction identificatoire par l'effet d'une inscription. De plus, le choix de proposer un travail écrit me paraît répondre à ce caractère définitif, "marqué", inscrit dans le corps du texte, comme peut l'être la marque inscrite sur le corps du novice. Cette caractéristique de la marque et de l'écrit, comme point fixe et relativement durable, vient, me semble-t-il, constituer un repère identitaire d'autant plus précieux que la construction d'une identité enseignante se déploie, aujourd'hui, dans un contexte social et professionnel analysé préalablement comme incertain et mouvant, peu propice à la constitution de points de repère. Ceux-ci, pourtant, permettraient un minimum de sentiment de sécurité, voire de confiance en soi, précieux dans le face à face avec le groupe d'élèves. En effet, la situation d'enseignement ne manquera pas d'ébranler, dans tous les cas, ce fragile édifice psychique d'une représentation de soi en tant qu'enseignant-e.

CONCLUSION

Au terme de cette approche spécifique des rites de passage nous pouvons dégager quelques éléments essentiels dont le premier est constitué par la dimension groupale. Cette particularité, au regard de la prépondérance de l'individu dans la société post-moderne, nous permet de mieux comprendre la cause de l'abandon de ce type de cérémonies, dans lesquelles la place du groupe reste primordiale. Cependant, nous en retenons toute son importance, notamment par le fait que le groupe porte un regard différent sur le sujet, dès lors qu'il a subi le rite, et qu'il en porte la marque, ce qui accentue l'effet de transformation de la personne, puisqu'elle adapte, alors, son comportement en fonction des attendus du groupe par rapport à son statut. Nous relevons,

241 ANZIEU Didier. 1995. [1ère édition 1985]. *Le Moi Peau*. Paris : Bordas. p. 13.

242 Ibid.

243 Ibid.

244 RIOULT Catherine. 2006. De près et de loin les scarifications comme écriture, in ASSOUN Paul-Laurent et ZAFIROPOULOS Markos, (dir.), *Psychanalyse et sciences sociales Universalité et historicité*. Paris : Economica Anthropos. p. 191-200.

245 ANZIEU 1995. [1ère édition 1985]. Op. cit.

également, que le groupe s'édifie autour de valeurs et de croyances partagées. Parmi elles, les mythes tiennent une place capitale, non seulement ils peuvent intervenir lors du processus thérapeutique, mais le sujet, en cas de crise, peut, à tout moment, faire appel à ces histoires mythologiques qui font sens pour lui et son groupe d'appartenance, lui permettant de remettre de l'ordre dans le chaos des événements.

Le deuxième élément majeur se rapporte à la section liminaire qui me semble spécifiquement liée au temps de formation, à condition de l'envisager (comme l'étude de ces quelques points sur les rites nous l'ont montré), dans la perspective d'un temps et d'un lieu "d'entre-deux" à forte potentialité créative. Il s'agirait d'offrir au novice un « espace potentiel » de telle manière qu'il puisse éprouver, à travers différentes expériences, sa subjectivité afin de s'approprier sa future position sociale et de tenter d'y ébaucher son moi-professionnel. Cette construction identitaire professionnelle pourrait s'appuyer sur l'exploration de la question du sens, ainsi que celle de l'origine, interrogations fondamentales, comme nous l'avons compris à travers les mythes. Cependant, dans une dimension professionnelle ces questionnements toucheraient l'origine du choix professionnel ainsi que le sens accordé au métier. Ce dernier aspect viendrait soulever la question des valeurs et croyances professionnelles et du même coup interroger notre capacité à faire groupe -en l'occurrence groupe professionnel- autour de ces représentations communes.

Enfin, nous avons relevé l'importance de la marque corporelle que nous analysons en terme d'ancrage corporel de la fonction identificatoire selon la théorie du "moi-peau" élaborée par Anzieu. Cette dimension corporelle, déjà évoquée lors de l'histoire de la formation par le biais du costume des normaliens, nous apparaît tout à fait essentielle dans la problématique identitaire. Ces observations m'engagent à avancer l'hypothèse qu'un travail d'écriture pourrait assurer également cette fonction identificatoire par l'effet d'une inscription de soi dans le corps du texte, comme peut l'être la marque inscrite sur le corps du novice.

DEUXIÈME PARTIE :

À PROPOS DU DEVENIR

ENSEIGNANT-E :TROIS

ENTRETIENS CLINIQUES

INTRODUCTION

Après avoir situé quelques repères théoriques à propos de la constitution de l'identité professionnelle des enseignant-e-s et donné à voir certains éléments pouvant influencer sur son

élaboration, nous compléterons notre réflexion par l'écoute attentive de trois débutants. Je tenterai, ainsi, de compléter la compréhension des conditions d'entrée dans le métier des enseignant-e-s en envisageant « l'analyse des relations entre les micros-rencontres ou expériences et leur macro-contextes »²⁴⁶. En effet, nous exposerons dans cette deuxième partie, l'analyse de discours recueillis lors de trois entretiens cliniques de recherche menés auprès de professeur-e-s des écoles en première année d'enseignement à travers lesquels j'envisage de percevoir les échos subjectifs du contexte postmoderne.

au-delà de cette hypothèse, j'ai choisi d'interroger des enseignant-e-s débutants-e-s à propos de ce qui pouvait les aider à se sentir enseignant-e, afin de mieux percevoir les processus en jeux dans la construction d'une identité professionnelle, cette fois, au niveau d'un sujet en particulier. Au regard des rites de passage, on pourrait dire qu'il s'agit de comprendre comment ces novices vivent leur phase d'agrégation. En outre, je cherche à repérer, éventuellement, des éléments de formation qui auraient pu soutenir leur posture d'enseignant-e.

L'entretien clinique à visée de recherche a retenu toute mon attention car il laisse une place essentielle au discours de la personne rencontrée et nous amène à appréhender la trace éventuelle de processus inconscients. En préambule à la présentation des entretiens, j'entamerai cette nouvelle partie en explicitant les caractéristiques de ce type de recueil de données et en quoi il est cohérent avec ma recherche.

L'ENTRETIEN CLINIQUE À VISÉE DE RECHERCHE

Ce type d'entretien, à présent bien installé en sciences de l'éducation, s'inscrit dans le courant de la non directivité initié par Carl Rogers dans les années soixante dix. Cette inscription donne d'emblée une place prépondérante à la personne rencontrée. C'est pourquoi, seule une consigne de départ est donnée, sans autre forme de guidance du discours, « l'enquêteur s'efface pour être à l'écoute de l'autre »²⁴⁷ en intervenant le moins possible tout en soutenant sa parole. Par son qualificatif de clinique, l'entretien « vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements. Le caractère clinique d'une

246 ROCHEX J. Yves. 2010. Approches cliniques et recherche en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche et formation*. n° 65. p. 111-122.

247 CASTARÈDE Marie-France. 1989. L'entretien clinique à visée de recherche, in CHILAND Colette (dir) *L'entretien clinique*. Paris:P.U.F. p. 118-145.

recherche indique que celle-ci ne porte pas sur des faits en extériorité mais sur un "vécu", des points de vue subjectifs, des ressentis, un "rapport à quelque chose"»²⁴⁸. Mon intérêt portant sur la façon dont les débutants vivent leur entrée dans le métier m'a donc amenée à choisir plutôt ce type d'entretien.

Par ailleurs, les liens entre les deux interlocuteurs sont déconseillés, attendu que « parler à un inconnu permet d'exprimer et de déployer sa pensée sans être impliqué comme avec des personnes de son entourage »²⁴⁹. Cette précaution nous conduit à avoir recours à ce que nous nommons "un portier", il s'agit d'une personne intermédiaire qui se charge de donner nos coordonnées à des professionnels de sa connaissance, répondant au profil recherché. Cette modalité de prise de contact laisse la personne libre de donner suite, ou non, à notre demande, le volontariat étant un élément essentiel dans notre démarche. Ainsi, tout est mis en œuvre pour libérer la parole, ceci dans le but de tenter d'accéder à la psyché de la personne. Dès lors, « l'approche clinique se définit également en référence à la conceptualisation psychanalytique de la vie psychique »²⁵⁰, cette affiliation me permet de construire un objet de recherche différencié des approches menées récemment à propos de l'identité professionnelle. Par exemple, les études de Thérèse Pérez-Roux²⁵¹, s'intéressant également à la formation initiale des enseignant-e-s, s'articulent plutôt autour du concept de « construction progressive d'une professionnalité, »²⁵² en référence aux travaux de Richard Wittorsky²⁵³. Pour autant, ces études aussi intéressantes soient-elles, a fortiori dans un contexte de réformes et de mutations importantes dans le domaine de la formation des enseignants, ne prennent, à mon sens, pas assez en compte la dimension de résistance à la formation que peuvent représenter les forces inconscientes en jeu dans les problématiques de rapport au savoir. Par ailleurs, ces études concernent les enseignant-e-s du second degré et ne peuvent donc prendre en compte les spécificités du corps des enseignant-e-s du premier degré, mentionnées au chapitre 1 et 2.

La prise en compte du postulat freudien concernant l'influence de l'inconscient dans les conduites et les représentations m'a paru d'autant plus pertinente qu'elle questionne également le chercheur dans son rapport à son objet de recherche. Cette dimension engage le chercheur ou la chercheuse dans une démarche de mise au jour de son implication, que j'ai tentée dans l'introduction de cette thèse. Mais, plus encore, la prise en compte de l'inconscient du chercheur

248 YELNIK Catherine. 2005. L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation* n° 50. p. 133-146.

249 CASTARÈDE Marie-France. 1989. Op. cit.

250 Ibid.

251 PEREZ-ROUX Thérèse (dir.). 2012. *La professionnalité enseignante Modalité de construction en formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

252 Ibid. p. 13.

253 WITORSKY Richard. 2009 A propos de la professionnalisation, in BARBIER J.M. BOURGEOIS E. CHAPELLE G. RUANO-BORBALAN J.C. *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris : P.U.F. p. 781-793.

ouvre un second volet d'interrogations à propos de ce que nous nommons le transfert. Ce concept, auquel Freud consacra un premier exposé dès 1912, nous a permis de considérer les troubles apportés par le chercheur dans sa recherche et notamment dans l'interprétation du discours des personnes rencontrées. C'est Georges Deveureux²⁵⁴ qui s'empare de ce concept utilisé par Freud dans l'analyse de la relation patient/analyste pour l'utiliser dans la compréhension de la relation chercheur/recherche.

Cette question du transfert me paraît particulièrement opérante dans la rencontre qui a lieu au moment du recueil de données, c'est à dire lors des entretiens. En effet « le chercheur, même soucieux de neutralité, peut ainsi être à son insu, "encombré" par ses attentes, sa propre expérience, sa connaissance ou les représentations qu'il se fait de l'objet ou des situations évoquées, ses hypothèses, ce qu'il cherche à montrer etc »²⁵⁵. En ce qui me concerne, la rencontre avec des débutants ne manquera pas de faire écho à mes propres débuts et d'infléchir, ainsi, la façon d'appréhender leurs propos. C'est l'analyse de ces mouvements psychiques, du transfert qui deviendrait source de savoir. De surcroît, ma pratique de formatrice, depuis plus de quinze ans, orientera, également, sans nul doute, mon analyse. En outre, si le chercheur est "encombré" par son vécu, sa position professionnelle, etc., l'interviewé ne l'est pas moins, lui aussi projette ses fantasmes, ses désirs, sur le chercheur, sur la place qu'il lui attribue, sur le discours qu'il convient d'avoir, sur les attentes du scientifique. Chacun des protagonistes de la rencontre réagit alors au transfert de l'autre, ce que l'on désigne sous le terme de contre-transfert. Toute la densité transférentielle apparaît, alors, dans ce dialogue inconscient sans qu'il ne m'apparaisse possible, dans le cadre de ce type de recherche, de faire état de l'origine du mouvement : s'agit-il de transfert ou de contre-transfert ? C'est pourquoi, nous utilisons plutôt l'idée de mouvements transférentiels.

Ces emprunts de concepts psychanalytiques dans les sciences de l'éducation m'apparaissent significatifs de la façon dont nous sommes liés à la psychanalyse²⁵⁶. Ces phénomènes de transfert et d'implication, entre autres, créent des distorsions dans les discours, nous les envisageons comme des « risques [qui] existent dans toute relation, et sont d'autant plus agissant qu'on voudrait les méconnaître. En prendre conscience et les analyser permet de les mettre un peu à distance, d'en limiter les effets négatifs »²⁵⁷. Ce travail de mise à distance et d'analyse a lieu également lors la deuxième phase de l'étude des données qui commence par une retranscription méticuleuse des propos. Ainsi, le moindre élément de communication est

254 DEVEUREUX Georges. 1967. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

255 YELNIK Catherine. 2005. Op. cit..

256 A propos de nos liens à la psychanalyse et de la façon dont cette orientation psychanalytique s'est construite précisément, il convient de se référer à l'article de 1999 de BLANCHARD-LAVILLE Claudine, L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*. n° 127 p. 9-22.

257 YELNIK Catherine. 2005. Op. cit..

consigné et les « contradictions, digressions, incohérences apparentes, non-dits, mimiques, expressions du visage, ton de voix, soupirs, silences, etc., éléments verbaux ou non verbaux »²⁵⁸ constitueront des appuis essentiels à cette mise à distance laissant apparaître un second niveau de lecture : le discours au plan latent. Nous touchons, ici, « au caractère fondamentalement problématique de la position clinique : celle de l'interaction permanente, qui en fait justement tout l'intérêt ; de la tension particulière qu'entretiennent le sujet et l'objet (le plus souvent lui-même un ou des sujets), dans l'intervention et la recherche. (...) sociologues, ethnologues, spécialistes des sciences de l'éducation, travailleurs sociaux, médecins sont concernés, dès lors qu'ils se posent *la question du sujet* (histoire personnelle, expérience vécue, création continue de soi...) ou plus exactement celle de la *subjectivité*, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social»²⁵⁹.

Cette position fragile et inconfortable, que je tente de tenir tout au long de cette étude, ne me permettra pas *d'expliquer*, mais plutôt de *comprendre*. Comme cela a été défini dans un texte fondamental²⁶⁰ pour notre courant, « la démarche clinique est en capacité d'identifier à partir de cas singuliers, des mécanismes psychiques à l'oeuvre dans les situations étudiées et ainsi de les repérer comme potentiellement agissantes dans toute situation relevant de cette catégorie »²⁶¹. Je tenterai, donc, cette entreprise de décentrement vis-à-vis de mes questions de recherche et de mon vécu, afin de mieux "entendre" les discours. Ceux-ci, j'en fais l'hypothèse, me permettront d'identifier certains phénomènes psychiques inhérents à la construction d'une identité professionnelle et au-delà de percevoir de quelle manière la formation peut être soutenante, ou non, dans cette construction.

Je contacterai cinq débutants auxquels je soumettrai ma consigne. Cédric et Raphaël seront les premiers rencontrés lors du mois de décembre. Puis, je chercherai de nouveaux à mener des entretiens, deux ans plus tard en fin d'année scolaire. Cette période se révélera moins favorable, Johanna, par exemple, reportera trois fois notre rendez-vous. Nous finirons par nous rencontrer début juillet, dans un état de fatigue tel qu'il ne sera pas possible de mener cet entretien dans de bonnes conditions, pour ma part, j'ai eu beaucoup de difficultés à rester à l'écoute pour soutenir sa parole. Johanna me paraîtra pressée d'en finir, au final l'entretien sera très court. Quant à Céline, les conditions même de l'enregistrement (appartement bruyant, nombreux passages inaudibles) ne me permettront pas de l'utiliser. Enfin c'est avec Chloé, rencontrée fin juin, alors que l'année n'est pas tout à fait terminée, que je pourrais mener et exploiter un troisième entretien.

258 Ibid.

259 REVAULT D'ALLONNES Claude. 1989. Psychologie clinique et démarche clinique in REVAULT D'ALLONNES C. et Al. *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod, p. 17-33.

260 BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F., PECHBERTY B. 2005. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*. n°151. p. 111-162.

261 Ibid.

CHAPITRE 4

CEDRIC, DE LA RATIONALITÉ A LA RELATION

4. A) PRÉSENTATION DE L'ENTRETIEN.

4. A. 1) Les conditions de l'entretien

Cet entretien a lieu dans une classe, elle m'évoque quelques souvenirs très lointains, puisque j'ai commencé ma carrière par des remplacements qui m'ont amené à faire un bref passage dans cette école. Cependant, je me rends à cet entretien habitée, surtout, par une posture de chercheuse. En effet, je suis à ce moment là, depuis déjà un mois et demi, sans contact avec l'école ou la formation puisque je bénéficie d'un congé-formation de quatre mois pour l'écriture de ma thèse. Cette mise entre parenthèses de mon activité professionnelle et la reconnaissance institutionnelle de mon travail que je crois voir dans l'obtention de ce congé, m'aident à investir cette place de chercheuse. De plus, mon "portier", la conseillère pédagogique de la circonscription, qui suit ce jeune homme dans ses débuts, s'est abstenue, à ma demande, de mentionner mon appartenance au monde des enseignants. Les propos de Cédric (dont j'ai changé le nom afin de préserver l'anonymat) sur le milieu enseignant me semblent assez révélateurs du sentiment qu'il a d'avoir face à lui une chercheuse et non une enseignante- formatrice.

Je ressens donc une certaine quiétude et ce congé me donne du temps, y compris celui de l'erreur, aussi il y a peu de pression pour moi dans cet entretien, je peux m'offrir le luxe de le "rater", bien qu'en clinique à orientation psychanalytique les "ratages" sont aussi fructueux que les réussites. Cependant, je suis tout de même légèrement inquiète par le fait d'avoir été mise en relation avec Cédric par l'intermédiaire de sa conseillère pédagogique, donc une "supérieure" à ses yeux. Ce lien ne peut rester sans conséquence sur l'image que Cédric tentera de me donner lors de cet entretien.

Enfin, une mauvaise manipulation de ma part effacera les quelques secondes de la fin de l'entretien, probablement en vérifiant que l'enregistrement avait bien fonctionné. L'ambivalence qui s'exprime dans cet acte manqué me semble lié à la culpabilité à "utiliser " le discours de Cédric, à laquelle s'ajoute celle d'avoir omis une partie de mon identité professionnelle. Je conserverai cet entretien pendant un an, en ayant le sentiment d'une possession de grande valeur mise en lieu sûr, en même temps qu'une difficulté réelle à me mettre à l'analyse de ce discours qui s'apparente à l'idée d'une profanation.

Pour l'heure, Cédric est un jeune homme décontracté, vêtu simplement, jean et polo, les cheveux châtons, coupés court, se prêtant facilement à l'entretien. Nous sommes installés dans une classe contiguë à celle où a lieu l'étude, ce qui occasionnera des perturbations dans la

continuité de l'entretien, des élèves rentreront à plusieurs reprises dans la salle où nous sommes pour récupérer leur matériel ou bien venir le ranger.

L'intégralité de l'entretien figure en annexe 4.

4. A. 2) Le discours au plan manifeste.

A ma consigne de départ : « *j'aimerais que vous me parliez de ce qui vous aide à vous sentir enseignant* », Cédric évoque en premier lieu le concours. Selon ses propos, l'épreuve orale lui a permis de savoir s'il était prêt à faire ce métier. Il ajoute que la première année de formation et les stages l'ont aidé à se sentir « *plus ou moins* » enseignant en se confrontant à la classe. Ensuite, la seconde année lui est apparue comme transitoire ; tout d'abord, en tant que stagiaire dans une classe avec une enseignante pendant les trois premiers mois, puis seul dans cette même classe dont il connaissait les élèves et le fonctionnement, il dit que tout s'est très bien passé. Il a ensuite été affecté comme brigade (remplaçant) du mois de janvier jusqu'à la fin de l'année, cela lui a permis d'enseigner à tous les niveaux, aussi bien en maternelle qu'en élémentaire. Il a aussi bénéficié de quatre semaines de formation à l'IUFM, inutiles selon lui. Il pense avoir eu une bonne formation, contrairement à une amie débutante qui sera affectée seulement sur un CE2, tout au long de cette année [2011-2012]. Cédric raconte qu'elle lui fait part de ses inquiétudes et de ses difficultés, d'autant plus grandes que l'accompagnement est assuré par quelques visites conseils qui ne sont pas toujours aidantes. Dans cette nouvelle formation, dont lui parle son amie, Cédric précise qu'il manque le lien théorie-pratique puisqu'il s'agit de deux ans de théorie en Master puis d'une « *plongée* » sur le terrain. Il n'y a plus de retours possibles ni de discussions, selon lui.

Cédric affirme que dans sa formation, le fait d'être confronté directement au terrain et de commettre des erreurs l'a amené à progresser. Les bilans établis lors des cinq visites l'ont aussi beaucoup aidé. Cette année, il a obtenu un poste de ZIL(Zone d'intervention limitée, remplacements courts), c'est une volonté de sa part, il peut, ainsi, voir tous les niveaux et corriger ses défauts, surtout dans « *la prise de la classe* », la rigueur et la discipline. En effet, comme on lui dit souvent il est « *trop gentil* ». Par exemple, il ne parvenait pas à élever la voix. Mais cette année il considère qu'il s'est endurci, il va dans des écoles très « *dures* », il apprend à ne rien « *lâcher* ». D'après lui, lorsque les enfants voient un remplaçant arriver, ils ne veulent pas travailler. De plus, Cédric arrive dans les classes la plupart du temps vers neuf heures, il faut donc commencer la classe de suite, il n'a pas le temps de réfléchir et dit qu'il est « *plongé* » tout de suite dans la classe. Aussi, il n'a pas la possibilité de concevoir des séquences (suite de plusieurs séances pédagogiques) ou des programmations (répartitions des apprentissages sur l'ensemble de l'année).

Cependant, il découvre vraiment le métier, il a même enseigné dans une CLIS (classe pour l'intégration scolaire). Le métier est vaste et, pour Cédric, il faut être polyvalent, il a ainsi « *un bel aperçu du métier* » et il se sent déjà moins désœuvré. Ce qui l'aide également, qu'il ne pensait pas faire un jour, de façon quotidienne c'est de prendre des notes sur un documentaire, une émission ou une visite pendant ses vacances, tout cela pouvant donner matière à une bonne expérience ou une sortie pour sa classe. Pour lui, être enseignant ce n'est pas seulement pendant les horaires scolaires : « *il faut le vivre* ». C'est une « *vision du quotidien* », un film policier ou même une rencontre, ainsi, il garde des contacts avec des personnes qui ont un métier ou une passion insolites. Il s'est donc renseigné, récemment, pour faire venir un fauconnier le jour où il aura une classe. Ce sont des choses quotidiennes et il se demande souvent s'il pourra l'adapter dans une classe, est ce que ce sera intéressant, les enfants seront-ils motivés par ce thème ?

Il raconte qu'il partage cette réflexion avec des collègues, cela forme une sorte de réseau, « *c'est une grande famille* » et cela l'aide aussi à se sentir enseignant. Mais, faire « *partie du milieu* », pour Cédric, c'est aussi faire des grèves. Il raconte alors que lorsqu'il était stagiaire, il a subi des pressions pour y participer, mais qu'il ne recommencera pas. Pourtant, il déclare que si on ne fait pas la grève on peut être amené à être rejeté par les autres. On lui a demandé de se justifier, il explique alors son point de vue. Il faut étudier le pour et le contre, de plus toutes les écoles ne se mobilisent pas en même temps, selon les mots d'ordre syndicaux. Selon lui, il aurait été plus « *imposant* » de faire grève tous ensemble. C'est une famille, mais certains collègues n'osent plus « *avouer* » qu'ils sont enseignants, lui, Cédric n'en est pas là, il est fier d'être enseignant et content de faire ce métier.

Pourtant, les vacances, le fait de terminer la journée à seize heures trente sont souvent des faits reprochés aux enseignants. Mais, Cédric invite alors ses détracteurs à passer une journée avec lui, du moment où il prépare sa classe jusqu'à l'heure du bilan. Les journées sont alors bien plus longues que les stéréotypes le laissent penser, il travaille pendant les week-end, les jours fériés, les vacances. Cédric affirme que seuls les personnes vivant avec un enseignant s'en rendent compte, avec les autres, il faut toujours discuter pour leur en faire prendre conscience. Cédric dit en être choqué. Cependant, se sentir enseignant tient aussi aux relations avec tout le personnel de l'éducation nationale, membres du RASED (Réseau d'Aide Spécialisé aux Enfants en Difficulté), ATSEM (Agents Territoriaux au Service des Écoles Maternelle), professeurs, animateurs du midi, dames de cantine, toute cette famille et certains collègues. Ceux à qui il peut demander de l'aide, parfois, pour savoir si sa journée est bien construite, cela lui permet de prendre du recul avant de présenter son travail aux élèves. Mais seulement avec quelques collègues, car pour lui, l'Éducation Nationale est aussi un monde d'hypocrites.

La "grande famille" n'est qu'une façade, à ses yeux, malgré la demande institutionnelle

d'un travail en équipe ou par cycle. Le lien manque entre certains enseignants, c'est donc parfois simplement deux collègues qui vont travailler ensemble sur le même niveau. Cédric a vécu beaucoup de tensions, de « ragots » dans les écoles, il faut alors trouver en qui on peut avoir confiance, c'est regrettable et cela ne le fait pas avancer. Il relate qu'il a déjà été victime de « coups bas », et que dans la ville il était « connu comme le loup blanc », des rumeurs circulaient, à son sujet, qui n'étaient pas du tout fondées. Mais Cédric a mené son « enquête » et il sait qui en étaient les auteurs, grâce à des collègues.

Il regrette de ne pouvoir parler à tous, car il ne demande qu'à se former. Par contre, il apprend des élèves sur leur façon de penser, de parler, sur leurs jeux, et tout cela l'aide dans son métier. Auparavant, il était animateur, il a découvert le contact avec les enfants et cette expérience, positive, dit-il, l'a amené à s'orienter vers le concours de professeur des écoles. Mais il n'a pas toujours l'occasion de créer un lien avec la classe lui permettant d'apprendre des élèves, il n'y a pas d'émotions, les remplacements sont souvent trop courts. Il n'est qu'un remplaçant, mais lorsqu'il reste un mois et demi, les élèves le reconnaissent comme leur professeur, l'ambiance est très bonne, la confiance s'installe et c'est bénéfique. Il sent que la plupart des enfants ont appris grâce à lui," c'est la réussite" déclare Cédric. Mais lorsqu'on échoue, on se sent aussi enseignant, il s'interroge : comment faire pour qu'ils réussissent ? Cédric me dit, que parfois, aucun élève ne comprend l'exercice, il doit reprendre d'une autre façon, et ceux qui comprennent peuvent alors expliquer aux autres, ce regard, cet échange c'est également, pour lui, une aide à se sentir enseignant. Il faut aussi être polyvalent, savoir habiller les enfants de maternelle, être comptable, maître-nageur, savoir gérer les conflits. Et, Cédric déclare que toute cette « panoplie » n'est pas autant reconnue qu'à l'époque des « hussards noirs », dans laquelle l'enseignant était le troisième personnage du village avec le maire et le curé.

Selon Cédric, de nos jours, il faut vraiment avoir confiance en soi pour faire ce métier sinon « c'est la dépression assurée ». La hiérarchie et les parents « attaquent », probablement à cause des médias et de l'échec scolaire. Ils n'ont pas une bonne image de l'école, surtout dans un milieu défavorisé où certains enfants, à huit ans, ont déjà décrochés, ils parlent mal, sont violents et rencontrer les parents ne résout rien. De plus, Cédric pense qu'on en demande de plus en plus aux enseignants, les programmes s'intensifient, le temps manque, on abandonne certaines choses même si l'objectif reste de faire réussir un maximum d'enfants. Car Cédric, lui, travaille avant tout pour les enfants. Il reste donc indifférent à l'hypocrisie du milieu, comme remplaçant il peut échapper aux « clans » qui s'établissent dans les écoles. Certains enseignants refusent même de participer au repas de fin d'année, Cédric, avec l'aide des ATSEM, a donc convaincu un collègue d'y participer. Mais l'ambiance était tendue, regrette Cédric, il se demande, alors, quelle conséquence cette mésentente dans l'équipe aura sur les enfants et il craint qu'ils n'en pâtissent.

Tout cela reste complexe à décrire, dit-il, même s'il raconte sa journée, ses différentes tâches il ne peut vraiment dire ce qui se cache derrière : les liens et les relations. Puis il évoque un entretien passé dans un organisme de cours particuliers, et la réponse qu'il a fourni à la question de sa motivation à devenir enseignant. Il dit avoir évoqué son besoin de contact humain, la diversité du métier, les imprévus qui évitent la routine, le fait de continuer à apprendre, y compris dans des domaines qu'il connaît bien, comme l'histoire.

Il faut, d'après lui, adapter ses connaissances au niveau de la classe, et en même temps mettre à jour ses connaissances, se former continuellement, notamment aux nouvelles technologies. Cela ne lui pose aucun problème car il a suivi une formation en informatique. Mais les savoirs scientifiques évoluent, par exemple, Pluton n'est plus une planète déclare Cédric. Parfois, il se rend compte que l'enseignant qu'il observe s'est trompé dans le contenu de sa leçon mais il ne s'autorise pas à rectifier auprès des enfants, pourtant, cela lui « *fait mal* ». Il pense que certains professeurs ne prennent pas le temps de vérifier les informations émanant de sites non référencés et finalement se sont les enfants qui en pâtissent. Néanmoins, Cédric pense que les enseignants bénéficient d'une grande liberté dans la façon de mener le programme, bien que les objectifs soient fixés par année ou par cycle. Le chemin pour y parvenir reste au choix du professeur, cela présente un grand intérêt pour Cédric. Il s'agit alors de créer des liens à travers des projets qu'il espère passionnants pour les élèves, que ce soit autour d'une saison, d'un animal, comme en maternelle ou autour d'une période de l'histoire voire même à travers des jeux.

Je lui demande alors de préciser ce qui peut l'aider à prendre ce chemin. Il évoque l'aide des collègues plus expérimentés qui pourront donner des pistes. Internet propose également beaucoup de ressources grâce aux nombreux blogs d'enseignants et les manuels aussi, parfois, bien que Cédric ne les apprécie pas. Plus précisément, les guides du maître qui proposent « *un condensé de théorie* » inapplicable dans une autre classe. Cela nécessite, selon lui, un très long travail de préparation afin d'analyser toutes les étapes et de les adapter à sa classe. Il a tenté plusieurs fois de s'appuyer sur ces guides du maître mais ça n'a pas fonctionné. Ce jeune enseignant m'explique alors que ces guides sont diffusés au niveau national alors que chaque classe est différente par le niveau de connaissance, le milieu, les enfants. De plus les séances prévues sont longues, elles nécessitent de nombreux échanges oraux lors desquels les élèves doivent connaître les réponses, or les élèves ne les connaissent pas dans le milieu où Cédric enseigne. Il « *maudit* » alors ce livre du maître et se demande comment faire pour les amener à découvrir ce qu'il attend. Selon lui, aucune lecture ne lui permettra d'obtenir la réponse à cette question. Ces guides ne sont qu'une aide, mais la préparation doit surtout permettre au maître de se poser des questions, comment faire, mais aussi pourquoi le faire, afin de pouvoir l'expliquer aux enfants. Il ne s'agit pas simplement de suivre le guide, dit-il, mais de se poser aussi d'autres

questions, sans compter que certains manuels contiennent des erreurs.

En effet, Cédric s'estime « *doué en math* » et il a déjà repéré des erreurs dans des manuels de mathématiques, il faut donc toujours vérifier ses sources afin d'éviter d'enseigner des « *bêtises* ». Sur internet, il en va de même, on trouve facilement des fiches d'exercices, mais il n'y a pas le déroulement de la séance. Mon interlocuteur me parle alors d'un classeur qu'il a récupéré d'une collègue qui est partie à la retraite. Mais il n'y a que des exercices et aucune fiche de préparation, aussi, il s'interroge sur ce qu'elle a voulu faire, voulu dire, ça ne lui est donc pas utile car il y a encore deux ou trois heures de préparation pour savoir que faire de ces feuilles. On peut, parfois, tout de même les utiliser, pour la maternelle, notamment, où il s'agit simplement de découper les pièces et de retrouver le puzzle correspondant. Mais, pour un projet d'écriture en cycle trois Cédric pense que c'est beaucoup plus compliqué et qu'on fini par concevoir soi-même son projet, ce qui permet de s'approprier vraiment le domaine. Il ne s'agit donc pas simplement, pour lui, de trouver un exercice qui ne sera jamais « *la vérité absolue* », mais plutôt de se poser la question : « *est ce que mes élèves y arriveront ?* ». Il ne faut pas que ce soit trop facile ou trop compliqué, il faut donc bien connaître sa classe, ce qui dans sa situation de remplaçant reste un problème. En effet, il arrive en classe avec des exercices tout prêt, dit-il, il faut donc savoir aider celui qui est en difficulté et donner du travail supplémentaire et plus complexe à celui qui a vite terminé. Il s'agit de différencier la pédagogie, Cédric me donne un exemple sur l'étude des nombres de 0 à 100 en CE1, où il propose soit un "serpent" à remplir avec la suite des nombres, soit un tableau plus complexe à gérer, soit une suite à trous pour les élèves en difficulté plus importante. Il considère que le métier de remplaçant est donc à part et que la notion de polyvalence prend ici tout son sens. De même que l'enseignement en maternelle et en élémentaire sont deux métiers différents. Cette découverte de tous les niveaux, de tous les cycles dans sa fonction de remplaçant l'aide à progresser, ainsi, il pense que dans cinq ans il pourra demander un CE2 ou un CM1, par exemple, et pouvoir ainsi se poser dans une classe et se perfectionner dans un niveau. Ensuite, au bout de quinze ans dans le même niveau Cédric envisage une certaine lassitude et pense qu'on peut, alors, tester autre chose. C'est donc, pour lui, un avantage du métier de pouvoir changer de niveau, de tranche d'âge, et d'avoir ainsi l'impression de démarrer un nouveau métier en étant toujours professeur des écoles.

Au terme de ce moment, qui a duré près d'une heure, Cédric ne me remercie pas, comme s'est souvent le cas après un entretien clinique. Cependant il propose de m'aider en contactant « *ses connaissances* » et en les convaincant de se prêter, eux aussi, à l'entretien, il insiste. J'accepte volontiers tout en sachant que cette proposition se révélera sans doute sans suite. Il s'agit plutôt, je pense, de se dégager du sentiment d'être en dette symboliquement et ainsi de me rendre

quelque chose de l'ordre de l'indicible, peut être une qualité d'écoute si particulière à la démarche clinique.

4. B) LE DISCOURS AU PLAN LATENT

4. B. 1) Un esprit scientifique

L'analyse du discours se réfère au plus près des paroles de la personne. Dans ce souci, chaque nombre annoté entre parenthèses renvoie à ligne de la retranscription de l'entretien figurant en annexe numéro IV de la thèse. Les signes / indiquent un arrêt plus ou moins long dans le discours selon leur nombre, chaque unité représentant environ une pause d'une seconde. Les termes en gras indiquent des mots prononcés avec insistance.

L'écoute de Cédric laisse l'impression d'un discours très rationalisé et surtout très référencé à un vocabulaire scientifique. Le débit est assez fluide, Cédric ne bredouille pas, il a peu d'hésitations, cependant, des arrêts brutaux dans sa parole suivis d'un très court temps de silence ponctuent son discours. Ce contrôle de son expression se décèle dans de nombreuses interpolations, lorsque Cédric s'arrête brusquement au milieu d'une proposition pour changer l'objet de son propos. Il s'agit là de : « *signes d'inhibition, d'arrêt dans le discours, de rupture dans la continuité de ce qui vient à l'esprit (...) [qui] traduisent un discours socialisé où la place de l'interlocuteur est grande* »²⁶². Cette tentative de rationalisation s'exprime tout d'abord par la présence massive de la conjonction " donc " « *qui sert à amener la conséquence, la conclusion de ce qui précède* »²⁶³ que l'on retrouve cinquante huit fois dans l'entretien. À plusieurs reprises, cependant, la fréquence de cette conjonction dans le texte de la retranscription s'amointrit. Cela laisse apparaître de façon plus évidente les moments où Cédric contrôle moins son discours, nous reviendrons précisément sur ces moments d'autant plus intéressants que l'expression du sujet est alors plus authentique.

Néanmoins, ses représentations professionnelles restent largement dominées par la sphère mathématique. Il emprunte des termes à la statistique, les pourcentages : « 99 % des enfants » (319), « 90% des métiers » (399), mais aussi le terme « panel »(49), ou l'expression « instant T » (140 et 213), plus directement inspirée de formules mathématiques. Tout semble passer par la logique du chiffre, même lorsque son discours évoque le chemin à prendre pour atteindre les objectifs fixés par les programmes et qu'il emprunte alors la métaphore du « jeu de l'oie » (441), il s'agit finalement « *d'atteindre tous les objectifs jusqu'au soixantième* » (442). Des chiffres, encore, lorsque

262 BARDIN Laurence. 1991 [1ère édition 1977].. *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F. p. 235.

263 ROBERT Paul. (1973). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Édité par la Société du nouveau Littre. p. 506.

Cédric évoque les épreuves du concours qui lui ont permis « *d'faire un retour savoir si vraiment j'suis prêt à faire ça 42 ans derrière* » et bien sûr la confrontation à « *25 - 30 élèves* » (32). Par conséquent, Cédric doit « *descendre du CM2 au CM1* » (557), la logique des chiffres place le CM2 tout en haut de l'échelle de ses valeurs.

Cédric utilise très souvent le verbe "fonctionner" pour parler de ce qui se passe dans la classe, ainsi il a vu : « *la façon de fonctionner* » (42) d'une maîtresse d'accueil, la conseillère vient voir « *comment ça fonctionnait* » (81) dans sa classe, il y a des imprévus et « *ça va pas fonctionner* » (403), les programmes « *ça fonctionne* » (427), des collègues mettent sur internet « *c'qui a fonctionné ou pas* » (465), avec le guide du maître « *ça a pas fonctionné* » (471), dans une autre école « *ça va pas fonctionner du tout* » (477) enfin, « *ça fonctionne rarement* » (479). On peut déceler une représentation du métier très "fonctionnaliste", quelque chose de l'ordre de la machine, du système, de l'automatisme. Ce champ lexical du fonctionnement est utilisé les deux premières fois au début de l'entretien, Cédric nous parle de ce qu'il a vu dans la classe d'une collègue (maîtresse d'accueil temporaire) qui l'a accueilli pour le former (42) puis de ce que la conseillère est venue voir dans sa classe (81). La formation est donc un moment où l'on "voit" des fonctionnements, des organisations de classe sans doute, des méthodes aussi, peut-être, ce que je peux facilement entendre et comprendre de ce qu'est la préoccupation principale des débutants sans forcément que ce soit pour autant une rationalisation à ce moment précis du discours. Malgré cela, je souhaite souligner que ce terme est associé dans ces deux situations évoquées par Cédric au verbe "voir". Le fonctionnement est ce qui apparaît, lors de ces deux moments de la formation, comme une sorte de vitrine.

L'utilisation du verbe "fonctionner" s'intensifie entre les lignes 463 et 482. Cédric nous parle des manuels pédagogiques qu'il n'aime pas. Il me semble que, dans sa vision fonctionnaliste, Cédric a pu penser que le « *guide du maître* » était un "outil" très pratique, une sorte de mode d'emploi, on lit ce qui est écrit, on fait ce qui est écrit et ça marche. Mais le métier est plus complexe : « *c'est que d'la théorie et à l'instant T d'avant une classe euh bah ça réagira pas du tout d'la m[^]me façon ça ça / j'ai fait plusieurs séances en m'appuyant su' un guide du maître euh/ bah ça a pas fonctionné* » (469-471). L'utilisation de l'expression "instant T" souligne combien Cédric tente d'enfermer la réalité dans la sphère logique et contrôlable de l'univers mathématique.

D'autre part, dans cette expression « *instant T* » j'entends également que c'est pour Cédric le moment crucial, l'instant par excellence, celui où il est confronté à la classe, ce temps où justement il souhaiterait tant que cela se passe comme dans le « *livre du maître* ». Par ailleurs, il gomme toute présence humaine en face de lui, ce ne sont pas des élèves encore moins des enfants seulement « *ça* » un objet. Ainsi, pris dans son fantasme ou son désir de maîtrise, il semble vouloir ignorer ou plus exactement, me semble-t-il, se protéger de cette complexité

humaine à laquelle il ne peut échapper en classe « *ça réagira pas du tout d'la m^e façon ça ça / .* » Cédric s'arrête brusquement dans son discours, il reprend alors le contrôle et cette fois ce ne sont plus les élèves dont il parle mais la séance : « *ça ça / j'ai fait plusieurs séances en m'appuyant su' un guide du maître euh/ bah ça a pas fonctionné la séance pa'ce qu'y a des choses c'est tellement condensé* » (469-471). Je remarque, ici, comment ces micros arrêts permettent au sujet de reprendre un discours plus conforme. Cédric reprend le contrôle pour intégrer dans le pronom "ça" non plus des élèves mais une séance, ce qui est plus adapté à la désignation d'un objet, ainsi, il précise : « *ça a pas fonctionné la séance* ».

Dans cette optique mathématique, logique et rationnelle, Cédric semble s'englober lui même. Au début de l'entretien il me parle de son choix d'être remplaçant (sans bien sûr que j'en ai formulé la demande) : « *j'suis débutant ça permet de voir c'matin j'étais en maternelle c't' après midi j'étais en CE2-CM1 donc ça me permet vraiment de voir des choses tous les niveaux des façons de fonctionner vraiment différents et euh bah d'préparer et euh régler les défauts qu'j'ai quoi* » (90-93). Alors que dans cette phrase on s'attend à entendre : « des façons de fonctionner vraiment différemment » ou bien « des façons de fonctionner vraiment différentes ». Ce masculin, singulier ou pluriel, m'interroge et j'y entends plutôt un masculin pluriel comme si Cédric pouvait essayer lequel de ses "plusieurs" convient à la situation. Effectivement, entre la petite section de maternelle et le CM1 le métier est différent et nécessite des postures différentes. Cependant pour Cédric il n'est pas question de postures mais de fonctionnement, c'est plus rationnel et rassurant, il s'agit simplement de « *régler les défauts* » (93) comme on règle un mécanisme. Ainsi, il se vit lui même comme une machine, imparfaite certes, mais ne nécessitant simplement qu'un nouveau "réglage". C'est, je pense, un processus de défense du « moi »²⁶⁴. L'instance psychique du « moi » étant entendue ici dans son acception d'espace de négociation entre les exigences du pôle pulsionnel, le « ça », et les exigences du monde extérieur que le « moi » se charge de prendre en compte. Le « moi » est donc soumis à des conflits, sources de tensions et d'angoisses qu'il tente de réduire par des défenses. Le mécanisme de défense pourrait figurer une sorte de pacte entre les deux instances psychiques en conflit. Pour Cédric, la défense consisterait à se protéger de la «souffrance inhérente à la construction et au maintien du lien didactique dont il(s) a (ont) la charge »²⁶⁵. Il tente ainsi de maintenir une représentation de lui même et de l'enseignement proche d'un automatisme contrôlable et sans affect.

264 FREUD. Sigmund. 1968. [1ère édition 1923]. *Le moi et le ça*. Paris : Payot. [édition électronique : Professeure PAQUET Gemma. Cégep . Chicoutimi. 2002.]. p. 18. « *Le Moi (...)* s'efforce aussi d'étendre sur le *Ça* et sur ses intentions l'influence du monde extérieur, de substituer le principe de la réalité au principe du plaisir qui seul affirme son pouvoir dans le *Ça*. La perception est au *Moi* ce que l'instinct ou l'impulsion instinctive sont au *Ça*. Le *Moi* représente ce qu'on appelle la raison et la sagesse, le *Ça*, au contraire, est dominé par les passions ».

265 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F. p. 103.

Dans cette représentation de sa profession, les choses sont ainsi plus simples, il y a ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. Ainsi, à propos des ressources pédagogiques sur internet Cédric évoque : « *les pages personnelles d'enseignants qui mettent c'que eux i'z'ont c'qui a fonctionné ou pas / des fois* » (464). On retrouve dans cette phrase la disparition des sujets : les enseignants. En effet, alors que Cédric nous parle d'« *eux* » de ce qu'« *i'z'ont* », je me demande s'il va compléter en évoquant ce qu'il ont fait, mis en place ou essayer. Non, mon interlocuteur préfère revenir à ce « *qui a fonctionné ou pas / des fois* ». Ainsi, pour Cédric, lorsque les sujets s'effacent les choses sont plus simples : elles fonctionnent ou pas et cela arrête son discours, peut-être même sa pensée. A propos des conseils que les collègues lui donnent, une fois encore, c'est l'un ou l'autre ; ça "fonctionne" ou pas. Et le trouble reste le même, les sujets disparaissent mais semblent se manifester à travers une conjugaison inappropriée. Ainsi, ceux : « *qu'i'z'ont d' l'expérience i' savent c'qui peuvent fonctionner et ce qui peuvent pas fonctionner* » (463). Le verbe pouvoir est accordé avec "les collègues" alors que le sujet est « *ce* », sous entendu la séance, la leçon, la méthode etc. Le sujet grammatical désignant l'objet "ce" est confondu avec le sujet de la préposition précédente "les collègues". Il me semble percevoir comme une faille dans le système de défense de ce jeune enseignant, objet et sujet se confondent et se troublent dans des limites peu discernables, mais les sujets finissent par apparaître ne serait ce qu'au détour d'un lapsus de conjugaison.

4. B. 2) Au prise avec l'incertain

Cette représentation rationnelle des savoirs et de leur transmission sera pourtant nuancée par Cédric dans une longue tirade (400-423) où se dévoile une partie de son rapport au savoir en tant qu'enseignant :

« *ma matière préférée c'est l'histoire par exemple / même si j'ai de grandes connaissances en histoire ben i' faut le faire expliquer à un élève de CE2 CM1 CM2 donc faut d'jà baisser les connaissances qu'on a / et tout en construisant pa'ce que y'a des choses qu'on pensait savoir ou des choses qui sont plus ou moins fausses et c'est vraiment d' la formation tout le temps quoi faut êt'e à la page faut contrôler les nouvelles technologies le TNI (tableau numérique interactif) qui peut arriver d'un moment à l'autre dans une école euh la salle informatique à savoir utiliser* » (405-410).

Dans cette première partie on retrouve tout d'abord l'idée de graduation : Cédric doit « *baisser les connaissances* » qu'il a pour « *le faire expliquer à un élève de CE2 CM1 CM2* ». Mais, surtout, d'après cette formulation on peut se demander qui explique et qui comprend, ne serait-ce pas les élèves qui expliquent quelque chose à Cédric ? Comme on pourra le retrouver de façon plus explicite un peu plus tôt dans l'entretien : « *et pis une fois qu' y'en a quelques uns qu'on compris qu'ils expliquent aux autres et euh/ ça ça aide vraiment* » (324). Les élèves transmettent quelque chose de

l'ordre du pédagogique à Cédric, ce sont eux qui le forment aussi. On comprend combien il peut être troublant pour un jeune enseignant de découvrir que derrière la vitrine qui fonctionne, celle qu'on lui donne à voir en formation, se cache une relation surprenante, inattendue, qui inverse les rôles d'apprenant et de professeur. Dans ce trouble identitaire du "qui est le maître qui est l'élève" on entend bien différemment ce que Cédric exprime : « *y'a des choses qu'on pensait savoir ou des choses qui sont plus ou moins fausses et c'est vraiment d' la formation tout le temps* » (407-408). Ces choses « *plus ou moins fausses* » pourraient s'apparenter à la représentation d'une transmission de savoir à sens unique, de l'enseignant vers l'élève. Ainsi ses « *grandes connaissances* » (406), ses certitudes sont mises en doute, Cédric, à ce moment de son discours, passe alors à un domaine plus rassurant, un domaine qu'il maîtrise, celui des « *nouvelles technologies le TNI* » qu'il doit aussi « *contrôler* ». On peut noter, ici, comment les technologies et le contrôle sont associés, ce domaine semble assurer à Cédric une place sans équivoque, plus sécurisée, car face à la machine c'est lui qui sait. Il poursuit dans cette idée de maîtrise en précisant que : « *là dessus j'ai d'la chance je suis jeune et euh j'ai fait ça comme formation en informatique donc du coup je sais m' débrouiller avec tous ces gens tous ces gens tous ces engins là* » (410-411). Ce bafouillement soudain, inhabituel chez Cédric, m'interroge car il ne s'agit pas d'un bégaiement qui aurait été : « *tous ces en tous ces en tous ces engins là* », mais j'entends plutôt, une substitution entre gens et engins. Le contrôle de l'engin semble confondu avec le contrôle des gens, objets et sujets sont une fois encore confondus, la maîtrise de la technologie semble participer à son fantasme de contrôle sur l'humain.

Puis Cédric reprend l'idée que : « *à côté de ça il faut rester à la pointe de la tech technologie faut rester à la pointe de la science euh Pluton moi quand j'ai appris que Pluton était une planète Pluton n'est plus une planète donc y' a des changements on apprend des choses on enlève des choses on ajoute des choses* » (411-414). Cédric semble apprendre que « *savoir exige le renoncement à la certitude du su, vouloir la certitude implique le refus de reconnaître que tout savoir est coextensif d'un mouvement continu* »²⁶⁶. Cet apprentissage concerne aussi certains domaines scientifiques, comme l'astronomie, où il pensait être à l'abri du questionnement, il découvre ainsi que les savoirs évoluent, changent, bougent, ce qui n'est pas sans influencer son propre univers intérieur, comme nous le verrons plus loin.

Pour l'instant, son investissement dans ce type de sciences dites "exactes" se confirme lorsqu'il déclare : « *je ai ayant une licence en math je sais euh j'suis on va dire doué en math (rire)* » (500). Ce petit rire en fin de phrase vient probablement souligner une certaine culpabilité à s'auto-évaluer "doué" en math. Cependant, Cédric semble se tourner vers le chemin d'un renoncement aux certitudes, il envisage : « *d'être toujours en formation* » ce déplacement dans son

266 AULAGNIER Piera. 2001 [1 ère édition 1986]. *Un interprète en quête de sens*. Paris : Payot et Rivages. p. 271 (texte extrait des propos introductifs conçus pour *La violence de l'interprétation* chapitre : A propos de la réalité : savoir ou certitude).

rapport au savoir m'apparaît comme le signe d'une maturation, les certitudes de l'enfance s'estompent peu à peu pour laisser place aux incertitudes auxquelles chaque adulte doit faire face. Cédric m'apparaît bientôt prêt à faire face à « la nostalgie d'une certitude perdue (...) celle d'un premier modèle de l'activité psychique dans lequel savoir et certitude coïncident »²⁶⁷. Il pourrait faire l'apprentissage de ce « mouvement continu » et peut être même en a-t-il besoin, comme nous allons le voir.

Cédric paraît être « à un moment de son trajet [où], le sujet doit donc accepter d'abandonner une illusion de savoir (...) Mais ce rapport au savoir se tisse, au plan du transfert, dans le rapport avec un autre et cet autre va ou non permettre au sujet que le non su soit dépassé et le faux savoir démasqué »²⁶⁸. Ce rapport avec un autre semble bien avoir eu lieu pour Cédric à travers ses rencontres avec les élèves, notamment lorsqu'il nous dit « *ça c'est vrai qu'il y a le contact ou ou même si on est là pour leur apprendre des choses ils nous en apprennent au quotidien des sur des façons de penser sur des façons de parler* » (301). L'illusion de son savoir sur ses élèves, sur la façon de se former, sur celui qui en apprend à l'autre commence à évoluer. C'est ce que révèlent ses propos lors d'un entretien d'embauche dans un établissement de cours de soutien privé. En effet, lorsqu'il explique son choix de devenir professeur des écoles, la sphère rationnelle semble s'éclipser au bénéfice d'une sphère prenant davantage en compte les enjeux psychiques : « *j'ai besoin de bouger j'ai besoin d'avoir eueuh avec des gens avec qui parler avec un échange tout au long d' la journée (...) faire plein de choses différentes (...) là tous les jours c'est différent / c'est ça que j'aime dans ce métier c'est que tous les jours c'est différent et pis même si on a prévu on va avoir des imprévus ça va pas fonctionner va y' avoir quelque chose qui va bouleverser et euh ça c'est passionnant / être j'ai l'impression d'être toujours en formation* » (402-405). Ce fragment de discours nous dévoile une autre facette de la personnalité de Cédric, celle où il laisse tomber le masque du scientifique rationnel au profit d'une personne sensible exprimant ses besoins d'échanges humains et même d'imprévu.

On pourrait entendre son besoin de « bouger » (402), non seulement du point de vue physique mais également du point de vue psychique, cette piste me paraît indiquée par les mots qui suivent l'expression de ce besoin : « *j'ai besoin de bouger j'ai besoin d'avoir eueuh avec des gens avec qui parler avec un échange* » (400), à ce moment Cédric fait le lien entre son besoin de mouvement et son besoin de parler à quelqu'un, d'avoir un échange, un retour. Il semble que les contacts avec les enfants et peut-être aussi avec des collègues, lui permettent de « bouger ». Ce besoin de changer, de se déplacer psychiquement, apparaît également lorsque Cédric évoque : « *quelque chose qui va bouleverser et euh ça c'est passionnant* » à la fois il exprime l'idée d'être touché et l'idée d'être perturbé, chamboulé, renversé.

267 Ibid. p. 272.

268 MANNONI Maud. 1979. *La théorie comme fiction*. Paris : édition du Seuil. p. 41.

Ce renversement pourrait tenir à un changement de perspective sur son métier dans lequel tout n'est pas maîtrisable, à commencer par les savoirs qu'il doit enseigner et la place que les élèves occupent dans sa formation. Il en est de même de son rapport à l'imprévu, inhérent aux métiers de l'humain, qui devient, ici, « passionnant », et lui donne « l'impression d'être toujours en formation ». On retrouve cette idée de changement à travers le terme de formation qui peut-être interprété comme une modification de sa forme. Ses bouleversements, sa formation au contact des enfants et de l'imprévu engagent Cédric dans un mouvement psychique qui lui ouvre les portes d'un domaine dans lequel la maîtrise n'est pas évidente. Mais ce changement ne peut pas se faire en abandonnant brusquement toutes ses certitudes, qui m'apparaissent comme des points d'appui sur le chemin de la formation. Aussi, après s'être ouvert sur ses besoins d'échanges humains mon interlocuteur opère un mouvement de recul pour retrouver ses points de repère, et se lance dans une tirade à propos de la maîtrise des nouvelles technologies. Ainsi, il oscille entre maîtrise et incertitude, et terminera cette phase de l'entretien par des remarques sur Pluton qui l'amènent à se confronter à l'idée que les savoirs de certitude n'existent pas.

Finalement, Cédric semble avoir échappé à une posture dans laquelle « la théorie peut aussi devenir un pur instrument de connaissance, une sorte de faire-valoir, qui dispense le sujet de tout remaniement au niveau de l'être »²⁶⁹. Dans cette optique, Cédric précise que c'est « tout en construisant » (407) qu'il faut baisser ses connaissances, j'entends qu'il s'agit pour lui de l'élaboration d'une nouvelle partie de lui-même, qui lui permet de se confronter aux incertitudes de la profession d'enseignant. Et par ce changement entr'aperçu dans la trame de son discours, je crois discerner ces « mouvements d'investissement et mouvements de désinvestissements, matrice conflictuelle [qui] compose la toile de fond sur laquelle se déroule la totalité de la vie psychique »²⁷⁰. Investir une nouvelle sphère de connaissance, celle des relations humaines, et accepter avec elle les imprévus pour désinvestir, ne serait ce que partiellement, la sphère contrôlable mais limitée de la logique et des technologies représente, je pense, ce travail de formation que Cédric peut élaborer au contact du métier. Nous ne pouvons que regretter qu'il soit seul, sans accompagnement, dans ce remaniement profond qu'il vit de façon brutale, comme nous allons le découvrir.

En nous parlant de l'utilisation des manuels, qu'il n'aime pas, Cédric pense qu'il est préférable de « s'adapter faut vraiment être en conscience ». Il ne s'agit plus pour lui d'appliquer aux humains de simples réglages suffisant à gommer les défauts, il est plutôt préférable de « s'adapter » et « d'être en conscience », j'entends que Cédric s'engage dans un travail de conscientisation et qu'il fait le deuil d'une représentation fonctionnaliste de sa profession au

269 MANNONI Maud. 1979. Op. cit. p. 42.

270 AULAGNIER Piera. 2001. [1 ère édition 1986]. Op. cit. p. 555.

profit d'une posture plus ouverte à ce qui se passe en classe. C'est sans doute une part de l'apport formatif du "terrain " dont parlent si souvent de nombreux stagiaires. L'interaction avec un groupe d'enfants, peut pour certaines personnes, et c'est le cas pour Cédric, ouvrir à une autre dimension du métier au prix d'une prise de conscience et d'une remise en cause de ses certitudes. Dès le début de l'entretien, Cédric évoquera cette dimension importante du "terrain" qui l'aide à être enseignant. Après quelques secondes de prise de parole il invoque les « *trop peu de stages* » qu'il a eu (30) et qui permettent « *d'être confronté à vingt-cinq trente élèves* » (32). Il est bien possible que cette confrontation soit effectivement formatrice, comme il le souligne un peu plus loin : « *vraiment un an de terrain où c'est vraiment là vraiment où j'ai beaucoup appris* » (64). Ce contact aussi riche soit-il n'en reste pas moins brutal, (comme le décrivent de nombreux débutants allant même jusqu'à parler de « baptême du feu ») faute d'un accompagnement suffisant dans cette confrontation, d'où le discours de Cédric. La fréquence de l'adverbe « *directement*, » c'est à dire sans médiation, presque toujours associé au terrain nous en dit long sur cette absence d'accompagnement : « *directement plongé sur le terrain* » (49), « *plongé directement dans le milieu* » (70), « *confronté euh./ au métier directement* » (79), « *vraiment le contact avec directement dans les classes être plongé* » (129), « *là faut vraiment être plongé d'dans* » (135). On voit aussi apparaître l'image du plongeur avec ce qu'il entraîne de saisissement, de contraste entre deux mondes et de risque aussi. La rencontre avec le terrain se révèle, alors, comme un choc.

Ce choc entre deux mondes pourrait être constitué de la différence entre le fonctionnement affiché, celui que l'on peut « voir », dans une classe, et ce que Cédric comprend, conscientise, de la relation entre l'enseignant et ses élèves. Cette scène qu'il pensait purement didactique se révèle alors comme un terrain envahi par des affects de part et d'autre de la relation. Comme il le dit si bien « *derrière ça cache plein de choses* » (384). Cédric découvre alors la face cachée du métier.

4. B. 3) Un métier du lien

Cette thématique du lien est exprimée par Cédric de façon massive entre les lignes 295 et 312. Il me raconte à ce moment son parcours, comment du « *stade d'animateur* » il « *penche* » vers le métier d'enseignant. Ce terme de « *stade* » nous renseigne sur les différentes étapes traversées par Cédric pour arriver à son choix professionnel. À ce "stade" là, celui d'animateur, il nous parle seulement d'un « *contexte avec les enfants* », ce n'est encore pour lui qu'un environnement qui lui « *plaisait* », pas encore des relations qui le touchent et le bouleversent. Et : « *du coup j'm' suis dit ba on va trouver un métier en lien animateur ça paye pas et euh là on s'est penché vers l'enseignement* » (296). Son expression « *métier en lien* », semble mettre l'accent sur ce besoin d'échanges exprimé

précédemment, il poursuit alors par ces mots : « *c'est euh c'est un relationnel à baser euh que je ne crée pas moi du coup pa'ce-que j' suis qu' remplaçant* » (304). Du « *contexte* » Cédric passe au « *relationnel* », il y a une progression dans son implication affective, il semble découvrir cette relation « *à baser* », comme le socle du travail de l'enseignant. Cette "base" consisterait, selon lui, à établir des relations. Cependant, il se défend de ces relations, ce n'est pas lui qui les crée. De même que lorsqu'il « *penche* » vers l'enseignement son orientation est dissimulée derrière l'utilisation du pronom « *on* » impersonnel et distancié. Dans cette même logique, son choix d'être remplaçant le protège, probablement, d'une implication trop importante dans ce « *relationnel* » : « *j'suis ZIL cette année (remplacement en Zone d'Intervention Limitée) donc euh à tit'e définitif donc c'était vraiment une volonté de ma part* » (88). La suite du discours à propos de la relation est très contradictoire, « *j'ai du mal j' peux pas pa'ce qu'i's m' connaissent donc y'a vraiment toujours cette distance* » (304) nous indique combien il est difficile, voire douloureux, pour lui d'entrer dans cette relation avec les élèves. La confusion dans laquelle s'exprime Cédric pourrait traduire sa difficulté à trouver la bonne « *distance* » dans le lien didactique, son implication affective, ses émotions, ses sentiments viennent le troubler et envahir son discours qui en devient confus. Il se montre aux prises avec ce travail complexe que nécessite l'enseignement, à savoir : « *de cerner les contours du lien didactique pour le dégager, autant que faire se peut, des liens imaginaires dans lesquels il risque de se perdre* ». ²⁷¹ A la fois, il exprime l'idée d'une proximité « *i's m' connaissent* » et en même temps l'idée d'une distance. Ce lien semble l'attirer autant que l'effrayer, sans doute parce qu'il ne parvient pas encore à en déterminer les limites. L'impression que ses élèves le connaissent vient souligner cette crainte d'une relation trop proche, il explique pourtant que ses remplacements sont très courts et que cette durée limitée ne permet pas de relation : « *quelque part vraiment mettre en place une relation avec les élèves que en une demie journée c'est pas possible* » (312). Je me laisse penser que son statut de ZIL ne le met pas autant à l'abri qu'il le souhaiterait car ses élèves le : « *connaissent* » (304) tout de même. D'ailleurs, ce choix d'être remplaçant n'est pas si simple puisque Cédric goûte malgré tout au plaisir d'une relation qui s'établit : « *j'ai fait un mois et demi de remplacement euh dans cette école là cette année / / c'est à partir de c' moment là où où y'a vraiment un lien qui se crée ou vraiment une ambiance de classe où i's m' reconnaissent vraiment en tant que / vraiment professeur et en tant que leur professeur et pas que just' un remplaçant qu'est là juste pour la journée* » (308).

Ce lien que Cédric semble craindre est pourtant porteur d'un sentiment précieux pour tout enseignant, celui d'être reconnu : « *déjà d'un côté personnel ça fait du bien de se voir de s's entir au moins reconnu* », mais il faut se laisser connaître, c'est le prix à payer. Et Cédric lorsqu'il est en remplacement ne laisse pas place à l'émotion : « *quand même pis même sur un remplacement d'une journée euh j'avoue j'suis là euh c'est quand même les élèves j'suis là pour faire mon boulot et on va dire*

271 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. Op. cit. p. 93.

qu'y'a pas d'émotion qui transite d'un côté comme de l'aut'e quoi ce qui euh / » (310). On perçoit comment Cédric, à travers ce terme « *boulot* », laisse passer l'image d'un travail basement matériel sans aucun engagement affectif, ce n'est qu'une tâche, rien de personnel ne doit transiter. Le choix d'être remplaçant permet à Cédric de fantasmer le contrôle de ses émotions, puisqu'il déclare, « *même sur un remplacement d'une journée euh j'avoue j'suis là c'est quand même les élèves* » (310). La double présence de l'adverbe de renchérissement "même" vient contredire cette idée qu'il n'y a pas d'échange sur un remplacement court car finalement Cédric est « là », dans sa classe, et il y a « *quand même les élèves* » et ce face à face déclenche des affects "quand même". Quelques lignes plus loin, alors que je tente de soutenir son discours sur ce qui l'aide à se sentir enseignant, Cédric nous reparlera de ce contact qui semble effectivement porteur de sentiments parfois fugaces :

Cédric: « *ça ça aide vraiment ça c'est euh/ /*

Moi: « *ah oui aussi oui* »

Cédric: « *vraiment ce regard là cet échange qu'on a avec les élèves quoi c'est / euh* »/ (326).

Mais il s'arrête dans son discours, probablement parce qu'il atteint l'indicible de cette échange qui passe également par le corps, regards, gestes, et mimiques en font partie. Autant de traces de l'inconscient dans le lien qui demandent un effort de conscientisation. Répétitions, hésitations dans le discours sont également des traces de notre inconscient qui paraît ainsi se manifester à notre insu. Notre jeune enseignant se reprend en évoquant la durée des remplacements permettant d'établir une relation : « *quelque part mettre en place une relation avec les élèves que en une demie journée c'est pas possible mais par contre voilà quand j'ai fait une se un mois et demi de remplacement bah ça filait droit et c'était vraiment une superbe ambiance* » (313). Cédric est sur le point de nous dire qu'une semaine suffit mais il se reprend pour passer à un mois et demi, il étire au maximum le temps nécessaire à l'établissement de liens avec les élèves, en tout cas il ne semble pas encore supporter l'idée qu'une semaine suffirait.

Sa vision du lien est, par ailleurs, surprenante tant elle est soumise à l'image que ça doit « *filer droit* ». Cet extrait fait écho à ce qu'il déclare en début d'entretien à propos de « *régler les défauts qu' j'ai quoi* » (93). En effet, Cédric semble avoir quelques soucis avec son autorité, comme grand nombre de ses collègues débutants dans des écoles appartenants à des zones dites "d'éducation prioritaire". Il doit essayer « *des façons de fonctionner vraiment différents* » (92), cette phrase ambiguë, déjà citée, s'éclaire à la lumière de ses soucis d'autorité. Cédric doit s'appliquer à être différent, rechercher une autre façon d'être. La suite est d'ailleurs très explicite « *c'était la la prise de la classe la rigueur 'fin la discipline entre guillemets / beaucoup de mal pa'ce que comme on dit souvent j'suis trop gentil donc élever la voix des trucs comme ça j'y arrive ais pas après une journée à E (nom de l'école) je sais c' que c'est quoi après une journée dans une école très dure / on est obligé* ». Ces

paroles illustrent clairement comment ce « métier (...) expose fortement au niveau relationnel lors de la pratique quotidienne et (...) remet en chantier la construction identitaire professionnelle de chacun jour après jour »²⁷². Comme le dit Cédric : « ça commence déjà à m'endurcir quoi deux mois qu'on est là (...) ça endurecisse quoi c'est euh i' faut êt'e préparé quoi donc c'est du quotidien c'est euh c'est euh ne rien lâcher et c'est vraiment êt'e très rigoureux sur la discipline » (98-102). Le passage à l'autorité n'est pas sans douleur, il faut « s'endurcir » la solution semble être de se couper de ses émotions. Ainsi, Cédric est en pleine transformation, il doit s'essayer à être différent, son hésitation de conjugaison entre présent et passé « j'y arrive ais pas » montre à quel point la transformation est encore fragile, et laisse entendre qu'il est important de se montrer aujourd'hui "maître" de la situation. Cette fragilité m'interpelle quant au sens à donner au terme de « confiance » très présent dans ce paragraphe (311-316). Plutôt que comme qualificatif de sa relation avec les élèves, ce terme m'apparaît lié à la confiance que Cédric peut avoir dans son identité de professionnel : « ça filait droit et c'était vraiment une superbe ambiance i's savaient comment j' travaille ais i's savaient comment ce qu'i's devaient faire à tel moment et ça permettait tellement de possibilités euh une confiance quoi créer vraiment la confiance » (314). J'entends que le fait que les élèves se soumettent à son organisation et sa préparation de classe lui donne confiance en lui et lui ouvre un devenir professionnel.

Quelques instants plus tard, Cédric reviendra sur cette relation qui semble si présente et en même temps si mystérieuse dans son quotidien d'enseignant :

« mais a en expliquer c'est super compliqué quoi on peut pas réellement euh si décrire ma journée j' peux (...) mais / / / c'est pas tout c qu' j'aurais vécu (...) j'vais décrire c'que je fais mais y'a pas toute l'implication avant de comment ça c'est passé sur les points forts les points négatifs à un moment toute cette euh charge de travail qui y'a eu et toute cette façon de penser et s'être euh ce lien qu'on a eu euh toute la journée on va juste voir des tâches qu'on a faites quoi et derrière ça cache plein de choses » (376-384). On est alors bien loin du simple "boulot" dans cet extrait. J'y entends, une fois de plus, combien il est difficile pour ce jeune enseignant de parler de l'aspect relationnel. Cependant, son discours me paraît très explicite quant au manque de mots pour exprimer ses ressentis négatifs ou positifs, on sent combien cette parole aurait besoin d'être soutenue elle ne demande qu'à se dire. Les mots « implication », « charge », « façon de penser », « s'être », « lien » évoquent toute cette dimension affective, intime, induite par la profession que Cédric découvre avec angoisse et plaisir à la fois. Il nous dit si bien que les tâches de l'enseignant, exercices, méthodes, ne sont « juste » que la face visible de la profession et qu'il y a aussi cette face cachée, « mais ça à décrire c'est impossible » (386) pour lui.

272 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. Op. cit. p. 101.

4. B. 4) La grande famille des enseignants : de l'unité à la trahison

Le deuxième thème majeur qui se dégage de l'entretien concerne le regard que Cédric porte sur le milieu enseignant. Il occupe une grande partie de son discours de la ligne 189 à la ligne 285 pour reprendre de la ligne 356 à 363. Ce thème précède le passage à propos du lien avec les élèves, Cédric l'aborde en répondant directement à ma question : « *ça fait se sentir vraiment enseignant quoi de faire partie du milieu* » (190). Comme souligné, précédemment, Cédric nous offre en début d'entretien un discours sous contrôle. Aussi sa vision du milieu enseignant semble tout à fait positive : « *ça fait un réseau quoi c'est une grande famille finalement / entre collègues on s'échange plein de choses plein d'idées ça fait avancer quoi* » (189). Cédric exprime son sentiment d'appartenance au groupe. Le groupe assure des fonctions fondamentales « dans le développement et le maintien de la vie psychique. Contre la solitude, la détresse et la peur, contre les dangers et les attaques du monde externe et du monde interne, le groupe propose un système de protection et de défense en échange d'un contrat d'appartenance permanente au groupe »²⁷³. « *Faire partie du milieu* » soutient Cédric dans la construction de son identité professionnelle, cela l'aide aussi, probablement, à trouver un peu plus de confiance en lui et à surmonter, en partie, les doutes qui l'assaillent dans son quotidien. Car les attaques extérieures ne manquent pas : « *on nous attaque toujours sur les vacances qu'on fini à 16h30 des choses comme ça des stéréotypes* » (227), « *de nos jours on se fait taper par la hiérarchie on s'fait taper par par les parents c'est euh / c'est faut vraiment avoir confiance en soi pou' faire c' métier là pa'ce que sinon c'est la dépression assurée quoi* » (341). Cédric nous expose comment se manifestent, pour lui, les agressions externes. Son sentiment de détresse paraît effectivement se constituer autour de la question de la confiance, confiance en lui, mais aussi comme nous le verrons confiance dans ses collègues. Cette "dépression assurée" dont il nous parle semble figurer une menace dans son équilibre psychique, sorte de "danger de son monde interne" au sens de René Kaës. L'expression « *les parents montent au créneau* » (349), laisse une image assez précise de sa "forteresse" interne assiégée. On peut donc percevoir combien Cédric à besoin de la protection du groupe. Mais cette appartenance ne va pas de soi, et aussitôt il évoque le prix à payer après un léger temps d'arrêt : « *et faire partie du milieu c'est faire des grèves* ». Voilà la contre-partie à offrir au groupe, il doit "faire corps" avec son groupe d'appartenance, le groupe ne fait qu'un et on ne peut s'en détacher qu'au risque d'être « *rejeté par les autres* » (202). Cédric ne semble pas avoir eu le choix, l'établissement est fermé, tous les enseignants de son école font la grève : « *j'ai fait bon bah j' vais faire grève avec vous comme ça / j'ai fait grève mais / j' le frais p'us* » (200). Il cède à la pression alors que cette grève n'a pas de sens pour lui : « *j' suis arrivé donc stagiaire/ euh pré-rentree deux trois septembre que'que chose comme ça grève le sept* » (198), mais dans

273 KAËS René. 2009. [1ère édition : 1999]. *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : P. U.F. p. 6.

cette logique inconsciente du groupe l'individu doit se soumettre à "la loi du milieu". Le groupe : « est le lieu de la réunification interne, le lieu du sens et le lieu du lien »²⁷⁴. C'est donc le sens du groupe qui prône et c'est ainsi que se crée les liens entre les "membres" du groupe, ce que confirme Cédric : « *mais c'est vrai qu' c'est se sentir euh dans le milieu* » (202). Ainsi, ce qui participe de sa construction d'un sentiment d'appartenance au milieu enseignant se situe aussi dans le fait de participer à des mouvements de protestation : voilà à quel conflit son moi est soumis. Cédric a dû se justifier pour tenter d'échapper à cette obligation : « *si tu soutiens pas pourquoi tu fais pas grève* » (205), « *j' l'ai vraiment r'ssenti comme ça c'est tu fais pas grève pourquoi tu fais pas grève euh* » (211). Il ressent fortement cette injonction, « *y'a vraiment ce / cette unité qu'il faudrait avoir* » (206). "L'unité" au sens de ne faire qu'un, pour constituer ce "corps" dont on est "membre", est effectivement indispensable à la survie du groupe, mais il est aussi nécessaire à la vie psychique de l'individu. En effet, « le groupe relie ses "membres" parce qu'il fonde et maintient la cohésion personnelle : tout ce qui concourt à rassembler le groupe, à en resserrer les liens, à relier ses membres par l'identification à une imago idéalisée (figure divine, héros, chef ou idée qui les assument), à un totem qui inscrit chacun dans une lignée et dans une fraternité, toutes ces productions psychiques de groupe les unifient au-dedans d'eux-mêmes ; elles dessinent les limites du dedans et du dehors, de l'étrange et du familier, de l'ami et de l'ennemi »²⁷⁵. Cédric perçoit bien ce que le groupe peut lui apporter « *l'unité c'est vrai qu' c'est une famille quoi* » (222), mais il est en conflit, il veut à la fois la protection du groupe, "se sentir dans le milieu", et en même temps il ne veut pas se soumettre à sa loi « *cette unité qu'il faudrait avoir* ». Il cèdera pourtant mais une seule fois « *j' le frais p'us* » (200), je fais l'hypothèse que cette idée de ne plus recommencer l'aide à supporter ce qu'il ressent comme un renoncement puisque pour lui « *ça sert à rien* » (221). Ce rejet d'un idéal partagé, par Cédric, pourrait être une des figures de : « la désorganisation et de la transformation des grands repères métapsychiques et métasociaux qui gouvernaient les liens intersubjectifs dans les relations familiales et groupales »²⁷⁶. Cela pourrait concerner une perte de repères identificatoires dans la construction identitaire professionnelle, il semble alors d'autant plus important de travailler à la restructuration de groupe lors de la formation et à la recherche de ces repères identificatoires personnels s'il ne peuvent plus être groupaux.

Ensuite, Cédric déclare qu'il va : « *continuer dans la famille entre guillemets* » (243), il nous parle de la famille élargie incluant : « *les différents personnels de l'éducation nationale qu'c' soit le RASED (réseau d'aide aux enfants en difficultés) les profs les ATSEM (Agents territoriaux au service des écoles maternelles) les animateurs du midi les euh dames de cantine fin tout ça c'est vraiment toute une famille et euh avec certains collègues* » (245). A partir de ce moment l'idée de la "grande famille" va

274 Ibid. p. 18.

275 KAËS René. 2009. [1ère édition : 1999]. Op. cit. p. 18.

276 Ibid.

se fissurer de plus en plus profondément. Les relations de confiance avec ses collègues apparaissent complexes : « *j'dis pas tous pa'ce que euh on [mots inaudibles] des choses pas drôles avec certains collègues c'est vrai que i's i's aident pas que quand j'suis en difficulté euh j'arrive de temps en temps à d'mander de l'aide et i's sont là pour me dire* » (248). Un part du discours reste inaudible, cependant, il est clair que Cédric se méfie de certains collègues qui lui ont fait vivre « *des choses pas drôles* », et ceux là « *c'est vrai que i's i's aident pas* ». Il exprime une certaine difficulté à demander de l'aide, il se le permet seulement : « *de temps en temps* ». Les collègues peuvent l'aider à construire des séances : « *dire si ma journée qu' j'ai construite a été correcte* » (250). Mais j'entends également une réponse à ma question initiale. C'est, semble t-il, à travers une relation de confiance et la possibilité de parler de ses difficultés que Cédric se sent enseignant. Cependant, seuls « **quelques** collègues » peuvent l'aider et l'insistance sur le mot "quelques" vient probablement mettre en valeur le fait qu'ils sont peu nombreux. Cela se confirme ensuite : « *faut trouver à qui on peut avoir confiance et les garder pa'ce que c'est pas sûr qu' y' en ai d'autres quoi* ». Un peu plus tard Cédric explicitera se lien entre erreur et progression dans le métier : « *quand on échoue aussi on se sent enseignant on se dit comment j' vais faire pour qu'is y arrivent (rires) c'est pas la question j'suis nul c'est la question comment faire* » (320). Et cette question, Cédric ne peut pas la poser aussi souvent qu'il en aurait besoin car il a « *l'impression que l' monde de l'éducation nationale c'est un monde d'hypocrites donc du coup euh c'est une grande famille maaiais (...) de façade* » (255). On peut noter cette hésitation à nous livrer le fond de sa pensée et surtout la façon dont son discours évolue et même se contredit en quelques minutes. L'idée d'une grande famille pourrait composer une partie de ces mythes dont nous parle Kaës : « *les grandes constructions mythiques soutiennent l'auto-représentation du groupe, de sa valeur, de ses finalités et la justification de son fonctionnement* »²⁷⁷. Ce mythe de la grande famille, ne résiste effectivement pas à ce que Cédric peut voir du travail en équipe : « *y'a pas le un lien entre les ins les enseignants entre eux donc du coup baaa y'a très peu travail d'équipe* » (262). Les paroles de Cédric sur le monde enseignant viennent confirmer cette tendance, à « *[faire] (fait) groupe pour s'opposer non pour construire* »²⁷⁸. L'unité et la solidarité sont des valeurs défendues lorsqu'il s'agit de manifester le mécontentement du groupe face aux réformes, mais cette solidarité ne semble pas de mise entre les membres du groupe pour concevoir le travail.

Cédric utilise, par la suite, tout un lexique plutôt proche du panier de crabes que de la grande famille : « *notions de groupes et de tensions* », « *des rumeurs et des ragots qui s'amplifient* », « *un monde d'hypocrites* », « *des coups bas sur moi* », « *connu comme le loup blanc* », « *des rumeurs sur mon compte* », « *une p'tite enquête* » (263-275). Sans que l'on sache véritablement ce que Cédric a vécu,

277 KAËS René. 2009. [1ère édition : 1999]. Op cit.

278 RANJARD Patrice. 1997. *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation*. Paris : L'Harmattan. p. 8. [Dans la préface de MENDEL Gérard].

ses propos restent flous, on perçoit un climat de suspicion et de critiques entre collègues auquel Cédric n'échappe pas, et qui semble beaucoup le toucher. Dans ce passage de quelques minutes, le mot « *confiance* » reviendra sept fois comme un leitmotiv. Au niveau du discours manifeste, il s'agit de la confiance envers ses collègues, mais au niveau latent je dirai que cela concerne plutôt la confiance en lui, les deux sont liés comme on peut l'entendre dans cette phrase : « *ça c'est dommage j' trouve ça c'est vraiment un truc qui pour l' coup me fait pas avancer quoi pa'ce que déjà dès maintenant je s dans cette école je sais à qui j' peux avoir confiance* » (265). Il s'agit de se sentir "en confiance" et pour cela il faut pouvoir parler de ses difficultés pour trouver la confiance en soi.

Par ailleurs, deux autres thèmes s'entrecroisent dans ce discours, celui des savoirs savants mais aussi celui d'un savoir sur soi : « *j'ai quand même des contacts qui en qui j'ai confiance et qui qui me rapportent euh quand j'leur pose des questions i's disent c' qu'i's savent et heureusement qu'i's me le disent quoi et du coup je sais en qui j'ai confiance et en qui euh / moins / beaucoup moins* » (275). Mais de quel savoir parle Cédric ? De ce qu'il peut savoir de ce qu'on dit de lui ? De qui parle de lui ? Cela reste confus car suite à cette déclaration sur ce que ses collègues peuvent lui « rapporter » Cédric enchaîne sur sa formation professionnelle : « *pa'ce que 'fin moi j' demande qu'à apprendre et que euh / et qu'à (bruits dans la salle) hum qu'à me former finalement pa'ce que j'ai pas la science infuse et euh j'ai besoin d'aide* » (277). De cette confusion entre deux types de savoir j'en comprends que Cédric a aussi besoin d'aide dans ses relations humaines et qu'il exprime également le besoin d'un savoir sur soi que les autres pourraient bien savoir mieux que lui.

Par ailleurs, Cédric, par sa situation de remplaçant, rencontre de nombreux enseignants et échange avec beaucoup de monde, cette situation favorise, sans doute, son ressenti d'un "monde d'hypocrites", il lui est peut être possible de faire des recoupements qui confondent ses collègues. Cette expression "monde d'hypocrites" revient trois fois dans cette partie de l'entretien (255-358) et il finit par déclarer à ce propos qu'il : « *s'en fiche* » (358). Cette indifférence affichée me paraît peu probable au vu de l'importance de cette problématique dans son discours. Cette affirmation me paraît plutôt de l'ordre du déni²⁷⁹, au sens psychanalytique, car il semble atteint par ce climat qu'il ressent comme conflictuel, voire haineux : « *en plus étant remplaçant euh des fois quand j' fais un fais un mois et demie dans aut'e école où y' avait des clans ba j' mangeais avec un clan j' discutais avec l'aut'e j'allais partout moi j' m'en fichais j'étais pas dans l'école j' m'entendais bien avec tout le monde pourtant i's se euh i's haïssaient quoi entr'eux c'était vraiment du / » (360). Son choix d'être remplaçant semble jouer une nouvelle fois un rôle de protection, mais cette fois vis à vis de ses collègues qu'il juge « hypocrites », on peut repérer à ce moment de son discours comment son statut le protège des discordes et des tensions.*

279 LAPLANCHE Jean et PONTALIS J. -B. Op. cit. p. 115. Définition du terme déni: « Mode de défense consistant en un refus par le sujet de reconnaître la réalité d'une perception traumatisante ».

De même qu'au moment des grèves, Cédric ne semble pas à l'aise dans les situations de conflits, il se refuse à choisir son « *clan* » et prend soin d'entretenir de bonnes relations avec tous. Ce malaise dans le conflit va pousser Cédric à négocier la participation d'un membre de l'équipe à un repas de fin d'année. Alors qu'il prétend être dégagé de tout enjeux, il va s'impliquer dans la résolution de ce désaccord : « *j'avais dit ba viens quand même c'est d'la on s'en est pas fait un de l'année et tout* » (369). Cet épisode, relaté de façon assez confuse, où l'on sent que Cédric tente de retarder ce qu'il va déclarer, traduit tout de même bien les tensions et les pressions du groupe : « *elle pensait qu'on avait qu'elle allait euh faire capoter le rep le déjeuner quoi donc on l'a forcé avec les ATSEM avec toutes personnes / à venir* ». Il règne un climat de soupçons, mais pour Cédric il semble important de sauver la face, et de faire en sorte que tous les membres de la "grande famille" se retrouvent autour de la table. L'enjeu est d'autant plus important que le fait de manger ensemble constitue un rite d'agrégation à un groupe, cette portée symbolique semble encore active. C'est peut-être l'une des raisons qui amène Cédric à « *forcer* » plusieurs personnes à participer au repas. Cette contradiction entre son discours et son attitude me paraît indiquer combien il est sensible à ce climat de tensions bien qu'il s'en défende.

Malgré ces pressions à subir, ce climat plein de tensions, les rumeurs et les coups bas qui sont autant de difficultés à surmonter pour pouvoir évoluer dans ce monde enseignant, Cédric, comme nous allons le voir, se plie à certaines règles beaucoup plus implicites qui règnent au sein de cette grande famille.

Dans son travail de remplaçant Cédric est parfois confronté à une situation qui révèle la façon dont il envisage la parole d'un enseignant ainsi que son rapport au savoir que nous avons évoqué précédemment. Ce paragraphe sur la parole de l'enseignant (415-422) fait suite, dans l'entretien, à celui concernant l'expression de son fantasme de contrôle et de maîtrise des savoirs. La parole de l'enseignant paraît sacrée à travers son discours : « *on peut pas arriver et dire ta maîtresse s'est trompée (petit rire) on peut pas donc du coup mais par contre ça fait mal quoi de savoir qu'i's sont entrain d'apprendre une bêtise* » (415). Je ressens dans cet extrait l'ampleur du conflit chez Cédric. Il semble se sentir lié par un pacte de silence vis à vis des erreurs de ses collègues. Il le répète plusieurs fois : « *ça m'a fait vraiment mal on pouvait pas y toucher* » (418), « *comment y toucher et on pouvait pas y toucher* » (419). D'un côté il s'interdit de "toucher" à la parole de l'enseignant qu'il remplace, mais de l'autre, sa conscience morale le tourmente et le fait souffrir : « *ça m'a fait vraiment mal* ». Le petit rire que Cédric lâche me paraît significatif d'une certaine culpabilité à s'interdire de contredire cette parole, son surmoi, instance de « *la conscience morale, [de] l'auto-observation, [et de] la formation d'idéaux* »²⁸⁰ rentre en conflit avec la loi tacite du groupe. Cet esprit de corps semble, en effet, intervenir fortement dans la vie psychique de Cédric et confirme « *cette hypothèse [qui] suppose que des formations et des processus psychiques sont inhérents aux ensembles intersubjectifs ; elle implique que la réalité psychique n'est pas localisée tout entière dans le sujet considéré dans la singularité de son appareil psychique* »²⁸¹. Cet interdit à toucher la parole de l'enseignant pourrait manifester des « *alliances inconscientes (pacte dénégatif, communauté de déni...), mais aussi certaines composantes du leadership, des idéaux et des croyances partagées [qui] constituent des méta-défenses* »²⁸². Le silence sur

280 LAPLANCHE Jean et PONTALIS J. -B. 2004. Op. cit. p. 471.

281 KAËS René. 2009. [1ère édition]. Op. cit. p. 20.

282 Ibid. p. 51.

les erreurs des collègues pourrait être le prix à payer pour bénéficier du sentiment d'appartenance au groupe et de sa protection. D'ailleurs Cédric s'interdit aussi d'être trop sévère avec ses collègues devant une chercheuse : « *et là bon on s' dit bah voilà / quelqu'un qui n'y connaît / qui n'y connaît pas plus que ça* » (420). On entend presque « *quelqu'un qui n'y connaît rien* », mais Cédric se reprend, marque un bref temps d'arrêt et préfère l'expression plus policée « *pas plus que ça* ». Ainsi, il respecte le "pacte dénégatif" concernant le savoir indéfectible des enseignants pour faire partie de ce « *monde euh voilà c'est un monde / c'est un monde quoi c'est vraiment un métier à part* » (389).

En décrivant ce "monde" ambivalent, dans lequel les relations semblent à la fois celles d'une grande famille et celles d'un réseau malveillant, Cédric nous livre également sa vision personnelle de "ce métier à part" empreint, comme nous allons le voir, d'une certaine toute puissance.

4. B. 5) La classe au quotidien : doutes, création et toute puissance

Ce terme "quotidien" revient régulièrement, comme un thème parsemé tout au long de l'entretien : lignes 87, 101, 160, 162, 172, 179, 188, 343, 546, neuf occurrences au total. Cédric l'utilise en tout début d'entretien (87), il évoque alors le "quotidien" qui l'aide à progresser dans le métier. Le fait d'être présent chaque jour dans la classe, comme une sorte de cure, et pas seulement de temps en temps lors de « *trop peu de stages* » (30). Cette cure effectivement semble contribuer à le transformer pas seulement du point de vue professionnel, mais bien au niveau plus intime : « *ça commence à m'endurcir quoi en deux mois qu'on est là (...) ça endurec quoi c'est euh i' faut êt'e préparé quoi donc c'est du quotidien c'est euh ne rien lâcher et c'est vraiment êt'e très rigoureux* » (101). Ce terme est utilisé, ici, dans sa dimension de régularité, c'est chaque jour que Cédric se forme et se transforme à devenir un autre, plus "dur".

La deuxième utilisation de ce terme semble également qualifier le métier dans ce qu'il a d'intense, car il n'y a pas de jour de repos pour Cédric, il décrit un quotidien toujours habité par sa profession : « *au quotidien je sais que (petit rire) on me l'avait dit j' pensais pas le faire c'est euh au moment des entre guillemets vacances scolaires où euh / j' visite quoique ce soit j' me dis tiens ça c'est peut' êt'e sympa je / ça pour pour ma classe c'est sûrement c'est au quotidien on voit la moindre le moindre documentaire la moindre émission sur un sujet qu'on a étudié / et ben on se dit tiens ça faut qu' j' prenne des notes faut qu' j' le garde en tête* » (160-163). Les vacances deviennent ainsi un temps de travail, les limites ne sont pas fixées et Cédric a des difficultés à les fixer lui même, il est constamment en lien avec son métier, il l'a « *en tête* » en permanence, il semble assurer une veille professionnelle lors de laquelle il "faut" recueillir la « *moindre* » miette pédagogique. C'est une représentation de son métier qu'on lui a transmis : « *on me l'avait dit* » mais c'est également un idéal professionnel auquel Cédric tente de se conformer, la redondance de la forme verbale « *faut* » souligne cet aspect prescriptif : « *c'est vraiment c'est faut le vivre en fait euh enseignant c'est à temps plein c'est pas*

juste huit heures trente seize heure trente c'est presque du vingt-quat'e vingt-quat'e » (166). Le temps de repos ou de vacances, qui ne correspond pas au temps hors classe, nécessite donc une gestion de la part de chaque enseignant. Il doit conscientiser ce temps de travail et de recherche au risque de transformer ses vacances en un « privilège persécuteur »²⁸³, comme cela paraît être le cas pour mon interlocuteur. Sa conscience professionnelle paraît tyrannique, son idéal professionnel imposant. Mais ces éléments du discours donnent à voir également l'angoisse du lendemain : « *quand on rentre chez nous bah même si on a pas de corrections ou d' choses comme ça bah on pense quand même à qu'est ce qu'on va faire demain qu'est ce qu'on pourrait mettre en place* » (167). Pour ce jeune enseignant, même si les "devoirs" sont fait, il "pense", sous forme de questions qui semblent sans réponse, « *qu'est ce qu'on va faire [?] qu'est ce qu'on pourrait mettre en place [?]* ».

De plus, ses loisirs, comme le cinéma, le renvoient également à la classe. Et dans cet extrait, Cédric passe de la conscience professionnelle à l'expression inconsciente d'une certaine angoisse : « *vraiment on va au cinéma on va voir un truc euh j' sur un thème policier ou je sais pas quoi et c'est on va s' dire tiens j'ai vécu ça à l'école* » (170). J'entends alors un renversement de la situation, non seulement son métier ressurgit comme une obsession lorsqu'il tente d'aller se distraire, mais ce n'est plus un élément extérieur à l'école qui pourrait être exploité (monuments, animaux, etc) mais le vécu de Cédric à l'école réapparaît au détour d'une scène de film policier. La confusion dans son expression nous montre à quel point il semble envahi par l'émotion : « *et euh vraiment vraiment une aut'e vision du quotidien euh / et ça vraiment c'est vrai qu' ça me / au départ j' pensais pas que ça allait se passer comme ça quoi / et là maintenant j' me dis euh j' prends beaucoup de notes* » (171). C'est l'association d'une scène de fiction à un vécu de classe qui vient déconstruire le discours. On ne sait pas de quoi est fait ce souvenir, cette association, mais c'est un « *thème policier* », soupçon, agression, risque, panique, pour le moins c'est une mise en danger que Cédric vit au "quotidien". Le manque de confiance pourrait venir alimenter cette tension permanente, comme le souligne Cédric à un autre moment : « *faut êt'e au quotidien faut êt'e sûr de soi* » (343). On comprend alors que ce temps de travail important : « *nous on bosse les week-end / on bosse les jours fériés / c'est des choses on bosse pendant les vacances* » (230 234), ne répond pas qu'aux exigences d'un idéal du moi. Aussi, derrière cette charge de travail se dessinent les contours d'une inquiétude profonde que Cédric cherche à calmer. Par conséquent, au-delà d'un travail pédagogique, ce jeune enseignant, chaque jour, semble se confronter à lui-même au moins autant qu'à ses élèves. C'est, je pense, cette angoisse qui pourrait bien tourmenter Cédric : « *c'est du quotidien cette réflexion là qu'on a intérieurement* » (188). Le métier n'est pas simple et cette complexité, personne ne la lui avait laissé entrevoir. En effet : « *se retrouver seul, toute sa vie en permanence face à des groupes d'enfants dans un univers clos et coupé du social (sinon quand le social comme à présent fait effraction par violence)*

283 RANJARD Patrice. 1984. *Les enseignants persécutés*. [Chap. 5. : Un privilège persécuteur]. Paris : Robert Jauze.

ne crée pas une situation psychologiquement saine »²⁸⁴, les questions se bousculent et il y a peu d'interlocuteurs de confiance. Ce face à face dangereux avec soi-même, Cédric ne le prolongera pas : « *j' compte pas faire quarante deux ans de carrière* » (143).

Cette réflexion intérieure concerne aussi bien la pédagogie, la réflexion sur soi que l'évolution de sa carrière, les questions sont nombreuses et laissent voir l'ampleur du doute.

Le moment de la préparation de la classe reste un moment d'interrogations multiples pour Cédric, un long passage y est consacré (484- 523). Ses questions de pédagogie s'apparentent curieusement à des questions existentielles profondes. C'est ainsi qu'il entame cette longue série : « *si on s'est pas posé la bonne question on on rame on s' dit comment j' vais faire pour leur faire découvrir c'que j'attends* » (485). Cette attente d'une réponse semble bien être toute la problématique de Cédric, il attend de ses élèves qu'ils répondent à sa question. Mais il poursuit en déclarant : « *on peut lire tout c' qu'on veut on aura jamais la solution à cette question là* » (487). Mais quelle est vraiment sa question ? « *commencer nous déjà à se poser des questions faut qu'on arrive à y répondre un maximum en se demandant comment faire / pourquoi on l' fait aussi pour pouvoir dire aux enfants* » (492). Comment ?, pourquoi ?, pourraient aussi être des questions posées à soi-même, comment faire son métier ?, pourquoi le fait-on ?, pourquoi l'a t-on choisi ?, sont des questions auxquelles confronte la pratique quotidienne du métier. Pourtant à aucun moment les enseignant-e-s ont eu un temps pour pouvoir les poser et tenter d'y répondre. Cédric revient sur la préparation en ces termes : « *c'est y'a une préparation derrière qu'est plus importante que lire le liv'e du maître de dire bon c'est bon demain c'est bon ça va l' faire* » (496). Il me semble bien percevoir que ce que reproche Cédric au livre du maître serait d'apporter uniquement des réponses didactiques. Une autre « *préparation* » est « *plus importante* » celle qui permettrait de travailler le sens de son métier, la motivation à l'avoir choisi, peut-être même l'autorité avec laquelle Cédric à quelques soucis. La question fondamentale reste pour lui de savoir s'il va y arriver, est ce que "*ça va l' faire*". Les doutes ne me semblent donc pas tant didactiques, mais plutôt portés sur sa capacité à remplir son rôle, ce qui se retrouve à la toute fin de cette partie sur son questionnement : « *pis se poser toujours la question est ce que mes élèves y arriveront* » (523). Nous savons que les enseignant-e-s « *parlant de leurs élèves, (...) parlent beaucoup d'eux-mêmes* »²⁸⁵ dès lors, je fais l'hypothèse que dans cet énoncé, la question de la réussite de ses élèves vient masquer sa propre angoisse à réussir. Il poursuit : « *vraiment préparer euh c'est ça c'est vraiment toute la part la phase préparation qu'est importante pa'ce que // c'est grâce à ça quoi commencer nous d'jà à se poser des questions* » (490-492). Cet arrêt dans son discours me semble révéler un second

284 RANJARD Patrice. 1984. Op. cit.

285 BOSSARD Louis-Marie. 2009. Parlant de leurs élèves, ils parlent beaucoup d'eux-mêmes, in BLANCHARD-LAVILLE Claudine et GEFFARD Patrick, (dir). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan. p. 159-176.

niveau d'enjeux contenu dans la préparation, plus intimes, ces enjeux psychiques ne peuvent être abordés par Cédric. Néanmoins, nous considérons que « *le professeur stagiaire ne viendra au devant de ses élèves que protégé par son angoisse qu'il pourra sublimer en anticipant sur la façon dont il passera ses journées avec ses élèves* »²⁸⁶. La préparation de la classe a donc bien un rôle fondamental dans l'acte de transmission des savoirs, pas seulement d'un point de vue didactique mais aussi pour permettre au professeur de juguler son angoisse à ne pas pouvoir assumer son rôle d'enseignant.

Cette angoisse devant sa mission est également repérable dans le paragraphe à propos de l'informatique, (400-425), par trois fois Cédric exprime son sentiment d'être encore en formation : « *j'ai l'impression d'être toujours en formation* » (404), « *et c'est vraiment d' la formation tout le temps* » (408), et enfin « *ça c'est dommage quoi voilà le le fait d'être toujours en formation de d'avoir euh vraiment cette liberté* » (425). Ce sentiment d'être non pas "encore" mais "toujours" en formation m'interroge fortement. Bien entendu, les métiers dits de l'humain nous confrontent à une telle complexité et une telle singularité des sujets que nous avons toujours à faire avec de l'imprévu et du nouveau. De plus, Cédric est un débutant, ce qui conforte l'idée qu'il ait encore besoin de formation. Mais cette idée d'une permanence et le fait qu'il le regrette, « *c'est dommage* » (425) me ramène plutôt à l'image d'un entre-deux incertain, celui du temps de la liminarité, auquel aucun dispositif de formation n'aurait jamais mis un terme. Le temps de l'indétermination et du flou identitaire professionnel ne semble pas clos., Cédric d'une certaine façon s'y sent pour toujours.

De plus, la fin de la proposition est surprenante car ses regrets concernent également le fait « *d'avoir euh vraiment cette liberté* ». On pourrait dire que Cédric n'est pas prêt à assumer cette liberté, tous ces choix à faire à tous les instants, à qui donner la parole ?, Comment sanctionner ?, Quelle liberté donner aux élèves dans la classe, quelles règles instaurer ? Quelle méthode choisir ? La liberté du pédagogue est grande mais c'est aussi une lourde responsabilité et rien, ne semble avoir été mis en place pour "préparer" Cédric à tout cela.

La question fondamentale que Cédric paraît se poser pourrait être celle de savoir qui est-il en tant qu'enseignant. Et, c'est en évoquant la problématique de la "préparation", une fois de plus, qu'il va nous en parler.

Il me raconte qu'il a « *récupéré un (mot inaudible) d'une ancienne qu'est parti à la retraite j'ai récupéré des classeurs à elle // plein de photocopiés mais jamais une fiche de prép donc euh c'est / ben du coup c'est pas moi* » (509-511). Cet extrait de l'entretien me semble condenser en une seule affirmation toute la problématique identitaire qui se joue dans la "préparation". Le lien établi dans ce discours entre la « *fiche de prép* » et l'identité est à la fois surprenant et évident. Le

286 BLANCHARD-LAVILLE Claudine, NADOT Suzanne. Op. cit.. p. 86.

"comment-faire" renvoyant au "qui-suis-je", un travail d'appropriation reste toujours nécessaire que ce soit un guide du maître ou les exercices d'une "ancienne". Une dimension de création s'invite même dans la démarche : « *si on a pas la préparation c'est euh on se dit de quelles sont les étapes comment y arriver et dans c' cas là souvent on abandonne l'idée puis on va chercher son propre projet d'écriture et euh faire la préparation pour vraiment s'approprier le domaine* » (519-521). Le choix inconscient d'illustrer son propos par l'exemple du projet d'écriture dans cette problématique de l'appropriation me paraît particulièrement intéressant dans la mesure où il introduit l'idée d'être auteur, rendre ses élèves auteurs, le renvoie lui aussi à "écrire" son propre cours. Et, dans cette perspective Cédric se sent libre : « *on peut faire comme on veut ce qu'on veut on a vraiment un grande liberté même si on tend à nous la restreindre de plus en plus on a la liberté de faire notre classe comme on le souhaite et euh/ c'est bien de penser qu'on sait ce qu'on veut faire on sait où emmener les élèves et on peut p'endre on peut prendre le chemin qu'on veut et ça c'est très intéressant j' trouve / / / c'est vraiment intéressant* » (430-433). A la croisée des chemins avec toute sa classe derrière lui, Cédric, fait l'épreuve de la liberté et donc du choix, il a probablement ainsi le sentiment d'assumer son rôle de responsable et c'est, à mon sens, ce qui lui semble si intéressant puisque cela lui permet de dépasser son angoisse de ne pas y arriver.

Cédric fait ensuite le lien avec le jeu : « *on veut aller là bas on a est au point de départ c'est comme au jeu de l'oie quoi faut arriver su' la case soixante* » (441). En investissant fantasmatiquement la classe comme un jeu de l'oie, Cédric met sa créativité à l'oeuvre. Ce jeu, dans lequel il progresse case par case comme autant d'objectifs atteints, lui permet d'une certaine façon de s'approprier la réalité de la classe : « *pour essayer d'a d'atteindre tous les objectifs jusqu'au soixantième et pis on va arriver au milieu / après on créera des liens en faisant des projets* » (443). Cette création de liens, de projets, toutes sortes de choses qui donnent du sens à la pratique, je l'entends comme « la coloration de toute une attitude face à la réalité extérieure (...) un mode créatif de perceptions qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue »²⁸⁷. Ainsi, le métier, la vie de la classe, ce quotidien si complexe est aussi enthousiasmant pour Cédric, et comme il le dit plus loin, « *passer par le jeu des choses comme ça c'est euh vraiment passionnant quoi c'est et vraiment c'est ça on a emprunté un chemin pour aller jusque bah jusqu'à l'objectif quoi et essayer de remplir le plus d'objectifs possibles* » (452). Le thème du jeu utilisé en pédagogie et le thème du jeu comme représentation fantasmée de sa mission sont intriqués dans le discours de Cédric. C'est probablement sa capacité de jeu et de création avec la réalité qui lui permet de modifier sa perception du métier, il semble pour cela, l'investir aussi comme un espace potentiel qui, selon la signification donnée par Winnicott serait cette « *aire allouée à l'enfant , qui se situe entre la créativité*

287 WINNICOTT Donald W. 1975. [1971 édition anglaise]. *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard. p. 127.

primaire et la perception objective basée sur l'épreuve de réalité »²⁸⁸. Dans ce jeu entre illusion psychique et réalité extérieure, toute la potentialité créatrice du sujet est à l'oeuvre et un champ des possibles presque illimité s'ouvre, comme Cédric en témoigne « après y'a tellement de possibilités sur un animal en maternelle sur euh sur euh une période de l'histoire (mot inaudible) on fait d'l'histoire avec l'histoire on peut faire de la littérature on peut faire des maths on peut faire des sciences on peut on peut faire tellement de choses que ça/ / » (446). Cédric stoppe son discours brusquement, tous ces possibles sont peut-être trop impressionnants. Pourtant, c'est bien en éprouvant cette capacité à créer "des liens en faisant des projets", en apprenant à choisir parmi ce foisonnement, que Cédric progressera dans sa quête d'un « soi-enseignant ». Cette notion a été élaborée par Claudine Blanchard-Laville à partir des travaux d'Ada Abraham²⁸⁹ qui a tout d'abord défini un « soi-professionnel » et dont il reprend quelques années plus tard la définition en termes « d'instance psychique (...) comprenant les relations de l'individu envers soi-même et envers les autres signifiants dans son champ professionnel. Images et attitudes, valeurs et émois, motivations, désirs et interdits bâtissent le soi-professionnel à un niveau conscient mais aussi inconscient »²⁹⁰. Ainsi, les enjeux de la préparation de la classe dépassent le domaine de la didactique pour atteindre ceux d'une création de ce « soi-enseignant ». Dans ce processus de constitution d'une nouvelle partie de soi, Claudine Blanchard-laville, pour sa part, indique qu'il est nécessaire que l'enseignant puisse reprendre contact avec son soi-élève et souligne l'importance de ce « dialogue intra-psychique »²⁹¹, entre soi-enseignant et soi- élève, afin qu'un soi-enseignant puisse émerger.

Pour l'heure, ce foisonnement de liens et de projets exprimés par Cédric, toutes ces possibilités, sont à la fois paralysantes mais aussi enivrantes « en faisant d'l'histoire on va faire des maths on va faire on va faire des sciences on va tout faire d'un coup » (447). La tentation de la toute puissance semble se dessiner à l'horizon de tous ces possibles. Et, à ce moment, Cédric semble basculer, de la création fructueuse vers le fantasme du créateur omnipotent.

C'est en évoquant la polyvalence de l'enseignant du premier degré que l'expression d'une image d'enseignant infiltrée par le fantasme de toute-puissance se dévoile dans le discours de Cédric. Il déclare tout d'abord : « c'est un métier tellement polyvalent tellement faut savoir tout faire quoi » (328). La double utilisation de l'adverbe "tellement" souligne l'intensité de son ressenti. Il détaille ensuite tout une suite de métiers contenus dans celui d'enseignant-e:

« qu' ça soit l'habillement enen d'enfants (petit rire) les lacets les moutons les boutons les fermetures éclairs défaire les défaire les nœuds défaire les manteaux que euh des problèmes j'ai vu une affiche une fois

288 Ibid. p. 44.

289 ABRAHAM Ada. 1984. *L'enseignant est une personne*. Paris : E.S.F.

290 ABRAHAM Ada. 1999. L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux, in CAGLAR Huguette (dir.) *Etre enseignant un métier impossible ?* Paris : L'Harmattan. p. 111-121.

291 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. Op. cit. p. 83.

faut êt'e comptable pa'ce que faut tenir la caisse de la classe faut êt'e enseignant faut êt'e maître nageur quand on fait la piscine qu'y a personne euh faut gérer les conflits faut êt'e policier finalement entre guillemets pour gérer les conflits on a toutes les casquettes faut êt'e faut êt'e papa 'fin pour ma part ou maman euh pour consoler 'fin des choses comme ça ce faut avoir toutes les casquettes en même temps en une seule personne toutes les euh euh / c'est vrai qu' c'est une panoplie tellement grande » (330-336).

Il est vrai que la réalité du quotidien d'un enseignant peut présenter toutes ces facettes, mais pas « *en même temps* », ni d'ailleurs dans le même espace. La classe, les couloirs ou vestiaires, la cour de récréation sont des espaces et des temps qui séparent ces différentes facettes. L'école maternelle, qui ne doit pas être maternante pour autant, et l'école élémentaire présentent, il est vrai, des différences. Mais Cédric semble submergé par tous ces costumes à endosser et ce fantasme d'omnipotence me paraît fortement accentué par son statut de remplaçant qui l'oblige, dans un flux continu de changement de places, à utiliser toute cette "*panoplie*". Ce vocable de "*panoplie*" me ramène à l'idée d'un vêtement qui viendrait soutenir une position professionnelle de même qu'il en était question lors de notre réflexion sur le costume dans la première partie du chapitre 1. Le choix d'être remplaçant est pourtant volontaire et révèle ainsi toute l'ambivalence de Cédric vis à vis de son statut. Il semble que cette fonction lui permette de réaliser son fantasme de « *rendre l'école plus vivante qu'elle ne peut l'être* » (185), et d'obtenir un statut privilégié : « *le directeur qui prend la classe qui sait que j'arrive ou qu'ils espèrent que j'arrive* » (134). Il semble réussir l'impossible, (« *plus vivante qu'elle ne peut l'être* »), et sauve la situation tel un héros, le fantasme d'une puissance surhumaine semble se dessiner. Par ailleurs, l'idée d'être à la fois "*papa*" ou "*maman*" pourrait renvoyer à « la formation "*indifférente*" qui (...) a pour corollaire d'être une formation "*totale*" : elle se manifeste dans la position du formateur à la fois père et mère combinés (...) tenant l'enfant ou l'être en formation dans cette position d'objet narcissique et parfaitement cloturé dans son désir : qu'il soit cet être total, complet et apte à ne jamais décevoir »²⁹². Aussi, ce fantasme d'omnipotence pourrait enrayer la transmission des savoirs en maintenant l'élève dans une situation passive peu propice à l'appropriation de savoirs. La « formation totale », associée par Kaës à ce type de fantasme, émergerait dans le discours de Cédric lorsqu'il nous parle de « *cette polyvalence cette mobilité c'est euh cette découverte de tous les niveaux de tous les cycles vraiment c'est ça qui va / me faire progresser* » (550). Seule son expérience paraît constructive dans la connaissance du métier, on approche « *le fantasme de se former soi-même, de n'avoir qu'en soi seul la cause, le moyen et l'effet de sa formation. On en repèrera l'efficace dans le projet de l'autodidacte, dans l'idéologie du "self made man", dans certains aspects de l'idéal de la formation permanente* »²⁹³. Ces précisions théoriques corroborent une représentation du métier imprégnée

292 KAËS René. 1997. [1ère édition 1975]. *Fantasme et formation*. p. 60.

293 Ibid. p. 61.

par une fantasmagorie de l'autoformation, ainsi que celle d'une maîtrise rationnelle déjà évoquée, qui constitueront les premiers éléments de notre conclusion.

CONCLUSION

En effet, pour Cédric, la représentation d'une maîtrise rationnelle du métier ainsi que la propension à considérer son expérience comme suffisante à se former à la polyvalence du métier semblent assurer des points de repère dans la pratique de son métier. Pour autant, je considère que ses conceptions ont pu être renforcées par certains éléments du contexte social actuel, qui, comme nous l'avons signalé précédemment (chapitre 2), imprègnent les discours jusque dans la formation des enseignant-e-s. Ainsi, la notion d'efficacité que nous avons analysée, plus particulièrement dans le monde enseignant, comme fondée sur « un imaginaire de la relation théorie-pratique »²⁹⁴ pourrait maintenir Cédric dans l'illusion d'un "fonctionnement" bien huilé et dans l'idée que les prescriptions didactiques suffisent pour accéder à une maîtrise, supposée, du métier.

Ensuite, l'idée que c'est surtout ses expériences de « *mobilité* » et de « *polyvalence* » qui vont l'aider à progresser dans la connaissance du métier, sans plus évoquer sa formation initiale à aucun moment dans l'entretien reflète, en partie, la conception d'un homme "hypermoderne", auto-suffisant, renvoyé à soi. Pour autant, l'institution semble avoir un rôle encore primordiale, puisque le premier élément mentionné par Cédric dans ce qui l'aide à se sentir enseignant reste l'obtention du concours.

Cependant la conception d'un individu tout puissant, un « self made man », s'avère en contradiction avec ce qu'exprime Cédric quant à son besoin de « faire partie du milieu ». La question de l'appartenance à un groupe semble demeurer fondamentale et l'affaiblissement des collectifs, comme les syndicats d'enseignant-e-s par exemple, n'a pas fait disparaître ce besoin psychique d'appartenir à une « famille ». Celle qui protège contre les attaques extérieures, la hiérarchie, les parents d'élèves, à l'instar de ce que Cédric nous livre dans cet entretien. Ses propos interrogent quant à la place que la formation réserve à cette possibilité de faire groupe et de pouvoir ainsi se constituer un système « contre la solitude, la détresse et la peur »²⁹⁵, Kaës, nous rappelant, ici, l'importante capacité du groupe à protéger l'individu de ses angoisses.

La question du « faire groupe » nous renvoie alors à celle de l'éthique, puisque comme nous l'avait révélé l'étude des rites de passage, il s'agit de faire groupe autour de valeurs et de croyances. Ces fondements philosophiques auraient pu également orienter Cédric dans son questionnement sur le "comment" et le "pourquoi" du métier qui sont apparues des interrogations importantes sans qu'il semble avoir d'éléments lui permettant d'y répondre.

Autre point important, Cédric exprime à quel point il est surpris de constater que la classe est aussi un espace du lien et de la relation. Son « *quotidien* » l'amène à s'ouvrir à la dimension des émotions dans son travail. Mais, cette ouverture aux affects de la relation est brutale, c'est le « plongeon », et cette image dévoile le choc qui saisit Cédric alors qu'il se « confronte » à la classe. Cette représentation de la collision questionne pleinement les modalités de la formation à la relation, d'autant plus que Cédric manque réellement de mots pour en parler.

Enfin, l'idée invoquée par Cédric quant à son sentiment d'être « toujours » en formation et plus particulièrement le regret qu'il y attache m'interpelle sur son rapport à la formation. Cette idée

294 CIFALI Mireille, ANDRE Alain. 2007. *Ecrire l'expérience vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : P.U.F. p. 91.

295 KAËS René. 2009. [1ère édition : 1999]. *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : P. U.F. p. 6.

d'une permanence m'incite à faire un lien avec la phase d'agrégation des rites de passage. Cette phase qui, précisément, marque un terme à l'initiation et permet de ne plus s'y sentir de façon à mieux intégrer son nouveau statut. Mais ce que j'entends également dans son regret c'est plutôt le fait d'être toujours confronté aux incertitudes. Il m'apparaît, alors, que Cédric entretient une certaine confusion dans sa représentation de la formation selon laquelle la fin de la formation signifierait la fin des doutes et des interrogations.

CHAPITRE 5

RAPHAEL, LA THÉORIE COMME DÉFENSE

5. A) PRÉSENTATION DE L'ENTRETIEN

5. A. 1) Les conditions de l'entretien

La rencontre a lieu dans une école située dans un quartier que je connais bien pour y avoir fait mes débuts d'enseignante. Ce contexte me renvoie à mes propres difficultés de débutante mais aussi à l'enthousiasme et l'énergie de ma jeunesse. Je revois les collègues de l'équipe qui ont beaucoup participé à ma formation, l'investissement de chacune était fort, les réunions fréquentes, les relations proches.

J'arrive à la fin d'une journée d'école du mois de novembre, j'attends au portail que chaque classe soit sortie pour entrer à mon tour dans la cour où nous nous sommes donnés rendez-vous avec mon interlocuteur. Le portier est la même personne que pour Cédric, il s'agit donc d'une conseillère pédagogique chargée de suivre les débutants. Comme Cédric, Raphaël ne sait rien de mes activités d'enseignante, ni de formatrice. Je le suis dans le couloir qui mène à sa classe et nous nous installons à son bureau, encombré de cahiers, de feuilles et de manuels. La classe est désordonnée, presque encore pleine des bruits et des activités de la journée passée, comme un écho au brouhaha des élèves. Cet entretien a lieu quelques semaines après celui de Cédric, mes ressentis sont donc les mêmes, mon congé formation étant toujours d'actualité. Raphaël est plus âgé que Cédric, ses cheveux bruns mi-longs et sa chemise unie lui donnent une allure à la fois décontractée et sérieuse.

Je m'installe sur le côté du bureau pour éviter le face à face et réitère ma consigne : « *j'aimerais que vous me parliez de ce qui vous aide à vous sentir enseignant* ». Le discours de Raphaël apparaît très maîtrisé, peu de lapsus, d'hésitations ou de phrases surprenantes. Le débit est régulier et fortement marqué par un accent du Sud-Ouest. Cet accent est sans doute un élément important dans la régularité du discours, puisqu'il donne lieu à une prononciation des syllabes et des mots bien détachée. Lors de la retranscription, je n'ai donc pas marqué systématiquement la présence de "eu" en fin de mots qui font partie intégrante de ce parlé spécifique mais seulement le "euh" signifiant plutôt une hésitation dans son discours. La retranscription intégrale de l'entretien figure en annexe 5 de la thèse.

5. A. 2) Le discours au plan manifeste

C'est tout d'abord le retour des élèves et du groupe, que Raphaël évoque, dans ce qui l'aide à se sentir enseignant. Il se sent légitimé par eux dans sa position. Les collègues et les réunions facilitent également son travail, dit-il, en lui permettant de réfléchir à des questions qu'il n'aurait pas travaillé seul.

Après avoir relevé l'ambiguïté et l'ampleur de ma question, Raphaël poursuit en énonçant plusieurs façons d'être enseignant, par rapport aux apprentissages, à la classe, ou bien par rapport aux projets mis en place. Puis, Raphaël pose la question de ce que l'on recherche dans son enseignement, il se réfère à un ouvrage de Philippe Meirieu où il est question de « *l'évènement pédagogique* », c'est ce qui guide sa réflexion au moment où nous nous rencontrons. Il se souvient très bien de ses

professeurs et pense qu'on lui a transmis une « *envie d'apprendre* » et ressent le besoin et la nécessité de transmettre à son tour ce « *virus* ». Il veut, dit-il, amener les enfants à prendre conscience qu'apprendre c'est à la fois passionnant, quotidien et facile avec un peu de méthode et d'intérêt. Il déclare qu'il tente de créer dans sa classe un environnement passionnant et c'est aussi ce que lui permet de se sentir enseignant.

Je relance, ensuite, son discours sur cet événement pédagogique. Il me raconte alors qu'il n'est pas passé par une année de préparation au concours (Professeur des Ecoles 1ère année en I.U.F.M.), mais qu'il y a travaillé seul, tout en étant surveillant dans un lycée professionnel, il se sent donc très « *baigné* » par les élèves car pour lui l'enseignement est un peu comme du théâtre, même s'il me précise que ce n'est pas tout à fait comme de « *rentrer dans un personnage* ». Tout ce qu'il va apporter permettra à un maximum d'élèves de rentrer dans l'enseignement, déclare-t-il. Mais, il prend, également, en compte une certaine globalité, à travers ses échanges avec les autres enseignants, les anciens, et les manuels dans lesquels, dit-il, il va puiser. Ainsi, il peut savoir comment « *tirer son fil* » et « *trouver ses pistes* ».

Il travaille en cours préparatoire, qui est une classe particulière, selon lui, il ajoute que ce c'est sa capacité à se remettre en question et à se voir qui permet de « *tenir* ». Il pense que pour les jeunes enseignants, le décalage entre l'image qu'on voudrait donner et le retour des élèves est difficile, il a déjà pu observer cela lorsqu'il était surveillant. Il faut plutôt réfléchir à ses erreurs, dit-il, à des remédiations possibles. Raphaël se sent soutenu, lorsqu'il est dans le « *mauvais sens* », il peut mettre des choses en place avec ses collègues, comme par exemple dans le travail sur les syllabes. Parfois ces dispositifs, où chacun apporte son identité et sa « *petite pierre* », ne sont pas aussi performants qu'il le souhaiterait et les choses sont encore perfectibles. Mais, ce travail à deux est très important, selon lui, et c'est aussi ce qu'il tente de faire avec les élèves, la disposition des tables de la classe est conçue pour pouvoir « *se confronter sagement* ».

Puis, il s'inquiète de trop parler et après que je l'aie rassuré, je le relance sur cette idée de « *globalité* ». Raphaël me répond, tout d'abord en abordant la question de « *l'administratif* », puis du « *fonctionnement* ». Il déclare que certains enseignants ont des systèmes avec des responsables, des rôles, mais Raphaël n'a pas été formé à cela, c'est surtout à la réflexion pédagogique qu'il a été préparé et la théorie ayant « *tendance à généraliser* » il dit qu'il est complexe de faire face aux enfants en difficultés. Il me parle, alors, d'un élève d'une autre école, provocateur, poussant l'enseignant à des actes et des choix qu'il ne peut assumer. Raphaël a mis très longtemps, avec l'aide de la psychologue scolaire à pouvoir parer au fonctionnement de cet élève, il ne se sentait pas formé à cela non plus.

Ensuite, Raphaël évoque le problème de l'évaluation, et notamment celui de la division en CM2, où se trouve inclut l'évaluation des tables de multiplication. Il faut donc être attentif, dit-il, à bien cibler son objectif et les anciens et les conseillers pédagogiques lui sont très précieux à ce niveau. Il faut accepter le regard des autres sur son travail, à ce propos, Raphaël précise qu'il ne ferme jamais la porte de sa classe. Il pense que c'est également important pour ses élèves de savoir qu'il y a toujours une porte de sortie et que la classe n'est pas un vase clos. De plus, il veut bénéficier de toutes les bonnes idées que tant d'enseignants ont développées et qui fonctionnent bien, surtout lorsque l'on est débutant, comme lui, et à la recherche « *d'éléments déclencheurs* ».

Puis Raphaël interrompt son discours. Je le relance, encore un fois, en lui demandant de revenir sur l'idée de laisser sa porte ouverte. Il me répond que c'est d'autant plus important, qu'un débutant arrive plein de volonté, d'espoir et d'idées. Il déclare, ensuite, qu'il passe ses vacances et ses week-end à lire et travailler, au détriment de sa vie familiale, ce qu'on lui reproche parfois. Mais, lui, aime lire, réfléchir et il n'a pas l'impression de travailler, il souhaite faire au mieux, dit-il, et soumet sa préparation à la critique mais attend également des conseils. Il précise qu'il ne faut pas rester seul, c'est aussi cela l'idée de la porte ouverte, pour lui. Les journées sont parfois difficiles avec certains élèves et il y a aussi tout ce côté humain à prendre en compte, dans ce domaine, également, Raphaël cherche des conseils chez les anciens. Il pense que c'est dans la communication qu'on en apprend le

plus.

Raphaël s'arrête, une fois de plus, je relance sa parole en lui demandant ce qu'il pourrait me dire des « *anciens* ». Il fait alors le lien avec son ancienne enseignante de cours préparatoire, très sévère mais qui lui a permis d'avoir un bon niveau. Les anciens possèdent, selon lui, cette « *globalité* » sur l'élève, sur l'année et sur les enseignements qui leur permet d'adapter les séances selon les années et les groupes. Les anciens n'ont pas la même réflexion sur certaines questions, notamment sur la transversalité, qui reste un problème pour lui. Travailler « *les matières à travers les matières* » le pousse à multiplier les objectifs ce qui ne lui paraît pas efficace, il vaut mieux cibler un objectif et s'y tenir. C'est aussi un problème de temps et les anciens maîtrisent mieux les supports, l'organisation matérielle des activités. Par exemple, en géométrie, le collage de la feuille avant l'exercice ou bien le sens dans lequel elle est placée désorganisent le travail de l'élève. Les anciens savent se référer à des méthodes qui existent déjà, par exemple, la méthode Daumas que Raphaël vient de découvrir.

Puis, il reprend son discours sur cette idée de globalité qui a « *du bon* », selon lui, mais qui nécessite de démêler les choses. Chaque enseignant a sa propre identité et bien que travaillant tous sur les mêmes programmes et les mêmes objectifs chacun construit en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il veut. Raphaël s'interrompt une fois encore, je le relance en lui demandant si les programmes font partie de cette globalité. Il me précise que depuis le début de sa formation il a toujours les programmes sur lui, cette bible de l'enseignant, qui lui permet de vérifier si ce qu'il met en place correspond bien à ce qu'on attend de lui. Il énumère ensuite tout ce qui constitue cette globalité : les enseignants, les élèves, l'équipe enseignante, l'administration et tout ce qui est mis à sa disposition par l'inspection, les conseillers pédagogiques, les supérieurs qui sont tous disponibles pour répondre à ses questions. Il ne voit pas ce qu'il y a de mal à exposer ses difficultés, les limites de ses connaissances. Il préfère être guidé plutôt que de « *partir à la nage* ». Mais, dit-il, la préparation représente énormément de temps, surtout cette année où il enseigne dans trois niveaux, C. P., C. E. 1 et C. E. 2, ce qu'il n'avait pas envisagé en choisissant ce métier.

Puis, il revient sur le thème du partage avec l'équipe, dans laquelle il s'est senti tout de suite à l'aise, notamment au moment de la pause du midi, qui permet de « *dépressuriser* ». Raphaël « *prend* » des enseignants, de l'équipe réseau et des conseillères pédagogiques. L'une des conseillères lui a permis de voir ce qui était erroné dans son raisonnement et sur quelles bases s'appuyer pour construire ses séances. Elle lui a donné une bibliographie dont il a pu se nourrir, même s'il lui faut du temps pour « *ingurgiter* », précise-t-il. L'utilisation modérée d'internet où de nombreuses académies mettent en ligne leurs recherches et leur travaux est aussi une aide, selon lui. Des séances sont présentées et analysées, cela lui permet à la fois de se positionner mais aussi de réinvestir.

Je dois encore amener Raphaël à poursuivre son discours, je lui propose, alors, de revenir sur « *l'évènement pédagogique* » et lui demande dans quelle mesure cela l'aide à se sentir enseignant. Il me fait part d'un souvenir : alors qu'il donnait un cours de soutien dans un collège, il a eu l'impression que « *l'ampoule s'est allumée* » pour un élève en difficulté. Lui-même, dit-il, a connu cela en cours préparatoire avec la lecture, comme il l'a déjà évoqué, mais aussi au collège avec un professeur de biologie et également à l'université en histoire ancienne. Raphaël m'explique qu'il est, maintenant, à la recherche de ce déclic qui permet d'ouvrir toutes ces portes. Il s'en souvient comme d'un moment très agréable, précise-t-il, au cours duquel il n'avait plus envie de travailler mais éprouvait le plaisir d'apprendre. Selon lui, cette expérience est liée à l'idée « *d'évènement pédagogique* » où la dimension ludique prend le pas sur la préoccupation d'apprendre. Il s'agit de pousser les élèves à « *se régaler* », à apprendre sans qu'ils s'en rendent compte, à le vivre simplement, car pour lui : « *apprendre c'est vivre, ou plutôt vivre c'est apprendre* ».

L'apprentissage est, selon lui, une sorte de maladie car il en a besoin constamment, c'est une nécessité. Il revient sur le concours qu'il a préparé en apprenant « *tout seul* », car il avait cette volonté. Trouver le « *bouton* » sur lequel il faut appuyer pour apprendre sans s'ennuyer, est pour Raphaël une bonne définition de « *l'évènement pédagogique* » et c'est également ce qu'il souhaite

déclencher chez beaucoup d'élèves. Il revient alors sur ses quatre années d'études d'histoire ancienne qui l'ont vraiment passionné dans lesquelles il a « plongé », venant pourtant d'un cursus « scientifique » souhaiterait que la reconnaissance qu'il a envers ce professeur d'histoire ancienne soit un sentiment qu'il puisse faire naître à son tour chez ses élèves, vis-à-vis de la lecture.

Raphaël aime l'idée de travailler dans les Z.E.P, il a, lui-même, grandi à côté d'une cité, l'a vu évoluer et il pense que c'est là que se trouvent les « nouveaux citoyens ». C'est ici que se construit, selon lui, la France. Bien que ce soit un milieu « mouvant », on y confronte des idées, des cultures, tout se mélange mais sans s'opposer. Lors des séances d'histoire, on peut lire un calendrier juif, arabe ou grégorien, et ainsi chacun apporte sa pierre à l'édifice. C'est ainsi, selon lui, que s'édifie le nouveau citoyen à travers ce type de séance. Les enseignants, agent de l'état, ont un rôle important, dit-il, ils doivent remplir une mission quel que soient les gouvernements et les politiques. Au cours de ses études d'histoire il a pris conscience de l'importance de la citoyenneté. En Z.E.P, il pense participer à la construction d'un système alors que dans d'autres milieux, il ne recrée pas, il ne structure pas, il vérifie seulement que la structure est présente.

Raphaël à ses idées, ses origines, sa culture, et à travers les idées une identité se dégage, il en est ainsi, précise t-il, pour les idées de Ghandi, du Ché, ou même de Meirieu. Dans ce milieu, il y a un véritable échange, un élève peut dire « moi je suis, toi tu es, mais ensemble nous apprenons ». Cette question de la citoyenneté et du rôle de l'enseignant dans l'état est une question importante, selon Raphaël.

Puis, il aborde la question de la difficulté à enseigner en Z.E.P. qui fait également partie précise t-il, du R.A.R. (Réseau Ambition Réussite). Ici, les connaissances « sans l'humain » ne passent pas. Les classes, déclare t-il, ont un fonctionnement « brut », « à fleur de peau ». Les élèves sont « lachés », c'est une « zone violence ». Sa directrice a eu son premier poste dans cette école, cela fait seize ans qu'elle y enseigne. Elle connaît très bien les enfants, les cultures, les parents et elle peut se promener seule à la nuit tombée dans le quartier, elle n'a aucun problème, son travail est reconnu, dit-il. Cependant, pour de jeunes enseignants qui se retrouvent tout à coup devant les élèves, Raphaël pense que cela reste assez dur, pourtant, lui a bénéficié d'une expérience dans un internat en lycée professionnel où il a connu des situations « musclées ». Il y a, dans le métier, une certaine théâtralisation, une façon d'être avec le groupe, de s'y comporter, d'y appartenir, d'y être reconnu, dit-il, et avec la construction des apprentissages, tout cela forme un mélange complexe.

Puis, il précise que les équipes sont très soudées, et que de gros projets maintiennent les écoles. Cependant, certains enseignants, sans expérience, arrivent en ayant tout compris de la théorie et n'arrivent pas à « tenir » devant une classe. On peut, alors, tomber dans ce que Raphaël nomme « les mauvais penchants », ceux que l'on a connus dans une école ancienne et « brute ». Il pense que parmi les personnes qui passent le concours, deux types de profils existent : ceux qui sont prêts pour le concours et ceux qui sont prêts pour les élèves. Aussi, selon lui, la possibilité de présenter un petit groupe d'élèves au travail, lors du concours, permettrait de faire prendre conscience aux postulants de la réalité du travail avec les enfants. Le concours porte uniquement sur la théorie, les pédagogies, les enseignements, les connaissances, mais pas sur un public d'élèves, alors que ce sont eux nos meilleurs juges, déclare t-il. Ils ne nous épargnent pas, dit-il, lorsque la séance est mauvaise, la différenciation inadaptée, le support mal préparé, on le sait tout de suite, on le voit, on l'entend par l'agitation.

Raphaël ne rentre pas dans l'aspect affectif, même si les élèves, ainsi que les maîtres, précise t-il, ont des ressentis. Il se souvient d'une élève qui disait à son institutrice qu'elle ne l'aimait pas, qu'elle était méchante. Cette jeune enseignante, raconte Raphaël, était mécontente de « voir » cette image d'elle-même, mais elle n'avait pas le choix. Raphaël, lui, est en fait « un jeune enseignant âgé », il a trente-trois ans et n'est dans le métier que depuis trois ans. Il pense avoir du recul sur la façon dont les autres le voient, alors qu'à vingt-trois ou vingt-quatre ans s'entendre dire d'emblée « t'es méchante » c'est très difficile, selon Raphaël. Il me confirme, une fois encore, que le fait de travailler en Z.E.P. l'aide à devenir enseignant, c'est d'ailleurs pour cela qu'il demande une nouvelle

fois sa nomination dans ce secteur. Depuis deux ans qu'il est arrivé, il a enseigné sur quatre niveaux : C.P., C.E.1, C.E. et C.M.1 et en y ajoutant, les stages qu'il a fait lors de sa formation, en maternelle, il connaît tout le cursus. Cependant, il pense être plutôt un enseignant du cycle 3, cela vient, selon lui, probablement de son expérience de lycée professionnel avec des adolescents. Pourtant, cette année, il aime aussi le travail avec les élèves de C. P. et de C. E. 1, même s'ils sont bruyants, qu'ils sortent de la maternelle et qu'il faut les recadrer. Il aime, dit-il, la façon de « déclencher » et il remet donc en question son attirance pour le cycle 3. Mais, il craint les plus petits du fait de l'importance de la mission, surtout, précise t-il, celle concernant l'apprentissage de la lecture en cycle 2. Il évoque, ensuite, les maîtres expérimentés qui maîtrisent l'apprentissages des différents sons, qui ont mis au point des stratégies et des méthodes. Lui ne s'est pas suffisamment trompé, dit-il, pour pouvoir construire des choses efficaces. Mais, il précise qu'il apprend beaucoup des autres et qu'il apprécie la disponibilité de l'équipe et les moments d'échanges avec les collègues sur le temps du midi. Il essaye de prendre un maximum de choses, des enseignants mais aussi du réseau (R A S E D) et des conseillères pédagogiques. Il me raconte, alors, qu'il lui est arrivé de « bloquer » une conseillère jusqu'à huit heures du soir. Il voulait travailler sur les « représentations mentales » et pouvoir aider les C. P. surtout au niveau de la mémorisation des quantités. Il me parle ensuite de son travail en lecture avec les C. E. 1 et des points du programme qu'il voulait travailler. Il envisageait de construire « tout de A à Z » mais en étant un jour par semaine dans la classe il a dû renoncer. Selon lui, il avait besoin de bibliographie, de matériel et de support. Il revient une seconde fois sur le temps que lui consacre la conseillère et le fait qu'elle soit restée jusqu'à huit heures. Il ajoute, alors, que l'inspectrice, au cours d'une réunion, les a encouragés à profiter de ces temps de formation. Puis, il évoque l'utilisation d'internet, une aide, qui selon lui, doit rester « modérée ». Ainsi, il a consulté des vidéos mise en ligne par l'académie de la Réunion qu'il peut « réinvestir ».

Puis Raphaël reste silencieux, je lui propose, alors, de nous arrêter là. Il déclare qu'il ne sait pas qui va l'entendre et je précise que personne ne l'entendra, que je vais retranscrire ses paroles et essayer de voir quels thèmes s'en dégagent. Une personne fait irruption dans la salle et s'adresse à Raphaël, j'éteins le dictaphone, l'entretien est terminé.

5. B) LE DISCOURS AU PLAN LATENT

5. B. 1) Une chercheuse sous influence

Pendant l'entretien, aussi bien que lors de l'analyse, je perçois les phénomènes transférentiels très fortement, sans pouvoir vraiment en appréhender les contours. Je suis assez mal à l'aise face à ces déclarations, ce qui explique probablement ma difficulté à laisser des silences s'installer et m'amène donc à plusieurs reprises à relancer Raphaël. Dans un premier temps, le travail d'analyse de ce matériel s'avèrera très complexe pour moi, ma vision de cet enseignant débutant ne provoquera aucune empathie. Je resterai longtemps avec le sentiment de ne pas avoir pu rencontrer Raphaël. Je m'appliquerai donc à effectuer le travail du mieux possible, cependant mon écrit restera en grande partie imprégné de ce transfert négatif sans que je parvienne à m'en déprendre, seul un sentiment de malaise et d'incompréhension subsistera. Ce n'est que dans un second temps que je parviendrai à mieux accéder à mon transfert grâce aux échanges que j'ai pu avoir au sein de notre séminaire de thèse et aux observations de ma directrice de recherche. Je ressens que le discours de Raphaël agit sur moi en provoquant une sorte de rejet de sa parole. La reprise de l'analyse entière, dans un second temps, me permettra de dépasser ce rejet en tentant d'en démonter les rouages.

J'analyse mon malaise, dans un premier temps, essentiellement par rapport à ce que me

renvoie ce quartier. J'y ai fait, moi aussi, mes débuts dans le métier et pourtant tant de distance entre Raphaël et moi dans la façon d'aborder ce même métier à ce même endroit. Raphaël me paraît si loin, étrange, dans sa manière de se confronter à cette réalité particulière des quartiers qualifiés de difficiles. Pour moi, qui avait vécu dans un autre quartier similaire de cette même ville toute mon enfance et mon adolescence, la proximité avec la réalité des enfants de ce quartier provoquait des processus d'identification très fort, vis-à-vis de mes élèves, bien qu'à l'époque je n'en sois pas consciente. J'abordais mon travail de façon très instinctive, guidée plutôt par une vision sociale de mon métier et quelques convictions pédagogiques bien ancrées. Il s'agissait aussi pour moi de solder une dette symbolique en tentant de "rendre" ce dont j'avais bénéficié dans ma propre scolarité. Aussi, je comprends que mon malaise se construit sur deux facettes.

La première concerne mon identification aux élèves du quartier dont la présence m'apparaîtra niée à travers le discours de Raphaël. La seconde face de mon ressenti négatif se constitue autour de la posture de Raphaël, celle d'un penseur voire d'un chercheur, venant alors fragiliser ma propre posture de chercheuse. Mais pour l'heure reprenons le cours des propos de Raphaël.

Je ressens tout d'abord un discours très intellectuel ce qui provoque mon ressenti d'une grande distance, loin des éprouvés que je cherche à appréhender. Ce qui m'apparaît, au départ, comme une certaine froideur est sans doute une défense le protégeant d'une fragilité narcissique à laquelle je serai aveugle dans un premier temps. Il m'apparaît aujourd'hui que cette abstraction du discours reflète probablement une inquiétude à correspondre à ce qu'il fantasme de la demande d'une chercheuse. De très nombreux et réguliers "hein" prononcés sur le ton d'une demande d'approbation parsèment le discours et assez rapidement Raphaël s'inquiète de trop parler « *je parle beaucoup* (petit rire) » (121). Ce petit rire vient probablement masquer une certaine gêne à monopoliser la parole. Aussi, je le rassure, mais sa remarque semble indiquer combien il est soucieux d'être en adéquation avec ce qu'il pressent de mon attente, de même lorsqu'il me demande : « *est ce que j'étais assez clair (...) ou est ce que j'ai assez compris les questions* (328).

Cette intellectualisation du discours s'illustre par l'utilisation du verbe penser, le plus souvent conjugué à la première personne du singulier, il reviendra quarante-cinq fois, au long de l'entretien. L'impression de distance s'établit également par le fait que Raphaël parle souvent des autres plutôt que de lui, « *y'en a qui se sentent enseignant dans leurs apprentissages / y'en a qui se sentent enseignant dans la classe y'en a qui se sentent enseignant dans les projets qu'ils vont mettre en place hein donc j' pense qu'y' a un p'tit peu différents différents statuts dans l'enseignement après y'a aussi l'idée / qu'est ce qu'on recherche dans son enseignement aussi donc euh //* (23-31). De plus, je relève que ce se sont les autres qui se "sentent," lui, « *pense* » que ce sont les « *différents statuts* » qui jouent. Puis, Raphaël termine sa déclaration en évoquant une « *idée* » et pose la question de ce que l'on peut "rechercher" dans son métier.

Ce thème de la recherche reviendra sept fois, apparaissant très tôt dans l'entretien, « *les écoles sont quand même tout le temps réunies à travers des recherches des cycles ainsi de suite* »(11). Ce thème reste très concentré en début d'entretien (11, 26, 40, 41, 183, 313, 846), ce qui me semble confirmer l'idée que c'est bien la rencontre avec une chercheuse qui préside au discours de Raphaël. Il continue un peu plus loin : « *voilà moi c'est ma recherche ma structure et d'ailleurs euh ce que j'essaye de mettre en place c'est véritablement dans cette recherche en fait et c'est c'est le meilleur moment de mon enseignement* » (40-42). La redondance du terme recherche, le ton insistant sur la préposition "dans", l'adverbe "véritablement" sont autant d'éléments qui viennent souligner l'importance que Raphaël accorde à se présenter comme un chercheur.

Il parle également de la préparation comme d'une recherche, « *j' passe beaucoup de temps à préparer et mon travail la présentation de mon travail euh mes recherches euh c'que j' veux travailler avec les élèves c'est beaucoup beaucoup de choses au point de vue euh théorie* » (312-314). Je perçois à travers cette évocation de la recherche et de la théorie une posture d'égal à égal, qui a probablement amplifié mon trouble. Je remarque tout de même une certaine hésitation de sa part à passer du terme « *mon travail* » au terme « *mes recherches* », hésitation marquée par le

« euh ». Il en est de même pour l'utilisation du mot « théorie » également précédé d'un « euh » d'hésitation. Ces cours arrêts dans l'expression indiquent une reprise de la maîtrise du discours, l'enjeu, dans cet entretien, pourrait donc être, pour Raphaël, de se présenter ou se représenter lui aussi comme un chercheur, il tenterait, ainsi, de se valoriser.

5. B. 2) La théorie, une défense coûteuse.

Dès le début de l'entretien, je tente d'amener Raphaël à un peu plus d'implication.

Moi : *et pour vous qu'est ce qui serait /*

Raphaël : « *alors moi pour moi véritablement moi j'ai lu y'a pas longtemps une "Lettre à un jeune enseignant" de Meirieu hein et il parle de l'évènement pédagogique /hein voilà donc moi euh j' me suis retrouvé totalement dans ce discours* » (27-31). C'est donc un discours et plus particulièrement la notion d'« évènement pédagogique » dans lequel Raphaël se « retrouve ». J'entends que Raphaël pourrait "trouver" une part de lui-même dans cette référence théorique , « *donc moi je suis plutôt en fait dans cet évènement pédagogique* » (39). Cette notion pourrait, peut-être, l'aider à se constituer une part de son soi-enseignant.

Un peu plus loin, sur ce même thème, il précise, « *comme moi on est à la recherche de euh de ces ces moments déclenchants / oui/ hum* » (183). Cette notion théorique semble donc soutenir son action pédagogique, il est à la recherche de ces moments décrits par Meirieu. Puis au moment où Raphaël doute de ses capacités à avoir « *assez compris la question* » (328), je le rassure et le relance sur cet « évènement pédagogique » que je sens si important pour lui. Il me raconte, alors, que lorsqu'il donnait des cours de soutien en collège, il a « *rencontré le la première fois véritablement l'évènement pédagogique* » (338). Il s'agissait d'avoir recours à un miroir pour faire comprendre à un élève ce qu'est la symétrie. Raphaël en parle comme d'un véritable miracle, « *y'a quelque chose qui s'est passé et y'a eu euh/ un éclair lumineux en fait euh vraiment l'ampoule qui s'est allumée mais j' l'ai vu à sa tête en fait j' l'ai véritablement vu à sa tête* » (342-344). Si l'image de l'ampoule qui s'allume renvoie effectivement à l'idée soudaine d'une découverte, ce pourrait être également la découverte de son intérêt pour le métier. Cette scène semble lui avoir donné envie de faire naître cet « éclair lumineux » à son tour. "L'évènement pédagogique" m'apparaît double, il a lieu à la fois pour l'élève et pour Raphaël. La transmission d'un désir d'enseigner à travers ce concept « d'évènement pédagogique » vient probablement marquer une affiliation, l'auteur apparaît, alors, comme un père spirituel pour Raphaël. Il revient de nouveau sur cette notion, un peu plus loin dans l'entretien, « *on agit plus pour que pour apprendre on apprend malgré nous / voilà c'est ça en fait j' pense véritablement la définition de l'évènement pédagogique c'est le bouton sur lequel i' faut appuyer pour euh pour apprendre pour euh pour apprendre à s'en servir c'est c' que j'aimerai déclencher véritablement chez beaucoup d'élèves*» (413-416). Une fois de plus, l'élève et le maître semble confondus, ils apprendraient à leur insu, « *malgré nous*», il parle à la fois du « bouton » qui déclenche l'apprentissage chez l'élève en même temps que de la nécessité pour lui d'« *apprendre à s'en servir* ». Cependant, la suite des propos glisse vers une représentation de l'élève plus passive, il s'agirait d'appuyer sur « *le bouton* » pour que l'apprentissage se « *déclenche* ». Cette répartition des rôles dans laquelle l'élève n'apparaît plus que comme subissant le savoir pourrait s'apparenter au fantasme repéré par René Kaës comme intrinsèque à l'activité de transmission et décrit en tant que « *ce qui mobilise l'activité de formation, (...) fantasmes qui concernent d'abord la création, la fabrication, le modelage d'êtres traités par l'inconscient comme des objets* »²⁹⁶. Ainsi sur cette scène fantasmatique le maître paraît avoir tout pouvoir de même que dans la scène où « *l'éclair lumineux* » témoigne du miracle pédagogique, le bouton comme par magie déclencherait l'apprentissage.

Dans ce thème de "l'évènement pédagogique" la référence à la théorie semble primordiale

pour Raphaël, dans cette perspective, il déclarera tout à la fin de l'entretien en évoquant un échange avec la conseillère pédagogique : « *elle m'a dirigé vers euh (mot inaudible) une bibliographie que j'ai été directement (il se reprend) pas directement / que j'ai lu j'ai regardé et que j'ai mis en place euh dans la classe en fait qui m'intéressait* » (828-830). Cette déclaration m'apparaît également de l'ordre de la toute puissance, à la fois celle du maître mais pareillement celle de théorie. Cette investissement de la théorie pourrait constituer un appui psychique important pour Raphaël comme en témoigne les travaux de Sophie de Mijolla-Mellor.

Celle-ci indique, à propos du besoin de savoir, que la construction de ce qu'elle désigne « comme les "mythes magico-sexuels" (...) sont des intuitions ayant valeurs de certitudes »²⁹⁷. Par cette production psychique « il ne s'agit pas de modifier la réalité, ce dont l'enfant sait bien qu'il n'est pas capable, mais de recréer une néo-réalité ludique sur laquelle son emprise est complète, ce qui lui permet de mettre à distance le potentiel traumatique de la scène primitive »²⁹⁸. Plus tard ces mythes laisseront place à la théorisation. En effet, « la différence entre la pulsion de savoir qui engendre les mythes et la pulsion de chercher qui pousse vers l'acte de théoriser va se trouver encore plus nette à cet âge [l'adolescence] qu'elle ne l'était au moment de la petite enfance et pourtant l'une ne pourrait aller sans l'autre (...) l'invention d'une langue secrète va prendre la suite des "mots magico-sexuels" de l'enfance c'est à dire que le langage comme celui de l'oracle aura la double fonction de masquer et de signifier »²⁹⁹. Ce masquage de la scène primitive se fait au profit d'une autre "histoire" de l'origine. A partir de ces différents éléments théoriques, il me semble pouvoir faire le lien avec ce que Raphaël nous dit de son rapport à la théorie. En effet, ce besoin d'avoir un discours, de théoriser, de se référer à une bibliographie, pourrait constituer les suites d'une théorie magico-sexuelle devenue une « pulsion de chercher » que l'on retrouve explicitement dans le discours de Raphaël, « *j'me rend compte que euh/ / j'ai besoin d'apprendre toujours en fait en fait j' le vois plus [au sens quantitatif] comme une maladie main'enant en fait (petit rire) et oui j'ai j'ai toujours cette nécessité d'apprendre tout le temps ou de réfléchir aussi j'aime beaucoup en fait euh me dire bon là et tout ça donc je euh passe beaucoup de temps à réfléchir et j'ai cette volonté d'apprendre hum/ le concours j'ai pas fait d' PEI [professeur des écoles 1 ère année, consacrée à la préparation au concours] euh j'l'ai travaillé tout seul et véritablement euh c'était cette volonté d'apprendre c'est à dire que j'ai lu tous les points les pédagogies tout ça euh pa'ce que j' voulais travailler là dessus oui/ hum* ». (401-408). Cette « volonté » d'apprendre, cet investissement très important de Raphaël dans le travail et la théorisation apparaît presque maladif, comme il en fait mention, une fois de plus, quelques lignes auparavant sous l'expression « *la maladie d'apprendre* » (396).

Pour autant, plutôt que de l'envisager, selon les propos de Raphaël, en terme de maladie, je crois plus pertinent de l'envisager sous la forme d'une pulsion de recherche insatiable, liée à un fantasme inconscient d'auto-genèse. En effet, en référence à l'idée selon laquelle « de nombreuses conceptions et pratiques de formation sont tributaires des théories sexuelles élaborées par les enfants pour se représenter la cause de leur origine et de leur propre formation »³⁰⁰, on peut penser que Raphaël reste en proie à des fantasmes d'auto-genèse, dans la façon de pratiquer sa profession. Comme dans le mythe du Phénix « transposition la plus significative de ces fantasmes d'autoformation (...) le phénix n'a pas de parents, il ne naît pas d'une copulation »³⁰¹, ces productions fantasmatiques ont pour but, toujours inconscient, de masquer la scène primitive à l'origine de la conception, source d'angoisses multiples, dont « l'angoisse de castration »³⁰² ou « les angoisse paranoïdes »³⁰³. Le réseau fantasmatique de l'auto-genèse, concernant le rapport au savoir de

297 MIJOLLA-MELLOR Sophie. 2002. *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod. p. 5.

298 Ibid. p. 113.

299 Ibid.

300 KAËS René. 1997. [1ère édition 1975]. Op. cit. p. 58.

301 Ibid. p. 15.

302 Ibid. p. 17.

303 Ibid. p. 61.

Raphaël, pourrait se voir confirmé par le fait qu'il a choisi de préparer son concours, seul, en autonomie, en étudiant uniquement à l'aide de livres, sans l'intervention d'un médiateur entre lui et le savoir.

Poursuivant l'analyse, René Kaës précise que « la formation n'est pas un engendrement -littéralement inconcevable- ni une genèse, mais une création perpétuelle, sans origine ni fin, sans rupture, ni commencement »³⁰⁴. Cette « création perpétuelle », à laquelle s'attèle Raphaël et qui ne semble effectivement n'avoir « ni fin, ni rupture » pourrait se manifester à travers son travail de préparation de la classe, « *si je devais m'amuser à compter le temps que j' passe/ en dehors du travail hein j' crois que ff je refais ma semaine en fait hein véritablement ah oui oui mon mercredi euh j' prends la plupart du temps la matinée hein mais euh quand on a pas d'animations pédagogiques (..) et je travaille quasiment toute l'après-midi et le soir souvent le soir quand je rentre chez moi je travaille aussi/ hein euh les vacances aussi les vacances euh j'ai chaque matin j' me lève assez tôt pour pouvoir travailler et les week end je garde le samedi la plupart du temps et le dimanche je le travaille quasiment tout le temps ouais c'est très rare en fait quand j' me dégage le week-end j' passe énormément de temps à travailler » (613- 621). Ce thème majeur du travail reviendra soixante sept fois au cours de l'entretien, sous la forme du mot "travail" ou sous une forme conjuguée du verbe "travailler". Dans cette compulsion à travailler seul, j'entrevois la fantasmagorie d'auto-formation que Raphaël entretiendrait sans relâche. C'est également une tâche colossale dont il ne pourrait se "dégager" et qui ne permettrait apparemment pas de trouver du temps pour se ressourcer.*

Pour autant, si ce réseau fantasmagorie peut être envisagé comme une barrière à des angoisses profondes contre lesquelles Raphaël auraient à lutter, il ne semble pas l'aider dans la pratique de son métier. Il déclare : « *la théorie en fait euh a eu tendance à généraliser un p'tit peu et euh du coup on perd de l'impact sur les élèves et euh on se met sur des situations qui sont pas du tout je pense euh efficaces » (138-140) ou bien un peu plus loin, « on nous l'apprend en théorie mais pas face à ce genre d'élève par sur ce sens en fait véritablement le cas particulier hein il est euh/ il est trop difficile par moment pour un jeune enseignant en tout cas de sortir de la théorie tout seul » (150-153). Raphaël continue d'éviter l'implication en parlant à la troisième personne. Cependant ce qu'il exprime me paraît concerner, tout de même, les difficultés qu'il rencontrerait face à ces élèves qui résistent à la généralité en leur qualité de sujet. L'image d'un projectile heurtant une cible, à travers l'utilisation du terme « *impact* » pourrait bien traduire, outre une certaine objectivation de l'élève déjà mentionnée, une mise à distance des élèves. J'entends également la solitude de Raphaël pour « *sortir* » de cette défense qui le protégerait et en même temps l'exposerait à des difficultés dans sa relation pédagogique. Le manque d'accompagnement lors de son entrée dans le métier se fait sentir, puisque comme le souligne Raphaël, c'est difficile de sortir de la théorie « *tout seul* ».*

Un peu plus tard il précise ses difficultés mais toujours en parlant de « *certains enseignants pour qui ça doit être très très dur d'avoir préparé le concours de connaître tout en fait de la pratique et de la théorie (se reprend) pas de la pratique de la théorie et d'se retrouver d'avant une classe et de pas arriver à la tenir oui / j' pense que du coup on tombe dans de mauvais penchant des souvenirs qu'on a d'une école ancienne et un p'tit peu brute* » (680). Ce lapsus entre théorie et pratique me paraît significatif des difficultés auxquelles Raphaël serait confronté dans la pratique. Peut-être, exprime t-il ici, son désir inconscient de faire coïncider la "théorie-fantasme" à la "réalité-classe". Mais ce qui m'apparaît plus remarquable encore, c'est l'expression du manque d'un « espace transitionnel », au sens de Winnicott, dans lequel le monde interne de Raphaël et le monde externe de la classe aurait pu "jouer" et ainsi trouver quelques ajustements. Ce processus transitionnel pourrait, probablement, permettre à cet enseignant une rencontre un peu plus harmonieuse avec ses élèves.

Ainsi l'investissement conséquent de Raphaël dans la préparation de sa classe, toutes ses lectures et son travail ne semblent pas porter leurs fruits au point de vue pédagogique, l'énergie

304 Ibid. p. 16.

déployée semble déviée au profit de processus psychiques propres à Raphaël.

5. B. 3) La construction d'un idéal ou l'idéal de la construction

Raphaël évoque son idéal en nous parlant, tout d'abord, de sa propre scolarité au cours de laquelle il pense avoir bénéficié d'un "esprit de promotion", « *j'aime beaucoup lire j' pense que c'est véritablement cette maîtresse en fait qui nous a / qui nous a insufflé ça mais j'ai des amis avec qui j'étais en C.P. qui ont aussi ce goût de la lecture* »(370-372). L'idée de souffle est un thème récurrent dans la fantasmatique de la formation, « L'invisibilité et la fluidité du souffle s'associent à ceux de la parole, de l'âme, de l'esprit qui ont pour signifiant originaire le souffle. La formation comme transmission de l'esprit-souffle est un des thèmes majeurs de l'investiture religieuse, de l'initiation »³⁰⁵. Raphaël semble reprendre cette transmission et désire lui aussi "insuffler" à son tour l'esprit de la lecture à ses élèves, « *et bé moi j' trouve que la lecture est très présente dans notre classe de C.P.* » (378). Dans le processus de constitution de l'idéal du moi, « le moi cherche à se rendre semblable à ce qu'il s'est proposé comme modèle »³⁰⁶, cette maîtresse semble effectivement constituer un modèle identificatoire professionnel pour Raphaël. Ainsi, il cherche à transmettre, lui aussi, "l'esprit-souffle" à travers la lecture et ce jeu d'identification contribue sans doute à la constitution d'un soi-enseignant.

Par ailleurs, l'entrée dans le métier par la porte de la Z.E.P. semble plutôt s'avérer positive, « *moi j'aime bien l'idée de travailler euh dans les Z.E.P. en fait / c'est j' suis toujours dans ces (moi ayant mal compris : dans les Z.E.P.?) ouais ouais j' trouve que c'est toujours mais j' pense que c'est dans l'idée moi j'ai grandi euh à côté d'une citée euh j'ai été un p'tit peu on est une génération où on a vu la la cité changer ainsi de suite euh et donc euh c'est là qui a eu l'esprit véritablement en fait / et la volonté euh/ / comment dire/ / / / c'est là qu'sont les 'fin que sont les / c'est très difficile (à voix basse) c'est vrai qu' c'est tendancieux en fait ce que j' vais dire / / euh c'est là qu' sont les nouveaux citoyens bon j' vais dire comme ça véritablement j' pense qu'en fait dans les Z.E.P. euh on construit véritablement en fait la France hein* » (453-466).

Dans ce passage, je ressens toute la difficulté de Raphaël à suivre le cours de sa pensée, sans cesse, il bifurque, dérive, hésite, cherchant sans doute à maîtriser au mieux son discours, restant ainsi sur une position défensive. Cet extrait révèle de nouveau un fort attachement à la théorie car si Raphaël apprécie de travailler en Z.E.P., c'est avant tout « *l'idée de travailler euh dans les Z.E.P. (...) j' pense que c'est dans l'idée* ». Puis, Raphaël semble perdu, il craint l'interprétation de ses propos comme « *tendancieux* », et semble chercher à se protéger du jugement. Enfin, il se lance pour exprimer ce qui me paraît être de l'ordre d'un idéal social à travers les thèmes de la citoyenneté et de la construction de la France.

Il poursuit dans cette thématique de l'édification en décrivant une séance d'histoire où « *chacun apporte sa pierre à l'édifice avec des élèves qui sont capables de dire tous les mois du calendrier en*

305 KAËS René. 1997. [1ère édition 1975] Op. cit. p. 66.

306 CHASSEGUET-SMIRGEL Janine. 1990. *La maladie d'idéalité. Essai psychanalytique sur l'idéal du moi*. Paris : Editions Universitaires. p. 85.

arabe, d'autres en juif d'expliquer à l'autre c'qui se passe et de se dire et bé nous on travaille sur le calendrier grégorien» (472-475). Raphaël reconnaît la richesse de ses élèves et poursuit dans cette idée d'un idéal, « *confronter ces différentes cultures et euh c'qui est vraiment en fait (bruit couvrant un mot) pour moi le nouveau citoyen véritablement j'ai ce sentiment en fait que (inaudible) des classes comme ça en fait construisent beaucoup de choses* » (477-479). Raphaël paraît maintenant pouvoir rencontrer ses élèves sur le terrain de cette "construction", il n'est pas le seul bâtisseur dans sa classe et reconnaît leur place dans cette construction. La distance semble s'estomper au profit d'un « mélange », « *on fait avancer en fait on confronte en fait des idées euh des cultures et euh plein de choses en fait et c'est euh c'est très très bien en fait quand quand tout se mélange sans jamais s'opposer ou euh se se / comment dire / se confronter en fait* » (468-470). J'entends que « *plein de choses se mélange sans jamais s'opposer ou (...) se confronter*», aussi dans ce cours d'histoire, une réconciliation me paraît s'opérer entre théorie et pratique. Le « mélange » semble prendre dans un domaine cher à Raphaël puisque cela le renvoie à ses études d'histoire ancienne. L'idée d'un « mélange » pourrait également figurer une certaine fluidité entre son soi-enseignant et son soi personnel, l'histoire jouant le rôle de liant entre les deux. C'est peut-être le sens de son propos lorsqu'il me dit : « *j'aime beaucoup les Z.E.P. en fait oui / et j' m'y suis je m'y sens beaucoup plus à l'aise oui / dans le travail j'me sens euh // comment dire // peu-ê'te pa'ce que j'ai fait histoire et que la citoyenneté et la place de l'enseignant et de l'agent de l'état est plus importante pour moi* » (496). Ainsi, en faisant passer une passion personnelle dans le professionnel Raphaël s'approprie sa fonction d'enseignant et dans ce même mouvement il pourrait construire ou consolider son moi-enseignant.

Toujours sur ce thème de la construction il poursuit, « *j' pense que euh euh dans les Z.E.P. je participe à la construction de que' que chose j' s'rais pas dans les Z.E.P. bon j'dis pas y'a des milieux qui sont pas Z.E.P. qui finalement sont assez difficiles y'a des milieux qui sont beaucoup plus favorisés / où finalement le système est / est déjà construit donc euh euh en fait euh je lui apporte euh // un éclairage nouveau en fait un p'tit peu/ voilà euh mais vu que c'est moi qui l'apporte je suis moins efficace que quelqu'un qui apporte son identité*» (499-503).

Dans cet extrait, ce que Laurence Bardin³⁰⁷ nomme les interpolations sont très manifestes. Ces : « circonlocutions, (des) silences et (des) lacunes qui favorisent le retardement de la progression (...) traduisent un discours socialisé, où la place de l'interlocuteur est grande ». En effet, Raphaël hésite, ce n'est qu'à la suite de « euh » répétés et d'un assez long silence qu'il laisse s'exprimer l'idée d'apporter « un éclairage nouveau », qu'il nuance immédiatement par la locution « un p'tit peu », semblant craindre d'avoir été trop loin.

Par la suite, son discours devient fortement contradictoire, alors qu'il vient de nous faire part de son idée d'apporter « un éclairage nouveau », il se rétracte en affirmant qu'il n'apporte pas

307 BARDIN Laurence. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F. p. 235.

son identité, ce qui semble contredire l'idée de cet "éclairage" que j'entends comme un point de vue et qui ne peut être que personnel, a fortiori s'il est nouveau. Cet « illogisme correspond à une tentative de raisonnement, à un désir de démonstration qui échouent dans l'argumentation (...) ils correspondent à une défense du Surmoi mais dont la tentative de masquage par rationalisation aboutit à l'échec »³⁰⁸. Le surmoi étant l'instance psychique dont « le rôle est assimilable à celui d'un juge ou d'un censeur à l'égard du moi »³⁰⁹, il m'apparaît que Raphaël réalise que ses propos peuvent être jugés prétentieux et une nouvelle fois il tente d'échapper au jugement de son interlocutrice.

Raphaël, à la fin de l'entretien, me raconte comment il a retenu une conseillère pédagogique : « *les conseillères qui sont juste en face (l'inspection se situe effectivement en face de l'école) euh et que on bloque des fois moi j'ai les bloque euh moi j'l'ai bloquée euh / j' l'ai bloquée un mardi soir jusqu'à huit heures je crois un truc comme ça oui / mais elle était disponible* » (802-804). Ce récit me donne soudain l'impression d'être « bloquée » moi même par Raphaël qui repart une fois de plus sur ses idées de construction, de travail (817-825). Quelques lignes plus loin, il précise : « *hum / ça lui a pris euh de / quatre heures et demie quand même j' crois (il réfléchit) de cinq heures moins le quart à huit heures presque / oui oui elle consacre du temps alors j' sais pas si elle le fait tout le temps / moi j'ai tout le temps eu des disponibilités en tout cas avec euh / C (prénom de la conseillère) oui hum / (Moi : ah c'est bien oui) c'est pour ça que j'en profite véritablement* » (832-837).

Cet fin de l'entretien m'interroge quant à cette disponibilité dont Raphaël « profite ».

CONCLUSION

Comme je l'ai signalé au début de cette analyse j'ai éprouvé beaucoup de difficultés à appréhender le discours de Raphaël tant les phénomènes transférentiels ont brouillé mon écoute.

Mon identification aux élèves de ce quartier a probablement fait ressurgir en moi une part de mon soi-élève qui a pris le pas dans l'accueil de ce discours. De plus, les thèmes émergeant des propos de Raphaël ont laissé les élèves dans l'ombre. Ces deux paramètres conjugués ont fait naître chez moi le sentiment d'être exclue de son discours. Ce sentiment d'exclusion a fait écho à celui ressenti lors de mon enfance et surtout de mon adolescence inhérent au fait de vivre dans ces quartiers. Par ailleurs, Raphaël se présentant sous les traits d'un intellectuel, mon soi-élève à l'écoute, l'a immédiatement associé à la position d'un nanti. Je discerne, ici, tous les effets d « un propos engagé dans un relation sociale »³¹⁰. Par ces jeux de places fantasmées et décalées dans le temps mais fortement opérantes psychiquement, dans la situation présente, j'ai ressenti ma position de chercheuse fragilisée par mes origines sociales qui ne m'autoriseraient pas à occuper légitimement celle-ci.

308 Ibid. p. 237.

309 LAPLANCHE J. PONTALIS. J. -B. Op. cit. p. 471.

310 BENSA Alban. 2006. *La fin de l'exotisme*. Toulouse : Anacharsis. p. 88.

L'analyse de ces effets de transfert n'a pu se faire que dans un second temps et par le soutien de notre groupe de recherche. Tout l'effort a consisté pour moi à reconnaître la prégnance de mon « soi-élève » dans la réception du discours de cet enseignant pour tenter de l'entendre d'une autre place, celle de chercheuse. Ce mouvement m'apparaît lié à la « fluidité » que je qualifierais de psychique que Claudine Blanchard-Laville a évoqué entre « soi-élève » et « soi-enseignant »³¹¹. Ce processus de déplacement psychique entre les différents pôles du « soi », au sens d'une « instance globale »³¹², semble précieux dans l'étayage à la constitution d'une nouvelle part du « soi ».

En effet, il m'apparaît que cette "fluidité psychique" pourrait être l'une des figures d'un étayage à la construction identitaire par l'émergence d'un nouveau « soi » consécutif à l'élaboration d'un ancien « soi » agissant dans nos conduites, parfois à notre insu. Ainsi, je pourrais faire l'hypothèse que l'élaboration de mon transfert m'a permis de prendre conscience de la façon dont mon « soi-élève » agissait au profit de l'émergence d'un « soi-chercheuse ».

Par ailleurs Raphaël nous laisse entendre combien les phénomènes d'identification pourraient être déterminants dans l'édification d'un « soi-enseignant ». Le phénomène d'affiliation évoqué à travers la recherche de "l'évènement pédagogique" paraît indiquer une identification, quand bien même se ferait-elle par le biais d'une théorie. De même, l'enseignante qui lui a appris à lire constituerait un modèle identificatoire professionnel essentiel dans son désir d'enseigner, lui aussi, la lecture.

Enfin je relève que la modalité d'investissement de la théorie n'apparaît pas au bénéfice des élèves de Raphaël qui restent absents dans son discours. En effet, ce qui semble mobiliser cette pulsion à chercher pourrait être au service d'un mécanisme de défense vis-à-vis d'angoisses profondes contre lesquelles il aurait à lutter. Cependant, tout son travail de recherche et de théorisation ne semble pas l'aider dans la pratique de son métier. En effet, la théorie « *a tendance à généraliser* » et Raphaël pense alors perdre de « *l'impact* » sur ses élèves. Cette expression, selon la théorie de René Kaës, nous amène à envisager comment ses élèves viendraient représenter des « êtres traités par l'inconscient comme des objets »³¹³. Il m'apparaît, alors, que la formation en occultant la dimension relationnelle du projet pédagogique contribuerait à nourrir, chez les enseignant-e-s, la constitution d'un fantasme dans lequel l'élève serait pris comme objet à former plutôt que comme sujet à rencontrer.

311 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F. p. 80 : « Nous considérons le soi comme une instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elles, plus ou moins présente à l'intérieur de cette enveloppe. (...) Je crois qu'il y aurait intérêt à réintégrer en soi ces parties là et à assurer une certaine fluidité de jeu entre elles» (...) aussi bien chez l'élève que chez l'étudiant qui projette de devenir enseignant, cohabitent deux parties, le soi-élève et le soi-enseignant ».

312. Ibid.

313 KAËS René. 1997. [1ère édition 1975] Op. cit. p. 3.

CHAPITRE 6

CHLOÉ, ENTRE SOUFFRANCE ET SOUTIEN

6. A) PRÉSENTATION DE L'ENTRETIEN

6. A. 1) Les conditions de l'entretien

Deux ans après les deux entretiens précédents, à la fin du mois juin, je cherche de nouveau des enseignant-e-s débutants-e-s au terme d'une première année de pratique, période qui me semble propice au bilan et à la réflexion. Je téléphone à une amie pour avoir la liste des écoles où, ce que nous nommions des T. 1.(titulaire première année), ont été nommés. Puis, j'appelle moi même les directrices en leur demandant de transmettre ma demande et mon téléphone. En fin d'après midi, soit une heure après ma prise de contact avec sa directrice, Chloé me contacte, le rendez-vous est pris pour le lendemain soir. Chloé habite loin de son lieu de travail et préfère donc que nous nous rencontrions dans sa classe. Lors de notre conversation téléphonique je mets l'accent sur le fait que les témoignages sur les débuts dans le métier sont précieux pour ma recherche. Elle répond favorablement à ma demande très rapidement, en précisant, qu'elle aussi a eu des difficultés lors de ses études et il qu'il faut bien s'aider. Cette réponse rapide m'interroge, sa directrice est une amie et je devine qu'elle a su la convaincre d'accepter sans trop savoir comment. J'espère que Chloé n'accepte pas sous la contrainte, mais mes doutes sont atténués à l'idée que comme tous les T.1 elle ne peut rester sur ce poste et qu'elle changera donc d'école dès la rentrée prochaine. La pression ne peut donc pas être trop importante en cette fin d'année. La teneur de l'entretien me rassurera également, me révélant un important besoin de parler de cette première année éprouvante pour Chloé.

J'arrive donc à l'école le lendemain, j'entre dans le bureau, dont la porte est grande ouverte, saluer et remercier mon amie pour son aide. Je la trouve en pleine conversation avec une enseignante qui vient de se faire insulter violemment par une mère d'élève, elle me raconte aussitôt la scène. De plus, la réforme des rythmes mise en place dès l'an prochain et le passage de la commission de sécurité qui vient de rendre un verdict sévère dans cette école vétuste préoccupent beaucoup mon amie. J'ai la sensation que ce petit bureau est un espace bien trop petit pour contenir tous ces problèmes et que l'arrivée d'une personne extérieure est une aubaine pour "déverser" ce trop plein d'angoisses. C'est fait dans cette école que j'ai fait mes premiers pas d'élèves mais les choses ont bien changé et je ne reconnais rien de ce passé lointain. Chloé passe alors dans le couloir et me demande si elle a le temps d'aller fumer une cigarette, je la suis, alors, et la remercie d'avoir accepté l'entretien. Puis nous nous dirigeons vers sa classe et quelques minutes plus tard nous nous installons à l'angle de son bureau et l'entretien commence. Je lui rappelle les conditions de confidentialité et d'anonymat attachés à ce type d'entretien, sa directrice étant une amie je tente ainsi d'atténuer les effets des enjeux relationnels.

Chloé est une jeune fille mince, élégante qui dégage une impression de fragilité. Ces propos et le ton qu'elle utilise indiquent au contraire beaucoup de détermination et de maîtrise. Mais cette maîtrise ne semble se faire qu'au prix d'une certaine nervosité qui se ressent, notamment, dans le débit très rapide de sa parole. Dès le début de l'entretien Chloé se gratte le cou, les bras, puis elle finit par tortiller le cordon de son gilet quasiment sans interruption, ce n'est qu'au bout d'une demi-heure que son corps se relâche et que ses mains se posent sur sa jupe, ne s'agitant que pour appuyer ses propos. Son discours parallèlement sera de plus en plus authentique au fur et à mesure qu'elle va lâcher cette maîtrise. L'intégralité de l'entretien figure en annexe 6.

6. A. 2) Le discours au plan manifeste

Chloé, suite à ma consigne, évoque tout d'abord ce qu'elle nomme « une relation privilégiée » avec ses élèves et précise que c'est le fait d'être appelée "maîtresse" qui l'aide à se sentir enseignante. Les échanges avec les collègues sont aussi essentiels : « *parler travail* » à son importance, de même que les responsabilités par rapport aux familles. Chloé pense que l'école reste leur seul lien avec la société. Elle se sent donc utile d'un point de vue social et déclare que c'est finalement l'image qu'on lui renvoie qui l'aide à savoir ce que c'est qu'être enseignante. Le regard des enfants, des parents et des collègues l'aident à se définir en tant qu'enseignante, dit-elle.

Ensuite je lui demande de préciser sa pensée à propos du "genre d'enseignante" qu'elle croit apprendre à être à travers tous ces regards. Elle me répond, alors, que cela lui permet de savoir si elle est stricte ou pas, ou appréciée des enfants, ou bien si elle sait mener des projets. Elle me parle alors de la conseillère pédagogique, qui est, selon Chloé, vraiment de bon conseil. Alors que les années précédentes, elle n'avait pas l'impression d'avancer, elle dit que cette année elle se sent plus motivée pour chercher des solutions, plus aidée pour réfléchir sur le travail. J'interviens, une fois de plus, pour savoir dans quel cadre les visites de l'an dernier ont eu lieu. Elle m'explique alors qu'il s'agissait du cadre de la formation des P.E.S. (professeur des écoles stagiaire) et exprime son ressenti vis-à-vis du changement d'attitude de la formatrice. Celle-ci est venue, selon les souvenirs de Chloé, deux fois en visite « *de courtoisie* » mais ensuite, lorsqu'il y a eu les visites avec rapport à l'inspection, la conseillère venait seulement juger. A ce moment, Chloé raconte qu'elle s'est tournée davantage vers ses collègues pour avoir des conseils et qu'elle a simplement essayé de satisfaire la conseillère pour, selon ses propres termes, qu'elle lui "foute la paix". Elle me dit, aussi, que la présence d'un autre adulte dans la classe perturbe le comportement de chacun et ajoute qu'il est difficile de juger « *à cent pour cent* » des procédés mis en œuvre. Elle pense que les conseillers ont du mal à croire que les jeunes puissent avoir des idées.

Je souligne, alors, qu'elle me parle plutôt de ce qui ne l'a pas aidée. Elle me répond que cela l'a tout de même aidée, d'un point de vue professionnel, qu'elle a appris à être inspectée, à recevoir

un jugement, à avoir certains documents à fournir, à développer une certaine rigueur que l'on ne possède pas lorsqu'on débute. Même si cette part du travail d'enseignant ne représente pas, selon elle, ce que l'on préfère du métier. Mais, Chloé ajoute que « *ça frustré et ça bloque* ». Elle cherche, d'ailleurs, quelle est l'utilité des fiches de préparation, sur lesquelles tous les conseillers ne sont pas d'accord. Aussi, elle déclare apprécier la conseillère de cette année qui l'aide à voir comment progresser et donne des pistes. Chloé précise également que le fait de parler à un adulte, alors qu'elle est constamment entourée d'enfants, lui fait du bien. Elle dit avoir beaucoup de chance avec ses collègues de cette année, de même que ceux de l'an dernier, ils sont toujours d'accord pour l'aider à revoir une séance ou échanger sur la pédagogie. Chloé pense que dans ce métier nous avons gardé le sens de l'entraide et c'est ce qu'elle tente de faire également en participant à cet entretien. Elle me dit, ensuite, que ce qu'elle a appris à l'I.U.F.M. n'est pas « palpable » et qu'il faut être confronté aux situations en étant bien accompagnée pour pouvoir progresser. Elle souligne une certaine contradiction sur le statut de l'erreur que l'on accorde à l'élève alors que le stagiaire n'y a pas droit, selon elle.

Chloé aborde ensuite le thème du soutien personnel, selon elle, il est très important d'avoir des « témoins » autour de soi qui viennent temporiser ce que l'on peut entendre dans les médias, qui remettent en cause l'utilité de notre métier. Pour Chloé, cette vie personnelle qui aide, est paradoxalement, menacée par la vie professionnelle.

Elle revient, ensuite sur cette idée de ne pas être « *abandonnée* » dans les classes, surtout lorsqu'on a comme elle, un poste fractionné, c'est à dire que son service est réparti sur trois classes. Une classe à mi-temps et deux autres à quart temps. Elle évoque la difficulté à rentrer dans « *l'univers d'un enseignant* » une fois par semaine, le soutien est, alors, d'autant plus important. Elle ajoute qu'on ne peut pas compter uniquement sur la chance, pour avoir de bons collègues et de bons élèves. Parfois, elle raconte que les collègues facilitent la tâche, qu'ils laissent les matières les plus faciles et font en sorte que l'administratif ne soit pas géré par la stagiaire, mais ce n'est pas toujours le cas. A tel point que Chloé pense que cela peut aller jusqu'à être dégoûtée du métier.

Elle me raconte ensuite les problèmes qu'elle a rencontrés lors de sa première rentrée, son sentiment d'être « *toute seule* », les difficultés d'organisation de la classe, les visites de la conseillère, la première réunion de parents. Une fois encore, ce sont les collègues qui l'ont aidée, car la formation sur la préparation de la rentrée se résume, selon les termes de Chloé, à « *un p'tit truc à l'I.U.F.M.* ». De plus, les deux semaines consécutives de formation ont été placées, pour elle, au mois de juin, ce qui l'a beaucoup frustrée. Un moment qu'elle dit très mal choisi, puisque c'est le moment de remplir les bulletins, de terminer les répétitions du spectacle de fin d'année, des choses très importantes pour elle.

Par ailleurs, elle a très mal vécu les formations du mercredi qui lui prenaient son temps de préparation de classe, qu'elle reportait sur ses week-end, pendant lesquels elle ne pouvait plus dormir, dit-elle. Chloé reconnaît cependant, que la formation a son importance et se souvient d'un type de séance qu'elle a apprécié. Il s'agit de séances pendant lesquelles les stagiaires étaient invités à échanger sur leurs propres expériences de classe. Les conseillers étaient en retrait et surtout Chloé ne s'est pas sentie jugée, elle a pu parler de ses échecs, sans « *honte* », dit-elle, car chacun faisait part de ses difficultés, comme elle peut le faire avec ses collègues. Elle est très critique par rapport à la formation, y compris celle dont elle bénéficie aujourd'hui en tant que titulaire, qu'elle voit comme une simple redite des cours qu'elle a eu à l'I.U.F.M., même si Chloé reconnaît que les conseillères tentent de faire leur travail du mieux qu'elles peuvent pour améliorer les choses. Mais, elle reste surprise par le fait que les conseillères aient tant de mal à revenir en arrière à se souvenir des questions qu'elles se posaient, qui sont, selon Chloé, les mêmes qu'elle se pose aujourd'hui.

Elle revient, alors, sur l'appui que représentent ses collègues, l'équilibre qu'elle a pu trouver dans cette école et exprime le souhait de vouloir y rester l'an prochain. Elle reproche à l'Éducation Nationale de ne pas avoir compris que l'essentiel est le bien-être des enseignants et donc des élèves. Elle dit avoir hâte de voir ses élèves passer dans les classes supérieures et regrette de ne pouvoir

poursuivre les liens qu'elle a créés avec les parents. De même, elle exprime ses difficultés à jongler, cette année sur trois écoles alors qu'elle n'a : « que deux mains ». Ce manque de « *stabilité* » dans les postes, au dire de Chloé, ne devrait pas être réservé aux jeunes. Elle précise que la diversité des professeurs devrait être assurée au même titre que la diversité des élèves dont on parle, et que c'est précisément auprès des élèves qui ont le plus besoin de professeurs « *stables* » que les jeunes sont les plus nombreux. Elle reconnaît cependant, non sans un certain humour, qu'il est possible qu'elle aussi dans dix ou quinze ans reste dans « sa petite école bien tranquille ».

Chloé me parle ensuite de la reconnaissance des parents qui est plus importante, ici, dans son école qu'ailleurs. L'an dernier, nommée dans un milieu bourgeois, elle dit avoir été traitée « *plus bas que terre* ». La dimension sociale du métier représente, pour Chloé, une part importante de sa motivation, davantage, précise-t-elle que le fait de contenter l'inspectrice. Être présente chaque matin, avec le sourire, à la porte de sa classe, sans avoir « *fini en dépression* », et entendre la reconnaissance des parents qui l'entourent, c'est « *agréable* » pour Chloé. Elle pense que sa place est ici, vu, dit-elle, sa personnalité et le type d'enseignante qu'elle souhaite être. Dans le C.E.2 de l'an dernier, les élèves avaient beaucoup de culture, ils étaient passionnés par l'école, elle a pu faire des projets, mais il n'y avait aucune reconnaissance des parents, et Chloé pense qu'elle pourrait presque dire que si elle n'était pas venue cela n'aurait pas changé grand-chose, qu'il suffisait de mettre le livre devant les élèves pour qu'ils apprennent. Tout cela « *gâche énormément le plaisir d'enseigner* » et selon Chloé, ce n'est pas un lieu adapté pour débiter.

Puis, Chloé raconte que dans son entourage, on s'inquiète de savoir comment elle fait pour « *survivre* », mais elle affirme que tout va bien. Elle dit être passée par « *la case d'un psychologue* », « *comme beaucoup d'enseignants* », précise-t-elle, afin de pouvoir enlever son costume, qu'elle décrit « *cousu à même la peau* ». Sans cette aide, cela semble trop « *dur* » pour Chloé et il lui faut un soutien, l'an dernier aussi elle ressentait ce besoin, mais par rapport aux parents cette fois. Selon elle, ce soutien ne doit pas être cherché auprès des autres, qui risquent de ne pas se montrer à la hauteur. Elle évoque alors, ses difficultés, le fait d'être jeune, de ne pas avoir encore d'enfants, de craindre de faire des erreurs avec les élèves et de ne pas toujours oser en parler aux collègues. Chloé parle alors de la « *compassion* » qu'elle éprouve pour les enfants et de sa difficulté à trouver le bon équilibre, entre compassion et enseignement. Sur un ton assez ironique, elle reproche à sa formation de lui avoir dissimulé cette réalité du métier, de ne pas avoir été prévenue qu'il fallait mettre une « *armure* ». Maintenant, il est important pour Chloé de penser à se préserver car ce n'est pas seulement le côté professionnel qui est en jeu, mais aussi le côté privé.

Je lui demande, alors, si elle a fait la démarche d'aller voir un spécialiste, elle-même. Chloé me répond par l'affirmative et raconte qu'elle ne pouvait plus parler de ses difficultés à son conjoint, car elle avait pris conscience qu'il ne savait plus comment l'aider ni quoi lui dire, de même que ses collègues avaient leurs propres préoccupations. Elle devait donc trouver une aide extérieure. Pour Chloé, c'est très important, maintenant elle sait que si quelque chose se passe mal à l'école, elle est capable de le mettre de côté jusqu'à la séance prochaine où elle pourra parler de ce qui l'a marquée. Elle dit, pouvoir être elle-même le soir lorsqu'elle rentre chez elle.

Enfin Chloé évoque une dernière aide : internet. C'est pour elle, la variété des situations qui en fait la richesse par rapport à un « *truc tout cuit* ». Elle évoque également la difficulté à investir dans l'achat de livres, alors même, qu'elle doit déjà participer financièrement aux sorties de ses élèves. Elle soulève la difficulté de n'avoir qu'une coopérative de classe pour deux, aussi elle dit n'avoir pas d'autre choix que de vendre des gâteaux, pour pouvoir organiser des sorties avec ses élèves. Chloé argumente, ainsi, le fait de ne pas investir dans les livres pédagogiques, elle préfère investir dans des sorties. Elle précise, ensuite, habiter à trois quart d'heure de son lieu de travail, elle n'a pas le temps de se rendre à « *leur bibliothèque* », ou bien « *la nuit ?* » suggère-t-elle sur un ton très ironique. Elle raconte, alors, avoir rencontré un autre système, l'an dernier où une petite bibliothèque était à disposition dans l'école, ce qui lui permettait d'avoir quelques ressources. Puis Chloé raconte qu'une conseillère l'a réprimandée parce qu'elle s'inspirait d'internet.

Je relance, alors, Chloé sur l'idée qu'elle exprimait quelques minutes auparavant selon laquelle la formation des enseignants occultait le caractère complexe du métier. En effet, selon elle, l'enseignant est formé à produire des fiches de préparation, à obtenir des résultats, des compétences, mais le quotidien de l'enseignant est « *passé à la trappe* ». Elle se souvient pourtant de ses cours de "Formation générale" lors desquels certains sujets étaient abordés, comme la laïcité, la déontologie ou la législation mais toujours rien sur le quotidien, les femmes voilées, les agressions verbales, les bagarres dans la classe. Cette dernière situation, Chloé l'a vécu dans sa classe de CM1-CM2 qu'elle a en charge une fois par semaine le vendredi. Elle raconte la scène et me fait part de son désarroi, elle a préféré ne pas intervenir, car elle ne voulait pas « *s'amuser à prendre des bleus* » dit-elle. Mais, ses difficultés à gérer le problème, mettent en doute sa capacité à faire ce métier. Pour Chloé, ce doute revient « *régulièrement* » et c'est chez son thérapeute, me dit-elle, qu'elle trouve des réponses. Pourtant, elle pense que c'est l'Éducation Nationale qui devrait se charger de la rassurer sur ce point et l'éclairer sur les situations qu'elle va rencontrer, puisque, selon elle, tous les jeunes commencent leur carrière là où « *ça ne va pas* ». Elle me dit être contente d'avoir pris la décision d'aller voir un « *psy* », car dans notre métier on a besoin d'évacuer et elle remarque à ce propos que la M.G.E.N. fait de la publicité pour ses psychologues dans toutes les salles des maîtres. Dans notre métier, précise Chloé, on peut pas être triste ou sur les nerfs, le matin il faut être en forme et enjouée. Elle évoque, alors, son conjoint qui travaille derrière un écran d'ordinateur et peu ainsi cacher sa « *petite forme* » alors qu'elle doit toujours être à « *cent pour cent* ». A tel point, parfois, qu'elle en oublie de manger tant elle a de choses à faire et à penser. Pourtant Chloé pense que c'est une bonne chose de faire son métier avec passion, avec vocation, mais que ce n'est pas une raison pour endosser toutes les responsabilités. Elle dit aussi que l'Éducation Nationale ne tient pas compte de cette souffrance et qu'il n'y a pas de reconnaissance. Selon Chloé, c'est dur de se dire que le lundi matin on souhaiterait déjà être au vendredi, et surtout elle se demande comment motiver les enfants lorsque soi-même on vient à reculer. Elle précise que, pour elle, la motivation est plus importante que l'aspect financier.

Puis Chloé semble en avoir terminé, et elle conclut en me disant qu'elle espère avoir répondu à la question. Je confirme que c'était très intéressant.

6. B) LE DISCOURS AU PLAN LATENT

6. B. 1) A la recherche d'un équilibre

À la lecture de la retranscription de cet entretien j'ai été très sensible à l'expression d'une souffrance importante chez mon interlocutrice. Cet élément venait s'ajouter à l'intuition, lors de notre rencontre, d'une certaine fragilité. C'est au bout d'une trentaine de minutes que Chloé commence à exprimer cette souffrance, j'ai alors la sensation qu'elle s'autorise à parler et qu'elle abandonne une part de maîtrise d'elle même, y compris au niveau corporel. Cet abandon du contrôle se confirme par l'apparition brusque d'un tutoiement, « *parce que tu sais* » (436).

La première expression concernant le thème de sa souffrance, arrive au bout de vingt-cinq minutes, Chloé déclare que « *le fait d'être toujours euh à droite à gauche comme là moi sur trois écoles enfin / y'a un moment où pour jongler moi j'peux plus quoi j'ai j'ai que deux mains hein donc euh / c'est usant c'est usant c'est vrai que c'est usant* » (414-416). Le terme « usant » répété trois fois, souligne combien cette répétition de la situation a pu effectivement, « user » Chloé. L'image du jongleur vient introduire l'idée d'un équilibre difficile à trouver dans sa situation particulière, puisqu'elle est nommée sur un poste réparti sur trois écoles. Elle poursuit « *c'est un manque de stabilité pour nous les jeunes qui démarrons on n'a pas de stabilité euh dans les écoles* » (419-420). Cette petite hésitation dans son discours marquée par le « euh » me fait douter du fait que la stabilité concerne uniquement la sphère professionnelle. Cette question du sentiment de stabilité pourrait concerner d'autres domaines que celui de l'école, cette hypothèse semble d'ailleurs se confirmer quelques minutes plus tard lorsqu'elle précise : « *c'est toujours les mêmes petits jeunes qui commencent qui débutent qui se galèrent qui connaissent pas tout qui euh / qu'on met auprès d'enfants qui ont le plus besoin d'enseignants stables quoi donc euh / voilà je ne dis pas que je ne suis pas stable* » (438-442). Pourtant, Chloé aborde ses difficultés à ne pas se sentir « stable », ce sentiment de n'être qu'une "petite jeune" qui ne connaît "pas tout", nous renseigne sur la façon dont ce sentiment se génère. Le fantasme d'un maître qui connaîtrait "tout" associé à une représentation de soi comme immature professionnellement, "jeune", complexifie l'entrée dans le métier.

Pour autant, très tôt dans l'entretien, Chloé exprime ce qui pourrait être une vraie contradiction quant à ce sentiment de « stabilité » : « *ici c'est par rapport aux parents notamment on s rend compte qu'on est pour beaucoup une stabilité très importante pour leurs enfants parfois même le seul lien avec euh la société* » (24). Ainsi, l'enseignement en Z.E.P. bien qu'il apparaisse plus complexe qu'ailleurs, amènerait tout de même Chloé à « être une stabilité ». De plus, la façon dont elle se situe par rapport aux parents lui permet, je pense, de relativiser son sentiment d'être parmi les « *petits jeunes qui commencent qui débutent qui se galèrent* ». Cette année, elle se sent utile et cela la valorise dans sa profession par « *ce côté vous êtes le lien avec la société avec le monde qui entoure not'e gamin* » (451). Ce discours qu'elle entend de la part des parents représente un aspect très soutenant pour Chloé puisqu'elle déclare « *c'qui m'fait lever tous les matins c'est les parents* » (459). Mais, ce n'était pas le cas lors de son stage.

Elle poursuit, « *l'année dernière j'étais dans un milieu complètement opposé où c'était complètement bourgeois où là au contraire on a juste euh insinué qu' j'étais plus bas que terre et qu' je ne servais à rien* » (464). Ainsi, « au contraire » de cette année, sa relation aux parents faisait naître en elle des sentiments d'humiliation, de dévalorisation, d'inutilité. La fin de l'extrait, « *je suis débutante alors là / c'est fini* » (466) révèle à quel point le fait de débiter dans le métier apparaît, dans le discours de Chloé, comme un obstacle dans ce milieu « *complètement bourgeois* ». Plus encore que le fait de débiter Chloé ressent que sa jeunesse agit comme un révélateur.

Chloé revient de nombreuses fois sur le thème de la jeunesse : 119, 345, 428, 433, 438, 540, 541, 543, 636. Elle qui était « *la plus jeune de sa promo* » (540), vit sa jeunesse comme une faille dans laquelle s'engouffrent les parents pour lui faire des reproches, « *ça s'est vu sur mon visage donc forcément les gens se sont même pas posé de questions ils ont passés l'année à m'embêter pour un rien à chercher la petite chose* » (468-469). Je perçois que ce qui se dévoile sur son visage, hormis son jeune âge, serait plutôt l'expression de sa vulnérabilité et de ses doutes. Et lorsqu'elle dit « *ça s'est vu sur mon visage* » j'entends l'expression du sentiment d'avoir "perdu la face". Un peu plus loin, les ressentis professionnels et personnels s'enchevêtrent, « *on est jeune en âge dans sa tête et donc euh euh souvent pas encore d'enfant et donc on est confronté à ça on déjà on se demande si on veut vraiment des enfants parce qu'on ne sait pas si on va faire les mêmes bêtises ou pas (rire étouffé) est- ce que voilà c'est dur de se poser toutes ces questions* » (543-548). Alors, plus que sa jeunesse, il me semble que Chloé souhaiterait dissimuler ses questions, celles qui lui font douter de sa capacité à élever son propre enfant, et qui l'atteignent jusque dans son désir d'en avoir un.

Lors de l'entretien, l'idée d'être démasquée vient comme en écho dans le déroulement de son

discours, elle résiste à évoquer ses difficultés personnelles à plusieurs reprises. Tout d'abord, assez tôt dans l'entretien, elle tente d'y mettre un terme, « *si on regarde les médias ou quoi (rire) là bon j'ai envie de dire on se demande vraiment à quoi on sert* » (210). Dans ce passage, les petits rires qui accompagnent son expression viennent comme une décharge émotionnelle, attendu que Chloé semble très atteinte lorsqu'elle entend les critiques des médias. Elle semble les prendre comme une attaque personnelle puisqu'elles la renvoient de nouveau à son sentiment d'inutilité, « *à quoi on sert ?* ». Je note que c'est une fois encore la question de l'utilité qui est en cause et semble la toucher plus particulièrement.

Elle passe ensuite, sans transition apparente, à la vie privée : « *mais euh / donc voilà c'est ouais / la la vie privée aussi est très importante mais souvent souvent menacée et bizarrement par le travail aussi hein mais euh / elle est euh elle est importante voilà un peu (rire) ./. après si y'a d'autres d'autres questions* » (210-215). Il m'apparaît, alors, que Chloé tente de ne pas aborder le thème de la vie « *privée (...) souvent menacée* » en me demandant de passer à d'autres questions. Mais, la réitération de ma consigne lui confirme qu'il n'y a pas d'autres questions, Chloé reprendra, alors, sur le terrain professionnel : « *au départ on a beaucoup de compassion/le souci (...) on est juste là mon pauvre j'suis désolée pour toi et puis on oublie qu'en attendant l'alphabet ça s'apprend pas tout seul donc euh voilà c'est c'est aussi un risque du coup si on est trop trop dans ce cadre là et c'est pas facile de trouver la porte de sortie oui pour rééquilibrer un peu* » (564-569). Chloé paraît de nouveau chercher un équilibre, entre de la « *compassion* » (565), et le fait de ne pas « *oublier qu'on est sensé leur apprendre des choses* » (565). Elle semble alors perdue, confuse dans les difficultés, celles qu'elle suppose chez ses élèves au vue de leur statut social, intensifiée, peut-être, par une détresse plus intime.

Celle-ci devient plus explicite lorsque Chloé se permet d'évoquer ses propres difficultés.

6. B. 2) Une souffrance à même la peau

En effet, Chloé évoque ainsi sa souffrance : « *parce que au début quand on démarre bah la veste enseignante elle est juste euh bah c'est cousu hein à même la peau (fait le geste de prendre la veste aux épaules) donc on peut pas l'enlever l'soir donc c'est pas facile / donc il faut un souvent une aide extérieure c'est mieux euh un psy qui va aider pour enlever le fil pour que le soir on puisse enlever la veste hop (fait le geste de la prendre par les épaules et la fait glisser sur le côté)* » (513-518).

Lors de l'entretien, je me souviens d'avoir été très impressionnée par cette image d'une veste cousue à même la peau. La couture me renvoie à l'image d'une aiguille qui rentre dans la peau. Aussi, même si une aide extérieure permet « *d'enlever le fil* », la cicatrice serait profonde.

Cette métaphore corporelle pourrait traduire une réelle souffrance psychique au regard de la théorie du Moi-peau³¹⁴. Didier Anzieu explicite cette notion comme : « *une figuration dont le Moi de l'enfant se sert (...) pour se représenter lui même comme Moi contenant des contenus psychiques à partir de son expérience de la surface du corps* »³¹⁵. Peau et psychisme sont donc étroitement liés. L'auteur précise que « *toute activité psychique s'étaie sur une fonction biologique . Le Moi-peau trouve son étayage sur les diverses fonction de la peau* »³¹⁶. Anzieu nous rappelle les trois fonctions essentielles de la peau : fonction de « *sac qui contient et retient à l'intérieur le bon* », fonction d'« *interface qui marque la limite avec le dehors et maintien celui-ci à l'extérieur* »³¹⁷ et enfin troisièmement « *un lieu et moyen primaire de communication avec autrui, d'établissement de relations signifiantes : elle est, de plus, une surface d'inscription des traces laissées par celles-ci* »³¹⁸. Le Moi-peau reprendrait donc ces fonctions également au niveau psychique. Dans cette perspective,

314 ANZIEU Didier 1995 [1ère éd. 1985]. *Le Moi-peau*. Paris : Dunod.

315 Ibid. p. 39.

316 Ibid.

317 Ibid.

318 Ibid.

on peut envisager que le Moi-peau de Chloé serait probablement affecté au niveau de la deuxième fonction c'est à dire dans sa fonction de « limite avec le dehors et maintien [de] celui-ci à l'extérieur »³¹⁹. Ceci pourrait venir éclairer cette confusion -mentionnée auparavant- dans l'expression de Chloé entre ses difficultés et celles de ses élèves.

Le psychanalyste précise que « les affections de la peau entretiennent d'étroites relations avec le stress de l'existence, avec les poussées émotionnelles et, (...) avec les failles narcissiques et les insuffisances de structuration du moi. Ces affections sont souvent aggravées par des compulsions de grattage qui les transforment en symptômes »³²⁰. Je réalise, à la lecture de ce passage, que Chloé au début de notre entretien avait présenté une propension à se gratter le cou et les bras à un point tel que je l'avais noté dans la présentation de sa personne. Sans forcer l'analyse jusqu'à faire de Chloé une illustration de cette théorie, je décèle chez Chloé des « failles narcissiques et [des] insuffisances de structuration du moi »³²¹ qui pourraient nous permettre de mieux comprendre sa souffrance.

Ces failles narcissiques s'expriment tout au long de l'entretien par des propos traduisant à la fois une dévalorisation de sa personne ainsi qu'une culpabilité importante. Ces deux éléments vont souvent de pair comme nous le rappellent Laplanche et Pontalis, « le sentiment d'infériorité traduirait la tension entre le moi et le surmoi qui le condamne. Une telle explication souligne la parenté du sentiment d'infériorité avec le sentiment de culpabilité, mais rend difficile leur délimitation »³²². Une des premières traces de ce sentiment d'infériorité dans le discours de Chloé se perçoit lorsqu'elle évoque les échanges avec ses collègues, « *c'est un peu ce qu'on retrouve avec les collègues du coup le midi pa'ce qu'on est un peu plus décomplexé pa'ce qu'on se connaît pa'ce que voilà les choses font que on peut parler plus librement de de nos erreurs dans le travail* » (341-343). Ce que Chloé retrouve auprès de ses collègues est un sentiment qu'elle a déjà rencontré lors de séances instaurées autour des expériences de classe, pendant sa formation, « *l'échange faisait qu'on avait pas honte d'a d'annoncer bah là non ça j'ai complètement planté ma séance* » (337-338). La « *honte* » le mot est fort, car si Chloé n'avait pas honte à ces moments là, cela laisse supposer qu'à d'autres moments c'est bien ce sentiment qui s'empare d'elle. Je retiens, également, la sévérité avec laquelle se juge Chloé, « *complètement planté ma séance* », l'adverbe « *complètement* » témoignant, je pense, les effets d'un surmoi intransigeant. Cette instance psychique, dont le rôle est « assimilable à celui d'un juge ou d'un censeur à l'égard du moi »³²³, se manifeste bien plus tôt dans l'entretien lorsqu'elle me dit : « *apprendre que même après trente ans de carrière on fait des erreurs aussi / y'a beaucoup de gens qui ont du mal euh...ça reste des humains après-tout (léger rire) c'est pas irréprochable* (176-179). En écoutant Chloé défendre ainsi ses collègues, y compris ceux qui sont expérimentés, j'entends surtout une sorte d'argumentaire face aux reproches qui seraient distillés par son surmoi. Le terme « *irréprochable* » viendrait introduire le thème du reproche. Et l'idée de n'être, après tout, qu'un « *être humain* » indiquerait combien Chloé aurait besoin d'une autorisation à l'erreur.

Tous ces sentiments, viennent à mon sens, révéler les traces de failles narcissiques dont parle Anzieu. En outre, l'idée d'une altération du Moi-peau dans sa capacité d' « interface qui marque la limite avec le dehors et maintien celui-ci à l'extérieur »³²⁴ s'affirmerait par la recommandation, exprimée par Chloé, à porter une seconde peau, inaltérable celle là, « *qu'on les préviennent euh voilà / armez-vous parce que qu'i's 'attendent pas que pa'ce qu'il y'a le nom de la ville qui est déjà un peu parlant que la personne se mette une armure* » (579-581). L'évocation de cette « *armure* », protection corporelle intégrale, comme la peau, viendrait traduire, chez Chloé, la recherche d'une mise à distance cette réalité. Les échanges avec l'environnement nécessiteraient, comme elle le dit tout d'abord : "des armes". Ainsi, il m'apparaît que Chloé ne serait ni assez protégée ni assez armée

319 Ibid.

320 Ibid. p. 32.

321 Ibid. p. 39.

322 LAPLANCHE J. et PONTALIS J. -B. 2004. [1ère éd. 1967]. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : P.U.F. p. 442.

323 Ibid. p. 471.

324 ANZIEU Didier op.cit. p. 39.

pour assurer une séparation suffisante avec l'environnement qui serait nécessaire à son bien-être psychique.

Je souligne, ici, que la violence dont nous parle Chloé n'est pas exclusivement une violence fantasmée sous l'influence de la sévérité de son surmoi ou par les effets d'un Moi-peau altéré. L'environnement professionnel de cette jeune femme ne manque pas d'agressions en tout genre comme nous l'a montré l'épisode de mon arrivée dans le bureau de la directrice de l'école.

Ainsi, Chloé continue de nous parler de son combat dans lequel les références au corps gardent une place importante. Vers la fin de l'entretien Chloé raconte une scène de bagarre dans sa classe : « *j'ai des CMI-CM2 vendredi j'm'amuse (rire étouffé) voilà / j'ai eu une bagarre dans ma classe on m'a pas dit qu'il fallait qu'j' prenne des muscles pour séparer les élèves hein j'fais quoi ? / voilà moi mon élève est par terre en train d'en étrangler un autre l'élève en question fait juste quatre-vingt kilos j'en fais quarante cinq j'fais quoi ?/* » (736-743). Le rire étouffé de Chloé et l'expression « *j'm'amuse* » viennent souligner, une fois encore, comment elle tente de se défendre de sentiments trop négatifs, elle ironise. L'ironie étant « une forme de raillerie qui consiste à dire le contraire de ce que l'on veut faire entendre »³²⁵. Effectivement, Chloé ne s'amuse pas, je ressens dans cette scène tout le désarroi qu'elle peut éprouver, notamment dans cette question réitérée « *j'fais quoi ?* ». Ce type de situation paraît mettre en évidence le manque "d'arme" exprimé par Chloé, et c'est probablement dans cette impossibilité à répondre et à régler la situation que vient se loger une part importante de sa culpabilité.

Dans cet extrait Chloé évoque son manque de « *muscle* », elle ne se sent pas assez forte sur le plan physique, mais je pense que sur le plan psychique il en est de même. En effet, la disproportion entre le poids de l'élève « *quatre-vingt kilos* » certainement surévalué et son propre poids, lui, sous-évalué « *quarante-cinq kilos* » traduirait, me semble-t-il, son sentiment d'écrasement. Cette impossibilité à intervenir dans cette scène de violence exacerberait son sentiment d'infériorité lié à sa culpabilité à ne pas agir. Ainsi, elle poursuit son récit : « *on se demande comment comment c'est possible et voilà c'est ça pour lequel on est pas préparé parce que ... psychologiquement moi ce jour là je me suis dit euh est ce que je suis vraiment faite pour être enseignante je suis pas capable de séparer mes élèves qui se battent / c'est dommage hein comme réflexion* » (752-755). Le lien entre ce scénario et son sentiment d'incapacité à être enseignante pourrait être source d'une part de sa souffrance. C'est peut-être de ce lien dont nous parle Chloé lorsqu'elle dit « *psychologiquement* », les faits semblent aller à l'encontre de son désir d'être professeure, c'est en tout cas l'interprétation qu'elle en donne, elle n'est pas préparée à éviter ce lien, là réside, peut-être, une part de sa fragilité.

Chloé est consciente que la remise en cause de son choix professionnel n'est pas vraiment fondé. La fin de cette proposition « *c'est dommage hein comme réflexion* », nous indique le début d'un doute quant à la pertinence de ce lien. Elle poursuit dans cette voie, « *je sais que je n'avais pas à me le reprocher parce que qu'est ce que je pouvais faire ?* » (757). Ce questionnement pourrait refléter la trace du travail avec son psychologue, qui semble lui avoir fait prendre conscience de sa facilité à se faire des reproches. Ainsi, elle poursuit, « *mais voilà c'est des questions qu'on se pose et qui euh pour une personne qui ...qui cherche à bien faire ben ça peut être très handicapant dans son travail du coup de régulièrement devoir se poser ce type de question* » (763-766). Dès lors, ces doutes reviennent « *régulièrement* » et empêchent probablement Chloé de remplir son rôle d'enseignante avec un minimum de confiance, l'image du handicap me paraît accréditer l'idée d'un empêchement.

Par ailleurs, la notion de devoir est fortement présente dans le discours de Chloé, comme ce passage en témoigne : « *c'est pas un métier où on peut être à 99% on doit toujours être présent on doit toujours assurer on doit toujours être là pour eux on doit euh c'est dans ces moments là qu'on s'oublie* » (807-814). Le devoir jusqu'à l'oubli de soi, figure la façon dont Chloé peut investir son métier et dans ces conditions, on comprend aisément qu'il puisse devenir une souffrance. Car, si le

325 REY Alain. (dir.). 2010. Dictionnaire historique de la langue française. p. 1118.

surmoi peut être garant, sur son versant positif, d'une conscience professionnelle aiguisée, il peut également, sur son versant négatif amener Chloé à se juger, plutôt sévèrement, et anéantir tout sentiment de confiance en elle, et c'est probablement ce processus qui la pousse à chercher un soutien.

6. B. 3) De la recherche d'un soutien à la question du "holding"

Dans son combat quotidien, cette jeune professionnelle cherche du soutien et le premier qu'elle ait trouvé se situe au niveau de ses collègues. Elle en parle assez tôt, dès la ligne 161, elle évoque ses collègues débutantes pour qui « *ça a été catastrophique aucun soutien aucune aide euh et là euh oui c'est dur c'est moi j'ai eu beaucoup de chance aussi l'année dernière j'ai eu des collègues **formidables** qui m'aidaient tout le temps qui ont toujours proposé de de revoir avec moi les séances et cætera donc euh c'est euh c'est un soutien qu'est vraiment important* » (161-164). Dans cette partie de l'entretien, comme nous l'avions remarqué auparavant, Chloé reste sous contrôle et nous propose un discours socialisé. En effet, la suite des propos relativise cet adjectif car le thème du soutien revient régulièrement sous différentes formules, « *c'est important d'être soutenu* » (185), « *encore une fois c'est une histoire de soutien* » (228), « *elle a quand même été un soutien* » (320), « *c'est dur c'est dur sinon après faut tout le soutien de la vie privée* » (521), « *l'année dernière j'avais aussi besoin de soutien mais par rapport aux parents du coup* » (529). A travers toutes ces énoncés on perçoit la quête d'un soutien que les collègues, pourtant, "formidables" ne peuvent combler. Qu'il s'agisse du temps de formation en I.U.F.M. (185), de la pratique fractionnée sur plusieurs classes (228), de l'apport de la formatrice qui l'a suivie l'année d'avant (320), de l'aide provenant de la sphère privée (521) ou de son rapport aux parents (529) tout semble inféodé à la problématique du soutien.

Ce qu'elle déclare à propos du soutien privé me semble significatif de la façon dont cette problématique habite Chloé, elle me dit à ce moment là, « *il faut euh tout le soutien après de la vie privée mais qui parfois euh / peut ne pas se montrer à la hauteur et et et ...c'est tout à fait logique parce que c'est notre travail et c'est pas celui des autres et c'qu'on vit dans notre travail est dur et donc on ne doit pas l'imposer aux autres (rires) on a envie d' dire donc faut trouver un le moyen de l'évacuer d'une manière ou d'une autre* » (521-523). La première partie de la proposition nous renseigne quant à l'impossibilité pour Chloé de trouver un soutien « *à la hauteur* », la deuxième partie confirme la présence d'un surmoi sévère qui l'amène à se faire un devoir de ne pas envahir les autres par ses difficultés « *on ne doit pas l'imposer aux autres* », et enfin la dernière partie nous révèle comment Chloé résout cette situation, « *trouver un le moyen de l'évacuer* ». Ce terme « *évacuer* » m'interroge, il me paraît contradictoire avec l'idée d'un soutien, j'y vois plutôt l'idée d'un déni, la « *manière* » importe peu pour Chloé, j'entends que sa priorité est de s'extraire du problème.

A cette problématique du soutien j'associe celle de "l'entourage", au sens d'être entourée, comme protégée ce qui me renvoie à l'image de l'armure. Chloé évoque de façon encore plus importante ce thème, « *être entouré pour la vivre au mieux* » (161), « *être dans une classe mais en étant entouré* » (193), « *on a besoin d'être entouré* » (196), « *au moins les personnes qui nous entourent* » (200), « *le fait d'être entourée d'avoir un bon retour de de son travail et de et de se sentir guidée aussi pas abandonnée* » (218), « *c'qui est important c'qui aide oui les parents qui nous entourent qui sont présents et qui nous disent oui euh c'est bien on est content que vous soyez là / c'est agréable c'est agréable* » (476). Dans cette suite de déclarations il me semble percevoir une sorte de glissement vers des problématiques plus personnelles en particulier en ce qui concerne les parents. Cette question des parents qui « *entourent* » en disant leur contentement face à la présence de Chloé, de même que le sentiment de ne pas être « *abandonnée* » mais plutôt « *guidée* », tous ces éléments m'interrogent quant à la part infantile de Chloé qui viendrait s'inviter dans ses déclarations sur des ressentis professionnels. En outre, Chloé insiste sur l'attitude des parents :

« *c'qui m'fait lever tous les matins c'est les parents à la porte qui sont contents qu'on soit là parce que euh on n'a pas fait comme la plupart des profs de finir en dépression parce qu'on en peut*

plus on est à la porte on accueille leur gamin on est on a le sourire et puis on se prépare à vivre la journée avec eux à leur apprendre plein de choses et les parents sont contents quoi ils le disent et voilà » (459-463).

La problématique d'une reconnaissance parentale liée à celle d'une demande "d'entourage" me paraît émerger de façon de plus en plus affirmée dans le discours que tient cette jeune professionnelle à propos de ce qui pourrait l'aider à se sentir enseignante. Cette propension m'incline à percevoir quelque chose qui serait de l'ordre du "holding" tel qu'il a été défini par Donald W. Winnicott, notamment, dans sa dimension de fonction contenant, ce qui apparaît cohérent avec les problématiques de frontières intérieur/extérieur que nous avons mentionné en début d'analyse.

Le "holding" apparaît dans la théorie de Winnicott lorsqu'il aborde le développement émotionnel de l'individu. Pour cet auteur « si l'on tente d'énoncer, en simplifiant, ce qu'est la fonction de l'environnement, on peut brièvement poser qu'elle implique : 1) Holding (la manière dont l'enfant est porté) ; 2) Handling (la manière dont il est traité, manipulé) ; 3) Object-presenting (le mode de présentation de l'objet). »³²⁶. C'est, à mon sens, la première fonction de l'environnement, celle du "holding", qui pourrait être en cause chez Chloé. Ainsi, on pourrait penser que les modalités du "holding" proposés à Chloé lors de ses expériences archaïques viennent aujourd'hui teinter les ressentis qu'elle exprime à propos de son environnement professionnel. C'est en effet, dans ce sens que j'interprète sa demande d' « entourage ». Claudine Blanchard-Laville a souligné « la fécondité de ce rapprochement du lien didactique et du lien mère-enfant »³²⁷ que je reprends à propos du lien tissé par Chloé dans le moment de formation professionnelle qu'elle évoque. Comme le propose l'auteure, « dans toute situation d'apprentissage médiatisée par un enseignant, ces expériences anciennes mais fondatrices sont réactualisées partiellement au niveau inconscient »³²⁸. Cette recherche de soutien, dans les relations avec les différents adultes qui l'entourent : parents, formateurs et collègues, serait alors inhérente à une configuration psychique marquée par un holding primaire probablement insuffisant. Claudine Blanchard-Laville poursuit en s'appuyant sur la théorie de Wilfred R. Bion, « le problème pour le bébé est donc d'être contenu et de chercher un objet contenant qui apaise ses angoisses de chute, un objet qui lui permette « d'intérioriser une "peau" qui maintienne liées ensemble les différentes parties de la personnalité » ; un contenant capable de recevoir ses projections, de les rassembler, de les lier. Exercer cette activité, c'est ce que Bion nomme "la capacité de rêverie maternelle" qui transforme le non-sens en sens le non lié en lié. Pour le bébé, cette sorte de "holding" psychique précéderait le holding physique »³²⁹. A la lumière de cette proposition théorique, nous pourrions appréhender plus finement la quête de Chloé qui apparaît sous-tendue par le désir de rencontrer un objet-formateur capable d'assurer une "fonction contenant" en reliant sous une seule peau les « différentes parties de la personnalité » en l'occurrence son soi-professionnel et son soi-privé. Ainsi, la ligature de douloureuse -cousue à même la peau- deviendrait alors salvatrice en permettant à ses différents soi de "tenir" ensemble. Mais, Chloé semble plutôt exprimer, à certains moments de l'entretien, une coupure entre ses différents soi, comme je vais tenter de le mettre au jour en poursuivant cette étude.

6. B. 5) Du clivage à l'équilibre.

Chloé semble affectée de façon générale par des problématiques de lien et de séparation. Comme nous l'avons relevé, la séparation entre moi et non moi ne se fait apparemment pas de façon claire au regard de la souffrance des élèves qu'elle reprend à son compte et d'un environnement nécessitant le recours à une "armure". Dans cette lutte, consistant à trouver une protection contre

326 WINNICOTT Donald -Wood. 1975. Op. cit. p. 204.

327 BLANCHARD LAVILLE Claudine. 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F. p. 264.

328 Ibid. p. 264.

329 Ibid. p. 265.

son environnement, Chloé tente de séparer, de « *faire la part des choses* » (540). Lors de l'entretien le terme « *côté* » reviendra vingt-cinq fois. Parfois dans des expressions plutôt familières : « *côté pédagogique* » (70),(710), « *côté conseil* » (110), « *côté jugement* » (106), « *côté privé* » (605), « *côté pratique* » (92), « *côté administratif* » (249), « *mauvais côté* » (265), « *côté professionnel* » (593), « *côté privé* » (605), « *je mets ça de côté* » (618), « *côté très varié* » (647), « *côté compliqué* » (696), « *côté accessibilité* » (670), « *on s'met de côté* » (814), parfois de façon plus inattendue : « *côté un peu moins strict* », (98), « *côté pas noté* » (128), « *côté brigade* » (272) , « *côté en doublette* » (311) « *côté justement d'échanger* » (341), « *côté vous êtes le lien* » (451). Cette présence importante du thème du "côté", m'apparaît liée à la question de la séparation, voire de la coupure. Cette idée se manifestera dans le discours de cette jeune femme dès les premiers instants de l'entretien : « *pour moi c'est ce qui fait que je suis une enseignante on m'appelle maîtresse euh la journée pas pas le soir donc euh ... ça me définit dans mon statut on va dire euh au niveau plutôt tranche horaire euh mais pour moi ça c'est assez important / après euh...* » (13-15). L'expression d'une séparation entre le professionnel et le privé, entre la journée et le soir et le fantasme d'une veste d'enseignante qu'elle souhaiterait déposer en dehors d'elle, semble traduire son désir de pouvoir se séparer de ses ressentis professionnel en fermant la porte de sa classe.

Il s'agirait donc d'être plusieurs à la fois mais sans que ces différentes "Chloé" puissent garder des liens entre elles. Ce ne sont pas différentes facettes d'un même soi, mais différents "soi" que Chloé habiterait successivement dans la journée, c'est peut-être une façon, pour elle, de trouver une porte de sortie, une solution à son mal-être. L'idée de séparation revient régulièrement, notamment dans l'utilisation du verbe « évacuer » (526), (556), (795). J'entends le désir de le faire sortir de soi, comme une mauvaise partie de soi, un mauvais objet dont il faut se séparer. On pourrait penser à un mécanisme de clivage³³⁰, dans lequel la part professionnelle de Chloé représente « le mauvais moi ». En effet, « Le clivage des objets s'accompagne d'un clivage corrélatif du moi en « bon » moi et « mauvais » moi »³³¹.

L'hypothèse d'un clivage semble également cohérente avec l'image d'une seconde peau, celle d'enseignante, "mauvaise", tant séparée de la première que Chloé pourrait la déposer à souhait, hors d'elle. Le clivage décrit comme une « *défense contre l'angoisse* »³³² est probablement ce qui fait naître chez Chloé ce fantasme de « *la veste* » (513) celle que l'on pourrait remiser au placard et ne « *ressortir que le lendemain pour aller au travail* » (519). Chloé confirme le désir de pouvoir se

330 LAPLANCHE ET PONTALIS. 2004. Op. cit. p. 67. Notice sur le clivage de l'objet : Mécanisme décrit par Mélanie Klein et considéré par elle comme la défense la plus primitive contre l'angoisse (...). Le clivage de l'objet est particulièrement à l'oeuvre dans la position paranoïde-schizoïde où il porte sur des objets partiels. Il se retrouve dans la position dépressive où il porte alors sur l'objet total. Le clivage des objets s'accompagne d'un clivage corrélatif du moi en « bon » moi et « mauvais » moi , le moi étant pour l'école kleinienne essentiellement constitué par l'introduction des objets.

331 Ibid.

332 Ibid

débarrasser d'une part d'elle même, par la suite, elle nous dit, «*mon métier c'est leur apprendre des choses c'est euh les instruire voilà point je ne m'occupe pas du reste* (563) ou encore «*voilà se dire je rentre chez moi c'est fini je reviendrai demain pour me remettre ça en tête* » (570). Dans cette dernière proposition je discerne plus clairement le conflit psychique dans lequel elle se débat. En effet elle voudrait mettre un terme définitif à ses tourments, «*c'est fini* », en sachant tout de même que le lendemain elle devra «*remettre ça en tête* ». Pour autant, ce clivage paraît s'estomper et Chloé semble peu à peu abandonner ce fantasme d'une peau-professionnelle dont elle devrait se séparer :

«*y'a quand même quelque chose qu'il faut trouver extérieur euh et oui le spécialiste aide énormément là-dessus après faut trouver le bon c'est sûr mais euh // ça m'aide énormément et je sais notamment maintenant si y'a un truc qui ... voilà qui se passe mal au travail / j' me dis bon c'est pas grave j' vais à une séance telle date je mets ça de côté je reprendrai à ce moment là et les premières fois c'était un peu dur mais là maintenant j'arrive vraiment beaucoup mieux à mett'e ça d' côté et à vraiment me consacrer à la classe quand elle est là le soir à rentrer chez moi et à être moi* » (618).

Cette expression «*être moi* » pourrait manifester, pour Chloé, la possibilité d'un soi moins clivé. Et, bien que sa thérapie, actuellement, l'aide encore à «*[mettre] ça de côté* » un mouvement de déculpabilisation semble se dessiner. En effet, Chloé peut se dire maintenant, «*c'est pas grave* » (618), et elle déclare un peu plus tard : «*faut pas que je m'en veuille enfin on a besoin de savoir ça* » (776), elle a pris conscience de son besoin de se déculpabiliser. Il me semble qu'elle pourrait, alors, grâce à ce travail thérapeutique se réconcilier, se relier à ce soi-professionnel vécu jusqu'à maintenant sur le mode du «*mauvais moi*» au niveau inconscient. Une sorte d'équilibre viendrait alors s'instaurer et «*c'est extrêmement important parce que s'il ya' une seule chose qui est un peu bancal ça euh on peut pas forcément progresser* » (632). Le terme «*bancal* » pourrait introduire également le thème d'un équilibre vers lequel Chloé semble progresser.

Cependant, d'autres éléments s'avèrent participer à cette culpabilisation et à son sentiment d'être jugée.

6. B. 6) La formation-jugement

En effet, si Chloé se juge plutôt sévèrement sous les effets d'un surmoi intransigeant, certaines périodes de sa formation se profilent pareillement sous les traits d'un jugement. Aussi, lorsqu'elle s'exprime à propos de la formatrice qui la suivie l'année précédente, elle déclare, «*on était passé de je te conseille à à maintenant je te juge quoi vraiment ...et euh voilà ça ça va pas ça ça va pas* » (87). Comme elle me le précise, les deux premières visites de l'année sont des visites conseils qui ne

donnent lieu à aucune évaluation, mais lors des trois suivantes la formatrice est chargée de transmettre un compte-rendu détaillé et évaluatif selon les dix compétences retenues par l'institution. Ce changement d'objectif transforme la relation entre les deux protagonistes de la scène formative, et le sentiment de jugement chez Chloé, devient alors prépondérant, « *on se sent vite jugé forcément* » (100), « *on sent beaucoup plus le côté jugement que euh le côté on va t'aider* (106), « *elle est retombée dans le côté juge* » (110), « *c'est juste qu'elle va juger* » (114), « *j' pense pas qu'on puisse réellement juger à 100% de la qualité de d'un procédé à partir du moment où ça peut faire ses preuves* » (116-118). L'idée de "faire ses preuves", traduirait combien Chloé se sent sommée d'apporter les preuves de ses capacités. De plus, le terme "preuves " tient également du vocabulaire juridique.

Les effets de cette formation vécue comme un jugement semblent tenir en deux mots : « *Ça frustré ça bloque* » (134). Chloé s'exprime ainsi après une longue tirade sur le thème du jugement (109-119), et les conséquences sont très négatives pour le processus de formation, qui devrait favoriser le mouvement, la transformation, l'évolution des personnes. Ce blocage et cette frustration amènent cette professeure stagiaire à un raisonnement qui réduit considérablement le processus formatif : « *je vais la satisfaire comme ça elle me foutra la paix* » (111). En effet, Chloé paraît investir la formation en terme « de complaisance soumise envers la réalité extérieure : le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter. La soumission entraîne chez l'individu un sentiment de futilité, associé à l'idée que rien n'a d'importance³³³. Chloé pense qu'elle n'a pas d'autre choix, « *faut aller dans son sens sinon ça n'ira pas et c'est aussi ça le gros soucis c'est qu'on a encore une fois dû à notre personnalité notre façon de voir les choses on a tous des procédés différents* » (114-116). Par cette déclaration Chloé nous révèle toute l'ambivalence du dispositif de formation qui forme et évalue en même temps en confiant cette double mission à la même personne. Cette jeune professionnelle revendique également une part de subjectivité dans son travail, sa "personnalité", dont la place lui paraît réfutée. Chloé le confirme, « *i'z'ont du mal à croire que les jeunes puissent avoir des idées c'est tout* » (119). La voix baisse, à la fin de cette phrase, comme si le combat était perdu d'avance et que "aller dans son sens" restait la seule issue.

Pour ma part, il m'apparaît que toutes ces circonstances ne font que renforcer ses défenses et la crispe dans des modalités psychiques, sinon archaïques, du moins habituelles. Partant, de même que le sentiment d'être jugée la renvoie à un surmoi intransigeant, le ressenti d'une part personnelle niée dans son travail contribue, sans doute, au clivage entre soi-personnel et soi professionnel, "bloqués" l'un comme l'autre, à la recherche d'une « aire transitionnelle », au sens

333 WINNICOTT Donald - Wood. 1975. Op. cit. p. 127.

de Winicott, pour jouer. Par ailleurs, des phénomènes de miroir entre institution et sujet ont été analysés dans le cadre d'établissements psychiatriques. Cette conception « pose comme principe de base que la dissociation du schizophrène se reflète, comme en miroir, dans la structure du groupe où elle se réfléchit (dans tous les sens du terme). Et cette réflexion n'est pas inerte, elle potentialise les effets de dissociation qu'elle renvoie, selon une structure du type "cercle vicieux" »³³⁴. Cette proposition théorique m'apparaît tout à fait congruente avec les dispositions dans lesquelles se trouvent Chloé vis-à-vis de sa formation. Les modalités de formation semblent potentialiser ses défenses psychiques venant ainsi mettre en péril le projet formatif. Se sentant jugée, Chloé rejette la formatrice et inhibée dans sa capacité à s'approprier son enseignement, le clivage personnel-professionnel se renforce.

Chloé relate, plus tard, des événements accentuant l'idée d'une institution-miroir. La représentation qu'elle a d'elle-même comme "trop" jeune vient se « refléter » dans une relation qui paraît déresponsabiliser les "formés". « *On s'était fait taper sur les doigts parce que certains faisaient leur cahier-journal pendant les formations* » (304-305). L'expression "taper sur les doigts" figure une relation formateur-stagiaires plutôt infantilisante. De même, lorsque Chloé déclare à propos de ses recherches sur internet, « *j'ai déjà eu des conseillères qui m'ont râlé dessus parce que je prenais ça pour inspiration* » (696). J'entends qu'une fois encore Chloé se sent empêchée de "faire jouer" ces deux parts d'elle-même, personnelle et professionnelle. En effet, il m'apparaît qu'en cherchant l'« inspiration », Chloé pourrait faire œuvre de créativité, d'appropriation, insuffler du personnel dans le professionnel, assumer des choix, et sortir, un tant soit peu, du "cercle vicieux", invoqué par Allione, qui la maintiendrait, à la fois, dans le clivage personnel / professionnel et en même temps dans l'image d'une personne trop immature sur laquelle "on râle".

La scène du jugement ressurgit avec le personnage du témoin que Chloé introduit sur la scène du procès dont elle semble l'accusée. A ce moment de l'entretien, il est question de l'aide que Chloé trouve auprès des personnes de son entourage. Elle se défend contre un sentiment d'inutilité, « *on entend régulièrement que euh.. not'e métier ne sert pas à grand-chose euh ça fait du bien de savoir qu'au moins les personnes qui nous entourent dans not'e vie privée (...) i'ls d'viennent not'e témoin entre guillemets* » (199-202). Le procès de l'école mené à travers les critiques et polémiques publiques récurrentes (noté préalablement comme un des éléments participant au contexte insécurisant de la pratique du métier) éprouve tout particulièrement Chloé, qui trouve là un écho amplifiant les reproches qu'elle s'adresse inconsciemment. Elle reprend, « *même si au fond de nous on sait qu'on fait quelque chose d'important on a b'soin de témoins tout le monde a besoin de témoin de j'ai réussi ou j'ai fait ça (...) et euh je pense que là pour le coup c'est la vie privée qui aide beaucoup* » (205-208). Les "témoins", ceux à qui elle peut dire son quotidien en classe, permettraient à Chloé de se rasséréner, dès lors, la vie privée aiderait à se défendre des accusations publiques. Ces témoins, voire ces témoignages, pourraient rendre compte de ce que Chloé « *fournit comme efforts de ce qu' [elle] vit au quotidien* » (201). Chloé est en manque de reconnaissance, de

334 ALLIONE Claude. 2010. (1ère éd. 2005) *La part du rêve dans les institutions. Régulation, supervision, analyse des pratiques*. Paris : Les Belles Lettres p. 50.

son travail, de l'utilité de celui-ci, et de ses efforts. Elle réitérera ce manque en évoquant, plus loin, les réactions des parents d'élèves de l'an passé : « *des parents qui se plaignaient pour un rien qui n'étaient pas contents que / qui comprenaient pas que / qui (...) oui ça gâche ça gâche énormément le...le plaisir d'enseigner et on se demande pourquoi est ce qu'on y va quoi parce que on voit qu'il y a pas de reconnaissance* » (492-496). Chloé enseignait à ce moment auprès d'une population plus favorisée sur le plan social, mais cet environnement d'habitude considéré comme moins complexe sur le plan pédagogique, lui pose d'autres problèmes. Il s'agit, notamment, d'une non-reconnaissance de son travail qui la fragilise dans son désir d'enseigner.

Aussi, son expérience de cette année, dans les quartiers qualifiés de "difficiles" paraît atténuer son sentiment d'être jugée. De fait, elle déclare à propos de sa nomination en ZEP : « *je suis contente d'être ici hein c'est pas j'veux pas être dans une p'tite ville tranquille c'est euh c'est très bien ici c'est je me sens bien je me sens utile et/ ça m'aide à être enseignante justement* » (444-446). Ainsi ce qui vient soutenir Chloé dans sa posture d'enseignante est lié à son sentiment d'utilité. Elle poursuit : « *les parents sont plus reconnaissants de ce qu'on fait parce que y'a cet aspect social* » (450). Ce sentiment d'utilité apparaît comme une bouffée de bien-être parmi les ressentis plutôt négatifs. "Etre le lien", voici un sens, une voie de dégagement, peut-être, pour Chloé, au-delà des critiques publiques, de l'attitude de certains parents et de la "formation-jugement". Elle continue dans ce registre en me faisant part des réflexions des parents : « *c'est en passant par vous que ça fonctionnera et euh on le voit on l'entend et ça ça motive* »(455). Il apparaît donc que c'est dans ce milieu démuné que Chloé trouve la reconnaissance dont elle a besoin : « *c'est qui me fait lever tous les matins c'est les parents à la porte qui sont contents qu'on soit là* » (459). Une fois encore ce sont les réactions des parents qui apparaissent déterminantes dans son rapport au métier, cette sensibilité m'apparaît compréhensible mais les élèves, les enfants, sont absents, les relations avec les parents occupent une grande place dans son discours.

CONCLUSION

Pour conclure ce travail d'interprétation du discours de Chloé, je souhaite tout d'abord revenir sur mes premières impressions. Comme je le soulignais au début de mon propos, j'ai été très sensible à l'expression de sa souffrance. Un peu trop, pourrais-je dire au terme de cette analyse. En effet, mon rapport à mes activités de formatrice est fortement empreint d'une fantasmagorie maternelle, dont j'exposerai l'élaboration dans la partie suivante de cette thèse. Cette dimension m'incline vers une posture maternante et protectrice propice à l'expression d'une plainte chez mon interlocutrice. Ces dispositions ont, probablement, amené Chloé à exprimer ses souffrances avec plus de véhémence. Pour ma part, j'ai éprouvé certaines difficultés à distancier cette propension maternante afin de détecter les points forts de cette jeune femme. A tel point que cette analyse a nécessité plusieurs reprises dans l'après-coup.

Pour autant, le premier aspect que me révèle cet entretien, relatif à l'entrée dans le métier, concerne la façon dont cette jeune professionnelle vit le fait de commencer sa carrière par ce qui est réputé, dans le milieu enseignant, comme les conditions les plus difficiles. En effet, pour Chloé les conditions particulières à l'enseignement en Z.E.P. semblent avoir consolidé son « soi-enseignant ». Le sentiment « d'utilité » qu'elle exprime au cours de l'entretien contribue à apporter du sens à sa pratique professionnelle et, probablement, l'aide à se sentir à sa place dans sa fonction. A l'inverse, le contexte d'un environnement favorisé sur le plan social paraît avoir fragilisée son soi-professionnel en atteignant son désir d'enseigner. Ce qui se dégage en filigrane de cette première constatation met en lumière la complexité et la singularité des processus d'appropriation du métier d'enseignant-e.

Par ailleurs, Chloé a pu expérimenter les bienfaits d'un espace de parole hors jugement, que ce soit à

travers celui qui lui a été proposé lors de sa formation initiale ou bien celui qu'elle s'offre en entamant une démarche thérapeutique. Ces expériences paraissent faciliter un mouvement de dégagement envers ses sentiments de culpabilité, d'infériorité, d'inutilité. La spécificité de ces espaces de parole, hors jugement et hors évaluation apparaît précieuse dans leur efficacité à amener les personnes en formation à envisager comment les problématiques personnelles et professionnelles interfèrent les unes vis-à-vis des autres. Pour Chloé, par exemple, la problématique de la construction d'un « soi-enseignant » me paraît se décaler, dans la mesure où, pour la plus « *jeune de sa promo* », s'affirmer en tant qu'adulte apparaît aussi important que se construire en tant que professionnelle.

Outre l'idée qu'il y a un véritable « inconvénient à vouloir distinguer le professionnel du personnel »³³⁵, je perçois mieux comment il paraît de plus en plus complexe pour Chloé « de tenir, dans la réalité de la pratique, un tel clivage »³³⁶. Je fais, dès lors, l'hypothèse que la confrontation à la pratique du métier d'enseignante amènerait Chloé à une sorte de paroxysme du clivage soi-professionnel/soi-personnel, d'où l'image de la veste, qui par cette intensité conduit cette jeune praticienne à trouver une aide lui permettant d'atténuer ce clivage. Ainsi, la problématique de la construction d'un soi professionnel viendrait se densifier sous l'effet d'un travail de lien entre les différentes parties de l'identité, notamment, « soi-enseignant » et « soi-personnel ».

MISE EN PERSPECTIVE DES TROIS ENTRETIENS

L'analyse du contenu des trois entretiens révèle tout d'abord comment la représentation d'une maîtrise rationnelle du métier, transmise à travers les discours de la formation, pose problème aux débutants dès leur arrivée sur le "terrain". La découverte de la classe comme espace de liens et de relations semble déconcertante. Cédric abandonne peu à peu l'idée d'une classe qui « *fonctionne* », Raphaël se confronte à la difficulté de « *sortir de la théorie tout seul* », quant à Chloé elle cherche à se séparer de ses ressentis personnels qui envahissent son « soi-enseignant ». Il semble que la formation en occultant la dimension relationnelle du projet pédagogique complexifie la tâche des novices. En effet, ceux-ci sont amenés à reconnaître, dans la solitude de leur classe, que les processus de transmission de savoirs les impliquent à travers une relation dans laquelle la réponse didactique ne peut suffire.

Cédric en envisageant son milieu professionnel comme « *une grande famille* » semble trouver une protection « contre la solitude, la détresse et la peur »³³⁷. Ses propos paraissent confirmer l'importance du sentiment d'appartenance à un groupe mais interrogent en même temps

335 ALLIONE Claude. 2010. [1ère éd. 2005] Op. cit. p. 61.

336 Ibid.

337 KAËS René. 2009. [1ère édition : 1999]. *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : P. U.F. p. 6.

l'institution sur sa capacité à « faire groupe », autour de valeurs et de croyances, comme nous l'avait révélé l'étude de la notion de rite. Cette capacité apparaît d'autant plus faible aujourd'hui qu'elle s'inscrit dans une conjoncture de perte de valeurs mentionnée lors de l'analyse du contexte (chapitre 2). Cependant, l'institution semble avoir un rôle encore primordial puisque l'obtention du concours sera le premier élément évoqué par Cédric dans ce qui l'aide à se sentir enseignant.

D'autre part, la constitution d'un « soi-enseignant » ne semble pas affaiblie par les difficultés particulières auxquelles sont confrontés les débutants dans les quartiers réputés "difficiles". Pour Chloé et Raphaël ces conditions paraissent plutôt les soutenir dans leur fonction. En effet, le sentiment d'utilité éprouvé par Chloé et la possibilité pour Raphaël de rechercher des solutions face aux problèmes spécifiques de ses élèves contribueraient à apporter du sens à leur pratique professionnelle. Ainsi, les conditions d'enseignement n'apparaissent pas déterminantes dans la constitution d'un « soi-enseignant ».

De plus, Chloé semble davantage préoccupée par le fait de s'affirmer en tant qu'adulte face aux parents d'élèves plutôt qu'en tant que professionnelle. Ainsi, la problématique de la construction d'une identité professionnelle viendrait se densifier sous l'effet des liens entre « soi-personnel » et « soi-enseignant ». La pratique du métier paraît renvoyer chacun à ses problématiques personnelles qui se dévoilent en éprouvant les effets de la relation aux élèves ou aux parents. Cédric, par la rencontre avec les élèves, se voit confronté à la représentation d'une maîtrise rationnelle du métier, Raphaël paraît relativiser le pouvoir de la théorie sur la réalité de la classe et Chloé voit son apparente jeunesse la déstabiliser face aux parents d'élèves.

Enfin, l'analyse des phénomènes transférentiels lors de l'entretien avec Raphaël permet de mettre en évidence la pertinence du dispositif clinique et de ses différentes étapes dans la compréhension des phénomènes inconscients en jeu dans la rencontre. Il semble qu'un processus de déplacement entre nos différents « soi », une « fluidité », que j'ai qualifiée de psychique, (au regard de ce que Claudine Blanchard-Laville ³³⁸ a évoqué à propos du « soi-élève » et du « soi-enseignant ») soit envisageable. Ce processus pourrait contribuer à l'étayage de la constitution d'une nouvelle part du « soi », ici, la prise de conscience d'un « soi-élève » agissant à mon insu, lors de l'entretien, aurait permis à un « soi-chercheuse » de se consolider.

338 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. Op. cit. p. 80 : « Nous considérons le soi comme une instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elles, plus ou moins présente à l'intérieur de cette enveloppe. (...) Je crois qu'il y aurait intérêt à réintégrer en soi ces parties là et à assurer une certaine fluidité de jeu entre elles» (...) aussi bien chez l'élève que chez l'étudiant qui projette de devenir enseignant, cohabitent deux parties, le soi-élève et le soi-enseignant ».

TROISIÈME PARTIE

FORMATION ET ÉCRITURE

CHAPITRE 7

ECRITURE DE SOI

INTRODUCTION

Dans cette troisième partie, il s'agit de distinguer les spécificités d'une écriture que je

qualifierai de clinique, telle que je la comprends. Je tenterai d'en apprécier les effets dans le cadre d'un projet formatif.

Cette écriture se distingue, tout d'abord, par son caractère narratif, en cela elle est proche du courant de la clinique narrative qui considère que « l'éducateur fonde son action sur le souci d'accompagner l'émergence d'un sujet singulier engagé dans un processus d'élucidation personnelle »³³⁹. Cette proposition d'écriture tente d'amener le sujet à approcher une subjectivité assumée dans la rédaction de points précis d'une histoire personnelle et professionnelle. Ces points peuvent concerner le rapport au savoir, comme j'ai pu moi-même l'explorer lors de ma formation universitaire ou bien le rapport au métier d'enseignant-e comme j'ai pu m'y risquer, en tant que formatrice, accompagnée dans cette aventure par deux groupes d'étudiant-e-s en I.U.F.M.

Cette narration subjective a pour objectif de mieux comprendre nos propres ressorts, choix, décisions, parcours et tenter d'appréhender le poids de processus inconscients dans nos cheminements, ce dernier élément venant confirmer notre orientation psychanalytique. Ce travail nécessite un cadre spécifique, pour en poser quelques jalons, disons brièvement qu'il est primordial de l'affranchir des enjeux de l'évaluation, ou de quelque compétition que ce soit et que le formateur ou la formatrice, en charge du groupe, s'efforce de veiller attentivement à la sécurité de chaque sujet.

Cette écriture de soi, partagée avec d'autres, permettrait de se confronter à soi, dans un temps et un cadre propice, plutôt que dans l'urgence des situations professionnelles à dénouer et l'impératif des relations à soutenir avec les différents participants de l'espace scolaire. Dans cette optique, j'essaierai de dégager en quoi cette manière d'écrire, pourrait offrir, à l'instar des rites de passage, un étayage psychique à l'élaboration d'un autre soi, une fiction de soi en tant qu'enseignant-e.

7. A) UN ANCRAGE SUBJECTIF

7. A. 1) Travail d'écriture

L'écriture comme une pause

L'analyse de quelques éléments du contexte post-moderne, présentée auparavant, conduit

³³⁹ NIEWIADOMSKY Christophe. 2012. *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Erès. p. 36.

à inscrire le temps de formation dans une agitation incessante où « la rapidité, l'instantanéité, l'immédiateté, [sont] contraires à l'alternance entre arrêt et mouvement requise par la perception et la réflexion »³⁴⁰. Or, l'une des particularités de l'écriture est qu'elle recèle, par ses contraintes matérielles de mise en forme, une obligation à la réflexion, à la relecture, aux corrections. L'écriture exige donc de prendre plusieurs temps, de faire des pauses, voire même de laisser reposer son texte afin de le reprendre plus tard. Cette temporalité spécifique est permise par la trace matérielle que laisse l'écriture, offrant un point d'appui propice aux précisions, aux liens générateurs de sens, à une structuration de la pensée. Cette relecture peut, aussi, permettre de reprendre contact avec des ressentis qui nous habités à un moment, et de prendre alors la mesure du chemin parcouru. L'écriture « offre la permanence d'une trace qui facilite la prise de conscience et la prise de distance »³⁴¹. Elle semble, alors, précieuse, lorsqu'il s'agit d'élaborer pensées, émotions, sensations, toutes évanescences par nature.

De plus, à la différence du langage oral, « l'écriture met en œuvre une démarche de concentration convergente sur des points où la parole purement orale, généralement plus divergente, tend à glisser »³⁴². En effet, on peut considérer que l'oral s'accommode d'une certaine approximation de la pensée, plusieurs termes peuvent être énoncés pour exprimer une même idée, les hésitations, retours, voire même les contradictions restent des caractéristiques de la parole. L'analyse des discours par le biais d'une retranscription intégrale, mise en œuvre dans l'analyse des entretiens cliniques confirme ces propriétés du langage oral. L'écriture, par contre, oblige à un discours plus construit qui nécessite de faire des choix. A la fois le choix des termes qui précisent la pensée mais aussi, dans le cadre d'une écriture sur soi, le choix de moments, qui peuvent apparaître comme déterminants dans son existence et constitutifs de sa subjectivité.

Dès lors, les souvenirs vagues, les pensées floues, les impressions incertaines, nécessitent la recherche d'un minimum de précision à laquelle il faut s'atteler. Et, c'est précisément lors de cette élaboration qu'un « processus de subjectivation se réalise dans l'écriture, en particulier lors des passages entre l'imaginaire nécessaire (illusion, rêve, fiction) et la fonction symbolique du langage (frustration, arrachement, deuil) »³⁴³. En se confrontant à l'exercice du choix, de la séparation, de l'élaboration d'une pensée, l'émergence d'un sujet contemporain pourrait être facilitée, spécifiquement, en opposition à la « vie liquide »³⁴⁴ précédemment évoquée dans l'étude du contexte en première partie de la thèse.

De plus, Ada Abraham en définissant le concept de « soi-professionnel »³⁴⁵ a souligné précisément le caractère réflexif de cette « instance psychique (...) comprenant les relations de l'individu envers soi-même et envers les autres signifiants dans son champ professionnel. Images et attitudes, valeurs et émois, motivations, désirs et interdits bâtissent le soi-professionnel à un niveau conscient mais aussi inconscient »³⁴⁶. L'écriture impliquée et subjective en invitant chacun à prendre le temps d'élaborer une conscience de soi, pourrait alors favoriser un travail réflexif dont bénéficierait la construction d'un « soi-enseignant ».

Des liens pour s'affirmer

Claudine Haroche définit un modèle « d'individu hypermoderne (...) où "être soi-même" »

340 HAROCHE Claudine. 2008. *L'avenir du sensible -les sens et les sentiments en question-*. Paris : P. U. F. p. 192.

341 BERTHON J-François. 2006. -Le geste de l'écriture comme outil de professionnalisation, dans le cadre des recherches innovations de l'académie de Lille : entre formation et recherche- in CROS Françoise (dir.). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles- Enjeux et conditions-*. Paris : L'Harmattan. p. 105.

342 Ibid.

343 BRÉANT Françoise. 2011. Témoignage. Écrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les cahiers du C.E.R.F.E.E.* N° 30. p 93-113. P.U. de Montpellier.

344 BAUMAN Zygmunt. 2006. *La vie liquide*. Rodez : le Rouergue/Chambon.

345 ABRAHAM Ada. 1984. *L'enseignant est une personne*. Paris : E.S.F.

346 ABRAHAM Ada. 1999. L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux, in CAGLAR Huguette (dir) *Etre enseignant un métier impossible ?* Paris : L'Harmattan. p. 111-121.

c'est ne pas être entravé, c'est pouvoir bouger, se déplacer constamment. C'est fondamentalement " s'affirmer, non pas en s'impliquant, mais en se détachant "»³⁴⁷. Or, l'écriture impliquée me semble permettre, au contraire, l'exploration de ses propres liens. Dans le cadre de la formation, la recherche des liens à son métier, aux savoirs et aux acteurs de la scène pédagogique, que ce soit les élèves, les collègues, les formateurs ou les formatrices, ou même les supérieurs hiérarchiques pourrait être tentée. Il s'agirait d'explorer de quelles "attaches" nous sommes faits, de ré-éprouver nos liens dans notre vécu proche (moments professionnels ou de formation) ou lointain, (souvenirs d'enfance et d'école). Cette tentative se singulariserait à travers « la reconnaissance et l'identification renouvelées des dépendances et des inscriptions »³⁴⁸ et consisterait à entrevoir « la possibilité d'investir de nouveaux objets (...) par un travail de renoncement à ce qui est perdu et qui continuait à exister, en tant qu'objet perdu, pour et par la nostalgie qui lui était attachée»³⁴⁹. La conscientisation de nos « dépendances » et de nos « inscriptions » participe au travail de choix et de définition mentionné précédemment. La possibilité d'élaborer les émotions, les sentiments ayant marqué une vie d'écolier pourrait contribuer à leur mise à distance et par suite, peut-être, de laisser place à d'autres objets d'investissement ou bien une autre manière d'investir les objets de la sphère scolaire.

Par le travail d'écrit qui lui sera proposé « le sujet prendra le temps d'expérimenter différents modes d'identification et de séparation, d'illusion et de travail de deuil. Il développera sa capacité à se décaler, à se déplacer et à tenter des "sorties" afin de tisser de nouveaux liens plus cohérents »³⁵⁰. Je me laisse penser, alors, qu'une écriture proposant de revenir sur certains vécus pourrait amorcer un travail permettant d'accéder à une nouvelle posture, qui pourrait être, celle d'un-e adulte ou d'un-e enseignant-e, ou pour le moins celle d'un sujet un peu moins dépendant. La recherche d'une accession à une posture plus authentique pourrait s'apparenter à la position d'auteur, que nous allons tenter d'analyser dans cette perspective émancipatrice.

7. A. 2) La position d'auteur : engagement et création

L'étymologie du mot "auteur"³⁵¹ nous apprend tout d'abord combien il est différent du mot « écrivain », issu du latin classique « scribe », longtemps attaché à l'idée du « copiste »³⁵². On perçoit que l'activité seule d'écriture ne suffit pas faire de nous des auteurs. En effet, la position d'auteur invite à une posture bien distincte, renvoyant, au plus près de l'origine étymologique du terme, à l'idée « d'être garant », apportant, donc, une garantie dans le discours, une certaine fiabilité. De plus, l'idée d'auteur est corrélée à celle d'autorité, (auctoritas, voir notice du

347 Ibid. En référence à M. Gauchet, pour les termes entre guillemets.

348 GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2000. Raconter sa vie : La quête ontologique du sujet contemporain. *Revue internationale de psychosociologie*. N° 14. p. 89-101.

349 Ibid.

350 BRÉANT Françoise. 2006. -Habiter en poète la posture de praticien chercheur. Écrire sur sa pratique pour construire des compétences stratégiques, éthiques et esthétiques- in CROS Françoise (dir) *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles- Enjeux et conditions-*. Paris : L'Harmattan. p. 105.

351 REY Alain. 2010. Dictionnaire historique de la langue française. (dir.). Paris : Le Robert. p. 152: Notice sur Auteur : « Apparu au XII^e siècle (...) est un emprunt au latin *auctor* « instigateur », spécialement « conseiller », en droit « garant d'une vente ». Le mot est dérivé du verbe *augere* « faire croître » (augmenter) et a lui-même pour dérivé *auctoritas* (autorité). Le sens initial du latin, qui l'apparente à *augur* (augure) serait religieux puis social, « celui qui fonde et établit » ; le mot a enfin pris les valeurs que le français retiendra, y compris celles du latin chrétien, où *auctor* sert à désigner Dieu (...). Le sens aujourd'hui dominant de *auteur*, écrivain par rapport à son œuvre, est aussi le plus ancien, la spécialisation juridique pour « personne qui est à l'origine d'un droit », n'apparaissant qu'en 1606 (*authheur*). Au sens d'« écrivain », *auteur* s'emploie aussi absolument pour ; « personne qui a écrit des ouvrages, dans quelque domaine que ce soit ». Le mot s'applique aussi à d'autres créations (l'auteur d'un tableau, d'une musique, d'un film, etc.). »

352 Ibid.

dictionnaire), prendre une position d'auteur pourrait être faire autorité en la matière. Or, dans le cadre d'un travail réflexif, nul, effectivement, ne semble mieux placé que l'auteur lui-même pour mener à bien ce travail d'élaboration de soi. Ces aspects d'une position d'auteur confortent la cohérence entre la recherche d'un travail sur soi et l'exercice de l'écriture clinique.

Enfin, les racines du mot « auteur » nous rappellent que ce dernier est celui qui fonde, qui est à l'origine. On peut donc considérer le travail d'écriture comme une tentative d'être à l'origine de soi, lorsqu'il est, comme dans le cas de la clinique à orientation psychanalytique, orienté vers l'évocation de moments vécus et éventuellement des émotions qui y sont rattachées. Ce positionnement vis-à-vis de sa propre parole apparaît, alors, favorable à une émancipation, ne serait-ce qu'à l'état d'ébauche. Cette posture me semble intéresser directement le psychisme du sujet dans la genèse d'un « soi-professionnel » dans la mesure où « l'écriture biographique va ainsi contribuer à la construction d'un énoncé performatif autoréférentiel où le "je", se référant à une réalité nouvelle qu'il contribue à façonner lui-même, permet au narrateur d'accéder plus aisément au statut de sujet analytique mais aussi critique à l'égard de sa propre histoire »³⁵³.

Dans la problématique de l'écriture, je discerne peu à peu les contours d'une autorisation à penser et à se penser, propice à la création d'une nouvelle part de soi. Ce processus créatif nécessite, de la part du sujet, un investissement de l'activité d'écriture comme "espace transitionnel" défini par Winnicott et auquel nous avons précédemment fait référence. L'une de ses hypothèses centrales, (« c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi »³⁵⁴), soutient mon propos, d'autant plus que le psychanalyste précise que cela reste valable aussi bien pour un enfant que pour un adulte. La mise en œuvre de cette créativité, cependant, nécessite la proposition d'une « zone intermédiaire qui se situe entre la "réalité psychique interne et "le monde externe »³⁵⁵. Dans cette perspective le travail de Françoise Bréant nous permet de considérer que « les écrits peuvent remplir la fonction d'objets transitionnels au regard du processus de subjectivation que constitue le travail de l'écriture »³⁵⁶. Il m'apparaît, alors, qu'à travers la proposition d'un atelier d'écriture invitant à la subjectivité, le sujet pourrait éprouver sa créativité et la mettre en œuvre au service d'une élaboration d'un « soi-professionnel ».

Ainsi, l'écriture offre une occasion de subjectivation consistant à accorder ses expériences (que j'entends comme faisant partie de « la réalité extérieure ») à sa « réalité psychique interne », au sens de son monde fantasmatique. Cette appropriation sur un mode créatif des objets externes, que peuvent être les expériences, me semble significative de ce que Winnicott nous expose dans sa conception de l'objet « trouvé-crée »³⁵⁷. L'expérience est préalable, déjà là, mais paradoxalement le travail d'écriture par son caractère créatif permet précisément de la ré-écrire, voire de la re-vivre, d'une façon plus appropriée à notre subjectivité.

Cette tentative du sujet apparaît profitable lors d'expériences particulièrement douloureuses. En effet, « chaque fois qu'une expérience de souffrance met en danger ses investissements privilégiés, il [le sujet] pensera son propre éprouvé de manière à opérer une

353 NIEWIADOMSKI Christophe. 2012. *Recherche biographique et clinique narrative- Entendre et écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Érès. p. 57.

354 WINNICOTT Donald-Wood. 1975. [1ère édition anglaise 1971]. *Jeu et réalité l'espace potentiel*. Paris Gallimard.

355 Ibid. p. 35

356 BRÉANT Françoise. 2011. Témoignage. Écrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les cahiers du C.E.R.F.E.E.* N° 30. pp 93-113. P.U. de Montpellier.

357 WINNICOTT Donald-Wood. 1975. [1ère édition anglaise 1971]. Op.cit.

liaison entre une souffrance dont il ne peut nier ni la présence ni les effets et une cause qui puisse, elle, rester support d'investissement »³⁵⁸. Cette analyse d'un travail de liaison qui s'opère sur une réalité extérieure douloureuse par un travail psychique, vient conforter l'idée d'une nécessaire appropriation des expériences, en particulier celles qui confrontent à la souffrance, au risque d'un mouvement de désinvestissement des objets externes. Piera Aulagnier apporte des éléments plus précis sur les qualités de cette élaboration psychique, qu'elle définit en tant qu'« appel à la causalité, appel au service des pulsions de vie et mouvement d'investissement propre à Eros »³⁵⁹. Cette proposition m'apparaît éclairer celle de Winnicott lorsqu'il nous parle de « mode créatif » puisqu'il confirme que « ce mode créatif de perception (...) donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue »³⁶⁰.

Dès lors, dans le flux d'informations, d'injonctions, de productions normées, que peut représenter la formation aujourd'hui, la production d'un écrit subjectif pourrait venir faire obstacle à un investissement de la formation en terme de soumission. Ce type de rapport à la formation infiltré de « complaisance soumise »³⁶¹, que l'analyse des propos de Chloé avait révélé, pourrait être amoindri.

Enfin, j'approfondirai ma réflexion sur l'écriture comme processus créatif et réflexif en examinant la place et la spécificité des écrits narratifs.

7. A. 3) Sens et narration

Le fil du sens

Je commencerais cette analyse de la notion de narration à travers le prisme que peut représenter la question du sens. En quoi le fait de mettre en récit peut-il faire accéder à du sens et quel peut être l'intérêt de ce sens dans la dimension d'une transformation identitaire ?

Selon l'analyse développée auparavant, le sujet, en accédant à une position d'auteur, s'essaie à la création d'une cohérence entre son monde intérieur, fantasmatique et la réalité extérieure des événements. Sa narration peut être entendue « comme mise en scène du « je » ou du « nous ». L'individu construit à la faveur de l'histoire qu'il raconte, de l'évènement qu'il rapporte, une scène sur laquelle il émerge comme sujet en quête de sens. La narrativité organise le théâtre intérieur »³⁶². Dans cette dynamique, l'essentiel m'apparaît se tenir dans le fait que la narration placerait le sujet dans une position lui permettant d'accéder à son sens propre des événements. Ainsi, « en faisant le récit d'une vie dont je ne suis pas l'auteur quant à l'existence, je m'en fais le co-auteur quant au sens »³⁶³. Le travail d'interprétation des événements amènerait à la position de sujet par la production d'un sens. Il ne s'agit pas seulement de nommer des faits mais de les passer à travers le filtre d'une subjectivité. L'élaboration du sens que prennent pour nous des événements contribuerait à la fois à la compréhension et à la construction de notre identité. Selon Paul Ricoeur « un souvenir ce n'est pas simplement évoquer certains événements isolés, mais devenir capable de former des séquences signifiantes et des connexions ordonnées »³⁶⁴. Ce processus peut être apparentée à la recherche d'un sens que le sujet s'appliquerait à maintenir à travers le cours des événements.

Le processus de narration ne peut être réduit à un simple canal par lequel passeraient les

358 AULAGNIER Piera. 2001 [1ère édition 1986]. *Un interprète en quête de sens*. Chapitre IX : Condamné à investir. Paris : Payot. p. 327.

359 Ibid.

360 WINNICOTT Donald -Wood. Op. cit. p. 127.

361 Ibid.

362 GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2004. *Le désir de penser construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre. p. 133.

363 RICOEUR Paul. 1989. *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil. p. 191.

364 RICOEUR Paul. 2008. *Autour de la psychanalyse. Écrits et conférence 1*. Paris : Le Seuil. p. 32.

événements, il reflète, plutôt, la recherche d'une cohérence entre les événements qui serait propice à l'avènement d'un sens pour le sujet, voire d'un nouveau sens. En effet, dans ce travail de création, je discerne l'une des particularités propre à la narration qui me semble opérante dans la mise au jour d'un sens, celle de l'après-coup.

L'après-coup, un processus de resignification.

L'après-coup est « un terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles (...). Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique »³⁶⁵. Cette citation extraite de la notice du *Dictionnaire de la psychanalyse* de Laplanche et Pontalis est commentée par Philippe Chaussecourte³⁶⁶ dans un article très détaillé sur la notion d'après-coup. Il souligne, à propos de cet extrait, que l' « on trouve bien là avec le verbe "remanier", l'idée de l'influence du présent sur la relecture et l'efficacité ainsi donnée au passé »³⁶⁷. Concernant ce travail de « remaniement », l'auteur insiste sur la « véritable spécificité psychanalytique » de la notion d'après-coup et nous rappelle que Freud « qualifie d'interprétation herméneutique cette dernière qui inverse la flèche du temps et qui met l'accent sur les resignifications opérées après-coup, dans la vie ou dans la cure »³⁶⁸. Ce travail psychique ne se limiterait pas à un simple décalage temporel par lequel le sujet se remémore ses souvenirs, il consisterait plutôt à attribuer un nouveau sens (d'où sa valeur herméneutique) à des événements éclairés à la lumière du présent.

À travers cette analyse, la narration par sa dimension d'élaboration de sens apparaît concernée par ce travail de resignification.

Cette nouvelle création de sens pourrait être générée, pareillement, par le fait « que dans le récit de vie, ce n'est pas le passé qui change mais le rapport qu'un sujet entretient avec sa propre histoire »³⁶⁹. L'évolution du rapport à son histoire vient préciser l'effet de subjectivation inhérent au travail d'écriture indiqué précédemment en référence aux analyses de Françoise Bréant. En outre, le changement de rapport introduit également l'idée d'un déplacement par le biais du changement de posture vis-à-vis de son passé. Le déplacement de posture par rapport au souvenir, peut s'entendre aussi comme « un passage provoqué par le travail de la mémoire involontaire qui produit non pas de la nostalgie (regret du temps passé), mais de la mélancolie (conscience du temps qui passe) »³⁷⁰. Le déplacement du « regret » à la « conscience » pourrait être une des figures du travail des enseignant-e-s à l'égard des sentiments qu'ils entretiennent avec leurs souvenirs d'école. De ce décalage pourrait naître un écart, une sorte d'interstice dans lequel la place pour un autre soi-même viendrait se glisser. La narration, dans sa dimension inhérente d'après-coup pourrait être l'occasion de donner accès à un minimum d'altérité en soi, invitant à poser un autre regard sur les événements passés. Par le travail de déplacement, selon les possibilités de chacun-e, s'ouvrirait un passage vers une autre place, un autre point de vue sur les événements.

Dans ce dialogue passé-présent, constitutif de l'après-coup, semble émerger la potentialité d'un travail psychique concernant l'élaboration d'une nouvelle posture. Je souligne, cependant, que ce changement nécessite un point d'appui, ici point d'origine, composé du passé du sujet.

365 J. LAPLANCHE et J.-B. PONTALIS. 2004. [1ère éd. 1967]. Op. cit. p. 33.

366 CHAUSSECOURTE Philippe. 2010. Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup. *Cliopsy* n° 3 p. 39-53.

367 Ibid. p. 34.

368 CHAUSSECOURTE Philippe. Op. cit.

369 GOLSE Bernard. 2008. Avant-propos, in GOLSE Bernard, MISSONIER Sylvain (dir.). *Récits, attachement et psychanalyse*. Paris : Érès. p.11.

370 LAPLANTINE François. 2009. *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre. p. 71.

Ainsi, toute « personnalité humaine peut être de part en part évolutive parce qu'elle est de part en part temporelle : c'est une histoire au sens plein du mot »³⁷¹. Cette évolution semble corrélative du travail d'historicisation du sujet par lui-même. Et dans l'écriture de soi « ce n'est pas tant le résultat qui doit nous préoccuper, mais le processus, l'esquisse, le geste, l'énergie du tracer consistant à raturer, à se tromper, à hésiter et non à fixer, stabiliser, marquer (on parle aujourd'hui de marqueur d'identité), décoder, indexer »³⁷². J'entends qu'il ne s'agit pas tant de figer une posture qui marquerait une identité de façon exclusive, mais plutôt de développer une capacité de déplacement psychique propice à trouver une autre place.

En outre, « en raison du caractère évasif de la vie réelle (...) nous avons besoin du secours de la fiction pour organiser cette dernière rétrospectivement dans l'après coup »³⁷³. L'écriture clinique, pour sa part, se soucie peu de retrouver l'exactitude des événements ou la description précise des actes et des paroles. Elle invite, plutôt, à retrouver ce qui fait sens et vérité pour le sujet au milieu de la complexité, voire de l'énigmatique de certains éléments du réel. De ce point de vue, la narration se situe dans la même perspective que la démarche clinique puisqu'il n'est pas de « narrativité qui serait le décalque de la vie, il n'est de narrativité que dans l'approximation, l'angle de vue, le sujet qui prend la parole »³⁷⁴. La question de l'angle de vue est, selon moi, fortement corrélée à celle de la subjectivité. Il m'apparaît que ce serait par ce placement du sujet par lui-même dans la scène racontée que serait encouragé un accès à la subjectivité.

Or, l'écriture clinique, dont les qualités d'introspection et d'élaboration ont été soulignées précédemment, s'accorde tout particulièrement à cette narration par laquelle le sujet peut jouer avec les places qu'il occupe, qu'il a occupées, qu'il pourrait occuper et peut-être celles qu'on lui a assignées. La notion de « fiction de soi », élaborée par Françoise Hatchuel, vient plus précisément, comme nous allons le voir, clarifier cet espace où le sujet se raconte.

La fiction de soi comme élaboration de ses places

En considérant « la fiction de soi comme le récit social et psychique, conscient et inconscient, que chacun-e se construit à partir de ceux qui lui sont proposés et qui l'on maintenu en vie »³⁷⁵, l'auteure ouvre la question du récit de soi au-delà du psychisme et du sujet pour l'examiner plus largement dans sa dimension familiale, groupale et sociale. Il s'agit toujours de travailler dans l'épaisseur de la singularité et de la sincérité du sujet, mais en dehors d'un tête à tête avec soi-même, en y intégrant, également, des récits que l'on nous a adressés et transmis. Dès lors, il apparaît qu'avant de pouvoir s'investir soi-même en tant que personnage d'une histoire, il est indispensable d'avoir été investi-e, par sa famille, son groupe social, son groupe professionnel. C'est à cette condition et par rapport à ces points d'origine que le sujet pourra se situer, se placer, voire se déplacer. En effet, « beaucoup échouent à trouver place parce qu'ils sont déjà placés à leur insu, trop placés. Il leur faut un minimum de mouvement pour connaître la place où ils sont déjà, pour la dévoiler, gagner la force de la quitter et de prendre le large, la force d'être " infidèle " à des contrats fantasmatiques »³⁷⁶. Ces récits constitutifs d'une histoire de soi vue et racontée par autrui introduisent donc la dimension de l'autre. Celle-ci, toujours dans cette notion de fiction de soi, vient aussi par « une conception de soi comme système ouvert ayant trouvé les conditions

371 SEVE Lucien. 1998. La transformation de soi n'a pas la psychologie qu'elle mérite, in BARBIER J. Marie GALATANU Olga (dir.). *Actions, affects et transformation de soi*. pp. 211-222. Paris : P.U.F.

372 LAPLANTINE François. Op. cit. p. 33. p. 90.

373 RICOEUR Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil. p. 191.

374 CANDILIS-HUISMAN Drina. 2008. Récit de naissance dans une psychanalyse d'enfant in GOLSE Bernard MISSONIER Sylvain (dir.) *Récits, attachement et psychanalyse*. Paris : Érès. pp. 177-183.

375 HATCHUEL Françoise. 2009. *Du rapport au savoir à la fiction de soi. Penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain*. Tome 3. Note d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Ouest Nanterre La défense. Equipe « Savoir, rapport et savoir et processus de transmission ». p. 20.

376 SIBONY DANIEL 1991. *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris Seuil. p. 237.

possibles de l'aller-retour avec l'extérieur, où vivre équivaudrait à "faire vivre des liens" à soi et au monde extérieur »³⁷⁷. Dans une formation préparant à un métier dans lequel la transmission et le lien à l'autre restent essentiels, je perçois combien la perspective de « faire vivre des liens » pourrait être bénéfique.

CONCLUSION

A travers ces quelques points j'ai tenté de comprendre en quoi l'écriture clinique pourrait constituer un des apports dans la construction d'un « soi-professionnel », au sens d' Ada Abraham. La possibilité d'un travail réflexif « comprenant les relations de l'individu envers soi-même »³⁷⁸ se déploierait par la narration d'évènements dans laquelle le sujet adopterait un angle de vue par lequel la place qu'il s'octroie viendrait se dévoiler. Ce dévoilement pourrait être porteur d'une conscientisation de la place occupée, voire même d'un changement de place vis-à-vis des événements relatés. En effet, au regard de « l'influence du présent sur la relecture et l'efficacité ainsi donnée au passé »³⁷⁹ pourrait advenir un nouveau sens donné aux événements exposés. Cette « resignification »³⁸⁰ paraît corrélée au « processus de subjectivation que constitue le travail de l'écriture »³⁸¹ dans la mesure où « les écrits peuvent remplir la fonction d'objets transitionnels »³⁸².

L'invitation à la narration d'évènements concernant le domaine professionnel, souvenir d'écolier rattaché aux émotions de l'enfance, cheminement aboutissant au choix du métier ou moment de pratique professionnelle faciliterait probablement ce déplacement d'un point de vue à un autre, peut-être même celui de l'enfant-élève à celui de l'adulte-enseignant. Il serait alors question de « notre obligation à devenir adultes, à prendre notre place dans la chaîne de l'humanité, et à faire quelque chose de ce que nous avons reçu »³⁸³.

Dans cette tentative à appréhender comment chacun de nous reprend les fils de son histoire pour mieux en consolider la trame, le récit qui suit se propose de faire émerger de façon singulière les caractéristiques et les enjeux d'une écriture clinique telle que j'ai pu l'investir.

377 HATCHUEL Françoise. 2009. Op. cit. tome 1. p. 47.

378 ABRAHAM Ada. 1999. L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux, in CAGLAR H. (dir.). *Etre enseignant un métier impossible ?* Paris : L'Harmattan, p. 111-121.

379 CHAUSSECOURTE Philippe. 2010. Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup. *Cliopsy* n° 3 p. 39-53.

380 Ibid.

381 BRÉANT Françoise. 2011. Témoignage. Écrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les cahiers du C.E.R.F.E.E.* N° 30. pp 93-113. P.U. de Montpellier.

382 Ibid.

383 HATCHUEL Françoise. 2006. Jeunesse et âge adulte : regard anthropologique. *Champs/enfance.* N° 3-4. p. 15-28.

7. B) ÉCRITURE CLINIQUE D'UN PARCOURS DE FORMATRICE

7. B. 1) Eléments d'une fiction de soi : origine sociale et place professionnelle

Par ce grand saut entre la maternelle et la formation, il y avait place pour une question qui ne m'avait jamais effleurée, mais qui m'a souvent été posée par des collègues ou des étudiants, celle de ce « grand écart » entre les apprenants auxquels je m'adresse. Des très jeunes enfants de la maternelle je suis passée sans transition à un public de jeunes adultes. Je restais sans réponse à cette interrogation, hormis la sensation d'être à ma place à la fois en maternelle et en formation surtout celle que l'on désigne comme initiale. Ma formation clinique m'a permis de trouver sens et cohérence dans ce double volet professionnel.

Mon histoire personnelle m'a inscrite dans une famille très modeste où le travail manuel, les "savoir-faire" sont très valorisés, à la fois dans le domaine professionnel mais aussi dans la vie de tous les jours. On sait que « dans le développement de l'enfant, les modèles parentaux, ainsi que les différences de milieux sociaux, vont très rapidement intervenir. Dans les milieux populaires, les enfants verront les parents bricoler "savoir tout faire avec leur mains" et valoriser ce savoir ; ils apprendront par identification et imitation des schémas et modèles de savoir-faire manuel : l'intelligence pratique occupera une grande place dans leur personnalité »³⁸⁴. Mon père plus particulièrement, m'a transmis le goût et le respect du travail de ses mains. Je comprends, dès lors, comment mon rapport au savoir fut orienté, très tôt, vers les "savoirs-faire" plutôt que vers les savoirs intellectuels. De plus, l'ascension sociale que représentait le fait d'être institutrice, et ce « rêve » dont me parlait parfois ma mère d'être « maîtresse d'école », m'amènent à entrevoir comment « l'imaginaire collectif » a pu s'inscrire dans mon histoire. Cet imaginaire est à envisager comme « une scène sociale où des scénarios individuels prévalants viennent se conjuguer avec ceux prescrits par les organisations »³⁸⁵. Ainsi, le sentiment d'être à ma place à l'école maternelle viendrait, en partie, de transmissions parentales plus ou moins implicites et inconscientes associées à un scénario social qui me permettait d'accéder au statut d'enseignante. Ce récit révèle en partie comment mon rapport au savoir a pu se constituer « d'abord dans une dynamique et dans une histoire psycho-familiales et (...) ensuite dans une histoire psycho-sociale dont l'école est la première étape. »³⁸⁶.

Ces élaborations m'ont permis d'occuper ma place dans cette « petite école » de façon plus légitime, et de me débarrasser d'un sentiment d'infériorité envers mes collègues d'élémentaire.

384 MOSCONI Nicole. 2000. Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique, in *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. pp. 59-115.

385 GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2009. [1ère édition 2003]. *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Érès. p. 22.

386 MOSCONI Nicole. 2003. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. 2003/1 n° 51. p 31-38.

7. B. 2) De l'enseignement en maternelle à la formation des enseignant-e-s: une resignification

En tentant d'analyser « les processus qui aboutissent à des « investissements » différenciés de disciplines et de filières et à des « choix » d'orientation différenciés par les élèves, sans les comprendre comme des choix purement individuels et encore moins naturels »³⁸⁷, il me semble avoir été conduit plutôt sur le versant éducatif que le versant instructif de la mission d'enseignante. L'école maternelle, qui dans ses instructions officielles (2008³⁸⁸) réserve une part du programme à l'éducation, sous le chapitre « Devenir élève », m'a d'emblée attirée. Ce volet éducatif, consiste à amener chaque enfant à prendre sa place dans le groupe en participant à des jeux ou des rituels collectifs dans une perspective de « socialisation », terme utilisé dans les programmes de la maternelle jusqu'en 1985. Dans cette perspective éducative, je reconnais là un intérêt fort pour tout ce qui touche à l'origine de savoirs ainsi qu'à l'origine des êtres humains. Un autre bloc de connaissances, considéré comme « le pivot des apprentissages de l'école maternelle »³⁸⁹ est constitué par l'appropriation du langage. Apprentissage essentiel qui engage fortement le devenir humain à travers sa capacité à comprendre le monde qui l'entoure mais aussi à se dire lui-même. Dès lors, il me semble que ma place à l'école maternelle m'offre une représentation de moi-même comme étant à l'origine des premiers savoirs des enfants ainsi que comme participante à la formation de leur identité sociale. C'est probablement là le point de passage entre maternelle et formation des adultes, en sachant que, comme en maternelle, ce qui m'intéresse dans la formation des professionnels ne touche pas aux différents domaines disciplinaires, ce que l'on nomme la didactique des disciplines, mais plutôt ce qui concerne la formation de l'identité professionnelle.

Il s'agit pour moi dans ces deux domaines de l'enseignement d'accompagner un processus de subjectivation à l'intérieur d'une communauté, plus que de transmettre un contenu pré-établi. Ces deux pans de la socialisation de l'individu que sont l'entrée à l'école et l'entrée en formation professionnelle sont reconnus comme deux grandes étapes du rapport au savoir des individus. En effet, « dans notre société, la scolarisation représente une étape essentielle de cette socialisation. Car l'entrée de l'enfant à l'école, pour s'approprier des savoirs scolaires, constitue un pas décisif et amorce la constitution de la personnalité psychosociale. La deuxième étape essentielle de cette constitution est le travail, avec la formation professionnelle qu'elle implique éventuellement et la nouvelle transformation du rapport au savoir qu'entraîne l'acquisition de savoirs professionnels, dans la formation et les pratiques de travail »³⁹⁰. Je relève, également, dans ces deux moments, des spécificités communes, celles de deux « passages » importants, passage d'enfant à élève et passage d'étudiant à professionnel.

La recherche d'une cohérence entre mes deux sphères professionnels s'apparenterait à l'élaboration « des séquences signifiantes et des connexions ordonnées »³⁹¹ me permettant d'accéder à une meilleure compréhension de mon parcours professionnel et par la même d'occuper mes "places" de façon plus légitime.

Ainsi entre la « mise au monde » sociale des élèves en maternelle et la « mise au monde » professionnelle de jeunes adultes, il me semble tenir le sens de mon investissement dans ces deux activités professionnelles. Cette formulation imagée des deux faces de mon activité professionnelle sur le mode de la mise au monde préfigure une lecture psychanalytique de la relation formative. Ce versant de la formation exploré à partir des fantasmes autour de la motivation à la formation, c'est à dire à la fois le désir de former, mais également le désir de se former, vient confirmer la prévalence

387 Ibid.

388 Bulletin officiel N° 3 du 19 juin . N° Hors série. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.

389 Ibid.

390 MOSCONI Nicole. 2000. Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique. In *Formes et formation du rapport au savoir*. MOSCONI N., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C. (dir.). Paris : L'Harmattan. p.100.

391 RICOEUR Paul. 2008. *Autour de la psychanalyse. Écrits et conférence 1*. Paris : Le Seuil. p. 32.

d'une référence à une fantasmagorie maternelle.

7. B. 3) Dans l'après-coup : conscientisation des enjeux psychiques d'une formatrice

La psychanalyse va nous amener sur un autre terrain que celui, presque idyllique, du projet éducatif et de la problématique anthropologique du « faire grandir »³⁹². Ma première rencontre avec le texte de René Kaës³⁹³ me laisse un souvenir brutal. En effet, je fus prise d'un désir fort ambivalent envers cet ouvrage, à la fois impatiente de trouver des réponses aux multiples questions engendrées par ma pratique et en même temps angoissée à l'idée de découvrir les faces cachées de mon moi-enseignante et formatrice. On pourrait voir dans cette ambivalence toute la différence entre une rationalisation intellectuelle plutôt confortable mais défensive et l'élaboration d'une implication nécessitant une mise en danger à travers la mise au jour de processus inconscients.

Le texte de René Kaës semblait me jeter à la figure mes pulsions de vie et de mort sans détour. J'étais très interpellée par la façon dont l'auteur aborde la question du désir de former. Il analyse la passion du métier sous la forme d'une pulsion, la « libido formandi émanation de la pulsion de vie (...) en conflit -elle porte en elle-même une violence- avec la pulsion à détruire, à dé-former »³⁹⁴. Dans un premier mouvement de résistance, je ne comprenais pas en quoi j'étais concernée par ce conflit entre pulsion de vie et pulsion de destruction. Cependant, comme je l'ai dit auparavant ma motivation à enseigner et à former s'étayait sur des fantasmes de mise au monde. En avançant dans la lecture de la seconde étude de la fantasmagorie (La formation et la puissance de la mère), je découvrais que « l'activité de formation recèle et révèle des aspects qui la caractérise comme réalisation d'une fantasmagorie maternelle (...) dans le sens d'un rétablissement du tout premier univers de la formation : celui de la matrice et de la gestation, de la naissance et de la mise au monde, du nourrissage et de la croissance, du dressage et des premiers renoncements narcissiques »³⁹⁵. Cette nouvelle entrée par l'univers fantasmagorie de la grossesse et de la mise au monde me touchèrent profondément à travers la mise en lien d'événements survenus peu de temps avant que je ne me décide à passer les épreuves du CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur Professeur des Écoles Maître Formateur-trice). Ma décision de reprendre une formation coïncidait en effet avec un moment où je tentais désespérément d'avoir un enfant sans y parvenir. Ainsi, les mots de l'auteur (c'est l'hypothèse que j'avancerai pour expliquer mon appréhension au début de ma lecture) faisait remonter en moi l'indicible d'épreuves douloureuses, d'où cette résistance à comprendre la pensée de l'auteur. On peut voir, ici, une autre manifestation du rapport au savoir que nous chargeons inconsciemment de nous protéger de la mise en contact avec nos traumatismes. Ainsi, l'hypothèse de Serge Boimare³⁹⁶ selon laquelle l'intensité des traumatismes pourrait contribuer au blocage du processus d'apprentissage pourrait s'illustrer dans ma difficulté à appréhender, dans un premier temps, le texte de René Kaës.

J'accédais, cependant, au sens du texte en mettant en lien les nombreuses interruptions de grossesse que je subissais avec les forces de destruction évoquées dans l'analyse de cette fantasmagorie. Je pouvais alors entrevoir comment mon désir de former et de me former se déployait à travers mes problématiques personnelles. En revisitant, je pourrais dire "remaniant" cette période de ma vie, je retrouve une pensée qui revenait souvent comme une invitation à tenter une autre voie « ne mets pas tous tes œufs dans le même panier ». Cette mise en garde, entendue souvent dans l'enfance, ne m'apparaissait jusqu'à présent qu'un conseil de bon sens, alors qu'aujourd'hui à la lecture de l'ouvrage de Kaës ces « œufs » semblent bien confirmer, à mon niveau, la dimension maternelle de l'acte de formation et la place importante de la fantasmagorie de la maternité.

392 « faire grandir » : expression tirée du titre de la revue Topique No 94. « GRANDIR. Etre solidaires pour faire grandir les enfants ».

393 KAËS René ANZIEU Didier et Al. 1997. [1ère édition 1985]. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

394 KAËS René. 1997 [1ère édition 1985]. Fantasmagorie de la formation et désir de former. In KAËS René ANZIEU Didier et Al. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod. . p. 4.

395 Ibid p. 22

396 BOIMARE Serge. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod . 1999.

Cette prise de conscience m'amène à réfléchir à mon transfert sur les étudiants en formation qui pourraient représenter, au niveau fantasmatique, d'autres « œufs » dans un autre « panier ». Je me laisse penser que ce transfert de mes "enfants perdus" sur les étudiants pourrait bien venir renforcer la problématique de la dépendance du côté de l'apprenant. En effet, « accepter d'apprendre, c'est prendre le risque de sortir de la dépendance »³⁹⁷. Il serait alors très dommageable, pour le projet formatif, que la relation qui le sous-tend soit saturée d'une fantasmatique où se rencontrent un désir de maternité, du côté de la formatrice, à une angoisse à sortir de la dépendance du côté du « formé ». Cette élaboration pourrait constituer les prémices d'un nouvel « angle de vue »³⁹⁸ par l'élaboration d'un nouveau sens que prennent pour moi ces événements et notamment ma décision de devenir formatrice. Ainsi, l'amorce d'un déplacement dans ma posture de formatrice— que j'entends au sens d'occuper une place - pourrait advenir. Ce déplacement pourrait se faire vers une attitude moins protectrice vis-à-vis des personnes en formation.

CONCLUSION :

Ces quelques éléments émanant d'une lecture psychanalytique de ma posture de formatrice permettent, me semble-t-il, de mieux accéder aux différentes sources de distorsion du projet formatif, en ce qui me concerne. En effet, le processus de formation semble mis en péril « si la formation elle-même ne prend pas en compte, pour la réduire, la réalité de ces fantasmes et de l'angoisse qu'ils apaisent »³⁹⁹. Ainsi, ce qui m'apparaît primordial dans cette analyse est la mise au jour d'une contradiction majeure dans la relation formative dans laquelle « des fantasmes qui concernent d'abord la création, la fabrication, le modelage d'être traités par l'inconscient comme des objets »⁴⁰⁰ que seraient les étudiant-e-s et l'accès à une posture "adulte et responsable" -qui reste à définir- que la formation pourrait favoriser.

Aussi, l'écriture clinique, dont les caractéristiques ont été déclinées au long de ce chapitre, pourrait contribuer à minimiser les effets d'une relation formative décrite par ailleurs comme « relation d'emprise »⁴⁰¹. L'élaboration écrite de quelques circonstances de mon parcours et des effets qu'ils ont eu sur moi reflètent ce que j'ai pu appréhender de la notion de fiction de soi, au sens de Françoise Hatchuel. J'ai vécu ce travail d'écriture comme particulièrement soutenant au regard de cet "ancrage subjectif" que j'ai tenté de définir au préalable et il m'est apparu à l'origine d'un investissement plus lucide, voire un peu plus serein de mes espaces professionnels.

397 HATCHUEL Françoise. *Savoir apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte. p. 55.

398 CANDILIS-HUISMAN Drina. 2008. Récit de naissance dans une psychanalyse d'enfant in GOLSE Bernard MISSONIER Sylvain (dir) *Récits, attachement et psychanalyse*. Paris :Érès. pp. 177-183.

399 KAËS René. 1997 [1ère édition 1985]. Op. cit.. p. 33.

400 Ibid. p. 3.

401 VALLET Patricia. 2003. *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.

CHAPITRE 8

ATELIERS D'ÉCRITURE

INTRODUCTION

Le dispositif, tel que je le pensais, se constituait de trois séances réparties sur l'ensemble de l'année au cours desquelles je proposais l'écriture d'un texte portant sur un thème différent à chaque fois. Ce dispositif s'inspire de ma propre formation universitaire⁴⁰², ayant moi-même bénéficié de ce type d'écrit ainsi que des remarques et conseils de ma directrice de thèse et de notre groupe de doctorants. Les textes qui m'ont été confiés suite à ces séances se trouvent en annexe 7. Je tenterai de comprendre en quoi l'élaboration des textes pourrait contribuer à la constitution d'un « soi-professionnel ». Je présenterai, tout d'abord, les conditions dans lesquelles j'ai pu mener cette expérience.

8. A) FORMATRICE, CHERCHEUSE, DU TROUBLE DANS MES PLACES.

Lors de ma première tentative, je viens d'apprendre que mes missions de formatrice en I.U.F.M. ne seront reconduites qu'une seule année de plus. La réforme de la formation des maîtres vient mettre un terme à mon contrat.

La perspective d'une dernière année me perturbe, d'une part parce que j'ai le sentiment d'être dans l'urgence, d'autre part parce que la fin de mon contrat me place dans une position de doute, suis-je vraiment à ma place ? Ai-je vraiment une place ? Comme chercheuse ? Comme formatrice ? La perte d'une place de formatrice me ramène à cette faille concernant ma place au sein de ma famille, comme j'ai pu l'évoquer dans l'introduction de ce travail. Ainsi, ma difficulté récurrente à sentir que j'ai une place s'est vue intensifiée lors de mon renvoi de l'I.U.F.M. Le malaise était à la fois diffus et profond, il porte sur ma place de formatrice mais touche également celle de chercheuse puisque ma recherche porte sur la formation.

402 Atelier d'écriture animé par Claudine Blanchard Laville et Frédéric Teillard, Mars 2007, dans le cadre du Master « Sciences de l'éducation. Recherche en éducation et formation ».

Pourtant, je n'ai pas le choix et je dois composer avec ces conditions peu favorables. Je me lance, comme si je m'imposai mon propre rite de passage de chercheuse par lequel je dois assumer ma recherche, ma position de chercheuse et mes fragiles certitudes concernant les bienfaits d'une écriture de soi. A ce moment, ce que je ressens comme une prise de risque, m'aide à me constituer une autre place, celle d'une chercheuse, à la fois en m'émancipant de la stricte demande institutionnelle et à la fois, dans cette première tentative, en posant la première pierre de mon dispositif. Je dois donc exposer devant le groupe l'existence de mon travail universitaire, l'écriture de ma thèse. C'est aussi cela, je pense, qui rend ma recherche plus concrète et consolide mon sentiment de devenir chercheuse.

Le premier "galop d'essai" a lieu en mai 2009, lors du dernier cours de "Formation générale" que j'ai assuré auprès d'une groupe de professeur-e-s des écoles en dernière année de formation. Les validations sont faites, il me semble alors que les enjeux de l'évaluation maintenant écartés pourront favoriser la participation des membres du groupe à cet atelier. Lors de cette première expérience d'atelier d'écriture je propose aux participants d'écrire un souvenir d'école. L'écriture fait suite à la lecture de trois textes que j'ai tirés du recueil « *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves* »⁴⁰³. Je précise qu'il ne s'agit pas de rechercher la performance littéraire, mais plutôt d'écrire spontanément, selon la forme que chacun souhaitera donner à son texte. J'ajoute enfin que ce travail n'est pas obligatoire, qu'il repose sur le volontariat et que ceux qui le souhaitent pourront lire leur texte. Les dix-neuf membres du groupe présents ce jour acceptent ma proposition d'écriture, seize d'entre-eux liront leur texte et je suis tout de suite surprise par la qualité de l'écoute. Dix des participants me confieront leur écrit, que je n'utiliserai pas dans le cadre de cette recherche, mon choix se portera sur les plus représentatifs de l'ensemble ou bien sur des textes très singuliers.

8. B.) LE THÈME DU PARCOURS

8. B. 1) Tâtonnements

A la rentrée de septembre 2009, comme les quatre années précédentes, on me confie un cours de « formation générale » pour un groupe de professeur-e-s des écoles en dernière année de formation. Un deuxième groupe me sera attribué mais seulement pour la moitié du programme de « Formation générale » dont l'autre moitié sera pris en charge par une collègue. Ce partage me

403 GUÉNO J. Pierre. (dir.). 2001. *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*. Paris : Libro.

permet de ne pas me charger de l'évaluation pour ce deuxième groupe. Je pense, ainsi, pouvoir tenter d'écarter les troubles que peuvent induire l'enjeu d'une évaluation dans le cadre d'un atelier d'écriture. J'espère alors avoir quelques chances de dégager les participant-e-s d'une position trop dépendante. En ce qui concerne le groupe dont j'assure le cours à part entière, je prends la précaution de séparer ce travail de toute évaluation et leur propose des exposés sur lesquels porteront l'évaluation.

Le thème du parcours m'est apparu essentiel afin de tenter de constituer, pour chacune des personnes participantes, une ébauche de ce que nous avons nommé « une fiction de soi ». Dans le cadre de la formation des enseignant-e-s cette notion est envisagée comme « une hypothèse d'avenir, un compromis pour trouver sa place et non pas un passé réécrit »⁴⁰⁴. Cette possibilité de « trouver une place » pourrait être consolidée à travers l'élaboration de cet écrit en proposant aux participants d'explorer la façon dont cette place de futur-e enseignant-e fait sens, pour eux, dans leur parcours. Cette proposition d'écriture s'inscrit dans la perspective envisagée précédemment dans laquelle la position de narrateur pourrait favoriser un effet de subjectivation par un travail d'interprétation des événements.

La première séance d'écriture a lieu avec le groupe que je n'évalue pas. La consigne et le dispositif ont été élaborés lors des échanges avec ma directrice de thèse et notre groupe de doctorants.

La première consigne, que j'écris au tableau, est ainsi formulée : « *Que pourriez vous écrire de votre parcours, au sens large, pour arriver ici aujourd'hui ?* ». Je précise oralement que l'on écrit de la façon la plus libre, que ce travail n'a pas de caractère d'obligation, mais qu'il n'est pas permis d'écrire ou de lire pour un autre cours. On me demande ce que veut dire « *au sens large* », je réponds qu'il ne s'agit pas simplement d'éléments de son parcours professionnel mais que des éléments personnels peuvent aussi être évoqués. Je sens aussitôt comme un vent de désapprobation parcourir une partie du groupe, regards, mimiques me font sentir que le "personnel" n'a pas droit de cité dans ce temple du professionnel. Certaines personnes discutent, rient, j'entends : « *t'a jamais eu d'embûches ?* », plutôt sur le ton de la plaisanterie, j'en comprends une certaine inquiétude à évoquer son parcours sans qu'il ne se transforme en narration d'obstacles. Je reconnais aussi l'humour et les plaisanteries comme un mécanisme de défense. Ici dans le contexte de l'IUFM, la compétition entre les personnes est de mise, il n'est pas habituel de parler de soi, le groupe n'est pas un espace sécurisé pour une parole libre. D'autres questions viennent encore témoigner de cette distorsion entre les activités habituelles à l'I.U.F.M et ma consigne, sur le ton de l'humour on me demande « *Combien de lignes ?* », « *on écrit au stylo ?* », « *on*

404 HATCHUEL Françoise. 2013. Modalités d'écriture en situation de formation clinique. *Cliopsy*. n° 10, p. 53-66.

saute des lignes ? ». Après-coup, cette série de questions me semble révélatrice de cet entre-deux d'élève-maître que nous avons mentionné dans l'introduction de la thèse. Mais l'humour me semble de bonne augure, il est comme un jeu qui commence entre ces deux postures d'élève et de maître, jouer à l'élève pourrait-il permettre une mise à distance de celui-ci ?

Puis une autre question m'est adressée à propos de la lecture éventuelle de son texte : « *Est ce qu'on ne pourrait pas lire l'écrit d'un autre ? Les mélanger ?* ». La réponse d'un participant fuse sans que j'ai le temps d'intervenir : « *Mais assume tes écrits !!* ». La question semble indiquer tout au contraire combien il est difficile "d'assumer" et le fait qu'elle vienne si tôt, avant même que l'écriture ait commencé, indique une certaine inquiétude à lire son écrit. Cette demande, à ne pas le lire, indiquerait, également, combien la lecture est tout aussi importante dans ce processus qui consiste à chercher et tenir "un angle de vue", une posture. Cependant, avec le recul, il m'apparaît que la temporalité entre les deux activités demande à être modifiée. Il serait plus adapté de laisser un temps entre les deux. Ce temps permettrait de le reprendre afin qu'il soit plus facilement partageable avec le groupe, moins "brut" en quelque sorte.

Ma réponse à cette aménagement du cadre est donc négative, il n'y aura pas d'échange de texte. Je conseille spontanément à la personne de ne pas écrire ce qu'elle ne souhaite pas lire. Sur le moment, je comprends comment le fait de partager son texte avec le groupe joue dans le cadre, il donne des limites, et permet de ne pas confondre cet espace de formation avec un cabinet de psychothérapie, comme il m'en sera fait la remarque dans l'autre groupe. Aujourd'hui, je serai plutôt tentée de répondre que chacun-e ne livrera au groupe que ce qu'il souhaitera. En effet, dans l'après-coup, l'essentiel me semble tenir dans l'élaboration de ce récit de soi, même s'ils ne peut être partagé avec le groupe.

Enfin, une dernière question : « *Combien de temps pour écrire?* ». Je réponds qu'une vingtaine de minutes est prévue, des réactions de désapprobation parcourent le groupe, je les enjoins alors à commencer le travail, lorsque j'entends : « *Ah ! moi je voulais faire un roman !* ». Cette réaction me conforte dans mon hypothèse que cet espace d'écriture peut être investi comme un espace de création et d'appropriation de son histoire pour en "*faire un roman*".

8. B. 2) Regard clinique sur les textes

Suite à l'élaboration des textes, j'invite les membres du groupe à lire leur écrit, les textes qui suivent n'ont pas tous été lus mais m'ont été confiés afin que je les photocopie et que je les rende à leurs auteurs.

Texte N° 1 : Un raté chanceux

Le titre du texte, « *Ce qui m'a amené à être enseignant ou chronique d'un raté chanceux* », semble exprimer la façon dont le participant a pu investir cette écriture puisqu'il dénomme lui-même le type d'objet littéraire qu'il en fait, une chronique. De plus ce long titre me paraît révéler un travail d'appropriation, voire de subjectivation, qui se réaliserait entre "*ce qui l'a amené à être enseignant*" et la "*chronique d'un raté chanceux*". Ces deux formules pourraient attester d'un glissement entre des événements - ce qui l'a amené à être enseignant - et l'interprétation que l'auteur en donne -un raté chanceux-.

Le texte retrace son parcours en remontant au point d'origine le plus lointain et le plus fort, sa naissance : « *Il est 4 heures 52, j'ouvre les yeux, je crie, il fait froid. On me pose sur le ventre maternel (...). Première tété mon père et ma mère m'expliquent comment faire. Zut, je suis tombé dans une famille d'enseignants !!!!* ». Ainsi il se raconte, et racontera aux autres, l'origine de sa profession d'enseignant, « *A force qu'on m'explique toujours quoi faire, comment et pourquoi, j'ai commencé à faire de même avec les autres* ». Il semble exprimer une sorte de conditionnement, une imitation inévitable du comportement de ses parents, comme si il n'avait pas vraiment eu le choix, l'expression « *à force* » venant souligner cette représentation d'une transmission un peu brutale. De plus, ce retour à la naissance viendrait renforcer l'image d'une mise au monde sous le sceau de l'enseignement.

Il raconte ensuite son évolution, il se contente tout d'abord de « *flotter tant bien que mal à la moyenne* » et « *à coup de remontrances paternelles* ». Il investit peu les études, « *comme tout bon fainéant, je choisis fac de sport : moins de dix heures de cours, du sport et des soirées pendant trois ans !!!* ». Ainsi tout au long de son texte il joue sur son image d'oisif, se laissant porter, « *flotter* », ses choix ne semblent influencés que par la seule idée d'en faire le moins possible.

Puis passant au paragraphe suivant, l'auteur écrit : « *Mais après c'est le drame !* ». Ce terme de « *drame* » me paraît exprimer une sorte de cassure dans la narration, reflétant probablement également une cassure dans la vie du jeune homme. En effet, alors qu'il ne s'agissait que d'insouciance, un point de rupture, se dessine dans l'après-coup du récit. Le réel s'impose brutalement, l'auteur raconte que les postes au CAPES EPS « *fondent de moitié* ». C'est apparemment un choc, car dans ce chemin apparemment sans embûche où l'avenir s'imposait de lui même, les difficultés commencent. En effet, alors qu'il pensait avoir une place d'office dans cette filiation professionnelle, il ressent la diminution des postes au C.A.P.E.S. comme une injustice : « *la vie c'est moche* » ajoute t-il sur un ton humoristique. Cependant, la carrière semble se dérober, il doit alors réagir, « *je commence à changer de voie* ». Par cette nouvelle orientation il se met : « *à travailler le CRPE [Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles]. Et là miracle : je vais aux oraux (après quatre tentatives)* ». J'entrevois, ici, comment la fiction est construite, car le "*miracle*" est en fait le fruit de travail et de persévérance, puisque pendant quatre années il se

représente au concours. Mais cette réalité est presque gommée et ne fait l'objet que d'une précision entre parenthèses.

Ce futur enseignant aménage sa fiction, en choisissant des événements qui sont pour lui importants voire décisifs, comme ce « *changement de voie* », et ainsi, il semble poser des repères à travers cette narration.

Poursuivant son récit, ce « *raté chanceux* », après le « *miracle* », échoue aux épreuves orales et il prend la décision de partir « *pour le grand Nord* ». Ce départ a des airs d'épreuve et d'émancipation qu'il exprime en ces termes : « *je vis maintenant à plus de 700 kilomètres de ma conjointe, me ruinant en loyer et billets de train* ». Cette épreuve représente, à mon sens, un passage dans sa vie. Je l'associe à ce temps de liminarité, constituant l'une des phases des rites de passage. Cependant, le novice est, ici, seul à traverser cette épreuve, qu'il semble s'être imposé de lui-même, et donc sans un groupe de pairs qui auraient pu le soutenir.

Puis, l'auteur enchaîne sur le dernier paragraphe, en conclusion, il nous dit : « *je fais quand même un métier que je veux depuis tout gosse et dans lequel je m'éclate* ». Le texte m'apparaît déployer, dans son ensemble, l'évolution du personnage comme un trajet au cours duquel il passe du conditionnement filial à un véritable choix. Il nous donne à voir une autre histoire que celle d'un nouveau-né qui aurait subi son héritage, pour élaborer celle d'un jeune adulte qui assume un choix professionnel, en paie le prix et peut ainsi accéder à son nouveau statut professionnel.

Texte N° 2. : *L'avocate pour enfants.*

Dans ce second récit, l'auteure ne remonte pas à sa naissance mais néanmoins « *Très tôt* ». Cette expression composant les premiers mots du texte évoque le temps de l'enfance et de l'indétermination professionnelle, « *styliste, journaliste, architecte* », il est encore trop tôt pour répondre à la question. Puis vient l'adolescence, « *à treize ans mon choix était fait. Plus tard je serai avocate* ». Ici, plutôt que l'humour, c'est l'effet de surprise sur lequel joue l'auteure. La suite du texte expose comment ce choix très affirmé de devenir avocate, posé par « *une adolescente en révolte* » allant « *de désillusion en désillusion contre les adultes* », a évolué. Ici, la distance du regard posé sur l'adolescence semble émerger, la personne paraît se détacher d'elle-même. Les émotions ne paraissent plus "collées" mais restent cependant constitutives de sa personne. On pourrait y voir l'un des effets de la narration dans sa dimension d'après coup. En effet, l'écriture de ce texte narratif aurait permis l'accès à un minimum de distance vis à vis des motivations qui animent sa décision. Elle précise, « *l'idée a déplu à tout le monde, rien de mieux pour renforcer mon choix. Dès lors je*

ne me suis plus posé de question ». Le regard, ainsi, porté sur la façon dont elle réagissait, à ce moment, pourrait représenter l'amorce d'une distance instaurée entre soi et soi, figure du déplacement vers un autre soi.

Le moment décisif du choix est repoussé jusqu'à la dernière limite, « *une à deux semaines avant de m'inscrire à la fac, il a fallu y repenser* ». La perspective du métier d'avocate est remise en cause, le compromis étant de devenir « *avocate pour enfants alors parce que quand même je les préfère aux adultes* ». Mais ce compromis ne suffit pas pour s'engager dans la carrière. Une suite de raisonnements, de constatations, considérant la longueur des études, la vie future, un goût très modéré pour les études, s'apparentent à la construction d'un sens qui relie l'avocate pour enfant à la professeure des écoles.

Le moment du changement d'orientation, qui n'a réellement duré que peu de temps est par contre assez détaillé. C'est probablement, comme dans le texte précédent, un point de repère qui émerge dans l'identité professionnelle, peut-être la conscientisation d'un moment de basculement. La "bascule" surviendrait entre une adolescente qui se construisait « *contre les adultes* » pour finalement se dégager de cette posture au profit d'une position plus en adéquation avec ses propres goûts. La possibilité d'une « *fiction de soi* »⁴⁰⁵ semble se dessiner à travers le déplacement d'une posture à l'autre. Ainsi, cette jeune femme semble avoir quitté la place conflictuelle qu'elle occupait par rapport aux adultes pour en occuper une autre moins soumise à leur réactions et leurs regards. Cependant le contact retrouvé avec ses éprouvés d'adolescente pourrait être un précieux atout pour pouvoir faire face à d'autres « *adolescente[s] en révolte* », bien que le travail d'élaboration de ses places ne soit, ici, qu'effleuré.

Le travail de narration dans lequel « l'individu construit à la faveur de l'histoire qu'il raconte, de l'évènement qu'il rapporte, une scène sur laquelle il émerge comme sujet en quête de sens »⁴⁰⁶ semble se poursuivre, plus particulièrement par le récit d'un évènement qui fait sens et même signe pour l'auteur. Elle raconte comment en deuxième année de licence elle se détermine pour le métier d'enseignante, lors d'un stage d'observation. Ce récit prend des allures de coup de foudre pour la profession, « *À la fin de la première matinée j'ai su : je veux faire ça, je veux faire comme le monsieur là devant le tableau* ». L'auteure interprète cette première rencontre avec la réalité du métier un évènement majeur de sa vie. Ce stage est présenté comme un passage déterminant, celui qui lui permettra de ne plus revenir sur sa décision, « *et à partir de là cette idée ne m'a plus quitté* ». Ainsi, quelque chose de définitif s'est ancré en elle, à ce moment là, c'est le sens, en tout cas, qu'elle donne à ces évènements. Elle en amplifie même la portée en y ajoutant ce qu'elle a

405 HATCHUEL Françoise. 2013. Modalités d'écriture en situation de formation clinique. *Cliopsy*. n° 10, p. 53-66.

406 GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2004. *Le désir de penser construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre. p. 133.

vécu comme un signe : « D'ailleurs j'ai retrouvé une instit durant ce stage, la seule dont je me souviens. Un signe peut-être ? ». Il me semble percevoir dans cette interrogation « l'influence du présent sur la relecture et l'efficiency ainsi donné au passé »⁴⁰⁷. En effet, il m'apparaît que le fait de retrouver « une instit » prend valeur d'un signe venant confirmer le bien-fondé du choix professionnel de cette jeune femme. La conclusion du récit peut alors être très tranchée : « je ne veux rien faire d'autre ».

Texte N° 3 : Une histoire de vocation.

Ce troisième récit remonte également à l'enfance. L'auteure y exprime une vocation précoce dès la première phrase, « Mon choix ne s'était pas porté sur ce métier. Petite, je voulais exercer le métier d'infirmière puéricultrice depuis toute petite ». D'emblée l'auteure insiste sur la précocité de son choix, la répétition : « petite(...) toute petite » m'interroge. Plus qu'une maladresse j'y vois la marque d'une insistance à exprimer la précocité du choix professionnel. La voie semble toute tracée, « je suis donc dirigée dans une filière S.M.S. Sciences Médico-Sociales » l'emploi de la coordination "donc" indiquant la logique des événements. Pourtant l'expression « je suis dirigée » m'apparaît comme laissant un doute sur la part que cette jeune fille a prise dans cette orientation. Elle expose ensuite les raisons de l'impossibilité à faire ce métier, il s'agit d'une contre-indication à un vaccin qui lui barre l'accès au milieu hospitalier. Elle raconte ensuite avoir « donc été re-dirigée en seconde en S.E.S (Sciences économiques et sociales) », l'expression « re-dirigée » paraît indiquer une certaine soumission aux événements, mais cette fois « avec une énorme interrogation que vais-je faire plus tard ? ».

Un troisième « donc » introduit la description assez froide d'une recherche vers un nouveau métier. Cette succession de « donc » met en valeur ce travail narratif qui permet de construire des rapports de causalité entre les événements et de tenter de construire un sens à son parcours. L'auteure rapporte s'être « penchée longuement sur la question », elle décrit ensuite le chemin intérieur par lequel elle est passée : arriver à déterminer la raison de son premier choix, c'est à dire, le contact avec les enfants, puis faire des recherches sur ces métiers et enfin s'intéresser « plus particulièrement à celui de professeur des écoles. ». La retranscription des événements s'attache surtout à leur rendre une logique, cet enchaînement coule de source. Rien ne transparaît d'une probable difficulté sinon cet adverbe « longuement » qui laisse penser que les choses n'ont pas été si simples. Mais c'est bien là, justement, qu'une part du travail de la narration aide à aplanir les difficultés passées au bénéfice d'un présent satisfaisant. Les trois

⁴⁰⁷ CHAUSSECOURTE Philippe. 2010. Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup. *Cliopsy* n° 3 p. 39-53.

derniers paragraphes ressemblent à une sorte de crescendo vers l'amour du métier. Tout d'abord, un intérêt retrouvé pour un nouveau métier- « *apprendre aux enfants me parlait vraiment* »-, puis la naissance d'une vocation - « *j'ai travaillé trois ans en tant qu'A.E.D. (Assistante d'éducation). Je me suis vraiment rendue compte que j'étais faite pour ce métier* »-, et enfin en conclusion - « *je suis maintenant en P.E.2 proche de réaliser une profession qui me tient à cœur* ».

L'un des intérêts de ce texte réside dans la façon dont le thème de la vocation revient comme une boucle. Le début du texte nous présente l'histoire d'une vocation (contrariée) et la conclusion, bien que sous d'autres termes, nous y renvoie. Le « processus de subjectivation que constitue le travail de l'écriture »⁴⁰⁸ se réaliserait, ici, à travers l'interprétation d'évènements et de ressentis permettant à l'auteure de se représenter « *faite pour ce métier* ».

Texte N° 4 : Absence

Dans ce texte très court, quelques lignes, les liens entre les idées sont lâches, à l'image même des mots tracés sur la page, très écartés les uns des autres. Une impression de vague domine à la lecture, je ne sens pas d'ancrage. Le processus de narration paraît enrayé, il n'y a pas d'évènements. Le sujet même est absent, pas un seul "je" dans le texte. A la première ligne, « *Une envie de travailler au contact d'autres personnes* », la phrase est sans sujet, et il en sera de même tout au long du texte. Les choses semblent advenir en dehors du sujet. La seconde phrase nous parle d'une autre envie celle « *d'aider de permettre à quelques uns d'avancer* ». Mais il s'agit d'envies dont on ne connaît pas l'origine, ni la genèse, ni vraiment à qui appartiennent ces envies, elles semblent exister par elles-mêmes.

Une esquisse du sujet se révèle tout de même « *Plus en tant qu'éducateur que professeur* ». Dans la quatrième phrase, « *En parallèle une fac de sciences qui me permettra d'avoir 1 licence* » tout semble lointain, rien ne paraît important, on ne sait pas quelle université, ni quelle région, ni quelle licence, rien ne se détache de cette indifférence, "une fac", peut importe laquelle, "1 licence", rien ne semble vraiment investi. Ce texte présente une suite de phrases, détachées les unes des autres, sans que l'on sente la présence d'un auteur, seuls les faits sont là.

La conjonction « puis » marque, tout de même, un enchaînement, un déroulement chronologique, la personne note alors, « *le concours de professeurs des écoles qui commence à m'intéresser* », le sujet semble passif, le travail d'interprétation des évènements paraît empêché.

Pourtant la personne me confie son texte à la fin de la séance. Je le ressens comme la

408 BRÉANT Françoise. 2011. Témoignage. Écrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice.

Les cahiers du C.E.R.F.E.E. N° 30. pp 93-113. P.U. de Montpellier.

marque d'une importance attaché à cet écrit, il ne s'agit peut-être que d'une amorce, d'un premier regard sur le chemin parcouru.

Cependant comme dans la plus grande partie des textes du corpus, la conclusion reste la même « *et mnt [maintenant] métier qui me plaît* ». C'est une dernière fois, les objets qui agissent, mais le métier « plaît » pour finir.

Mise en perspectives des textes sur le parcours.

Le corpus d'écrits sur le thème du parcours, dont je dispose, est constitué de dix textes qui m'ont été confiés à la suite des séances d'écriture, menées dans les deux groupes de formation. Les quatre textes que nous venons d'étudier m'ont paru représentatifs de ce qui a pu émerger de la plupart des textes.

Ces récits présentent la particularité de remonter souvent loin dans le temps, plus loin que je ne l'aurais pensé. Parmi les textes dont nous n'avons pas fait l'étude, trois d'entre eux remontent à l'enfance et trois autres partent de la période du collège ou lycée. Le thème du parcours semble confronter les auteurs à la question de l'origine. Ainsi en s'essayant à ce « modèle spécifique de connexions entre évènements que constitue la mise en intrigue »⁴⁰⁹, le sujet peut se mettre en recherche, dans son histoire, d'un point d'origine. Celui que Daniel Sibony définit comme « quelque chose qui vous relance tout en vous demandant d'y revenir »⁴¹⁰. Celui-ci nous propose de relier la question de l'origine à celle de la recherche d'une place. Il déclare que « la quête de place concerne la quête de l'origine dans sa dimension inconsciente. Cette quête -"voyage", errance, projet de formation- c'est du lieu qui prend forme, de l'entre-deux. Là encore, paradoxe "originel" : former ceux qui n'ont pas "pris" forme, leur transmettre l'entre deux formes : le pouvoir de se déformer, le luxe des métamorphoses »⁴¹¹. L'occasion de revenir sur son parcours permettrait une « relance » vers une possible mise en forme de soi, peut-être celle d'un « soi enseignant-e ».

Par ailleurs, l'exploration du parcours au sein d'un groupe me paraissait intéressante à partager, tant la variété des profils des étudiants, (reprise d'études, filières différentes) me paraissait remettre en cause l'idée d'être destiné à cette profession. Mais, contrairement à ce que j'avais anticipé, ce thème émerge nettement à travers l'ensemble des textes. Souvent sans que le terme de "vocation" soit utilisé, il me semble tout de même que cette représentation se dessine derrière les mots. Chacun semble s'être approprié la possibilité de retisser les fils de son histoire

409 RICOEUR Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil. p. 167.

410 SIBONY Daniel. 1991. *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris : Le Seuil. p. 56.

411 Ibid. p. 227.

de façon à ce que le motif final laisse voir que l'on est fait pour ce métier. « *je suis sûre que c'est vraiment le métier qui me correspond et que j'aime faire* », « *mettre en évidence que ce métier était le métier qui me convenait* », « *Je retourne au paradis* », « *je ne regrette pas ce choix aujourd'hui, et je prends énormément de plaisir à ce que je fais actuellement* », « *je vis avec beaucoup de remise en question mais qu'est ce que j'aime mon métier* ». Ces conclusions semblent conforter chacun dans le choix de son métier qui prendrait d'autant plus de valeur qu'il peut être déclaré devant le groupe de pairs.

De plus, ces formulations pourraient être l'indice de la genèse d'un « mythe de soi ». En effet, une part du mythe s'inviterait par la possibilité de « réaménager en fonction des circonstances, des intérêts, de goûts du moment »⁴¹² le récit de soi. Ce "réaménagement", souligné par Alban Bensa à propos des mythes, constituerait, ici, la part créative du sujet dans la ré-écriture de son histoire.

Je distingue, également, les éléments d'un processus de légitimation qui semble s'amorcer. La « mise en intrigue »⁴¹³ est construite au service d'une fin heureuse, comme dans les contes. Les auteurs, à travers leur texte, semblent développer le sentiment d'avoir accompli un destin, parfois pour soutenir l'idée d'une vocation, parfois pour renforcer un sentiment de légitimité fragilisé au regard d'un parcours chaotique.

Cependant, le texte N° 4 reste tout à fait particulier. Il me questionne quant aux conditions nécessaires pour qu'un sujet puisse accéder à « la saisie de son historicité »⁴¹⁴.

8. C.) LE THÈME DU SOUVENIR

8. C. 1) Au risque de la trace

Nous sommes maintenant en février, lors du dernier cours avec le groupe que je n'évalue pas. Je commence par donner le découpage de ces quatre heures et annonce un second atelier d'écriture autour d'un souvenir d'école, car je n'ai pas pu mener, avec ce groupe, les trois ateliers

412 BENSA Alban. 2006. *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis. p.104.

413 RICOEUR Paul. 1990. Op. cit.

414 DELORY-MOMBERGER Christine. 2009. *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans une modernité avancée*. Paris : Téraèdre. p. 99.

prévus. Dans l'après coup des événements, l'impossibilité à mener à bien mon projet d'ateliers me paraît liée principalement à une autorisation que mon soi-formatrice n'aurait pas accordé à mon soi-chercheuse, ce conflit se manifestera tout au long de cette entreprise de façon plus ou moins accentué. Pour l'heure, un échange avec le groupe s'engage, aussitôt, à propos de ce travail d'écriture.

Une participante commence par me dire : « *je ne vois pas l'intérêt de cet atelier d'écriture* », « *je paie trente quatre euros pour faire garder mon fils* », « *si je veux je vais voir un psy et je lui en parle c'est un travail qu'on fait tout seul je préfère que vous nous parliez de votre expérience* », d'autres participants ajoutent, « *vous vous faites votre recherche mais nous à quoi ça nous sert ?* », « *c'est trop long* », « *c'est trop dur* » « *on n'a pas forcément envie de se souvenir* », trois d'entre eux me préviennent qu'ils n'écriront pas, « *c'est de l'introspection* ». J'écoute attentivement leurs remarques et les note rapidement.

Je comprends ces réactions dans la mesure où le souvenir fait appel à la mémoire, proche de la sphère inconsciente du sujet. Cependant, je leur explique calmement comment je conçois la formation et ce qui me semble intéressant pour eux dans cette démarche, je suis presque étonnée de mon calme après ces attaques. Cela reste tout de même un moment difficile et je défends mon travail en exposant tout d'abord mon point de vue sur la formation en IUFM qui m'apparaît trop orientée vers l'aspect technique du métier. Je leur fais part de ma conviction quant à la nécessité de développer une certaine connaissance de soi lorsque l'on s'oriente vers un métier qui nous confrontera chaque jour au contact de jeunes enfants, qui inévitablement nous renvoient à nous même. Je précise également que face à l'envahissement de l'aspect cognitif de notre métier, je leur propose une démarche qui peut les aider à construire leur identité professionnelle et que celle-ci n'est pas coupée de leur identité personnelle. Je précise que de mon point de vue on ne laisse pas sa personne à la porte de la classe. Je développe également d'autres arguments, puis conclus en leur disant que je comprends leur réticences, leurs questions, leurs résistances et leur rappel que ce travail n'est pas obligatoire, ni l'écriture, ni la lecture.

Mais, ce travail sur le souvenir d'école provoque des réactions plus défensives qu'avec le groupe dont j'ai entièrement la charge. Ce qui me laisse penser que la mise à l'écart des enjeux d'évaluation, pour ce groupe, a pu lui ouvrir la possibilité d'un échange plus authentique car moins risqué avec la formatrice. Une personne, agressive cette fois, poursuit l'échange en déclarant : « *je ne veux pas laisser de traces* ». Mais, par cette réflexion, j'entends que l'écriture impliquée est une véritable épreuve, d'autant plus qu'elle touche au vécu scolaire du futur enseignant. C'est donc un travail susceptible de « *laisser des traces* ». Traces en soi ? Traces de soi ? Ce refus vient accréditer l'hypothèse d'une dimension de durabilité de l'écriture par ce terme de

"trace". Quant à l'évocation de "l'introspection", elle confirme le caractère intime du travail d'écriture.

Pour finir, je modifie le cadre de cette séance, comme il me l'a été demandé, je raccourcis le temps de l'atelier d'écriture. Je décide de supprimer le moment d'échanges en binôme préalable à l'écriture que je pensais proposer en tentant d'améliorer mon dispositif. Cela me laisse un moment sur le cours pour leur parler des relations avec les parents, selon leur demande. Le travail se fera tout de même et six d'entre eux liront leur texte à haute voix.

Ces événements viennent paradoxalement renforcer ma conviction qu'un tel dispositif à sa place dans le cadre d'une formation. Je me rends compte que seules ces séances peuvent les confronter à une réflexion sur eux mêmes, et je sais, après une trentaine d'années en classe, qu'il est indispensable de pouvoir s'interroger sur soi, ses réactions, ses émotions. La possibilité de poser un regard sur soi, de se remettre en cause est souhaitable car elle ne peut concerner uniquement « l'autre », l'enfant, le parent d'élève, le supérieur hiérarchique, l'institution.

Néanmoins, les résistances qui se sont exprimées me prouvent que certaines personnes ne sont pas prêtes. Une nouvelle fois l'impossibilité de ce travail réflexif pour quelques-un-e-s se pose. Je prends conscience également que la condition du volontariat n'est pas clair dans ce dispositif, j'ai probablement posé cette condition de façon trop discrète, alors qu'elle est primordiale. J'entrevois ici probablement, la difficulté à lâcher une position de professeur au profit d'une position de formatrice. Cependant la remise en cause de ma pratique par ce groupe me conforte dans l'idée que je suis plutôt sur le bon chemin car cet échange, bien qu'inconfortable pour moi, m'a aussi permis de faire émerger une position moins soumise, plus adulte dans ce groupe et c'est bien ce que je "recherche". C'est probablement, que ce qui m'a permis de vivre ce moment sans être profondément déstabilisée. J'y ai vu aussi le résultat, plutôt encourageant, de ma position de formatrice, réussissant à ouvrir l'espace de parole et de débat aux personnes en formation. Mais, une fois de plus, aujourd'hui, je perçois ce conflit ou pour le moins ce trouble entre mes places, formatrice ? Chercheuse ? Faire émerger une parole plus libre dans un groupe est satisfaisant pour la formatrice mais est-ce réellement ce que "recherche" la chercheuse ?

8. C. 2) Regard clinique sur les textes

Le corpus suivant est plus important, je dispose de 19 textes sur le souvenir, provenant des deux groupes. La proposition d'écrire sur un souvenir d'école se fonde sur l'idée selon laquelle

l'écriture d'un souvenir pourrait être l'occasion d'attribuer un nouveau sens à des événements éclairés à la lumière du présent, comme le suggère l'analyse de la notion d'après coup⁴¹⁵. La possibilité d'un nouveau sens attribué aux faits racontés viendrait faciliter l'amorce d'une nouvelle posture par le biais d'un nouveau rapport à son passé. Ce déplacement hypothétique représenterait un travail psychique permettant d'accéder à un autre point de vue voire une autre posture. Les émotions de l'enfance, et plus particulièrement celles liées à l'école, pourraient prendre le caractère d'un lieu dans lequel il est possible de retourner plutôt que de garder le caractère d'une adhérence.

Parmi ces 19 textes, 11 d'entre eux invoquent une figure particulièrement marquante dans la scolarité des apprenant-e-s. Trois autres d'entre eux évoquent l'humiliation, la réflexion mortifère, la gifle infligée par l'adulte. Le souvenir est cinglant, les textes sont alors courts et précis, une tension les habite.

Les quatre textes choisis reflètent l'ensemble du corpus. L'écriture fait suite à la lecture de trois textes que j'ai tirés du recueil « Mémoire de maîtres, paroles d'élèves »⁴¹⁶. Je les ai choisis en fonction des différences qu'ils présentaient. Le contraste des styles mais aussi les différences de ton, plus ou moins grave selon les auteurs, ont guidé ma sélection. Je précise, comme à chaque atelier, qu'il ne s'agit pas de rechercher la performance littéraire, mais plutôt d'écrire spontanément, selon la forme que chacun souhaitera donner à son texte. J'ajoute enfin que ce travail n'est pas obligatoire, qu'il repose sur le volontariat et que ceux qui le souhaitent pourront lire leur texte.

Nous commencerons notre analyse par un texte qu'il m'a semblé important de retranscrire dans son intégralité afin de restituer au mieux l'intensité qu'il recèle.

Texte N° 5 : Terreur au tableau.

Le graphisme est vif, spontané comme écrit d'un seul trait et l'émotion qui s'en dégage semble intacte.

« Je vous ai eu comme prof de physique tous les deux ans, de la sixième à la terminale (soit quatre années). L'angoisse de commettre un crime tel qu'avoir deux minutes de retard, de faire tomber sa règle ou même sa gomme. La terreur suprême de passer au tableau sur les exercices à faire à la maison, votre silence et la sensation palpable de votre attente et de votre délectation de mon échec, ma solitude et mon sentiment de paralysie alors... le silence encore.

415 CHAUSSECOURTE Philippe. 2010. Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup. *Cliopsy* n° 3 p. 39-53.

416 GUÉNO J. Pierre. (dir.). 2001. *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*. Paris : Librio.

Ma crainte s'est atténuée au fil des années mais je n'oublierai jamais votre nom : Madame Valsera.»

Ce texte, qui se termine par le nom réel de la personne (ici, anonyme), me semble être celui d'une dénonciation. L'auteure paraît s'être saisie de l'occasion qui lui était donnée pour dénoncer la violence toute silencieuse de son professeur. Le passage au tableau est un scénario très classique dans la pratique pédagogique, ici, il prend la tournure d'une véritable torture psychique pour l'élève. Dans cette mise en scène, l'élève « est " exécutée" verbalement sur la place de l'espace public »⁴¹⁷. Il n'est pas dans notre propos d'analyser les enjeux de cette « exécution publique » comme c'est le cas dans l'ouvrage référencé ci-dessous, mais plutôt de comprendre en quoi l'évocation de ce souvenir de terreur peut constituer un appui dans la construction d'une identité professionnelle.

Il me semble que c'est principalement la lecture, c'est à dire au moment du partage avec le groupe que ce récit pourrait prendre une valeur de formation. Il permettrait d'ouvrir les futurs enseignant-e-s, ayant bénéficié d'un statut de « bon élève », aux affres de l'échec scolaire. Ainsi, l'occasion leur est donnée d'entendre la description de la blessure infligée et ainsi peut-être de la comprendre, voire même de la ressentir à travers la voix d'une enfant devenue adulte. Le crescendo émotionnel qui s'exprime à travers les expressions : « angoisse de commettre un crime », « terreur suprême », « votre délectation de mon échec » amenait les professionnels à percevoir comment, l'abus d'une position de toute-puissance vis-à-vis de l'élève pourrait venir stériliser la relation pédagogique, dans sa visée de processus d'émancipation. Cette hypothèse soutient mon choix de faire partager les textes par un moment de lecture.

La force de ce texte tient à l'authenticité avec laquelle la narratrice nous fait partager ce moment où elle retrouve sa place d'élève avec tant de véracité. L'humiliation, figure ordinaire de la blessure narcissique, est vécue de l'intérieur. La narratrice semble ressentir à nouveau l'écrasement de la toute-puissance de l'adulte, posture toujours potentielle chez l'enseignant, poussé en cela par ce « rapport domination-soumission »⁴¹⁸ de la relation pédagogique. En revivant une part de ce que son soi-élève a subi, elle se rappelle et nous rappelle combien la tentation de la toute-puissance chez l'enseignant-e peut s'avérer destructrice pour l'élève. Elle témoigne, également, de la façon dont cet atelier d'écriture peut être investi en offrant l'occasion d'élaborer différentes places psychiques en l'occurrence ici, celle d'un soi-élève et d'un soi enseignant au sens de Claudine Blanchard-Laville⁴¹⁹. Plus précisément, nous considérons que « l'identité n'est pas une donnée, mais un processus (...) une succession de personnages que nous construisons au fil de situations dans lesquelles nous nous trouvons, et une capacité à relier ses différents personnages »⁴²⁰. Tout l'intérêt, ici, étant de développer cette capacité à construire son personnage d'enseignant, en partie, au regard de son personnage d'élève. Dans cette tentative nous essayons de prendre en compte l'idée selon laquelle « lorsque nous devenons enseignants, on peut penser que nous nous dépêchons de nous "débarrasser" de notre soi-élève »⁴²¹. Cela semble être le cas pour plusieurs des personnes, deux ou trois pour l'ensemble des participants, (d'après les rapides notes que j'ai pu prendre en cours), dont l'une d'entre elles déclarera lors de la lecture des textes « C'est une période dont je ne souhaite pas me souvenir ».

Je souligne, alors, la nuance que ce travail psychique représente vis-à-vis de celui opérant lors des rites de passage. En effet, ce travail d'élaboration d'un souvenir ne s'inscrit pas dans la dimension d'une coupure d'avec le précédent statut. On peut dire qu'il s'agit de passer à un nouveau personnage mais sans se couper d'un de nos personnages précédents et de tenter d'assurer ainsi un lien entre ses différentes places, entre ses différents "soi". Le personnage de l'enseignant-e ne pourra en devenir

417 BRONNER Alain. 2003. Réponse à pourquoi Mélanie, in Claudine BLANCHARD-LAVILLE (dir.) *Une séance de cours ordinaire. -Mélanie tiens passe au tableau-*. Paris : L'Harmattan. pp. 29-35.

418 FILLOUX Janine 1996. *Du contrat pédagogique – le discours inconscient de l'école-* Paris : L'Harmattan. p. 67.

419 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F. Chapitre 4 Du soi élève au soi enseignant. pp. 63-84.

420 HATCHUEL Françoise. 2009. *Du rapport au savoir à la fiction de soi ; Penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain*. Tome 1 : Note de soutenance. Habilitation à diriger des recherches. p. 130

421 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. Op. cit.

que plus riche, éclairé par l'ancienne place de l'élève. Il pourrait ainsi accéder aux émotions et au ressenti si spécifiques de l'enfance ou de l'adolescence, auxquels ce texte nous a permis de nous relier pour un moment encore, par la qualité et la sensibilité de l'évocation de ce souvenir. J'entrevois, ici, la possibilité du processus de "fluidité psychique", (précédemment évoqué en conclusion de l'analyse de l'entretien de Raphaël) dans laquelle le sujet aurait intégré, sans clivage ni amnésie, les différentes places et postures psychiques qui lui correspondent. Cette fluidité pourrait transparaître, dans ce texte, à travers l'intensité de l'émotion qui témoigne de la présence encore bien vivante de la posture d'enfant à ce moment de l'évènement alors que dans le même temps, le vocabulaire et la maîtrise de la langue, au service de l'évocation de ce moment, sont bien celui d'une adulte en pleine possession de ses compétences langagières. Elle peut laisser l'enfant, en elle, revivre, mais c'est l'adulte qui s'exprime. Cette distinction vis à vis du travail psychique, que viendrait soutenir les rites de passage, me paraît essentielle. Les rituels pratiqués par les sociétés étudiées par Van Gennep semblent particulièrement attachées à faire mourir symboliquement (et donc probablement psychiquement également) le sujet dans la place qu'il occupait précédemment. Le but était de "faire mourir" le novice, de lui faire perdre le souvenir de sa personnalité première et du monde antérieur »⁴²². Or, comme nous venons de le voir, l'atelier d'écriture recèle un potentiel de renaissance d'un ancien soi qui m'apparaît tout à fait profitable. En effet, à contrario des rites de passage, cette liaison possible entre nos différents "soi", voire même ce dialogue entre nos différentes postures, me semble pouvoir représenter une ressource possible dans la construction identitaire d'un-e enseignant-e. Celui-ci peut, en effet, comme le montre ce texte, faire revivre en lui sa posture d'élève, apportant à l'enseignant-e en devenir à la fois des éléments de compréhension du sujet-élève qu'il aura face à lui, en même temps que des éléments sur sa propre implication dans la relation à l'élève.

Texte N° 6 : Devenir une madame R.

Dans ce deuxième texte, il ne s'agit plus de dénonciation, les noms des protagonistes ont donc été anonymés par la narratrice. Elle nous les présente : « *De mes souvenirs d'école, il y a M^{adme} R. , M^rC. et Madame C. M^{me} R. m'a appris à lire et à compter* ». Madame R. tient le rôle, considéré comme prestigieux dans le monde des enseignants, d'apprendre à lire et compter. Mais elle a joué, également un autre rôle, « *Mme R. m'a séparé de ma copine Marlène parce que je trichais sur elle, alors que je la dénonçais de faire de même.* ». Cette intervention fût-elle douloureuse pour l'enfant nous n'en saurons rien, mais toujours est-il que cette auteure nous parle, à travers l'évocation de cette femme, d'une de ses figures d'identification. Le souvenir de cette femme soutient fortement son désir d'être enseignante. Cette identification, semble se construire sur au moins deux attributs de Madame R., le fait qu'elle apprenne à lire et compter aux élèves et le fait qu'elle ait pu la « faire grandir ». Sous cette expression, déjà évoquée, j'entends la possibilité pour l'enfant de cesser de recourir à des tromperies pour réussir à l'école, copier et mentir, et ainsi de pouvoir accéder à des pratiques plus responsables et plus satisfaisantes dans ses apprentissages.

J'imagine que l'élève a été soulagée de ne plus avoir recours à la copie, peut-être même que ce sentiment est partagé, à l'heure de l'écriture, par la future enseignante, soulagement de pouvoir parler de cette pratique un peu honteuse, mal jugée par les enseignant-e-s. Dans un autre texte⁴²³, sur ce même thème mais plus explicite à ce propos, une autre personne décrit son sentiment, après avoir été isolée des autres : « *Je l'ai très mal vécue, me sentant rejetée de la classe car les tables étaient organisées par 4. Puis au fur et à mesure, je me suis rendue compte à quel point cet enseignant m'avait aidé à prendre confiance en moi en mes capacités car seule je pouvais aussi*

422 VAN GENNEP Arnold. 1981 [1ère édition 1909]. *Les rites de passage étude systématique des rites*. Paris : A. et J. Picard. p. 54.

423 Voir texte intégral en annexe sous le numéro 29

réussir »⁴²⁴. Ce second texte abordant la pratique de la copie m'a semblé également remarquable dans la perspective du partage avec le groupe qui apprend, alors, que la pratique de la copie peut être lié au problème de la confiance en soi.

L'auteure du texte sur Mme R. poursuit son récit en déroulant la chronologie de sa scolarité. Elle écrit : « *Enfin c'est Mme C., la femme du directeur avec son chignon. Mme C. était très sévère. Grâce à elle, je suis montée sur scène. Après elle, j'ai joué pendant 7 ans* ». L'initiation au théâtre semble avoir pris une place très importante pour cette personne, et on peut voir ici, comment le processus de constitution du moi-enseignant-e a pu probablement se renforcer en partie à travers les différentes rencontres avec Mme R., Mr C. et Mme C. Mais, ce qui m'apparaît important, dans l'optique d'un étayage à la constitution d'un soi-enseignant, réside dans ce travail de conscientisation des différentes figures identificatoires. En effet, c'est dans la perspective de faciliter « *Les formes connues et reconnues de stabilité, de fixité, d'ancrage psychique et émotionnel, subjectif* »⁴²⁵ que ce travail sur le souvenir d'école m'a semblé fructueux.

Les rites de passage m'ont permis d'appréhender les processus d'appropriation psychique d'un statut dans leur dimension groupale. C'est à dire que ces processus nécessitent également le regard des membres du groupe de pairs ayant également un rôle important dans les phénomènes d'identification. Cette thématique du regard de l'autre est introduite en conclusion de ce texte qui se termine sur ces mots : « *Il y a peu, j'ai rencontré Mr C. à la gare. J'ai été très fière de lui dire qu'à mon tour, j'étais devenue une Mme R.* ». Le regard d'un pair, et qui plus est d'un initiateur, révélerait toute l'importance à se voir reconnue dans son nouveau statut. La posture psychique interne ne suffit pas, encore faut-il que des regards extérieurs viennent la soutenir. Cette rencontre avec une figure identificatoire, au cours de laquelle on peut lui faire part, avec fierté, de son nouvel avenir d'enseignante se retrouve également dans un autre texte exprimé quasiment dans les mêmes termes « *Je suis fière d'un jour lui annoncer : "je suis maîtresse enfin ! C'est grâce à vous. Par votre passion, vous m'avez transmis cette envie* »⁴²⁶.

De plus, comme pour le texte précédent, la mise en contact avec ses émotions d'enfant représenterait une façon d'accéder à une certaine proximité avec le monde de l'enfance et peut nous laisser espérer une meilleure rencontre avec l'élève.

Enfin, le sentiment de fierté éprouvé par l'auteure vient témoigner des forces d'investissement que les phénomènes d'identification sont susceptibles d'apporter à un sujet en construction. En effet « *être devenue une madame R.* » et en être fière, me paraît lié à la réalisation d'un idéal. Celui-ci toucherait inconsciemment à l'instance de l'idéal du moi, en tant qu'« instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts (...) [il] constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer »⁴²⁷. Ainsi, ce travail sur le souvenir, pourrait mener le futur enseignant à consolider sa posture professionnelle en prenant conscience, éventuellement à l'occasion de l'écriture d'un souvenir, de sa nouvelle proximité à son modèle.

Ces phénomènes d'identification constituent essentiellement un « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme totalement ou partiellement »⁴²⁸. Cette recherche d'appropriation d'attributs identitaires me paraît d'autant plus nécessaire que les attributs matériels, comme le port de la blouse ou la présence de l'estrade ont aujourd'hui disparu des classes. Ce travail pourrait représenter un sorte de palliatif aux attributs abandonnés qui venaient soutenir l'incarnation d'un statut professionnel.

Cette problématique de l'incarnation dans les phénomènes d'identification n'est pas sans

424 Voir texte intégral en annexe sous le numéro 13.

425 HAROCHE Claudine. 2008. *L'avenir du sensible. -Les sens et les sentiments en question-* Paris : P.U.F. p. 9.

426 Voir texte intégral en annexe sous le numéro 17.

427 LAPLANCHE J. et PONTALIS J. -B. 2004. [1ère éd. 1967]. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : P.U.F. p 184.

428 Ibid. p.187.

rappeler la marque corporelle infligée au novice lors des rites de passage. Dans le texte suivant nous allons découvrir comment ce processus d'identification peut se manifester également par l'adoption d'une particularité physique.

Texte N° 7 : Incarnation.

Dans ce texte de quelques lignes, l'auteure évoque l'imitation d'une manie de son enseignante. Le récit commence par cette phrase : « *Un des souvenirs les plus marquants de mon année de C.P. concerne une habitude que j'ai prise, car je voulais imiter ma maîtresse* ». Les premiers termes du texte, « *un des souvenirs les plus marquants* », viennent compléter une série d'expressions autour du thème de la marque dans ce corpus d'écrits sur le souvenir. Deux autres auteurs donneront pour titre à leur récit : « *Un moment marquant de ma scolarité* »⁴²⁹. D'autres récits reprennent ce thème sous différentes formulations « *ça m'a marqué* » et « *c'est resté* »⁴³⁰, « *mon prof de C.M. 2 qui m'a beaucoup marqué* »⁴³¹, on peut lire en conclusion d'un autre écrit : « *on a tous un professeur qui nous a marqué* »⁴³².

Ces souvenirs de professeur-e-s semblent avoir imprimé leur "marque" dans le psychisme des sujets de façon irréversible. A travers ces textes, il m'apparaît que cette trace indélébile les aide à « entrer dans la peau d'un personnage » ou à « faire peau neuve » comme nous l'avions indiqué précédemment à propos des rites de passage et du rôle très particulier de la marque corporelle, en référence à Didier Anzieu⁴³³. La possibilité d'élaborer ses "marques" identitaires, (même si l'élaboration est ici sommaire), à l'occasion de ce travail d'écriture, pourrait affermir l'édification d'un soi-enseignant au même titre que la marque corporelle du rite invite à se glisser dans la peau d'un nouveau personnage.

Dans cette problématique de l'identification, nous découvrons au fil de ce récit comment la jeune élève s'approprie l'une des "marques" physiques de son institutrice. Elle poursuit ainsi son texte : « *celle-ci [la maîtresse] se rongait les ongles en classe ; je me suis donc mise à en faire de même* ». L'utilisation du terme « *même* » pourrait venir renforcer l'expression de son désir de devenir « la même » que son modèle.

Pourtant cette imitation n'est pas sans risque pour l'enfant : « *je me faisais gronder chaque fois que je le faisais. Je trouvais ceci très injuste et je ne comprenais pas vraiment pourquoi je me faisais gronder en faisant quelque chose que ma maîtresse faisait aussi* ». On perçoit combien aux yeux de l'enfant cette remontrance est incompréhensible.

Le phénomène d'identification passe, dans ce cas, par le corps, on peut parler d'une véritable incarnation au sens originare du terme c'est à dire « entrer dans un corps »⁴³⁴. Il est probable qu'en se rongant les ongles la jeune élève fait "entrer l'enseignante dans son corps" au niveau fantasmatique. Ainsi, s'attribuer une caractéristique physique d'autrui permettrait de se sentir devenir autrui. On touche, ici, à la fonction si spécifique du tatouage, analysé auparavant, qui par l'imposition d'un insigne, porté à même la peau, fait injonction au sujet à devenir un autre et plus précisément le même que les autres.

Ainsi, à travers ces récits chacun semble faire ressurgir "sa" marque, son style d'enseignant et d'enseignement, comme une marque identitaire particulière à chacun, alors que le rite impose la

429 Voir texte intégral en annexe sous les numéros 14 et 15.

430 Voir texte intégral en annexe sous le numéro 15.

431 Voir texte intégral en annexe sous le numéro 16.

432 Voir texte intégral en annexe sous le numéro 17.

433 ANZIEU Didier. 1995. [1ère éd. 1985]. *Le Moi-Peau*. Paris : Dunod. p. 13.

434 REY Alain. (dir) 2010. Dictionnaire historique de la langue française. Paris : Le Robert. p. 1074.

même pour tous. Pourtant, il s'agit dans les deux cas d'un processus d'appropriation d'une nouvelle identité ou partie de son identité. Mais ce travail ne semble pas toujours évident. D'autres textes laissent apparaître une impossibilité du sujet à choisir ce qui fait "marque".

Texte N° 8 : Récréation.

Parmi les écrits centrés sur les souvenirs de l'enfant plus que sur le souvenir d'un-e enseignant-e, l'un d'eux raconte « *La cour de récréation.* », c'est son titre. L'une des singularités de ce texte tient à ce qu'il est écrit au présent, et sur ce corpus de 19 textes, 2 seulement utilisent ce temps. Un autre commence avec l'utilisation du présent et se termine au passé. Ce changement pourrait signifier comme nous l'avons noté auparavant le passage d'une posture d'enfant à une posture d'adulte. Le soi-élève revit l'évènement au présent puis c'est au tour du soi-enseignant de poser son regard sur les faits et la distance s'exprime par l'utilisation du passé.

Dans ce texte numéro 8 le passé n'est pas utilisé, comme si l'auteur restait dans une posture d'élève uniquement. Seul l'enfant semble prendre la parole pour raconter le « *plaisir de courir à toute allure* », « *le sentiment de liberté, de joie* » le « *plaisir de jouer avec les copains* ». Toutes ces émotions attachées à l'enfance participent à faire revivre le soi-élève dont nous avons dit, déjà, tout l'intérêt. Cette vision enfantine se poursuit par ces mots : « *la ronde des filles avec le secret espoir d'entendre son amoureuse crier aux autres qu'elle voudrait se marier avec vous* ». Ces évocations expriment un regard idyllique sur le temps de l'enfance, j'y discerne même une sorte de nostalgie. Pourtant le dernier paragraphe vient rappeler que l'enfance n'est pas faite uniquement de « *plaisir* », de « *joie* » et de « *secret espoir* ». L'auteur livre « *des souvenirs plus difficiles de bagarre à deux au milieu de la foule. Il faut tenir, ne pas fuir même si son adversaire est bien plus fort. Il faut tenir son rang ...* ». Les trois points de la fin de la phrase laissent précisément en suspension l'exploration des souffrances de la confrontation à l'autre lorsque la cour de récréation prend des allures de mise à l'épreuve. Mais cette ombre au tableau ne dure pas, l'écrit reprend le thème du jeu : « *Les parties de football acharnées mais toujours avec la joie de jouer* ». Je ressens à la lecture de ce texte une sorte de persévérance de l'auteur à ne voir de l'enfance que ses « *plaisirs* » et « *ses joies* ».

La conclusion du texte me paraît prolonger la perspective de l'enfance idéale. Cette dernière phrase m'interroge : « *Voilà certains souvenirs qui me reviennent en réalisant tout en les écrivant que l'école doit rester un moment de vie où l'insouciance de l'enfant demeure encore longtemps* ». En adressant à l'école cette injonction à "rester un moment de vie" il me semble que l'auteur pourrait ce protéger d'une mort ou plus précisément d'un deuil. J'y entends une difficulté à se séparer d'une vision idéale de la sphère enfantine, pourtant l'école ne peut demeurer seulement

une image d'Épinal, en particulier pour un futur enseignant. Il y aurait un deuil à faire, une séparation à travailler, une posture différente à trouver, une distance à établir à l'égard de cette image du vécu enfantin. Ce déplacement de posture vis à vis du souvenir pourrait être lié au « passage (...) de la nostalgie (regret du temps passé), [à] la mélancolie » (conscience du temps qui passe) »⁴³⁵ comme nous l'avions noté en référence à François Laplantine. Ce futur enseignant semble arrivé à l'entrée du passage, là où le travail de déplacement -entre « regret » et « conscience » à l'égard des sentiments qu'il entretient avec ses souvenirs d'école- devient possible. L'évocation, même brève et suspendue « des souvenirs plus difficile de bagarres » pourraient exprimer l'amorce de ce travail psychique. Peut-être est ce le temps de la prise de distance pour cette personne, la description de la situation difficile où « il faut tenir, ne pas fuir, (...) tenir son rang » pourrait être l'avènement d'un autre rapport à l'enfance, celui plus courageux d'un l'adulte qui fait face aux difficultés, ainsi ce texte pourrait représenter un "entre-deux" qui irait de l'insouciance infantile à la conscience adulte.

L'amorce d'un autre point de vue sur l'enfance pourrait s'apparenter au renoncement à une vision paradisiaque et sans heurts de l'enfance qui constitue peut-être la façon dont ce futur enseignant a vécu la sienne. L'idée d'un déplacement, vis à vis de ce point de vue sur l'enfance, viendrait corroborer l'idée selon laquelle « l'épreuve de la séparation est sans doute l'un des moteurs principaux du processus formatif (...) elle déclenche un travail analogue au travail de deuil tout au long de l'expérience formative : deuil liminaire, qu'accompagne le retour des angoisses persécutoires ; ce type de deuil est commun à toutes les situations de retraites, de séparation, de détachement, temps préalable à celui d'une entrée dans un nouvel état »⁴³⁶. Ainsi, ce « deuil liminaire », amorcé lors de l'écriture du souvenir, pourrait s'apparenter à l'épreuve de séparation inhérente au rite de passage.

Mise en perspective des textes sur un souvenir

Deux grandes tendances se dégagent de ce travail sur le souvenir d'école. La première indique l'émergence d'un travail de mise au jour de ses identification(ou de contre-identification comme dans le premier texte). qui pourrait être au service d'une consolidation du désir d'enseigner. La mise au jour des identifications serait liée au fait de retrouver son regard d'enfant sur des adultes qui nous ont transmis ce désir. Pour la deuxième tendance, il s'agirait plutôt d'amorcer un mouvement de séparation, voire de faire un travail de deuil vis-à-vis d'une vision de l'enfance. Par ailleurs, dans cette façon de retrouver des personnages ou des événements, ce qui apparaît essentiel se révèle sous le thème de la "marque", récurrent dans les écrits. La recherche d'une marque qui s'avèrerait plus importante que les autres et que l'écriture permettrait d'inscrire et de s'y "retrouver", au sens d'un renouement avec un lien ancien mais encore bien vivant en nous.

435 LAPLANTINE François. 2009. *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre. p. 71.

436 KAËS René. 1997. [1ère édition 1975]. *Fantasme et formation*. p. 84.

Le thème de la marque reste, pour moi, un lien avec la marque corporelle du rite. Cependant, à la différence des rites qui imposent une marque, un part du travail dans l'écriture d'un souvenir pourrait se tenir dans le fait de trouver, retrouver ou bien chercher sa propre "marque". Cette élaboration n'est pas sans rappeler le « processus de subjectivation »⁴³⁷, proposé par Françoise Bréant, que nous avons retenu lors de l'analyse du travail d'écriture.

La dimension du "marquage", contenue dans le processus d'écriture d'un souvenir, consisterait à conscientiser quel moment ou quelle personne a laissé une trace en soi. A partir de cette prise de conscience, un déplacement, un détachement, voire un deuil, un mouvement de distance, pour le moins, pourrait s'engager. Ce mouvement psychique favoriserait l'avènement d'une nouvelle place, au sens d'une posture, qui pourrait être constitutive d'un soi-enseignant.

8. D.) UN MOMENT D'ENSEIGNEMENT

La troisième séance d'écriture porte sur le sentiment d'être enseignant, je ne pourrais la mener qu'avec un seul groupe. Le corpus de textes sur ce thème est donc plus réduit. La troisième consigne : « écrire sur un moment où vous vous êtes senti enseignant » a également été élaborée avec l'aide de ma directrice de thèse. Peut-être est-ce pour tromper ma propre angoisse devant cette nouvelle séance, à propos de laquelle les participant-e-s pourraient exprimer une nouvelle fois leurs désaccords, que je leur présente cela comme très différent du précédent thème puisque ce vécu est beaucoup plus proche dans le temps et concerne directement la pratique du métier. J'ignore si ces raisons évoquées entrent en ligne de compte mais ce groupe, dont j'assure le cours de "formation générale" à part entière, n'exprime aucune réticence. Néanmoins, écrire sur un moment plutôt agréable est également difficile et les réactions, après la consigne, sont toujours aussi nombreuses. Les échanges à voix basse paraissent porter sur la difficulté à trouver ce moment. Le groupe se compose de dix-huit personnes. Elles participeront toutes, liront ou raconteront ce qu'elles ont écrit. Une personne nous dira seulement : « rien à dire sur ce sujet » ce qui m'apparaît traduire à quel point les résistances peuvent être encore puissantes face à ce style de travail.

Cinq personnes seulement me confieront leur écrit après la séance. Le thème de ce dernier atelier d'écriture a été choisi dans la perspective d'une contribution à l'institutionnalisation, qui, comme nous l'avons indiqué précédemment reste fragilisée dans le contexte postmoderne. Il s'agit donc d'une tentative pour aider les personnes à se trouver légitimées dans leur posture professionnelle.

Dans l'ensemble des histoires, il s'agit essentiellement de paroles d'enfants, de parents d'élèves, de formateurs ou du sentiment d'avoir mené à bien une séance. Pour commencer cette nouvelle exploration, j'ai choisi de présenter tout d'abord un texte qui semble représentatif du

⁴³⁷ BRÉANT Françoise. 2011. Témoignage. Écrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les cahiers du C.E.R.F.E.E.* N° 30. p 93-113. Presses Universitaires de Montpellier.

thème de l'initiation, voire du baptême.

Texte N° 9 : *Le grand bain.*

L'une des auteures raconte « *la première fois* », le texte ne fait que quelques lignes et paraît écrit d'un seul jet. Quelques ratures et rajouts viennent témoigner de cette spontanéité du texte qui a nécessité, ensuite, quelques précisions. Cette "première fois" semble avoir été très importante pour cette jeune femme qui utilise cette expression à deux reprises dans la première phrase : « *la première fois que je me suis sentie enseignante c'est le jour de la rentrée lorsque je me suis retrouvée devant mes élèves pour la première fois.* ». Cette personne fait partie de ce que l'on nomme les "listes complémentaires", expression qui désigne les étudiant-e-s n'ayant pas été reçu-e-s au concours d'entrée en I.U.F.M, mais qui sont susceptibles d'être appelées dès la rentrée, en urgence, sur des postes qui n'ont été attribués à personne. On voit ici toute l'aberration de ce système de "liste complémentaire" qui confie un poste classe complet et pour l'année à des personnes ayant été évaluées les moins qualifiées pour remplir les fonctions d'enseignant-e. La formation initiale, identique aux autres professeurs, leur sera accordée après un an d'expérience sur le terrain. C'est ce qui explique que cette jeune femme ait déjà vécu une première rentrée.

Elle poursuit son récit par ces phrases: « *Je me souviens m'être dit : "Voilà, ça y est. Maintenant il faut se jeter à l'eau !"* ». Cette image d'un saut dans l'eau me semble liée à l'idée du grand bain et du baptême initiatique. C'est, à minima, la représentation d'une situation à risque, peut-être celle d'aller là où l'on perd pied, où l'on perd ses repères, où il faut apprendre à nager seule, sans bouée, ni maître-nageur. Ce pourrait être l'expression de l'angoisse d'être engloutie ou pour le moins de se sentir "patauger".

Il faut bien, alors, trouver un attribut qui aide, c'est ainsi que l'auteure poursuit, « *A ce moment-là, j'ai mis mon costume d'enseignante et au premier "maîtresse" j'ai su que j'étais à ma place* ». Ce texte m'apparaît comme un concentré de légitimation, après le bain initiatique, arrive le costume qui facilite l'incarnation du statut. J'ai l'image d'une personne qui se taille un uniforme à sa façon, selon son besoin et surtout au moment où elle en a besoin. Un costume fantasmé, mais un costume tout de même, probablement un recours au corps. Peut-être même, que le matin en s'habillant pour cette expérience toute nouvelle, inconsciemment, la jeune "première" a enfilé des vêtements qui pouvaient l'aider à mieux incarner son personnage d'enseignante, à trouver plus facilement cette position psychique qui réclame un ancrage corporel.

Je ressens aussi l'idée d'une volte-face, « *A ce moment là* », précisément, il est possible que l'auteure traduise par ces mots l'impression d'un changement de posture, d'un basculement, déjà évoqué. Un déplacement corporel et psychique probable, lui permettant d'entrer dans "sa" peau de personnage-enseignante, le soi- professionnel semble, alors, se cristalliser ce matin là. Et c'est

lorsqu'elle entend le « *premier " maîtresse" »* que la consécration s'achève. On pourrait parler, ici, d'une parole performative, au sens d'Austin⁴³⁸. Cet élève, de façon bien involontaire, vient de prononcer un mot que l'on peut qualifier de performatif dans la mesure où il possède la valeur d'une action. Il instaure la jeune femme dans ses fonctions d'enseignante. C'est en tout cas le sens que l'auteure donne à ces mots. Elle se crée son propre rite de passage de façon tout à fait complète. En effet, l'exemple type de paroles performatives, données par l'auteur lui-même, sont les paroles prononcées lors de rituels. Dans son livre, Austin cite l'exemple du mariage, rite de passage emblématique : « Oui [je le veux] (c'est-à-dire je prends cette femme comme épouse légitime) » - ce « oui » étant prononcé au cours de la cérémonie du mariage ». En miroir de cet exemple, on pourrait dire que le seul mot « maîtresse » prend le sens d'une acceptation, par l'institution, de la personne en tant qu'enseignante. La parole de l'élève semble aller à l'encontre de la sentence institutionnelle.

D'une certaine façon tout y est, un jour singulier (celui de la rentrée des classes), le costume, fut-il fantasmé, constituant l'ancrage corporel, la parole performative prononcée dans des circonstances particulières. Il m'apparaît que ce moment prend valeur de rite d'agrégation, c'est à dire la troisième phase du rite de passage que nous avons décrite comme post-liminaire, lorsque le sujet est enfin intégré et reconnu dans son nouveau statut. Cette phase met fin à l'incertitude, à l'indétermination et l'errance de la liminarité. Ce texte court, mais très riche, nous dévoile comment certains sujets sont capables, seuls, de donner valeur symbolique à des événements qu'ils retiennent comme spécifiquement significatifs de leur passage d'un statut à l'autre. Dans ce cas, l'atelier d'écriture aurait permis en même temps de les conscientiser et de les mettre en forme.

Ainsi, l'occasion du récit peut constituer l'ébauche de la recherche d'un sens des événements où le sujet se sent institutionnalisé dans sa nouvelle fonction. Je tiens à souligner, cependant, que dans l'état actuel de la formation des enseignants, seuls, les ressources personnelles du sujet, concernant sa capacité à attribuer un sens symbolique à des événements, lui permettent de consolider ce processus d'institutionnalisation. Partant, comme nous avons pu l'analyser dans le chapitre portant sur l'hypermodernité, les processus d'institutionnalisation étant fragilisés, il apparaît important de contrecarrer cette précarité institutionnelle, afin de ne plus laisser les sujets assurer cette fonction uniquement au regard de leur capacité personnelle à symboliser leurs expériences.

Le texte se termine sur ces mots : « *j'ai su que j'étais à ma place* », les choses semblent claires simples et posées, quelque chose est advenu. Ce thème de la place revient dans d'autres textes, parfois avec insistance, comme nous allons le découvrir dans le récit suivant.

Texte N° 10 : Parole de formatrice.

Dans cette problématique du passage à un autre statut, le thème de la place revient comme en écho. Il s'agit en effet de trouver une nouvelle place, mais aussi une parole qui donne la place.

438: AUSTIN John-Langshaw. 1970 (1 ère édition anglaise : 1962). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil. p. 40 : « Je propose de l'appeler une phrase performative ou une énonciation performative ou - par souci de brièveté - un « performatif ». Le terme « performatif » sera utilisé dans une grande variété de cas et de constructions (tous apparentés), à peu près comme l'est le terme « impératif ». Ce nom dérive, bien sûr, du verbe [anglais] **perform**, verbe qu'on emploie d'ordinaire avec le substantif « action » : il indique que produire l'énonciation est exécuter une action (on ne considère pas, habituellement, cette production-là comme ne faisant que dire quelque chose). ». p 41 : « il est toujours nécessaire que les circonstances dans lesquelles les mots sont prononcés soient d'une certaine façon (ou de plusieurs façons) appropriées, et qu'il est d'habitude nécessaire que celui-là même qui parle, ou d'autres personnes, exécutent aussi certaines autres actions - ».

Celle-ci peut prendre valeur d'un « *performatif* » comme nous venons de le voir, mais elle peut également, de façon plus classique être prononcée dans le cadre d'une validation institutionnelle. Les "visiteurs", conseillers pédagogiques ou formateurs et formatrices, qui se rendent régulièrement dans les classes des débutants au cours de leur formation, ont un rôle de conseil et de contrôle. En effet, la plupart de ces visites donnent lieu à des rapports évaluatifs signés par le stagiaire et le formateur puis transmis à la direction des services académiques sous couvert des inspections de circonscription. Ces rapports contribuent, ou non, à la validation de la formation des professeur-e-s stagiaires. L'enjeu est de taille et la pression forte.

C'est ce dont vient, tout d'abord, témoigner ce texte : « *Lors de mon SR2 [stage en responsabilité de deux semaines] le jour de ma visite évaluative, j'avais préparé une séance de géométrie. Je me mets beaucoup de pression et j'étais très stressée, à cause d'un manque de confiance en moi* ». Ces termes viennent nous rappeler qu'il s'agit bien d'une épreuve à "passer" pour cette enseignante débutante, épreuve d'autant plus troublante qu'il s'agit d'un premier regard extérieur, dans le cadre d'un stage en responsabilité. Il y aura ensuite deux autres stages et à chaque fois au moins deux formateurs différents qui viendront évaluer. Cette évaluation n'est donc pas déterminante, mais je pense que le fait que ce soit "la première fois" donne à cette visite son caractère particulier et permet de comprendre l'importance que lui donne l'auteure, comme dans le texte précédent.

En effet, la pression est à la hauteur de l'attente, « *la séance se termine, mes élèves sortent en récré, il est temps pour moi d'avoir un avis sur moi en tant que maîtresse* », l'auteure semble nous dire que tout ce qui a précédé dans sa formation ne compte peu au regard de ce "jour j". En effet, la jeune femme continue en ces termes : « *elle va me dire si je suis faite pour ce métier, si je fais bien mon travail, si je suis à ma place* ». Curieusement cette jeune adulte ne paraît plus du tout savoir quoique ce soit à propos de son choix professionnel, elle s'en remet entièrement à l'évaluation de la formatrice, « *je m'assois timidement en face d'elle et j'attends son premier mot* ». La scène m'évoque celle d'un tribunal, la formatrice va rendre son verdict. En effet, cette jeune personne semble bien nous raconter "le jour où elle devenue enseignante",. Ce récit semble s'apparenter à un rite de passage, plus spécifiquement, dans sa séquence d'agrégation par lequel le nouveau statut est validé, la place d'enseignante est accordée. De nouveau, dans ce texte, on note la prépondérance de la première fois, et la valeur accordée à la parole. Ici, de plus, c'est le « *premier mot* » qui est attendu, comme sacralisé, il suffit à légitimer la place.

La jeune femme poursuit ainsi son récit, « *elle [la formatrice] me complimente, me conseille, m'explique ce qui lui a plu dans ce qu'elle a vu. Je suis aux anges, je me sens à ma place. Sourire aux lèvres, je suis fière de moi* ». Mais qu'en aurait-il été si la séance n'avait pas « *plu* » ? L'enjeu de cette séance

observée par une formatrice dépasse, on le voit ici, le cadre stricte d'une visite évaluative. La redondance du vocable « moi », dans la phrase qui introduit la scène du verdict, me laisse penser que ce moment concerne l'identité de cette jeune femme, « pour moi d'avoir un avis sur moi ». L'expression : « moi en tant que maîtresse » vient préciser qu'il s'agirait probablement du soi-enseignant. Il est donc également question, à ce moment précis de la visite, de consolider la construction d'une identité professionnelle en légitimant la place. Ce récit témoigne de la façon dont la personne interprète des événements lui permettant de se sentir légitime dans son métier, en éprouvant le sentiment d'avoir "sa" place reconnue au sein de l'institution.

Texte N° 11. Parole d'élève

Ce troisième texte, assez court, confirme la récurrence du thème de la place dans les textes. En effet, le mot "place " arrive dès la deuxième phrase, dans une utilisation plutôt surprenante, comme si cette thématique avait envahi l'esprit de l'auteure au point qu'elle ne puisse s'empêcher de l'utiliser aussitôt : « je place mes élèves en salle T.V. sous la surveillance de deux collègues ». "Placer ses élèves", la formule est pour le moins singulière. Elle pourrait être le signe du fantasme de l'élève comme une chose à former, selon la théorie de René Kaës.

En effet, l'auteure écrit, « A ce moment précis, N. un de mes élèves paniqué me dit : Mais maîtresse tu vas où ? Cette simple réflexion m'a fait sourire, et m'a fait chaud au cœur. J'étais devenue un adulte référent pour mes élèves. J'avais vraiment trouvé ma place dans ma classe ». Ce texte présente également un « moment précis » où quelque chose advient chez la personne, un bouleversement, ici rattaché à l'expression d'une émotion sous les termes « chaud au cœur ». La personne raconte qu'elle est touchée comme en plein cœur, au plus profond d'elle même par les paroles de son élève. La raison de cette profonde émotion tient à ce que l'auteure interprète la question de son élève comme le signe de sa transformation : « J'étais devenue un adulte référent ».

Cette référence régulière à la parole d'un autre, élève ou formatrice, souligne combien les autres sont nécessaires dans notre quête à trouver de nouvelles places. Ici, la place est moins celle d'un enseignant que celle d'un adulte, ce texte me semble souligner combien les deux pourraient liés et quelle difficulté il peut représenter pour de jeunes praticiens.

Enfin, dans la dernière phrases, « j'avais vraiment trouvé ma place dans ma classe », la redondance du pronom possessif semble exprimer, selon moi, l'importance à s'approprier sa place, elle est donnée par l'institution, mais il reste à trouver sa propre façon de l'habiter.

Texte N° 12. Leçon de Géographie

Ce texte nous propose une autre version de la légitimation, pourtant, ce moment choisi, comme dans les textes précédents, fait partie du premier stage en responsabilité. C'est semble t-il

ce premier temps de confrontation au groupe classe, en ayant la classe entièrement à charge qui pourrait prendre valeur de rite de passage. Il s'agit d'une séance qui prend la forme d'un défi que se lance cette enseignante débutante. Le texte commence ainsi, « S.R.2 – CM1. *Leçon de Géographie sur l'U.E. sujet plus que rébarbatif à mon sens pour des élèves de cet âge. Cela l'était déjà pour moi qd je l'ai étudié à la fac* ».

Si la question de la place n'est pas présente au sens d'avoir une place reconnue, ce témoignage me paraît cependant lié à la question du déplacement dans le sens où nous avons pu le rencontrer à propos du souvenir d'école. Cette narration paraît s'organiser autour d'un moment de déplacement, un déplacement psychique qui pourrait concerner une distance prise par rapport au soi-élève. En effet, cette praticienne doit mettre à distance le rapport qu'elle a entretenu avec ce savoir sur l'Union Européenne en tant qu'élève. Il s'agit, pour elle, de trouver une autre manière d'investir cet objet-savoir, de l'investir à la manière d'une enseignante et ainsi de "passer", un tant soit peu, à un autre soi-même en changeant son rapport à ce savoir précis. Le travail psychique consisterait à se distancier de ses problématiques de soi-élève et ne pas transmettre son ressenti négatif par rapport au thème de la leçon, ce que je pressens sous les termes « *J'ai essayé de rendre la choses la plus attractive possible* ».

Son sentiment de réussite s'établit précisément sur la différence entre le « rébarbatif » concernant son propre ressenti d'élève et la passion qu'elle a su transmettre à son groupe d'élèves, s'exprimant ainsi dans son texte, « *J'avais réussi ! Ils étaient passionnés par un sujet que je détestais moi-même* ». Le point d'exclamation viendrait souligner la satisfaction à avoir occupé une place d'adulte sachant protéger l'enfant de ses propres problématiques. Plus que la parole, c'est dans ce cas la réaction des élèves qui ne veulent « *plus sortir dans la cour au moment de la récréation* », qui couronnerait l'épreuve de succès. C'est une victoire sur elle même, une réussite venant confirmer, renforcer ou amorcer la construction de son soi-enseignante.

Mise en perspective des textes sur un moment d'enseignement

Ces textes, dans l'ensemble, m'apparaissent aborder plutôt des moments concernant le « rite de consécration, ou rite de légitimation ou tout simplement rite d'institution » comme nous l'a proposé Bourdieu⁴³⁹. En effet, si l'institution apparaît défaillante dans sa capacité d'institutionnalisation des sujets, ainsi que nous l'avons envisagé précédemment, les auteurs des textes semble s'être emparés de cette occasion pour interpréter des événements dans le sens d'une « consécration » ou d'une « légitimation ». Par ailleurs, plusieurs textes donnent à voir l'importance de l'autre, c'est lui qui permet que quelque chose advienne, il consacre la place par sa parole ou son regard. L'idée de consécration renvoie au domaine religieux dont elle est originaire, son usage laïc porte plutôt sur « les sens de "confirmation, ratification" (...) affectation

439 BOURDIEU Pierre. 1982. les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*. N° 43. p. 58-63.

à une fin déterminée »⁴⁴⁰. Ainsi, se révèle toute l'importance à être "confirmé" dans la place, il ne s'agit pas simplement d'y être parvenu. En outre cette problématique de la place vient se doubler d'une quête à trouver "sa" place. Le besoin exprimé, par la redondance de pronom possessif (texte n° 11) d'une appropriation, d'une singularisation de la place donnée, pourrait être spécifique à notre ère. En effet, « là où la société traditionnelle pense dans le même mouvement à la fois la possibilité de vivre et la forme de cette possibilité, je crois que nos sociétés exigent aujourd'hui de délier les deux »⁴⁴¹. Cette analyse d'une séparation entre la possibilité d'être et la forme de cette possibilité dans nos sociétés pourrait corroborer l'idée que le sujet contemporain, pour trouver sa place sociale, devrait y apporter "une forme" singulière.

En outre, je souligne la réapparition du thème du costume, bien qu'il ne concerne qu'un seul texte (n° 9). Cet attribut corporel survient comme un recours dans un moment crucial sous la forme d'un costume fantasmé et m'apparaît redonner une place à la question du corps dans cette problématique de l'identité professionnelle.

440 DICTIONNAIRE HISTORIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE. 2010. dir, REY Alain.p. 514.

441 HATCHUEL Françoise. 2015. Les rituels des espaces de marge pour construire sa place. *Recherches en Education* . Hors série n° 8 septembre (revue en ligne du Cren, domaine « sciences de l'éducation »).

CHAPITRE 9

TRAVAIL D'ÉCRITURE ET PROCESSUS PSYCHIQUES. ENTRETIENS AUPRÈS DE PARTICIPANTES AUX ATELIERS

INTRODUCTION

Afin de mieux accéder aux processus psychiques à l'oeuvre dans l'écriture subjective de textes narratifs, il nous a semblé essentiel de mener des entretiens cliniques. Ce dispositif vient donc en complément de l'analyse des textes menée précédemment et nous permettra de mieux appréhender la façon dont les ateliers d'écriture ont été vécus par les personnes en formation. Ce point de vue s'apparente à l'idée selon laquelle « on n'accède vraiment à la signification des rites qu'à travers ce que les participants peuvent en dire »⁴⁴².

C'est devant le musée du quai Branly que j'ai dû prendre mes rendez-vous pour les entretiens. Il me semble que ce temple de l'anthropologie m'a donné du courage car la tâche n'était pas facile, pas de portier, pas de distance, comme le recommande la méthodologie des entretiens cliniques précédemment détaillée. Je sais que je prend beaucoup de risques, car en acceptant cette situation j'accepte l'idée d'être « sourde » au propos qui seront pour moi trop dangereux ou trop dérangeants et ainsi de ne pouvoir avancer dans ma recherche. Je suis également consciente que les discours des interviewés seront perturbés par les enjeux existants entre une formatrice et "ses" étudiants, par les relations que ces interviewés ont eu avec moi lors de cette année écoulée, par l'image qu'ils ont de ce que je souhaite qu'ils me disent, par l'image qu'ils veulent donner à une formatrice d'enseignant, alors qu'ils s'apprêtent à exercer ce métier. En ce qui me concerne, le conflit intra-psychique entre mon « soi-formatrice » et mon « soi-chercheuse », ce trouble dans mes places (élaboré au début du chapitre précédent) me paraît particulièrement agissant à ce moment précis où je suis en quête de volontaires pour participer à un entretien.

C'est donc pleine de doutes que je vais à la rencontre du groupe, avec lequel j'ai mené les trois séances d'écriture, à la sortie du musée. Tout semble confus dans mon esprit, la formation, la recherche, l'anthropologie et la clinique. Ce trouble vient, je pense, du fait d'avoir brusquement toutes les positions à tenir. A cet instant, je suis à la fois une formatrice qui tente de sensibiliser des étudiants à d'autres cultures que la leur et en même temps une chercheuse qui tente d'obtenir des entretiens, éléments essentiels de son terrain de recherche. Il me semble que jusqu'à présent, je parvenais à passer d'une position à l'autre sans qu'elles se chevauchent. La formatrice a le sentiment de quémander auprès de ses étudiants, mais la chercheuse n'a pas le choix, et elle doit obtenir quelques rendez-vous car c'est le dernier cours de l'année. En ce début du mois de juin chacun est pressé de rentrer, mais deux personnes répondent à ma demande, Louna et Paula. Louna me propose le lendemain, j'accepte en sachant très bien que je n'ai pas le matériel pour enregistrer, cela m'angoisse sur le moment. Heureusement elle me téléphonera, le lendemain matin, pour repousser l'entretien à la semaine suivante. Quant à Paula, elle me propose d'envoyer un mail pour fixer le rendez-vous. Tout cela me paraît bien fragile, je suis tourmentée à l'idée que finalement personne ne vienne à ces entretiens.

Lorsque j'arrive à l'I.U.F.M., avec une demi-heure d'avance, pour ce premier entretien je ressens à

442 BENSAN Alban. 2006. *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis. p. 91.

nouveau très fortement cette impression de "réaménagement" de ma place de formatrice, puisque mon contrat se termine en cette fin d'année. Les couloirs sont encombrés de cartons, des bureaux entiers sont vides, la salle des formateurs a été entièrement déménagée mais j'ignore dans quelle salle. Je n'ai pas un endroit où aller pour attendre. Ma difficulté intérieure à vivre la fermeture de mon poste et l'arrêt de mes fonctions de formatrice à l'IUFM vient rencontrer une réalité concrète et extérieure qui coïncide parfaitement avec la souffrance de n'avoir plus de place ici. Cette problématique de la place résonne fortement avec mon histoire personnelle, comme on a pu le voir précédemment, c'est probablement ce qui explique ma sensibilité particulière à ce réaménagement qui se fera sans moi.

Je passe à l'accueil encore ouvert, la clef de la salle que j'ai réservée m'y attend. Je peux m'installer dans cette petite salle qui me paraît parfaite pour l'entretien, j'installe les tables, vérifie mon dictaphone, relis ma consigne, Louna arrive à l'heure, finalement tout va bien. J'ai encore de la place, assez pour pouvoir mener ma recherche.

9. A) LOUNA

9. A. 1) Présentation de l'entretien

Les conditions de l'entretien

Louna est une jeune femme qui a beaucoup participé au cours, intervenant souvent, témoignant d'un certain intérêt pour les débats suscités par les exposés de ses camarades, posant des questions. Elle a aussi beaucoup contesté l'intérêt de l'atelier d'écriture sur le souvenir d'école, prétextant qu'elle a la plume facile et qu'elle pourrait bien inventer des souvenirs. Elle m'avait demandé en quoi ce travail allait la faire avancer ? Quel en était la finalité ? Aussi, lorsque je lui ai proposé un entretien devant le musée, je me souviens bien de sa réaction, elle m'avait dit alors qu'ayant contesté l'un des ateliers, elle ne se sentait pas la mieux placée pour s'exprimer à ce sujet, j'ai dû insister, j'ai forcé un peu les choses, je suis « prise » dedans au sens de Jeanne Favret-Saada. Comme elle, je tenterai de tenir une position dans laquelle « la distance requise pour qu'une théorisation soit possible (...) n'a pas nécessairement à s'instaurer entre l'ethnographe et son « objet », à savoir l'indigène »⁴⁴³. Pour moi, "l'indigène" s'avère être l'étudiante ayant participé à mon dispositif. Cependant il s'agira « dans ce cas, d'instituer quelques distances entre soi et l'indigène ou entre soi et soi »⁴⁴⁴. Pour l'heure, écoutons Louna qui répond à ma demande formulée en ces termes : ce que je souhaiterais c'est que vous me parliez de la façon dont vous avez vécu les ateliers d'écriture, de façon tout à fait spontanée, de la façon la plus libre, comme cela vous vient.

La retranscription intégrale de l'entretien figure en annexe 8 de la thèse.

Le discours au plan manifeste :

Louna parle tout d'abord du premier atelier sur le parcours et du « concours de circonstances » qui l'a amenée à choisir ce métier. Ce premier atelier a été beaucoup plus facile pour elle, dans la mesure où il s'agissait de parler de sa motivation. C'est l'occasion, selon elle, d'exprimer sa vision du métier quelques soient les différences de pays où on l'exerce, puisque Louna était professeure de français en Algérie avant d'arriver en France. Elle veut aussi, à travers l'exposé de son parcours, battre en brèche certains a priori qu'elle a ressentis à propos de ses études en langue Arabe. Elle souhaite, également, témoigner de sa détermination à retrouver son statut d'enseignante en France. C'était un message important à faire passer au groupe. Mais, elle précise que l'oral était plus facile plutôt que de lire ce qu'elle avait écrit, car au fil des exposés précédents, elle sent qu'elle n'a pas trop envie d'aborder certaines choses qui lui paraissent trop intimes. Elle se dit aussi beaucoup touchée par l'exposé d'une autre personne qu'elle trouve très courageuse d'évoquer un vécu de maladie. Cela provoque en elle un sentiment de culpabilité à ne pas se dévoiler.

L'atelier d'écriture devient alors un moment difficile. Surtout le deuxième atelier, sur le souvenir

443 FAVRET-SAADA Jeanne. 1977. *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard. p. 48.

444 Ibid. p. 49.

d'école, où il faut « aller dans un passé », passé lié à son frère jumeau, qui a fait toute sa scolarité primaire avec elle et qu'elle n'arrive pas à dissocier de ses souvenirs d'école. Louna évoque alors sa « rupture familiale », puisqu'elle n'a pas vu sa famille depuis six ans, et ses difficultés à « toucher à ce passé ». Il était « dur » pour elle de passer à l'écrit et de voir, derrière les mots et les événements, que c'est toute une vision du métier qui apparaît. Elle ne conteste pas le procédé, qu'elle trouve intéressant, mais elle dénonce plutôt le dévoilement que cela nécessite surtout devant le groupe. Elle sait aussi qu'elle ne pourra pas contrôler ses émotions à ce moment là et elle craint de craquer devant les autres. Et c'est pour ces raisons, m'explique-t-elle, qu'elle a protesté, lors du cours, bien qu'elle ait senti une certaine « déroute » chez moi. Elle me fait part également de ses craintes vis-à-vis des membres du groupe car elle ne sait pas ce qu'ils pourront en saisir. Elle remarque que certaines personnes du groupe ont pu prendre du recul et parler avec dérision mais elle déclare qu'elle ne peut pas car elle un peu trop « axée sur ce passé qu'elle essaie d'étouffer à tort ».

Elle précise également que venant d'une culture pudique cela rajoutait à sa difficulté à se dévoiler. Elle dit que certaines personnes du groupe ne comprennent pas son choix de faire cette rupture, de vivre avec une personne de culture différente, elle pense que certains n'ont pas la maturité pour comprendre sa « problématique », elle craint le jugement. En même temps, elle comprend la position de ses parents, traumatisés par des « scénarios d'horreurs » vécus pendant la guerre d'Algérie. Elle parle de sa différence, d'avoir été responsabilisée très tôt, d'avoir eu une scolarité où il fallait saluer le drapeau et endurer les coups. Elle poursuit en déclarant qu'elle se sent décalée par rapport aux autres, ce qui l'a empêchée de pouvoir parler de sa scolarité, mais elle regrette et pense qu'elle aurait dû aller au bout de la démarche sans se soucier de la réaction des autres. Bien qu'elle n'ait rien écrit, elle me dit avoir, tout de même, retrouvé ce passé qu'elle avait « soigneusement scellé » puisque la consigne permettait de ne pas écrire mais obligeait à ne rien faire d'autre. Elle précise qu'elle a pris conscience qu'elle ne pouvait pas « faire une croix sur ce passé », ne serait-ce que pour son enfant de trois ans. Elle pense que ce passé ressurgira à un moment donné. Elle déclare que son passé a donc repris une place bien que cela ait été dur à admettre.

Le troisième atelier, dit-elle, lui a semblé beaucoup plus facile, elle a vraiment apprécié. Il fallait évoquer un moment de pratique qui la renvoie aussi à celle qu'elle a eu en Algérie lorsqu'elle avait des élèves de six à quatorze ans.

Louna pointe également le fait que certains formateurs de l'IUFM se posent en « donneur de leçons » alors qu'ils n'ont jamais pratiqué en maternelle par exemple. Elle défend alors son point de vue sur le côté indispensable de la manipulation. Elle déclare qu'elle se sent guidée par son « instinct naturel » qui lui dit que l'enfant a besoin de manipuler plutôt que de lui proposer tout de suite un jeu de cartes, comme il lui a été conseillé. Elle évoque ensuite les progrès de certains enfants dans leur comportement, y compris pour les enfants en difficultés. Elle me remercie d'ailleurs d'avoir changé son regard sur les élèves qui ne sont pas forcément prêts à vivre en collectivité. Ce troisième atelier était donc pour elle un moment très agréable, où il fallait trouver du positif, même si sur le terrain ce n'est pas toujours facile. Elle évoque également le moment de l'exposé en groupe sur un livre de Francis Imbert, l'introduction de l'ouvrage lui semble « tordue », puis le travail d'appropriation des thèmes choisis et enfin l'atelier d'écriture l'amènent à se poser la question : « c'est quoi ce cours de "Formation générale" ? ». Cependant, les monographies de l'ouvrage la renvoient à son fils qu'elle imagine en classe de petite section raconter que sa maman a pleuré car elle ne va plus revenir. Louna me raconte cette seconde « rupture familiale » puisqu'elle a été obligée de terminer sa formation en région parisienne alors que son fils et son compagnon sont restés dans le sud de la France. Elle raconte alors que son enfant ayant brusquement changé de comportement à l'école, l'enseignante a alors contacté la psychologue scolaire qui a convoqué Louna et son compagnon. Lors de cet entretien, elle a dû également parler de son histoire et de ses séparations familiales qui ont ressurgi de la même façon que lors de l'atelier d'écriture. Elle exprime beaucoup d'émotion à ce moment de l'entretien et reprend les termes de « maltraitance institutionnelle » que j'avais évoqué lors du cours de "Formation générale". Elle parle de la formation comme d'un processus qui la « forge » à s'extraire de son passé, de son histoire, de ses

sentiments, de ses émotions, qui demande à devenir quelqu'un d'inhumain. Elle fait alors le lien entre ces trois moments : l'entretien avec la psychologue en début d'année scolaire, l'exposé en groupe sur l'ouvrage de Francis Imbert et l'atelier d'écriture qu'elle ressent comme un « acharnement » sur son passé qui doit « sortir ». Elle pense que sans passé, on ne peut aller de l'avant, on ne peut pas renier, elle doit trouver des mots. Elle évoque, ensuite, le moment de l'atelier où elle a dû prendre un morceau de papier et écrire ce qu'elle n'arrivait pas à dire. Cette difficulté à dire est, selon ses propos, liée à l'envie de garder « une façade » devant le groupe et à la peur de s'effondrer. C'est également, dit-elle, une forme de stigmatisation, vis-à-vis des personnes issues d'un milieu défavorisé et de culture et langue étrangères, qui la retient. Cette stigmatisation, dit-elle, est aussi valable pour les jeunes enfants de maternelle qui arrivent à l'école sans parler le français. Et, c'est pour elle une aberration de penser que ces enfants sont voués à l'échec. Cette évocation d'une culture étrangère l'amène à parler des conditions dans lesquelles elle a vécu sa scolarité, une classe de cinquante huit élèves, les coups de baguette sur la main en cas de chahut, les enfants qui arrivent pieds nus à l'école, elle pose d'ailleurs la question : « c'est quoi un milieu défavorisé ? ». Elle ne juge pas ces enseignants qui ont fait comme ils ont pu, selon leur apprentissage et les conditions difficiles d'enseignement. Mais, elle n'a jamais tapé un élève, dit-elle, car elle a su prendre du recul.

Elle reparle ensuite de l'atelier d'écriture qui aurait pu être suivi de débats, sur les milieux défavorisés par exemple, cela lui semble plus motivant et aurait ainsi « décoincé » les choses. Elle revient aussi sur la consigne, elle a bien compris que l'écriture se fait sur le volontariat mais la lecture lui semblait imposée de même que le fait d'expliquer pourquoi on ne voulait pas écrire. Je précise alors que l'on pouvait aussi dire comment on avait vécu ce moment puisqu'on ne pouvait pas faire autre chose. Louna reparle de cet épisode de contestation, du fait de ne pas vouloir se livrer devant ce groupe hétérogène, des différences d'âge, des différentes façons de prendre les choses, soit sur le mode de la dérision ou au contraire très sérieusement puisqu'il faut aller « déterrer » ce souvenir. Mais elle reconnaît que malgré la difficulté du deuxième atelier il a été « déclencheur d'une réflexion sur soi ». Elle arrive maintenant à ressortir d'anciennes photos et assumer ce « fardeau » que peut être, un jour, elle lâchera.

9. A. 2) Le discours au plan latent

De même que lors des analyses précédentes, chaque nombre annoté entre parenthèses renvoie à la ligne de la retranscription de l'entretien figurant en annexe numéro VII de la thèse. Les signes / indique un arrêt plus ou moins long dans le discours selon leur nombre, chaque unité représentant environ une pause d'une seconde. Les termes en gras indiquent des mots prononcés avec insistance.

Un entretien saturé d'enjeux.

Il me semble important, tout d'abord, de pointer la position dans laquelle se trouve cette jeune femme à qui je demande de s'exprimer à propos des ateliers d'écriture. Les validations sont officielles, il n'y a plus d'enjeux d'évaluation ou de toutes autres appréciations, mais on connaît bien les forces de l'inconscient et plus particulièrement celle du transfert qui ne manqueront pas de se déployer dans le cadre de cet entretien. A tout moment il s'agit bien d'une « formée », alors que l'année scolaire est à peine terminée, qui s'adresse à une formatrice. Ma demande de l'entendre s'exprimer "de la façon la plus libre" apparaît d'autant plus contradictoire au regard de ce contexte. De plus, je pense que Louna ressent une certaine culpabilité à avoir contesté la deuxième séance d'écriture, elle profite de cet entretien pour m'exposer les motifs profonds de son refus. Il me semble, également, qu'en acceptant cet entretien, elle s'acquitte d'une dette

symbolique, puisque finalement ces ateliers lui ont beaucoup apporté, cela lui permet de rester, je crois, dans un rapport d'indépendance, face à la formatrice.

Cette acquiescement m'apparaît tout à fait en accord avec un rapport au savoir très adulte, lié me semble-t-il au caractère très autonome de ses relations avec ses parents. La maturité qui se dégage de l'ensemble de l'entretien pourrait refléter l'émancipation de Louna vis à vis de sa famille et des convenances sociales de sa culture d'origine. Cette posture de maturité semble être corroborée par la capacité de Louna, lors de mon cours, à me contrer, elle a pu être « infidèle à des contrats fantasmatiques »⁴⁴⁵. En l'occurrence, il s'agirait de contrats de formation où "l'enseigné" resterait soumis à l'enseignant-e. C'est probablement cette capacité d'autonomie qui contribuera à la richesse de cet entretien.

Cependant, à de nombreuses reprises, Louna ne pourra pas aller au bout de son discours, le rire qui ponctue ses propos, lui permet, me semble-t-il de désamorcer une certaine agressivité vis-à-vis de la formatrice, « *donc c'est vrai que c'était un moment difficile où l'atelier d'écriture j' l'avais un peu euh (rire) c'était devenu euh ah euh un moment difficile hein* » (47-48). Je perçois, ici, que Louna ne peut aller plus loin que l'expression polie « *un moment difficile* » alors que j'entends plutôt « *l'atelier d'écriture j' l'avais un peu (rire)* » en travers de la gorge. Ce même mécanisme inconscient de désamorçage de l'agressivité se retrouve quelques lignes plus loin « *c'est vrai que l'atelier d'écriture j' l'avais euh j' l'a sur sur la consigne hein c'était vraiment la consigne qui m'avait euh moi / j'avais du mal à y aller* » (63-64). Je fais l'hypothèse que Louna s'autocensure de façon inconsciente dans ses propos, s'interdisant de critiquer trop frontalement le travail proposé par la formatrice.

Ce même phénomène apparaît également au moment où Louna me dit, « *vous aviez appuyé un peu sur le (rire)* » (197-198), j'aurais envie de compléter cette phrase par l'expression « *le couteau dans la plaie* », mais sur le moment je lui répond, « *là où ça fait mal (rire)* » (199). A mon tour de me défendre de ma culpabilité par le rire. Je suis confrontée, ici, à la souffrance que j'ai infligée à cette « *formée* », j'en prends toute la mesure et mieux vaut en rire. A ce point précis de l'entretien, je vois toutes mes craintes surgir, crainte de « *faire mal* » mon métier de formatrice, crainte de remettre les personnes en contact avec des souffrances ou des difficultés. Ces angoisses corroborent l'idée selon laquelle j'habite ma place de formatrice de façon très (ou trop ?) protectrice, comme il en a été question auparavant. Pour autant, cette position vient confirmer l'hypothèse de Kaës⁴⁴⁶ selon laquelle l'univers fantasmatique de la maternité viendrait colorer la relation formative. Mes craintes m'entraînent jusqu'à une certaine culpabilité à jouer les apprentis sorcières en mettant en place un dispositif qui mette au jour des affects que je ne puisse pas gérer et qui laisse les personnes en détresse.

Il me semble, pourtant, que chacun et chacune n'ira chercher, dans le cadre de ce dispositif, que ce à quoi il ou elle est capable de se confronter, la possibilité d'une lecture de son texte au groupe jouant comme un cadre assez contenant pour que les révélations soient partageables.

Implication, identification

Ma profonde implication dans cet entretien tient également au fait que nos histoires personnelles sont émaillées de nombreux points communs. Le premier est celui de l'origine étrangère, bien que mes origines portugaises soient lointaines, à la différence de Louna qui a vécu longtemps en Algérie.

Cependant, je sais qu'en écrivant mon nom sur le tableau, lors du premier cours de l'année, j'affiche une certaine proximité avec tous ceux issus d'autres cultures. J'ai le sentiment de légitimer leur place, dans un processus de projection presque conscient, comme si toutes les personnes issues d'une culture différente éprouvaient des difficultés, comme moi, à trouver leur place. Si cette

445 SIBONY Daniel. 1991. *Entre-deux L'origine en partage*. Paris : Seuil. p. 237.

446 KAËS René. 1997. [1ère édition 1975]. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

projection ne peut s'accorder à la réalité, elle paraît, cependant, avoir touché Louna, ce qui participe, probablement, à la particularité de notre rencontre. Son sentiment de discrimination viendrait confirmer mon ressenti. Par ailleurs, dans ce registre de l'étrangère, j'ai des liens importants avec la culture Kabyle puisque le père de ma fille était lui aussi originaire de cette région de l'Algérie. Lorsqu'elle me parle du refus de ses parents d'accepter son mariage avec un français, je revois avec quel dédain le grand-père de ma fille m'ignorait au point de ne m'avoir jamais adressée la parole pendant les cinq années au cours desquelles j'ai partagé la vie de son fils. Ce mur entre les cultures, dont me parle Louna, n'est pas un simple mot pour moi.

Toujours dans ce même processus d'identification-projection, j'adresse aussi un message en révélant, souvent lors de digressions, que je suis née aux Mureaux, que j'y ai vécu jusqu'à l'âge adulte et que j'y ai enseigné. Le message est parfaitement reçu par Louna qui me dit : « *se dire voilà pa'ce que la personne (léger rire) est des Mureaux ou d' j' sais pas ou de Trappes alors forcément elle est vouée à l'échec ou pa'ce que ses parents sont des ouvriers enfin ça me paraît euh voilà ma mère elle ne parle pas un mot de français* » (468). Voilà ce qui nous lie, me semble-t-il, de façon plus ou moins consciente, avoir des parents d'origine ouvrière ou une mère qui ne parle pas français, tout cela étant source d'un complexe social. Ce léger rire chez Louna vient exprimer, je crois, une certaine gêne à faire référence à cette proximité de nos origines, gêne également à sortir d'une relation purement professionnelle pour rentrer dans des considérations plus personnelles, puisque le terme « *la personne* » désigne sans nul doute ma personne.

Il en est de même lorsque Louna parle de ma « *déroute* ». Elle fait allusion à ce malaise qui m'a envahi lors de l'atelier d'écriture ou j'ai dû faire face à une contestation du groupe à laquelle Louna a beaucoup participé. C'est pour elle l'occasion de justifier cette attitude, « *je savais que j'allais pas contrôler que j'allais pas contrôler mes émotions à ce moment là donc forcément bah j'ai préféré peut être aller dans une contestation un affrontement qui était qui n'était pas spécialement euh bien placé (rires) j'avais senti un peu euh / que vous étiez en déroute enfin enfin j' veux dire* » (94). Lors de cette séance d'écriture, Louna sent mon malaise mais n'a pas d'autres choix que de s'opposer afin d'éviter d'être envahie par ses émotions. Et, laissant mon désir de la déculpabiliser me guider, je sors de la réserve adaptée à la tenue d'un entretien clinique pour lui répondre, comme dans une banale conversation, « *pour moi bon bah voilà je j'essaie des choses donc j'essaie de construire quelque chose donc c'est vrai que j' suis un peu aussi euh voilà en déroute comme vous dites enfin je cherche une route en tout cas ça c'est clair donc c'est vrai que pour moi c'était pas évident mais moi j'ai trouvé tout à fait intéressante euh votre votre intervention aussi ça m'a appris aussi euh beaucoup de choses justement euh donc (...) j' l'ai pas mal vécu si vous voulez moi hein* » (100). Ce qui me frappe dans mon propre discours c'est tout d'abord cette façon de rationaliser, à l'aide de ces quatre « *donc* » dans ce seul extrait. Je dirais que je me défends d'être prise dans ce trouble, pourtant si bien perçu par Louna. En effet, au niveau manifeste de mon discours, je reconnais cette déroute que j'interprète dans le sens de ma recherche de doctorante. Emportées par ce mouvement de déculpabilisation mutuelle, c'est maintenant au tour de Louna de me déculpabiliser, « *le procédé j' l' trouve très intéressant c'est des choses que je fais euh voilà que je fais parfois parce que j'ai besoin de mettre des mots.* » (110).

Un entretien, certes, saturé d'affects, de fantasmes, et de représentations mais qui n'en reste pas moins riche d'enseignements sur la situation de formation, sur l'écart entre ce que je vise en tant que formatrice, par l'intermédiaire de cette proposition d'écriture et ce qui est vécu par les personnes en formation.

L'écriture, un surgissement

Le thème majeur, quasiment envahissant dans le discours de Louna, est celui du « *passé* », dix-huit fois ce terme revient comme un leitmotiv. Bien qu'elle n'ait pas écrit de texte sur le souvenir, Louna semble, précisément, tourmentée par son passé, « *je suis trop euh pour le moment un peu trop axée sur mon passé et que j'essaye un peu d'étouffer à tort* » (118). Cette phrase m'apparaît centrale,

comme "l'axe" de la problématique que traverse Louna à ce moment.

Louna traverse une période de déstabilisation dû à sa double rupture familiale qui rend le contact avec le passé douloureux. Cette déstabilisation s'exprime dans un conflit psychique dans lequel elle tente de refouler ses souvenirs. D'une part elle est bien consciente d'être rattrapée par son passé et d'autre part elle sait aussi qu'elle tente de le faire taire. Cependant, ses tentatives pour « étouffer » ses souvenirs ne les empêchent pas de « remont[er] à la surface » (201), ce qu'elle ressent comme un « acharnement ». Ce ressenti trouve sa première expression lors de l'entretien avec la psychologue scolaire, « quand j'avais vu la psychologue et qu'elle m'avait renvoyée à ce **passé** là et pis l'exposé euh un tout petit peu plus loin l'atelier l'atelier d'écriture l'exposé j' me suis dit oh là là c'est euh un acharnement (rire) sur euh ce passé y faut qu'y sorte ». Il me semble plutôt que cet acharnement, terme assez violent, serait plus adapté à qualifier l'énergie que Louna dépense à « soigneusement (...) scell[er] » (202), « ignoré », (204), « faire une croix » (206), « renier » (210), « mettre sous scellés » (211), « tout ce passé » (207). Elle a même tenter d'ériger des cloisons, « c'est vrai que oui revenir sur ce passé était dur pour moi pa'ce que je savais qu'y'avait un mur déjà culturel un mur euh ba de euh euh j'ai envie de dire de distance historique » (171). Ce mur dont elle parle peut être pris, au niveau conscient, comme le mur qui la sépare de ses parents, la « distance historique » qui l'éloigne des événements tragiques que la génération précédente a vécus lors de la guerre d'Algérie. Mais, il me semble que ce mur dont parle Louna, qui m'a beaucoup surpris à première écoute, pourrait être le mur qui lui a permis de mettre sous scellés, comme dans une crypte, ce passé encombrant.

Ce mur, je pense n'est pas tant cette guerre franco-algérienne qui a barré l'autorisation de son mariage avec un français, « même si c'est un français de 1972 » (167). Je me permets de penser que ce mur est plutôt la cloison qu'elle a construit psychiquement afin de tenter d'oublier sa famille restée en Algérie. Ce serait une défense au sens psychanalytique du terme, une protection du moi, « espace qui entend être protégé de toute perturbation (conflits entre désirs opposés par exemple (...)). Les différents modes de défense consistent dans les différentes façons de traiter cette représentation en jouant notamment sur la séparation de celle-ci et de l'affect qui lui est originellement lié »⁴⁴⁷. Ainsi, en érigeant ce mur, Louna se protège du « resurgissement des affects déplaisants qui ont motivé la défense »⁴⁴⁸. J'imagine que ces affects déplaisants sont probablement liés à la culpabilité d'avoir choisi d'outrepasser les interdits parentaux concernant son mariage avec un français.

Je réalise, lors de retranscription, que Louna a accepté de faire sa formation en région parisienne alors que son fils et son mari sont restés dans le sud de la France. De plus, l'expression qu'elle utilise en évoquant cette seconde coupure familiale m'interroge, bien que celle-ci ne soit que temporaire et géographique, « donc c'était euh ba voilà de de de de se dire oui finalement maman ne reviendra pas » (410), qui est cette maman qui ne reviendra pas ? Pourquoi Louna se met à parler d'elle à la troisième personne et surtout dans une position d'enfant ? Je ressens, à ce moment de l'entretien, un trouble entre les deux ruptures que Louna a vécues, comme si elles se confondaient l'une dans l'autre, qu'un lien existait entre elles. Ce trouble me semble également se révéler lorsqu'elle imagine son fils dans la classe « dire euh devant les autres ma maman elle a pleuré pa'ce qu'elle va plus revenir euh elle va plus jamais revenir euh » (374). J'entends alors que Louna parlerait de son retour en Algérie qui ne se fera « plus jamais », puisque je sais qu'elle fait souvent l'aller retour vers le Sud de la France, cette affirmation ne peut, logiquement, pas être attribuée à ses retours en province.

Ce trouble entre ces deux situations, l'une passée et l'autre vécue au présent par Louna pourrait s'éclaircir, me semble-t-il, à la faveur de ce que l'on peut comprendre de la compulsion de répétition. Dans ce processus psychique, « le refoulé cherche à faire retour dans le présent, sous forme de rêve, de symptôme, de mise en acte : « ce qui est demeuré incompris fait retour ¹ »⁴⁴⁹. Cet incompris

447 LAPLANCHE J. et PONTALIS J. -B. 2004. Op.cit. p. 394.

448 Ibid. p. 109.

449 Ibid. p. 86. Définition du concept "compulsion de répétition" 1 : citation de Sigmund Freud. Analyse der phobie

pourrait être exprimé par Louna lorsqu'elle mentionne cette « *démarche inexplicquée* » (415) avec laquelle elle « *[s]e retrouve* » (415). "L'inexpliqué" pourrait être, non pas celui d'une obligation administrative qui l'a contrainte à terminer sa formation en région parisienne, qu'elle exprime au niveau manifeste, mais plutôt "l'inexpliqué" de cette rupture avec ses parents au niveau inconscient.

Une confusion institution / parents me paraît émerger à travers le ressenti d'un "inexpliqué". Ce ressenti est exprimé au plan manifeste par rapport à l'institution, alors qu'il me paraît concerner le refus parental au plan latent. Cette confusion semble se répéter lorsque mon interlocutrice me dit, « *j'avais pas trop saisi euh l'acceptation puis le refus pa'ce que j'ai eu quand même une acceptation* (rire) » (408), je ne peux m'empêcher de penser qu'il y a eu, vraisemblablement, une confusion quant au refus des parents de Louna vis à vis de son mariage qu'elle aurait pris pour une acceptation. Cette confusion probable viendrait alors s'entrelacer avec le refus de l'institution de la laisser faire son année de formation près de son fils et de son mari. Enfin, un dernier indice se fait jour lorsque Louna évoque la « *maltraitance de l'institution* » (420). Je continue de penser que tout au long de ce passage (407-420) Louna nous parle inconsciemment de ses parents et qu'il est beaucoup plus facile pour elle de penser à la maltraitance de l'institution plutôt qu'à la maltraitance qu'elle a ressentie de la part de ses parents lorsqu'ils lui ont refusé l'autorisation de se marier. Ce qui explique, je crois, son émotion intense, la voix qui se brise, au moment où elle parle de cette maltraitance institutionnelle qui fait écho à un vécu beaucoup plus intime.

Le thème du passé semble également ressurgir dans les propos de cette jeune femme lors de ses nombreuses hésitations à utiliser une conjugaison des verbes au passé ou au présent. Cette indécision dans le choix des temps me paraît représentative du trouble que nous venons d'explorer dans son discours entre des événements passés et des événements présents. On peut entendre dans de nombreux extraits ce passé refoulé qui réapparaît dans le présent, « *j'ai j'avais* » (195), « *c'est euh c'était indéniable* » (213), « *Oui voilà c'était c'est en fait c'était* » (227). « *Voilà c'est euh là c'était* » (262), « *c'est c'est c'était* » (302). « *Il est il était* » (354), « *c'est euh là c'était euh* » (447), « *j'ai j'avais* » (471).

D'autres expressions feront également référence à ce retour du passé qui revient comme une sorte de boomerang, « *j'prends conscience qui y'avait quand même des thématiques qui pouvaient ressurgir comme ça d'un simple souvenir de de classe et euh pouvait renvoyer a beaucoup de choses* » (498). Bien entendu, le thème du passé apparaît logiquement dans l'entretien parce qu'il est associé au travail sur le souvenir d'école et c'est un de mes objectifs de provoquer ce retour vers le vécu d'écolier, de faire revivre en nous cette part d'enfance. Pour Louna, ce retour me paraît assez brusque à travers l'utilisation d'expressions comme : « *ce qui allait remonter* » (66), « *pas mal de souvenirs qui étaient remontés à la surface* » (201) », « *Il re il ressurgira* » (211) « *ce passé ressorte* » (216), « *replongée dans mes souvenirs* » (197), « *replonger dans mes anciens* » (606), « *renvoyé à des choses* » (353), « *renvoyé à ce passé* » (431), « *renvoyé euh à mon fils* » (372), « *revenu sur des choses* » (366). Le passé remonte, ressurgit, revient, ressort et tous ces termes en « *re* » me font l'effet d'un ressort qui surgirait brusquement d'une boîte qu'on a maintenue longtemps fermée.

Louna exprime, peut-être, cette même idée d'une dynamique lorsqu'elle déclare « *c'était un atelier déclencheur* » (601). Néanmoins, le passé ne nous saute pas à la figure si facilement même à l'occasion d'un événement déclencheur, il faut fournir des efforts pour le retrouver, « *aller chercher* » (75), « *aller au-delà* » (76), « *aller au bout de la démarche* » (188), « *y faut aller le déterrer* » (590), alors qu'il s'agit d'un passé « *lourd (...) chargé* » (243). Cette démarche est volontaire et peut être coûteuse comme le laisse penser la phrase : « *y va falloir quand même* » (384), la locution « *quand même* » soulignant à quel point les résistances sont actives. Cette jeune femme semble nous parler de processus pouvant être interprétés comme des « *mécanismes de dégagement* » qui « permettent progressivement au sujet de se libérer de la répétition et de ses

identifications aliénantes »⁴⁵⁰. Je ne saurais présenter, ici, quelles sont les identifications aliénantes qui ont amenées cette jeune mère à la répétition d'une "rupture familiale". Ce qui m'intéresse plus particulièrement et qui me paraît clair dans ses propos, c'est l'idée de mouvement, de démarche, de sens (*aller au bout*) et d'action (*déterminer, chercher, aller*). Dans l'exercice d'écriture et donc de création puisque l'on part d'une feuille blanche, le sujet semble entraîné dans un mouvement, quelque chose bouge et peut-être même change.

Cependant, « *c'est dur* », neuf fois ce terme reviendra dans les propos de Louna à propos du travail d'écriture et douze fois l'adjectif « difficile ». J'y vois la marque d'une véritable épreuve, qui ne manquera pas, lors de l'entretien, de faire naître en moi un sentiment de culpabilité à avoir ainsi exposé des enseignants débutants à cette difficulté. Je me rassure car Louna me remerciera « *j'vous remercie parce que ça m'a permis de prendre du recul par rapport à d'autres enfants et me dire finalement y sont pas tant en échec que ça y y sont peut-être du ils ne sont ils ne sont peut-être pas prêts à vivre comme ça avec plein d'autres personnes et pi y z'ont peut-être le poids des parents* » (310), « *de se positionner comme ça de loin et de se dire a bah mince finalement si si y'a eu quand même des choses qui ont été faites et ça c'est très agréable* » (320). Elle parle en fait de la partie de mon cours portant sur les enfants de maternelle, mais les expressions, « *prendre du recul* », ne pas être « *tant en échec que ça* », avoir « *le poids des parents* » et « *se positionner comme ça de loin* » pourraient être des éléments qui concernent également le travail réalisé lors de l'atelier d'écriture.

En effet Louna déclare : « *voilà c'est euh donc c'est ba c'est ça a permis à ce passé de prendre un peu de la place mais j'pense que c'est pas plus mal c'est pas plus mal c'est ça a été dur de l'admettre euh (rire)* » (220). Cet extrait me semble caractéristique d'une dynamique permettant à Louna de se remettre en contact avec son passé et ainsi de prendre conscience qu'il « *va falloir reconstruire une relation* » (344), même si cette relation est évoquée par Louna à propos de ses élèves. L'interprétation du discours d'une enseignante débutante, à propos de ses élèves, comme étant, en fait, au niveau inconscient, un discours sur elle-même, me semble appropriée car à ce titre, Louis-Marie Bossard a bien montré que « *parlant de leurs élèves ils [les enseignants] parlent beaucoup d'eux même* »⁴⁵¹.

Ce thème du passé et plus précisément comme nous avons pu le voir, ce mouvement, ce passage ouvert vers le passé nous projette également dans les problématiques de l'origine. Louna ne peut rester coupée de ses origines, elle semble en prendre conscience en déclarant : « *d'façon sans passé on peut pas aller d'l'avant* » (437). En effet, comment savoir où aller si on ne sait pas d'où l'on vient ? Louna paraît avoir entamé un mouvement qui l'amène à se relier à son passé et à ses origines lorsqu'elle me dit : « *y'a eu quelque chose y'a eu ce passé s'est décomplexé en quelque chose en quelque sorte* » (609). On peut y voir le fait d'« *accomplir en soi le geste de passer, le consentement au passé, l'acte crucial de faire le pas* »⁴⁵², « *et pis hop on avance* » (620). Le devenir est ouvert.

L'épreuve du dévoilement

La difficulté à reprendre contact avec le passé semble accentuée, lors de l'atelier d'écriture, par la présence du groupe. En effet Louna en parle comme « *de parfaits inconnus* » (113). Cette vision des membres du groupe pourraient représenter une entrave à l'expression de des émotions ou des souvenirs évoqués. En effet, ils représentent une part très personnelle de chacun et touchent à l'intimité profonde de la personne d'où la difficulté à les partager avec des « *inconnus* ». C'est probablement ce travail de l'intime qui amène Louna à évoquer, à de nombreuses reprises, le thème du dévoilement.

Dés les premières lignes (19, 23, 24, 31, 33), les termes de « *dévoilement* », « *dévoiler* »,

450 Ibid. p. 237.

451 BOSSARD Louis-Marie. 2009. Parlant de leurs élèves ils parlent beaucoup d'eux-mêmes. *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Claudine Blanchard-Laville et Patrick Geffard (coord.). Paris : L'Harmattan. p. 159-177.

452 SIBONY Daniel. 1991. Op. cit. p. 228.

« *découvrait* », reviennent régulièrement et figurent neuf fois dans l'ensemble de l'entretien (84, 155, 249, 517). J'y associe également le terme « *intime* » (29, 42, 86, 112, 450), et les expressions « *au fond de la démarche* » (71), « *le fond de l'atelier* » (70) « *le fond de ce que je dis* » (114). Toutes ces locutions suggèrent combien les événements et les émotions évoqués lors de ce travail sont enfouis au plus profond de la personne. L'« écriture dans sa proximité avec l'intime, touche, surprend, remue, affecte »⁴⁵³, pour autant, j'ai été très surprise de voir ce thème de l'intimité émerger avec autant de force dans les propos de Louna.

Le dévoilement, évoqué surtout au début de l'entretien, renvoie tout d'abord à ses origines, comme elle le dit elle-même : « *je suis issue d'une culture pudique et c'est difficile pour moi de me dévoiler* » (154). La difficulté est tout d'abord liée à sa culture d'origine, mais la situation de travail en grand groupe représente aussi un obstacle, « *c'est plus le thème et le dévoilement qui m'étaient euh qui m'étaient impossibles à ce moment là donc voilà après euh j'avais écrit des choses hein mais euh c'était c'était trop intime pour que je puisse les dévoiler au groupe* » (84, 85). Elle ajoute également, « *et ça c'est des moments qui sont euh qui relèvent qui relèvent parfois de l'intime profond et c'est dur de les euh comme ça devant de **parfaits** inconnus* » (111).

La difficulté à se « dévoiler » touche aussi à une défense importante chez Louna. Cette jeune femme, toujours très souriante parseme son discours de rires (bien qu'ils constituent avant tout une défense) qui lui permettent d'offrir à tous une façade qui la protège. L'affichage de cette gaîté, lui permet, je pense, de distancier la souffrance de la rupture familiale, mais il est aussi très important pour elle de garder cette image de légèreté vis-à-vis du groupe. C'est ce que je crois entendre lorsqu'elle me dit : « *on pourrait dire aussi oui euh elle a elle n'a pas de cœur pa'ce que quelque part elle ne voit pas ses parents et elle ell'vit plutôt bien puisqu'elle est tout le temps souriante* » (246-247). Impossible alors de partager ces événements qui l'exposeraient aux jugements des autres et révélerai une facette de sa personnalité plus grave.

Cependant si les enjeux d'image de soi limitent les révélations au groupe, l'essentiel reste, pour moi, préservé. En effet, à travers la proposition des ateliers il m'importe de fournir à chacun l'occasion de faire ce travail "à l'intérieur", on ne dévoile pas au groupe ce qui n'est pas partageable. C'est bien ce que me signifie Louna, « *c'est vrai qu'le faire entre quatre murs (elle montre les murs de la salle où nous sommes) tout seul euh c'est beaucoup c'est beaucoup plus facile à euh endosser que (rire) que d'avoir euh les quatre murs et euh vingt-neuf visages en face* » (454). Louna le dit sans détour, « *on a tous envie quelque part de garder en façade une façade comme ça* ». Je crois que cela relève également de la représentation que Louna entretient d'elle-même. Car ce qu'il y a derrière le voile est aussi une révélation pour elle, c'est « *un dévoilement qui qui qui me à mes yeux / avait un impact et un retour que j'étais pas prête à accepter* » (249). Il me semble entendre dans cette triple répétition « *qui qui qui* » tout le poids de la réticence à accepter de se voir autrement, puisque c'est aussi « *à [s]es yeux* » que le dévoilement se fait. Et si Louna n'est « *pas prête* » c'est, à mon sens, parce qu'elle se sent en danger et la menace est grande, « *une façade comme ça de de se dire voilà les euh ah non personne ne peut le ne peut m'abattre (rire) quelque part (rire) et pis hop s'effondrer* » (453). Je crois comprendre que Louna doit garder sa façade au regard du risque d'être « *abattue* » par les autres, alors qu'entre quatre murs, seule, avec la formatrice-chercheuse dans le cadre de l'entretien, elle peut révéler ses fêlures voire prendre le risque de « *s'effondrer* ». C'est aussi ce dont il est question lorsqu'elle me dit : « *oui on a tous droit à nos moments de faiblesse et euh* » (235) et liant le geste à la parole, elle prend un mouchoir dans le paquet que je viens de déposer sur la table, sentant l'émotion grandir.

Ces craintes face au groupe sont probablement liées au sentiment de dévalorisation que Louna exprime à plusieurs reprises. Elle déclare, tout d'abord, à propos de son parcours : « *on a toujours eu tendance à dire voilà le système français est la haut le système algérien est en bas donc euh je me dévalorisais* » (131), puis elle évoque les souvenirs d'école, « *c'est quoi ces cette école où euh quand on arrivait qu'on saluait le drapeau qu'on qu'on ait loupé le salut du drapeau euh on passait dans le bureau du*

453 STRAUSS-RAFFY Carmen. 2004. *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan. p. 10.

directeur et qu'on recevait dix coups sur chaque main euh / c'est ça paraissait ça me paraissait un peu en décalage par rapport aux autres et je me disais y vont dire elle vient d'une école (rire) archaïque enfin c'était euh j' pense que je m'étais j'ai dévalorisé peut être mon passé » (186). C'est aussi probablement pour se protéger de cette "dévalorisation" qu'elle a érigé ce mur, cette façade qu'elle présente à tous et qui lui permet de mettre la petite écolière kabyle à l'abri des moqueries. En prenant conscience de ce qu'elle voulait garder elle-même à l'abri d'autres murs, ceux de la petite pièce où se déroule l'entretien et ceux du cabinet de la psychologue scolaire, Louna paraît distancier ce sentiment de dévalorisation dont elle peut commencer à parler. Effectivement, « s'il est si difficile de vivre la honte et même si difficile d'en parler, c'est parce qu'elle menace, et parfois détruit, les trois formes d'investissements psychiques fondamentaux sur lesquels l'identité de chacun est bâtie »⁴⁵⁴. La menace est donc majeure face au groupe : « voilà c'est euh je ne sais pas moi je voyais l'enjeu et l'enjeu pour moi était tel que voilà » (549). Cet enjeu invoqué par Louna pourrait être de taille car « le sujet qui a honte est dans l'angoisse de perdre trois choses : l'amour de ses proches, l'estime de lui-même et ses liens à sa communauté de rattachement »⁴⁵⁵. Est-ce de cette menace dont nous parle Louna ?

Toujours est-il que ce thème du dévoilement nous permet de mesurer à quel point les enjeux psychiques peuvent être conséquents dans un travail d'écriture impliqué, plus encore lorsqu'il est mené en grand groupe. La dimension de l'autre, induite par le groupe, joue davantage encore si le participant accepte de partager son texte à voix haute. Car le texte « ouvre ainsi à un processus de reconnaissance paradoxal. Etrange sensation en effet que de devenir lecteur de son propre texte dans lequel apparaît un soi divisé, un soi fragmenté par le texte lui-même. Etrange rencontre avec l'énigme du manque à être, avec l'énigme de son rapport à l'objet, cet objet qui me dévoile Autre... »⁴⁵⁶.

Je note également que plusieurs mois se sont écoulés entre le premier atelier d'écriture et le moment de l'entretien, ce laps de temps permet, je pense, une certaine maturation des problématiques personnelles, le travail se poursuit au-delà du temps de l'atelier et peut se conjuguer avec d'autres expériences, comme dans le cas de Louna, lors de sa rencontre avec la psychologue scolaire.

Inscription de soi

La première évocation de ce travail d'écriture reste curieusement énigmatique, l'un des termes de la phrase reste inaudible malgré de nombreuses tentatives pour comprendre ce mot qui me semble capital dans la compréhension de son ressenti sur l'écriture, et continue de m'échapper encore aujourd'hui. Je finis par penser que même Louna ne peut choisir entre les mots au moment où elle me dit : « Y'a un dévoilement qui est "cercré" sur une feuille à l'écrit euh c'est très euh c'était très porteur parce que ça m'avait poussée à réfléchir » (31). Est-ce le terme "cerclé" ? "ancré" ? ou un mélange des deux ? J'ai tant entendu cette phrase sur mon dictaphone que ce mot m'est à peine inconnu, il me semble maintenant que je peux le comprendre. Je pense que ce terme exprime l'idée d'un ancrage. L'inscription des mots sur le papier permet à Louna de fixer les mots, comme on fixe une ancre dans les fonds marins pour ne pas partir à la dérive. L'ancrage se ferait

454 DRIEU Didier, SCHELLES Régine. 2010. Entretien avec Serge Tisseron et Vincent de Gaulejac à propos de leurs travaux sur la honte. *Dialogue*. n° 190, p. 7-24.

455 Ibid.

456 BREANT Françoise. 2014. *Ecrire en atelier. Pour une clinique poétique de la reconnaissance*. Paris : L'Harmattan. p. 65.

« *sur une feuille à l'écrit* », la matérialité des mots inscrits sur le papier arrêterait le mouvement incertain d'une pensée qui se cherche. Quand bien même cette pensée serait provisoire, l'écrit, je pense, permettrait l'inscription de repères, sorte de balises qui peuvent marquer un point d'arrivée comme un point de départ.

Dans ce même mot « "cercré" », j'entends aussi "cerclé" au sens de circonscrit, défini, peut être que ce travail de définition a pu être fait parce que Louna s'est sentie « *poussée à réfléchir* ». En effet, la confrontation à une feuille blanche semble être propice à la réflexion. Comme un vide, un espace vierge de toutes indications, directions, éléments quelconques auxquels se raccrocher, l'espace ainsi ouvert laisserait venir librement les pensées, les souvenirs. Cette insistance que met Louna à rappeler qu'il s'agit d'un travail « *sur une feuille* » indique que le support à toute son importance. J'envisage ce blanc à remplir comme un appel à plonger profondément en nous. De même, il nous « *pousse* » à définir les pensées qui peuvent rester floues, imprécises, vaguement présentes à notre conscience.

La singularité de ce travail d'écriture dans sa dimension d'approfondissement et de dévoilement est d'ailleurs source d'inquiétude pour Louna. Elle me dit à ce propos, « *d'où la facilité de passer par un oral euh on se dit voilà au fil au fil de cet exposé oral voilà je je dis c' que je veux et en fonction de c' qu'on dit les autres voilà voilà j'aviserai* » (37). L'écriture et la parole relèvent de deux registres bien différents, et Louna nous le confirme : « *oui c'est vrai que le fait de euh prendre ce bout de papier et de me dire voilà de de de mettre tout ce qui me venait comme ça à l'esprit de l'écrire bah d'écrire des choses qui que j'a j'arrivais pas à dire comme ça oralement c'est euh là c'était euh (rire) difficile* » (445). On peut écrire des choses qu'on ne peut pas dire, elles restent écrites pour soi.

Par ailleurs, l'expression « *bout de papier* » mettant l'accent sur la matière brute, c'est à dire le papier, marque, me semble t-il, le côté brut et brouillon d'une première expression. Matière brute qui renvoie aux émotions brutes et aux sentiments nus, sans fioritures ni style. Le style pourrait précisément permettre d'instaurer une distance avec son écrit, on pourrait dire qui habille ce dévoilement. Il me semble alors que le dispositif que j'ai proposé manque d'un temps de remaniement du texte au cours duquel le sujet pourrait passer d'un moment où il est « surpris par le surgissement d'un dire douloureux »⁴⁵⁷ à un moment de distanciation de cette émotion. Dans cette perspective, le travail consisterait à un " habillage " par lequel les affects liés aux souvenirs pourraient prendre place dans une version plus socialisée. Ce temps supplémentaire permettrait également de faire la part entre ce qui est partageable avec le groupe et ce que la personne choisit de garder à l'abri de son intimité.

Ce travail de distanciation, Louna l'a bien remarqué chez d'autres participants, « *y'a certaines histoires y'a certains qui l'ont pris sur le ton du dérisoire* » (115). Effectivement certaines

457 STRAUSS-RAFFY Carmen. 2004. Op. cit. p. 10.

lectures provoqueront des sourires ou même des rires lorsque l'humour pourra servir de rempart aux émotions trop fortes. Louna nous parle alors de «*certaines histoires*», ce terme d'*histories* semble bien nous indiquer cette distance perceptible dans le récit. Il y a probablement quelque chose à inventer pour pouvoir présenter au groupe une histoire que l'on se raconte de nous. C'est probablement ce jeu de création, permettant à la fois la cohérence de son histoire et la distance aux émotions trop brutes, qui amène à pouvoir lire son texte. Ce jeu de création est, pour moi, en référence directe à «*l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure*»⁴⁵⁸. L'écriture pourrait ainsi amener chacun à une certaine lisibilité de son histoire dans le double sens de compréhension de soi-même et d'adresse possible à l'autre. Ce processus transitionnel pourrait prendre la forme d'un écrit partageable.

Cette dynamique engagée s'exprime, je pense, dans l'expression «*passer à l'écrit*» (69) utilisée par Louna. Cette expression, largement utilisée dans le langage courant, semble évoquer un passage entre l'oral et l'écrit. Dans le contexte de ce dispositif de recherche, ce terme de "passage" me renvoie plutôt à l'image d'un pont entre soi et soi, ou même d'un guet qui reste à trouver puisqu'il faut «*inventer le passage*»⁴⁵⁹, ainsi que nous le rappelle Daniel Sibony lorsqu'il parle de l'adolescence. Et, comme dans tout acte de création, l'autorisation est présente, «*dans le cas du passage à l'écriture, il s'agit d'un obstacle à la fois technique et psychique : l'écrivain doit s'autoriser lui-même*»⁴⁶⁰. Pour autant, l'autorisation à penser et à se penser que nécessite ce type d'écriture ne me semble pas un préalable, mais c'est à l'occasion de cet exercice que l'indépendance et l'autorisation peuvent se développer.

CONCLUSION :

Bien que ma place vis-à-vis de Louna ne soit pas celle recommandée par la déontologie de la démarche clinique à orientation psychanalytique, le risque s'est révélé d'une richesse inattendue. Les liens qui nous unissent, Louna et moi, à travers nos identifications réciproques et les transferts d'autant plus denses qu'ils se sont tissés au cours d'une année scolaire complexifient l'appréhension du discours sur le plan latent mais, dans le même temps, accroissent le contre-don que représentent les propos de Louna. En effet, je crois qu'il était important pour elle de pouvoir me rendre quelque chose et c'est la chercheuse qui lui donne l'occasion de se dégager de sa dette symbolique. C'est ce qu'elle semble exprimer, lorsque je lui demande si elle n'a rien à ajouter à la fin de l'entretien, en me

458 WINNICOTT DONALD W. 1975. (1ère édition en Anglais : 1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. Collection Folio essais. p. 30.

459 SIBONY Daniel. 1991. *Entre-deux L'origine en partage*. Paris : Seuil. p. 240.

460 STRAUSS-RAFFY Carmen. 2004. Op. cit. p. 31.

disant, « *non j' pense que j'en ai rendu (rire) j'ai fait le bilan (rire)* »(637). Lors de cet entretien, j'ai été très touchée par la sincérité de cette jeune femme et par son engagement important à répondre à ma demande. La place particulière que j'ai occupée, en étant à la fois « dans » mon dispositif de recherche à la place de la formatrice et en tentant de m'y maintenir « en dehors », dans un deuxième temps, à la place de la chercheuse, a probablement permis cette richesse. En effet, la chercheuse a pu bénéficier de la relation établie par la formatrice avec cette jeune femme, Louna en « rendant » à la formatrice à donner beaucoup à la chercheuse.

L'analyse du contenu de l'entretien s'est avéré un moment essentiel dans ma recherche. Ce travail a représenté une première amorce dans la constitution de mon hypothèse sur la façon dont un texte narratif et subjectif pourrait prendre valeur d'étayage psychique dans la construction identitaire. Et, c'est la façon dont Louna me livre son expérience qui m'a permis de faire ce lien.

La notion d'étayage psychique a été précisément analysée dans un article de René Kaës⁴⁶¹ dans lequel il reprend la genèse du concept à travers différents textes de Freud au cours des années : 1905, 1910, 1915, 1927 et 1930. L'auteur dégage un triple sens dans le concept d'étayage qui émerge à travers l'élucidation du mot allemand « Anlehnung ». Il apparaît, alors, que la traduction française par le terme « étayage » réduit le sens à une dimension d'appui. Pourtant, il convient d'y adjoindre également deux autres composants que sont ceux « du modèle et la reprise »⁴⁶². C'est dans cette dernière phase que l'expérience d'écriture dont nous parle Louna prendrait valeur d'étayage. Elle semble accomplir « le mouvement d'une rupture critique, la reprise »⁴⁶³ vis-à-vis de son passé vers lequel elle a, jusqu'alors, évité de se tourner. Elle évoque, en effet, à travers le travail qu'elle a pu mener au cours de l'écriture de son histoire, quelque chose qui se fait « à partir de la séparation et de l'élaboration psychique de la perte »⁴⁶⁴. Plus précisément, pour Louna, une rupture dans ses relations familiales, prendrait, valeur de « la perte ».

En effet, « c'est sur l'absence et le manque d'objet que s'effectue un mouvement psychique princeps qui va ouvrir une voie nouvelle »⁴⁶⁵. Ce processus princeps se met en place et s'organise au niveau psychique lors des premières expériences d'absence et de manque vécues par le bébé et permet « une voie nouvelle-celle de la mentalisation »⁴⁶⁶. C'est ce mouvement psychique qui serait ensuite réinvesti à chaque nouvelle expérience de manque chez l'adulte.

Cette élaboration psychique s'accomplirait par l'investissement de l'atelier d'écriture dont les effets auraient été amplifiés par la rencontre avec une psychologue. L'investissement conséquent de l'atelier d'écriture pourrait se comprendre, chez Louna, par le fait qu'elle éprouve cette expérience de la perte – perte de ses liens familiaux- et cherche l'occasion d'un étayage qu'elle trouve à travers cette expérience d'écriture. En effet, « les étayages majeurs de chaque personne sont l'histoire même de ses détresses »⁴⁶⁷. Dans la détresse de Louna j'entrevois deux aspects. Le premier renvoie à ses relations familiales rompues, le second à cette période de formation professionnelle constituant une crise identitaire, selon l'analyse proposée au début de cette réflexion. Or, il est établi que « le dérèglement provoque la paralysie du fonctionnement psychique ou son hyper-excitation, jusqu'au seuil d'une reprise et d'un nouvel équilibre. De ce point de vue l'étayage lui-même est le modèle de la résolution de crise »⁴⁶⁸. Ce nouvel équilibre pourrait s'entendre à fin de l'entretien lorsque Louna déclare, à propos de ses anciennes photos, « *les ressortir les montrer c'est euh y'a quelque chose y'a eu ce passé s'est décomplexé en quelque chose en quelque sorte* » (608).

461 KAËS René. 1984. Etayage et structuration du psychisme. *Connexions* N° 44. pp. 11-46.

462 Ibid.

463 Ibid.

464 Ibid.

465 Ibid.

466 Ibid.

467 Ibid.

468 Ibid.

9. B) AMÉLIE

9. B. 1) Présentation de l'entretien

Les conditions de l'entretien

Je retrouve Amélie à l'IUFM, un matin de la fin du mois de juin. Je l'accueille dans le hall du bâtiment principal et l'accompagne jusque dans la salle que l'on m'a attribuée un peu trop vaste à mon goût. Amélie est une jeune femme qui a beaucoup participé au cours, posant des questions souvent, à ses camarades ou moi-même. Elle était très impliquée dans les ateliers d'écriture et je me souviens que le jour où j'ai proposé celui sur le souvenir d'école, elle était restée longtemps après les autres dans la salle (avec deux autres personnes), pour écrire. Cela m'avait rassérénée de voir que quelques personnes investissaient vraiment ce travail et je suis donc assez tranquille aujourd'hui, quant au déroulement de l'entretien, peut être un peu trop même. Je souligne, ici, comment ce vécu commun avec l'interviewée renforce les effets du transfert. Je suis d'ores et déjà « "encombré[e]" par [m]es attentes, [m]a propre expérience, [m]a connaissance ou les représentations que [j]e [m]e fait de l'objet ou des situations évoquées, de [m]es hypothèses, de ce que [je] cherche à montrer »⁴⁶⁹. Dès lors, j'aurai, à plusieurs reprises au cours de l'entretien, des difficultés à maintenir la distance nécessaire et me permettrai des questions trop précises. Mais pour le moment nous sommes sur le chemin qui mène à la salle et elle aborde aussitôt le fait que certaines personnes du groupe aient mal accepté les ateliers d'écriture. Je rentre alors dans une conversation en évoquant le fait que dans d'autres professions ce type de travail est très courant. Je lui parle aussi de ma recherche, de l'université, du fait que cela m'aide beaucoup dans mon activité de formatrice puis nous arrivons et l'entretien peut commencer.

La retranscription intégrale de l'entretien se trouve en annexe no 9 de la thèse.

Le discours au plan manifeste

La première chose que déclare Amélie à propos du travail d'écriture c'est qu'il est

⁴⁶⁹ Je reprends, ici, à mon compte une phrase du texte de YELNIK Catherine. 2005. L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation* n° 50. p. 133-146.

« *intéressant* », surtout, dit-elle, lorsqu'on décide de devenir professeur des écoles car c'est souvent des souvenirs, un passé, qu'on tente de projeter dans son futur métier. Souvent, il lui arrive de se comparer à ses élèves, et elle tente de ne pas répéter ce qu'elle a vécu en tant qu'élève et qui l'a « *marquée* ». Cependant elle pense que le groupe avec lequel ces ateliers ont eu lieu était trop important, un plus petit groupe aurait aidé à se confier. L'écriture, selon elle, pouvait faire obstacle au souvenir pour les personnes en difficulté avec l'écrit, de même que le fait de pouvoir dire son texte plutôt que de le lire ne lui semble pas équitable, la même chose aurait dû être imposée à tous. Par ailleurs, elle souligne l'aspect inhabituel du travail demandé lors de ces ateliers, c'est, pour elle, exactement l'inverse de ce qu'on lui demande d'habitude où il s'agit surtout d'appliquer. Elle a trente ans et a déjà travaillé avant, elle se sent parfois infantilisée à l'I.U.F.M., mais elle pense que pour ceux qui n'ont qu'un peu plus de vingt ans, la maturité manque et ils ne comprennent pas l'intérêt de l'atelier. Ils le prennent surtout comme une obligation en craignant que cela joue sur la validation de fin d'année.

Il s'agit, pour elle, d'une contrainte encore plus complexe car il ne suffit pas simplement d'appliquer. Elle pense que beaucoup de personnes du groupe ont compris qu'il fallait « *rentrer dans le moule* » à l'occasion de certaines discussions avec d'autres professeurs, qui leur ont fait comprendre que s'ils n'étaient pas d'accord cela risquait de mal se passer pour eux. De plus, le temps imparti, une demi-heure, pour se souvenir et rédiger lui a semblé trop court car ensuite d'autres souvenirs reviennent, parfois plus significatifs.

En ce qui concerne le premier atelier, qui portait, selon elle, sur le choix du métier, les réponses étaient plus diverses, certains ont choisi cette voie après avoir échoué au CAPES et c'est difficile de l'exprimer ainsi, ils ont alors parfois préféré s'inventer des raisons plus « *nobles* ». Pour elle, c'est différent, elle a changé de profession ce qu'elle faisait auparavant n'avait plus de sens, elle était donc assez à l'aise avec le thème du parcours. Il lui a semblé également qu'à partir du moment où les premiers se sont exprimés, les suivants ont repris les mêmes choses, un peu à la façon de ses élèves de maternelle, lorsqu'elle fait le « *quoi de neuf* ». Elle a d'ailleurs ressenti un certain conformisme, un consensus à respecter dans les réponses exprimées. Elle pense qu'à l'I.U.F.M. la crainte du « *couperet* » de la validation se fait sentir. Certaines personnes étaient très surprises de voir qu'elles avaient obtenu leur validation en formation générale alors qu'elles avaient refusé de participer, ce dispositif s'adresse donc, selon elle, plutôt à des adultes. Le stage filé⁴⁷⁰, dit-elle, est d'ailleurs assez violent, il faut se débrouiller, ce qui est paradoxal dans la formation, d'un côté on se sent infantilisé et de l'autre responsabilisé dans une classe. Cependant,

470 Stage filé : dispositif mis en place à partir de septembre 2007, par lequel les étudiants de deuxième année, titulaire du concours, ont été affectés dans une classe à raison d'un jour par semaine tout au long de l'année et ce dès la rentrée. La plupart du temps sur des postes de remplacement d'enseignants chargés de direction.

il aurait été probablement plus approprié de faire ces ateliers sur la base du volontariat selon Amélie. Elle évoque alors la « *logique de groupe* » selon laquelle il paraissait courageux d'avoir osé s'opposer à ce travail et de suivre certains leaders. Elle ajoute que ces ateliers étaient une occasion de donner une autre dimension à la formation, elle évoque alors le fait de remonter dans son enfance, de se retrouver en face de ce qu'on a vécu, de ce qu'on fait vivre aux enfants et de ce qu'on avait pas envie de vivre. C'est aussi « *intéressant* » de passer par l'écriture ajoute-t-elle. Je lui demande d'explicitier ce terme, « *intéressant* », elle me répond que cela permet de trier, d'organiser, de se demander « *jusqu'à quel point on explicite* » les choses.

Puis le troisième atelier est aussi qualifié par Amélie d'« *intéressant* », c'est celui qui a révélé le plus de réponses différentes mais c'est aussi le moins facile à ses yeux. En effet, il faut hiérarchiser car on doit rendre des comptes à la fois aux parents, aux élèves et à l'institution. Elle s'est posée la question de savoir par qui elle était reconnue en tant qu'enseignante, et elle sait que cette année elle doit tout d'abord être reconnue par l'institution afin d'être titularisée. Mais, elle ajoute que c'est tout de même pour les enfants qu'on travaille avant tout, afin de les aider.

Elle évoque alors son ancienne activité professionnelle dans une entreprise, cotée au C.A.C. 40, où elle était chargée de recruter du personnel, ce qui au bout d'un moment lui a posé des problèmes de conscience. La question de l'intérêt, de l'utilité, de savoir pour qui et quoi on travaille s'est posée. Elle parle de son désir d'être utile auprès des enfants lorsqu'elle est arrivée à l'Education Nationale. Elle comprend, cependant, aujourd'hui qu'on ne travaille pas seulement pour les élèves et elle retrouve cette ambivalence, cette dualité, qu'elle a vécu en entreprise. Ce travail d'écriture obligeait à faire des choix, selon elle, et la variété des réponses le montre. Les trois ateliers étaient « *intéressants* », lors de ce dernier on aurait pu aussi poser des questions à la personne pour aller un peu plus loin dans la réflexion, dit-elle. Puis elle fait le lien avec les séances d'analyse de pratique professionnelle qu'elle trouve également « *intéressantes* » mis à part le fait qu'il y ait eu un réel refus du groupe. Ces cours étaient, pour elle, à la fois « *intéressants* » et frustrants parce qu'on y réfléchit et en même temps ils n'apportent pas de « *recettes clefs en main* ». Elle sait aussi que ce n'est pas comme une recette de cuisine et que les solutions viennent avec le temps. Ce dispositif d'analyse de pratique où l'on est assis en rond en demi groupe fait un peu « *psychanalyse* », c'est en tout cas ce que certains ont dit mais elle ne se prononce pas. Une personne était « *sur la sellette* » exposait son cas et des questions étaient posées par les autres « *élèves* » puis des solutions étaient apportées, elle pense que cela pourrait être adapté aux ateliers d'écriture. Car même si certaines personnes sont réticentes, elles sont moins nombreuses et cela donne un équilibre.

Pour Amélie, la moitié du groupe était réticent, l'autre moitié plus volontaire mais il faut

respecter le consensus, suivre le groupe. D'autant plus que dans son travail d'enseignant, elle pense qu'on est seul avec ses problèmes de classe et de gestion, surtout s'il n'y a pas une bonne équipe. Aussi, les ateliers d'écriture sont à l'opposé de ce qu'on peut vivre au quotidien puisque, selon elle, nous ne sommes pas accompagnés ou entourés dans ce métier. Dans l'entreprise, il y a peut-être plus d'effort de fait pour le travail en équipe, bien qu'à l'Éducation Nationale il y ait aussi des réunions, conseils de cycle, conseils d'école, il reste que c'est un métier où l'on est assez seul. Écouter les autres participants est « *intéressant* » cela apporte d'autres réalités et peut faire écho à quelque chose en nous. Elle souligne qu'il faut un bon moment pour trouver ce dont on va parler, ensuite en écoutant les autres on se rend compte que ce dont ils parlent est peut-être plus « *intéressant* ». Alors qu'elle avait évoqué, lors du troisième atelier, un moment de classe où elle était fière d'avoir intéressé les élèves, en écoutant d'autres participants parler d'un moment de visite, elle s'est rendu compte que cela pouvait être vu aussi du côté institutionnel. Cependant, elle pense que si l'on attend uniquement la reconnaissance de l'institution, il est difficile de s'épanouir car une visite, même si l'on a bien préparé son travail, peut « *mal se passer* ». En cela l'atelier est « *intéressant* » puisqu'il permet d'aller plus loin, ça entraîne d'autres questions.

On peut voir, également, selon Amélie, comment chacun interprète la question, pour le premier atelier d'écriture, certains avaient compris qu'il fallait décrire son parcours, un peu comme un C. V., de façon très formel, sans rien de personnel, cette fois bien dans la continuité de ce qu'on apprend à l'I.U.F.M, alors qu'elle avait compris qu'il s'agissait des raisons du choix du métier. Ces moments étaient donc un peu stressant, pour Amélie, parce qu'il faut parler de soi devant le groupe alors que c'est inhabituel.

La phase de recherche est donc « *intéressante* », autant que celle où on écoute les autres, par contre, précise Amélie, celle où on s'exprime met mal à l'aise. Beaucoup de personnes avaient ce blocage, rédiger est une chose mais le dire devant le groupe est plus difficile, cependant, Amélie ajoute que si l'on en reste simplement à l'écriture, sans exposer, cela n'a pas le même intérêt, il manque quelque chose, prendre la parole devant un groupe d'adultes est nécessaire et ce n'est pas insurmontable. D'autant plus que l'écoute du groupe était bienveillante même si beaucoup de personnes n'étaient pas volontaires. Elle compare ce public avec celui de ses études précédentes en école de commerce et en classe « prépa », elle imagine que ce public là aurait eu plus tendance à se moquer et à rire. Et puis ce n'était pas trop personnel, cela restait « *faisable* ». Les difficultés résidaient surtout dans le fait de prendre la parole devant un groupe d'adultes qui n'a pas le même regard qu'un groupe d'enfants, de plus il s'agissait de choses plus personnelles même si cela restait dans le cadre professionnel. Mais, selon Amélie, ça « *bousculait* » les pratiques c'était autre chose qu'un exposé sur des connaissances.

Elle enchaîne en parlant des différences d'appréciations parmi les personnes qui se font psychanalyser, certains trouvent cela intéressant alors que d'autres, au contraire, pensent que c'est un monde de charlatans et que cela ne sert à rien donc on retrouve ces différences dans le groupe accentuées par le fait qu'il s'agit d'un processus de formation où l'on est beaucoup évalué. Elle pense que ce dispositif aurait plus sa place en première année d'enseignement. Pourtant le groupe de cette année était un groupe soudé avec une bonne ambiance par rapport à ce qu'elle a entendu des autres groupes où régnait encore une certaine concurrence entre les personnes. Il était moins difficile de se dévoiler devant le groupe puisque les étudiants avaient parfois parlé de leurs problèmes personnels à l'occasion d'un café. Dans un groupe moins soudé cela aurait été encore plus compliqué. En première année de titularisation, lorsqu'on travaille beaucoup, ces ateliers d'écriture auraient justement permis de prendre un peu de hauteur et en même temps on est dégagé des enjeux de la titularisation, on a pas à se dire, comme certains : « *si je ne participe pas elle ne va pas me valider* ». Amélie précise ensuite qu'elle n'a pas compris l'attitude de certains pour qui il s'agissait de « tout » dire, préférant alors ne rien dire. Elle pense aussi que cela relève parfois d'une certaine fainéantise, car l'écriture nécessite un effort particulier, il faut se faire « *un peu violence* », alors que d'autres personnes étaient vraiment bloquées. Certains auraient pu profiter du fait qu'il était permis de dire plutôt que de lire ce qui rendait la tâche plus facile. Elle a du mal à croire que certains n'avaient rien à dire, pour elle, tout le monde à quelque chose à dire sur ce genre de sujet.

Puis, Amélie reprend ce que je disais avant l'entretien sur d'autres professions, dans le domaine médical ou paramédical où les personnes sont plus tournées vers ce genre de pratique, on comprend mieux que parler peut soulager. Elle a pu constater, dans les ateliers de stage filé, qu'il était toujours difficile d'avouer qu'on est un peu perdu, surtout en début d'année, c'est plus facile de dire que ça se passe bien pour renvoyer une image positive de soi. Car, finalement, dit-elle, on ne parle pas si facilement des choses importantes et personnelles. Ce n'est pas une profession où ce type d'atelier est facile à mettre en place, nous ne sommes pas habitués à parler, à nous confier. Pourtant, enseigner, dit-elle, est un métier de la communication donc on pourrait penser que ce devrait être facile de parler, car elle est persuadée que cela apporte quelque chose.

Puis l'entretien se termine, elle n'a plus rien à ajouter. J'arrête alors l'enregistrement, mais elle reprend son discours que j'enregistre de nouveau avec son accord.

Elle me parle alors des informations qui circulaient entre les deux groupes que j'avais en formation générale. Elle se souvient que pour le second atelier, celui sur le souvenir, le groupe connaissait le sujet avant le cours. Chacun s'était donc préparé à passer « *à la casserole* ». Des rumeurs avaient circulé sur le fait qu'une personne avait très mal vécu l'atelier et avait pleuré.

Amélie ne sait pas si cela avait été amplifié, mais l'ambiance était tendue avant le cours. Elle pense qu'il aurait été bien de changer le sujet d'un groupe à l'autre pour éviter que les gens ne se préparent. Lors du premier atelier, personne n'a osé dire quoique ce soit, mais avant le second atelier des discussions avaient eu lieu et certaines personnes avaient déclaré qu'elles refuseraient de le faire ou de me confier leur écrit afin que je le photocopie. Pour Amélie, tout cela est « *monté en épingle* » pour des choses qui restent dans le domaine du professionnel. Je lui explique alors que j'étais loin d'imaginer que de telles échanges aient pu se faire autour de cet atelier. Elle me révèle alors que deux personnes colocataires, dont l'une faisait partie d'un groupe et la deuxième de l'autre groupe, échangeaient les informations qui circulaient ensuite à l'I.U.F.M.

Amélie déclare avoir été très surprise par ces réactions, elle pense, en effet, que lorsqu'on fait ce métier il y a une part de générosité, « *on donne* » dit-elle. Elle fait la différence avec les métiers de la banque, par exemple, où l'objectif est de gagner beaucoup d'argent. A l'Education Nationale l'objectif est d'aider, de travailler pour les autres, aussi elle ne comprend pas les réactions très fortes ayant amené une personne à dire « *on ne veut pas que vous nous preniez pour des cobayes* ». Pour elle cela revient à dire : « *on n'a pas envie de vous aider dans votre recherche donc on ne le fera pas* ». Amélie ne comprend pas cette démarche, et se pose des questions, est ce parce que cela touche des choses trop personnelles, ou bien par volonté de ne pas aider, pour elle donner son texte ou faire l'entretien était une façon de me rendre service. Cela lui semble en décalage avec le métier. Elle pense aussi que si je m'étais adressée individuellement aux personnes elles auraient accepté. Le phénomène du groupe a beaucoup joué, selon elle, dans des groupes moins soudés, cela aurait peut être été plus facile, il n'y aurait pas ce phénomène de vouloir faire comme l'autre ou penser comme l'autre, de rester conforme au groupe. Je remercie alors Amélie et l'entretien se termine.

9. B. 2) Le discours au plan latent

Un discours sous contrôle.

La première impression que m'a laissé cet entretien fût cette sensation d'une hésitation constante de la part d'Amélie à dire les choses comme elle le pensait. Le lieu même de cette salle de cours semble, lui aussi, avoir joué son rôle dans la mise en scène inconsciente de l'élève et du maître, aussi bien pour Amélie que pour moi. Pourtant je prends la précaution de ne pas me placer en face à face, mais plutôt d'occuper un angle de la table avec mon interlocutrice, en tentant ainsi de me dégager, (au moins dans l'occupation de l'espace), d'une relation enseignant/enseigné qui s'établit de part et d'autre du bureau. Mais cette double place de formatrice et de chercheuse semble avoir des effets davantage inhibants lors de ce second

entretien. On peut retrouver, ici aussi, la marque de cette difficulté pour une « formée » de tenter de parler spontanément du dispositif proposé par la formatrice. Lorsque je formule ma consigne ainsi : « *répondre comme vraiment de la façon la plus libre euh comme vous pensez donc en fait moi ce que souhaiterai c'est que vous me parliez de la façon dont vous avez vécu le travail d'écriture que j'ai proposé* » je n'ai pas conscience que c'est une demande complexe pour Amélie.

La première phrase prononcée par la jeune femme , « *d'accord alors / ba moi je pense que bon ce travail d'écriture eueuh il est euh bon il est il est intéressant* » (9). Cette suite d'hésitations dans le discours d'Amélie est à l'image de l'ensemble de l'entretien. Je ressens fortement cette difficulté qu'elle a à me parler «*de la façon la plus libre*». Au début de l'entretien, elle paraît avoir des difficultés à lâcher ses mots, il me semble qu'elle fait beaucoup d'efforts pour se permettre une certaine sincérité dans ses propos, « *donc on donc on 'fin on travaille quand même beaucoup euh 'fin moi en tout cas* » (16), « *euheuh / et d' du coup euh // ba du coup ouais c'est pas facile* » (56), « *et du coup euh euh / du coup c'est bien mais mais c'est vrai moi j' trouvais qu' c'était bien qu' c'était intéressant mais mais m / voilà y faut 'fin // j' pense que tout le monde est pas prêt* » (79). Les exemples de ce discours haché sont nombreux, cela me donne une impression de grande retenue de la part d'Amélie et me remet en mémoire la façon dont la prise de rendez-vous s'est déroulée. Lors de ma proposition d'entretien à la sortie du musée, Amélie n'a donné aucun signe d'intérêt, elle est partie très rapidement. Mais le soir même, je reçois un mail de sa part : « *Si vous le souhaitez je suis disponible pour un entretien de recherche. Je n'ai pas osé me manifester devant le groupe au musée. Je vous propose de le faire à L'I.U.F.M.,...* ». Les termes de ce message me laisse penser qu'Amélie est effectivement une personne qui s'autorise peu de spontanéité, elle craint le regard de l'autre. Aussi, le seul adjectif qu'elle semble s'être autorisé à propos de l'atelier d'écriture est le terme « *intéressant* » qui reviendra trente fois⁴⁷¹ dans son discours. Si bien que je lui demande d'explicitier ce terme, arrivé au premier tiers de l'entretien (217).

Son discours me semble, ainsi, toujours sous contrôle. Amélie tient à distance le subjectif ce qui transparait dans l'utilisation du pronom « *on* » impersonnel, utilisé environ aussi souvent que le « *je* » plus impliquant. Amélie passe ainsi de l'un à l'autre comme dans cet extrait, « *on travaille d'abord c'est quand même pour les enfants euh et c'est après que viennent quand même les parents bon évidemment y faut êt'e en conformité avec tout ça mais c'est d'abord pour eux c'est eux d'abord qu'on voit au quotidien et c'est 'fin si on fait ce métier c'est pour les aider eux' fin 'fin moi je travaillais dans une entreprise* ». Dans ce passage, je suis surprise qu'Amélie utilise le pronom « *on* » pour parler de sa pratique d'enseignante et lorsqu'elle évoque son passé dans une entreprise elle utilise tout à coup le pronom « *je* ». Elle semble se protéger en s'impliquant moins lorsqu'elle parle du présent et de

471 J'ai relevé ce terme dans les lignes suivantes : 10, 12, 21, 28, 79, 87, 201, 235, 248, 259, 267, 317, 319, 321, 327, 337, 346, 376, 392, 396, 401, 403, 412, 427, 451, 456 (deux fois), 457, 554, 620.

l'enseignement. Amélie oscille entre deux positions, celle où « le sujet (...) dit "je" et (qui) s'assume comme tel alors que le non-sujet (...) c'est le sujet qui reste en quelque sorte inhérent à lui-même, adhérant à l'événement, enfoui dans son implication sensible, inséré sans jugement dans le monde »⁴⁷². Cette distanciation pourrait signifier qu'Amélie cherche « l'évitement (ne pas aborder de sujets pouvant provoquer de l'émotion) (...) la rationalisation, l'intellectualisation, par un discours général et impersonnel. Tous ces mécanismes assurent une certaine défense du sujet (contre l'angoisse, la honte, la culpabilité, le sentiment de vulnérabilité, la peur de perdre le contrôle mais en même temps ils troublent la communication en tronquant ou en brouillant l'expression»⁴⁷³. Je reconnais dans cette description la fragile confiance d'Amélie et ce discours qui semble m'échapper.

La relation de confiance que je tente d'instaurer lors de l'entretien ainsi que lors des cours ou des ateliers d'écriture ne peut contrer les effets du cadre plus vaste de l'I.U.F.M. Il me semble faire l'expérience des interférences entre le dispositif et le cadre selon l'analyse qu'en donne Jean-Claude Rouchy à propos des dispositifs de groupe. Il précise, « je préfère le terme de dispositif à celui de cadre, de manière à maintenir une distinction entre ce qui va déterminer l'espace analytique du groupe et le cadre institutionnel dans lequel celui ci va se développer »⁴⁷⁴. Je tiendrais cette proposition comme valable pour le dispositif que je propose. L'auteur poursuit : « Il doit y avoir une cohérence entre le dispositif mis en œuvre et le cadre institutionnel (...) L'influence du cadre institutionnel traverse le dispositif »⁴⁷⁵. Cette cohérence recommandée par l'auteur n'a pas été possible lors des ateliers et les effets de cette distorsion semble se répéter en écho lors de l'entretien, d'autant plus qu'il a lieu au sein de l'IUFM.

Cette vulnérabilité chez Amélie s'exprime clairement lorsqu'elle aborde le moment où chacun lit son texte : « *après quand on écoute les autres on se dit ah ouais ça c'est bien c'est intéressant c'est peut être finalement euh pas plus intéressant que c' que j'ai dit parce que c'est quand même du vécu personnel mais euh après ça peut faire penser* » (412). J'entends dans cet extrait la préoccupation d'être conforme à la demande et au groupe puisqu'à l'écoute des textes de ses camarades elle remet en cause, tout à coup, l'intérêt de ce qu'elle a présenté. Et paraît soumise à des jugements de valeur. En effet, pour Amélie, ce qui est intéressant est bien, « *ouais ça c'est bien c'est intéressant* » on pourrait voir, dans le rapprochement de ces deux termes, un attachement important d'Amélie au jugement, et à trois reprises (267-345-79) je retrouve la concomitance de ces deux termes.

472 BERTRAND D. 1998. Les variations sémiotiques de l'identité (Chapitre 3) in *Actions, Affects et transformations de soi*, in BARBIER J. Marie (dir.). Paris : P.U.F. p. 88.

473 LÉBOVICI Serge. 1998. Les interactions fantasmatisques construites à partir des représentations des affects (Chapitre 5) in *Actions, Affects et transformations de soi*, idem p. 139 .

474 ROUCHY J. Claude. 2006. La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue française de psychothérapie psychanalytique de groupe*. n° 47. p. 9 – 23. Toulouse : Édition Erès.

475 Ibid.

Très rapidement, lors de l'entretien, je me rend compte de cette difficulté à s'impliquer, de la part de mon interlocutrice, et je suis amenée alors à préciser ma demande « *comment vous l'avez vécu c'est moi c' qui m'intéresse voilà c'est justement votre vot'e point de vue à vous quoi* » (276). Amélie se tient, pourtant, souvent à l'écart de ses ressentis, de ses impressions. Ainsi, elle déclare : « *les les parcours 'fin le parcours qu'on a fait avant ça s'rait presque un C.V. Où on raconte son parcours (...) donc c'est quand même hyper formel (...) présenter son parcours y'a rien de personnel* » (443). Il me semble pourtant que présenter son parcours reste un acte très personnel, où chaque personne s'est beaucoup impliquée. Et c'est bien ce qui est apparu lors des lectures des textes (quel qu'en soit l'objet : le parcours, le souvenir ou le moment d'enseignement) lorsque les mains ont tremblé et que les voix se sont altérées. « L'émotion [venant] alors [comme] un indicateur de l'authenticité de l'échange »⁴⁷⁶. Mais Amélie évite effectivement d'évoquer des événements trop chargés en émotions : « *si on attend la reconnaissance que de l'institution euh je pense pas qu'on puisse aussi beaucoup s'épanouir pa'ce que bon parfois ça peut mal une visite ça peut mal se passer alors qu'on a vraiment beaucoup préparé moi j'vois donc 'fin après voilà ça fait se poser des questions 'fin voilà c'est c'était vraiment intéressant* ». Ce passage me semble exprimer cette sorte de retrait du sensible vers le rationnel, qu'opère parfois Amélie en s'accrochant à ce terme « *intéressant* » comme à un point de repère ou peut être même une bouée de sauvetage. Dans cet extrait elle aurait pu nous parler de cette visite qui s'est mal passée mais elle se refrène et continue sur des généralités. J'ignore si Amélie a réellement subi une visite déstabilisante ou si elle en a seulement entendu parler, mais c'est un récit qui circule fréquemment à l'I.U.F.M, quelques fois évoqué par des étudiants de façon tout à fait dramatique. On peut souvent déceler à travers ces récits de visite en classe des positions de formateurs ou formatrices sur le versant de la toute puissance pouvant aller parfois jusqu'à un véritable écrasement du sujet en formation. Quoiqu'il en soit, à plusieurs reprises, Amélie préfère éviter d'aller trop loin et revenir à l'idée que l'atelier était « *intéressant* ».

Il en est ainsi, également, alors qu'elle se pose la question de savoir dans quelle élève elle se reconnaît (21), un peu plus loin dans l'entretien lorsqu'elle évoque sa volonté de ne pas refaire la même « *chose* » que ses enseignants (28), ou bien au moment où elle parle du contraste entre les séances d'écriture et les cours dans les autres disciplines, bien qu'à ce point de l'entretien elle commence à se livrer un peu plus, elle utilisera encore ce terme mais finalement s'autorisera à aller un peu plus loin : « *c'est bien mais mais c'est vrai moi j' trouvais qu' c'était bien qu' c'était intéressant mais mais m / voilà y faut 'fin / / j' pense que tout le monde est pas prêt* » (80). D'autres passages témoignent de cette difficulté à aller jusqu'au bout d'une évocation plus impliquante, notamment lorsqu'elle parlera des réflexions faites aux élèves : « *on peut on peut peut-êt'e êt'e amené à faire des réflexions à dire des choses euh 'fin **comme ça** on se dit voilà j'l'dis comme ça et on s'rend pas*

476 LEBOVICI Serge. 1998. Op. Cit. p. 140.

forcément compte de l'impact que ça peut avoir donc ça moi j'trouvais qu'c'était euh 'fin ça j' trouve que c'et euh c'est int intéressant » (233) mais Amélie se protège encore par l'utilisation du pronom « on ».

J'ajouterai, enfin, que si le dispositif n'est pas suffisant pour réduire les effets de concurrence instauré par le cadre de L'I.U.F.M., peu propice à la sincérité pour Amélie, elle semble tout de même en tirer bénéfice, l'écoute des autres lui permet de s'autoriser une parole plus libre, *« on peut se dire à tiens j' l'ai pas dit mais c'est vrai que finalement j' peux voilà c'est ça c'est ça qu'est intéressant »(392)*. Mais, encore une fois elle ne donne pas ce constat comme sa propre parole, mais reprend le pronom impersonnel « on », *« moi j' trouve que c'est bien pa'ce que ça peut faire écho à à quelque chose quoi j'ai on peut se dire tiens j' l'ai pas dit mais » (388)*. Amélie semble de nouveau osciller entre une parole subjective et l'utilisation du pronom impersonnel.

Cependant, Elle se positionne de façon un peu plus impliquée mais c'est surtout dans le registre du jugement, de l'appréciation qu'elle se le permet, elle me donne donc des conseils pour améliorer mon dispositif : *« j'ai trouvé qu' c'était euh fin (...) ça apportait quelque chose mais qu' voilà ça aurait peut êt'e plus apporté et individuellement si on avait été moins nombreux plus volontaire en demi groupe » (384)*. Elle me propose cette recommandations en comparaison des séances d'analyse de pratique⁴⁷⁷ qui se déroulent en petit groupe. Plus loin , elle affirme, *« voilà c'est ça j' pense que si ça avait été eueuh // en dans la T1⁴⁷⁸ par exemple en première année (...)ba là j' pense que ça aurait été mieux » (523)*. Elle déclare, ensuite, que les ateliers d'écriture auraient dû porter sur des sujets différents selon les groupes, afin d'éviter qu'ils ne se communiquent entre eux les thèmes d'écriture, puisque c'est effectivement ce qui s'est passé. Le thème du souvenir d'école était connu du groupe avant la séance, *« alors moi j' mettais dit peut êt'e qui faudrait que les sujets soient différents » (657)* . Enfin, elle n'hésite pas à me donner une dernière recommandation, *« alors qu' j' pense qu' si individuellement vous aviez demandé aux personnes là voyiez et ben elles auraient dit oui » (720)*, tous ces conseils sont exprimés à la première personne, l'implication est possible nous sommes dans le registre de l'appréciation, voire de la prescription. Aussi, la reprise de ma consigne, *« c'est voilà personnellement comment vous l'avez vécu c'est moi c'qui m'intéresse c'est justement votre point de vue » (274)* est inutile, Amélie restera sur la défensive.

Néanmoins, si la forme sous la laquelle elle s'exprime reste souvent impersonnelle le contenu n'en reste pas moins très instructif sur ces moments d'ateliers et ce qui s'y passe pour elle. Le second thème majeur de l'entretien porte directement sur les ateliers d'écriture, à vingt-deux reprises Amélie y reviendra.

477 Ce dispositif de formation a été mis en place en 2003 sur l'IUFM de Versailles, ainsi que des formations de formateurs sous la direction de Suzanne NADOT.

478 T1 : première année d'enseignement où les personnes sont titulaires.

Dés ses premières phrases Amélie évoque l'écriture en la liant au souvenir et au passé : « *ce travail d'écriture est bon (...) surtout quand on décide de devenir professeur des d'écoles c'est souvent par rapport à des souvenirs qu'on a à des euh un passé qu'on 'fin qu'on essaye de projeter dans notre futur métier* »(14). Cette phrase m'apparaît essentielle afin de tenter de cerner la spécificité de la formation des enseignant-e-s. Tous ont de nombreux souvenirs de leur futur métier. Et cela leur « donne l'illusion de bien connaître ce monde alors qu'il ne l'a perçu jusqu'à présent que depuis une seule place, celle d'enseigné »⁴⁷⁹. Une des dimensions de la formation des enseignant-e-s serait, je crois, de tenter d'amener les « formé-e-s » à se décentrer de leur vision d'élève pour adopter un autre point de vue, celui de l'enseignant. La tâche est complexe car cette référence au souvenir du maître de notre enfance reste le support identificatoire constitutif, en partie, de la construction d'une identité professionnelle. En effet, les processus d'identification ont « une valeur centrale qui en fait, plus qu'un mécanisme psychologique parmi d'autres, l'opération par laquelle le sujet humain se constitue »⁴⁸⁰. Il me semble donc pertinent de faire resurgir ces figures identificatoires lors de la formation de l'enseignant, d'une part pour prendre conscience des figures qui nous habitent et tenter ainsi de mieux connaître la trace qu'ils ont laissé en nous, et d'autre part pour renouer avec l'enfant que nous étions et d'approcher ainsi d'un peu plus près celui à qui nous devons transmettre des savoirs. En d'autres termes nous pourrions parler du « soi-élève »⁴⁸¹ et du « soi-enseignant »⁴⁸² et considérer « qu'il y aurait intérêt à réintégrer en soi ces parties là et à assurer une certaine fluidité de jeu entre elles »⁴⁸³. La vision infantile du métier n'est donc pas à abandonner mais plutôt à intégrer et à travailler dans la recherche de cette identité professionnelle. C'est probablement ce que nous dit Amélie avec ses mots: « *ça nous met en face de c' que nous on a vécu en tant qu'enfant et de c' que nous aujourd'hui on fait vivre d'une certaine façon à certains enfants ça fait bien en fait le parallèle en fait euh voilà entre euh euh c' qu'on a vécu et c' qu'on fait vivre et c' qu'on aurait pas forcément envie de vivre mais et voilà et c' qu'on fait peut être vivre à certains euh aujourd'hui* ». Paradoxalement, il me semble que « le parallèle » a permis de croiser le passé de l'élève et le présent de l'enseignante.

Comme nous l'avons vu précédemment Amélie entretient un rapport d'obligation à ce travail d'écriture. Elle précise ces obligations et par la même décrit assez finement ce que ce travail d'écriture a représenté pour elle : « *'fin ba ça nous oblige à voilà à aller cher 'fin (...) déjà ça nous oblige à formuler* » (221). Je me permets de penser que cette syllabe « *cher* » réprime en fait le terme

479 BOSSARD Louis-Marie. 2000. La crise identitaire, in *Malaise dans la formation des maîtres*, (dir.)

BLANCHARD-LAVILLE Claudine et NADOT Suzanne. Paris : L'Harmattan. p. 102.

480 LAPLANCHE J. et PONTALIS J. -B. 2004. Op. cit. p.188.

481 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. Op. cit. p. 80.

482 Ibid .

483 Ibid.

de «chercher», comme elle le dira plus loin «*aller vraiment chercher*» (225). Comme pour Louna, il semble bien que l'écriture amène Amélie, à un mouvement, une démarche, il faut «*remonter (...)* *r'monter dans son enfance* »(226). Ce travail «*demande plus de recherche* » (252), «*passer à l'écriture (...)* *ça oblige à trier 'fin à à plus organiser que quand on dit où finalement bon ba voilà dans dans l' courant du truc (...)* *le dire ça fait plus un peu discussion euh au café du coin*» (250). Il faut «*aller au-delà*» (196), «*d'écrire ça demande qu'est ce que je dis jusqu'à quel point euh je j'explicite le truc (...)* *à quel niveau de détail je rentre* » (257). Ce questionnement inhérent à l'écriture, apparaît comme une articulation «*entre un vécu et un "penser"* »⁴⁸⁴. Comme le précise Amélie, «*ça obligeait à choisir* » (317). A la différence d'un travail oral, l'écrit exige une clarté, presque une lucidité nécessaire au choix de ce qui fait «*trace et (...)* *expérience* »⁴⁸⁵ en nous, ne serait-ce que pour un temps. Quel événement choisir ? Sans doute un événement qui nous définit de façon plus ou moins consciente, et c'est l'un des intérêts de l'écriture de le conscientiser, de faire cet effort d'avancer dans la connaissance de soi, afin de savoir ce qui nous habite dans notre univers scolaire et donc professionnel.

De la même façon que Louna, Amélie décrira le travail d'écriture comme difficile, «*c'est un effort de plus en fait*» (37), «*ça demande un effort particulier* »(570), «*y faut se faire quand même un peu violence pour trouver le truc* » (579). Non seulement il faut choisir mais il faut même aller jusqu'à «*hiérarchiser*» (284). Ce travail de hiérarchisation est indiqué à propos de l'atelier sur le moment où l'on s'est senti enseignant-e. Il est vrai qu'inévitablement ce moment du choix nous confronte à ce qui nous légitime dans notre statut d'enseignant-e. Amélie pose précisément la question : «*y faut rend'e des comptes à la fois aux parents aux élèves à l'institution (...)* *est ce que finalement euh j' me sens instit pa'ce que quand j' suis reconnue par l'institution quand j' suis reconnue par les parents quand je' suis reconnue par les enfants c'est quoi ma priorité ?* » (285). Elle poursuit alors son discours en précisant que cette année : «*la priorité c'est d'abord d'être reconnue par l'institution (...)* *pa'ce que l'objectif c'est d'être titularisée*» (289). Puis, elle nuance en exposant dans le détail le cheminement de son questionnement car : «*justement on est dans un processus où on peut être un peu plus transparent euh ba là du coup ça oblige à se poser la question euh de s' dire bon / l'institution ba effectivement y faut être en accord avec les textes mais pour qui on travaille **d'abord** c'est quand même pour les enfants* »(296). On peut noter, ici, que le dispositif de l'atelier d'écriture, s'il ne peut contrer à lui seul les effets du cadre institutionnel, permet tout de même une certaine «*transparence* ». Transparence à nous même et à nos motivations profondes. Par le biais de l'écriture, Amélie est auteure, au sens étymologique : "être à l'origine de"⁴⁸⁶, elle «*recherche* » et «*remonte* » à l'origine

484 ARTAUX Marie-Florence. 1999. *Entre l'enfant et l'élève l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser exister dans un atelier d'écriture*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy. p. 28.

485 Ibid.

486 DICTIONNAIRE HISTORIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE. (dir) REY Alain. 2010. (4ème édition). Paris :

de sa motivation et recouvre du pouvoir dans ses actes professionnels. Ce concept « d'acte-pouvoir » au sens de Mendel⁴⁸⁷, a été pensé comme « une autre force qui vous pousse à davantage contrôler nos actes, à nous approprier du pouvoir sur le processus de l'acte », mouvement d'appropriation qu'il nous propose de « relier (...) à sa source vive : le processus transitionnel ». L'espace d'écriture, à travers ses dimension créatrice et transitionnelle, pourrait offrir au sujet une occasion d'accéder à plus de sens dans ses propres actes et à réinjecter une part de subjectivité dans l'espace de l'action professionnelle qui ne peut être réduite à une soumission aux injonctions hiérarchiques et aux pressions des représentations sociales. Ainsi, Amélie nous lira le récit d'un moment de classe où elle réussit à intéresser tous les enfants. Au terme de sa réflexion, il semblerait qu'elle puisse se dégager, ne serait ce que pour un temps, celui de l'atelier, des enjeux de l'évaluation, un moment où « la langue et le processus d'écriture peuvent être l'occasion de véritables étayage du moi »⁴⁸⁸. Il semble que ce soit pour Amélie l'occasion de se poser les questions de savoir pour qui et pourquoi elle travaille dans la classe, et, par suite, de développer la part subjective de son moi-professionnel en sachant qu'elle travaille « **d'abord** (...) pour les enfants »(296).

Cependant, ce questionnement personnel ne va pas sans mal. Il est complexe car situé, comme nous l'avons déjà dit, dans un contexte institutionnel peu propice aux questions mais plutôt aux réponses (méthodes, techniques). Ce type de dispositifs de formation, ateliers d'écriture ou séance d'analyse de pratique contraste fortement avec les cours plus traditionnels et disciplinaires. Ces dispositifs s'adressent, en effet à l'étudiant en le plaçant dans une position de sujet. Ce sujet est défini par Jacqueline Barus-Michel en ces termes : « dans une perspective clinique, le sujet se manifeste comme sujet d'énonciation, je, sujet du verbe (il parle), sujet d'intention, (il veut, il désire), et s'inscrit dans un contexte spatio-temporel et social, trajet, filiation, cheminement, projet dont il prétend réunir les éléments pour se les approprier (au sens de "rendre propre à soi") dans une singularité signifiante »⁴⁸⁹. Mais cette « inscription », cette tentative d'appropriation d'un sens qui n'est plus donné d'avance nécessite un travail exigeant, « ça bouscule » (512) nous dit Amélie. Certains : « l'on vu comme une contrainte de **plus** et une contrainte encore plus difficile pa'ce que là y y s'agissait pas d'être euh d'appliquer simplement mais euh voilà d'aller au-delà »(195). C'est un « effort de plus de baa d'écrire » (37), pourtant, cet effort permet de : « révé[er] »(268), on s'y « dévoile » (509), j'ajouterais, on s'y découvre. Il y a dans cette

Le Robert. p. 152: Auteur : (...) « celui qui fonde et établit » ; (...), la spécialisation juridique pour « personne qui est à l'origine d'un droit », n'apparaissant qu'en 1606 (*auteur*) (...).

487 MENDEL Gérard. *Le vouloir de création - Auto-histoire d'une œuvre avec Roger Dosse*. La Tour d'Aigues : ed. de L'aube. 1999. p. 135.

488 ARTAUX Marie-Florence. op.cit. p. 34.

489 BARUS-MICHEL Jacqueline. 2004. *Souffrance, sens et croyance. L'effet thérapeutique*. Ramonville Saint-Agne : ed. Érès. p. 15.

pratique d'écriture une part incontestable de révélation de soi, la réflexion devient introspection « *c'est des questions qu'on voilà on on pense un peu parfois mais bon on va beaucoup plus loin mais là du coup ouais ça entraîne d'autres questions* » (428).

Après ce moment d'écriture, où l': « *on prend un peu de hauteur* » (551) comme le dit Amélie, vient le moment de la lecture de son texte au groupe. Il faut maintenant : « *nous dévoiler devant tout le monde* » (537) . C'est « *un peu stressant* » (451) , « *mais c'est inhérent au (...) principe de parler de soi (...) on est pas du tout habitué* » (454), « *la phase où soi même on s'exprime euh voilà elle est quand même (...) difficile* » (458). C'est la même difficulté que les « *formé-e-s* » rencontrent dans les séances d'analyse de pratique, parler de soi devant le groupe est toujours une épreuve. Elle semble d'autant plus difficile, dans le cadre de l'atelier d'écriture, qu'il s'agit de livrer un texte, élaboré à travers le choix d'événements qui font sens pour nous. Ce choix nous révèle une part de nous même, de l'intime, qui vient tout juste d'être dévoilé à nos propres yeux.

Cependant la lecture au groupe reste essentielle à la démarche « *dans son processus comme dans ses effets la clinique ne consiste pas à prendre mais à partager* »⁴⁹⁰. Cette particularité est bien exprimée par Amélie lorsqu'elle nous dit : « *c'est pas juste une relation entre soi et soi* » (402). L'écriture est un travail de recherche de soi mais il est aussi une ouverture vers l'autre : « *si on l'écrit simplement et qu'après on l'expose pas euh y manque quelque chose (...) ça a pas l'même intérêt de toutes façons* » (488). La quête de soi ne semble pouvoir se faire qu'avec les autres. Cette dualité individuelle et collective est une dimension importante, l'insertion se fait à la fois dans le groupe mais aussi par le groupe, il s'agit de : « *trouver place pour soi et avec les autres* »⁴⁹¹. Amélie, semble venir nous rappeler « *la force liante*⁴⁹² » du rituel qui par « *cet aspect de reliance, donne à communiquer, à communier, à mettre en commun, à mettre en circulation, à échanger à faire passer* »⁴⁹³. L'individu ne peut se suffire à lui même, y compris dans une recherche de soi, car, comme nous le dit Amélie : « *y manque quelque chose* » (490), il ne suffit pas d'écrire pour soi, de se découvrir, de se définir, encore faut-il que les autres, d'une façon ou d'une autre soient impliqués dans cette re-connaissance de soi. Cette importance de la communauté est aussi une particularité de la clinique : « *le clinicien est du côté de ceux qui pensent que les sujets n'ont pas accès directement et de manière simple à la vérité de leurs actes et de leurs paroles et que la démarche clinique consiste précisément à engager en commun un cheminement vers un peu plus de sens et*

490 JOBERT Guy. 2006. Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail in Cifali M. Giust-Desprairies F. (dir.). *De la clinique un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck p. 29-41.

491 GOGUEL D'ALLONDANS Thierry. (dir) *Rites de passage : d'ailleurs, ici, pour ailleurs*. Ramonville S^t-Agne : Érès. p. 60.

492 GOGUEL D'ALLONDANS Thierry. *Rites de passage, rites d'initiation. Lecture d'Arnold Van Gennep*. Québec : Presses de l'université Laval. 2002. p. 56.

493 Ibid. p.62

de vérité »⁴⁹⁴. Chaque membre du groupe traverse la même épreuve, au même moment, séparément dans cette descente en soi que peut être l'écriture, et pourtant ensemble dans la traversée de l'épreuve. Amélie l'exprime avec ces mots : « *c'est vraiment avec les autres* » (402).

Si la clinique souligne l'importance à « engager en commun un cheminement »⁴⁹⁵, comme nous le rappelions ci-dessus, elle engage également une ouverture à l'autre qui passe par l'écoute. J'ai très fortement ressenti cette attention portée à la parole de l'autre, lors des moments de lecture des textes. La marque de cette attention est palpable à travers la qualité du silence qui s'établit à chaque lecture. L'émotion paraît se répandre dans le groupe comme par une sorte de contamination. Du côté des lecteurs ou lectrices l'émotion est intense, les mains tremblent, les voix sont altérées, le rouge monte parfois aux joues. Toutes ces manifestations attestent qu'il s'agit d'un moment d'authenticité puisque « *l'émotion est un indicateur de l'authenticité de l'échange* »⁴⁹⁶. Cet effort d'authenticité me semble perceptible dans les propos tenus par Amélie lorsqu'elle me dit : « *en réalité on parle pas facilement des choses vraiment euh personnelles et même importantes* » (610) ou bien : « *on parle facilement ba oui mais on parle que de la pluie et du beau temps* » (608). Le groupe va au-delà de la banalité des échanges quotidiens.

Pour Amélie : « *l'écoute du groupe était euh était bienveillante* » (470) et cet accueil est : « *une bonne surprise en tout cas j'ai trouvé (...) qu' les gens qui font qui passent ce concours et qui c'est une attitude plutôt bienveillante et là on le retrouvait* » (478). Ce partage permet également la découverte d'une diversité, différence de parcours, de façon de se sentir légitime et différence dans les souvenirs douloureux ou au contraire heureux. Par ailleurs l'écoute de l'autre résonne en nous, comme le dit Amélie : « *d'écouter c' que les aut'es disent 'fin moi j' trouve que c'est bien pa'ce que euh ça peut faire écho à quelque chose* » (388). Mais elle précise : « *après ba pour faire écho ba y faut voilà y faut qu'on se dise (...) c' qu'elle a dit c'est ça reflète une réalité c'est pas juste un truc qu'elle a inventé pour le pour la séance* ». Dès lors, non seulement la personne qui s'exprime y trouve un bénéfice, dans l'expression d'un soi, d'une certaine reconnaissance par l'écoute du groupe, mais de plus, comme le dit Amélie, les participants peuvent y trouver un « *écho* » en eux, une autre façon de faire des liens, en poursuivant la réflexion et la découverte de soi. Pour autant, ce processus nécessite de l'authenticité partagée, c'est à dire à la fois du côté de celui qui se dit et du côté de celui qui écoute et accorde une valeur authentique à ce qu'il entend.

Ainsi, le risque fantasmatique du groupe vécu parfois sur un mode menaçant a pu être dépassé. Cependant, ces menaces n'ont pas complètement disparu, comme nous allons le voir

494 JOBERT Guy. Op. cit.

495 Ibid.

496 LEOVICI Serge. 1998. Les interactions fantasmatiques construites à partir des représentations des affects, in BARBIER J. Marie GALATANU Olga (dir.), *Actions, affects et transformation de soi*. Paris :P.U.F. p. 115-124.

dans la suite de cette analyse, lorsqu'Amélie aborde le thème de la formation.

La formation exécution

Des les premières minutes de l'entretien Amélie évoque l'IUFM : « *c'est clair que l'IUFM à l'IUFM on est quand même assez euh ff un peu infantilisé* » (45), cette récrimination est très courante parmi les étudiants. Ce discours situe ainsi d'emblée la problématique de la formation comme liée à la position infantile. Celle-ci est associée à la position d' « infans », terme latin, signifiait qui signifie : « celui qui ne parle pas »⁴⁹⁷. Ce reproche peut se comprendre, en partie, par la captation de la parole et par là du pouvoir chez certains formateurs ou formatrice, mais ce thème de l'infantilisation « renvoie toujours aux questions de dépendance à l'adulte notamment au sentiment de culpabilité (quitte à ce qu'il soit dépassé) que développe l'enfant lorsqu'il entame une démarche d'émancipation, puisque le savoir est d'abord vécu comme un attribut d'adulte qu'il faut voler aux parents. Accepter d'apprendre, c'est prendre le risque de sortir de la dépendance »⁴⁹⁸. On peut approcher, ici, combien tout apprenti reste ambivalent dans sa demande de savoir et dans l'investissement d'une position d'indépendance. Il me semble que pour Amélie la position adulte ne va pas de soi, même si cette jeune femme est âgée d'une trentaine d'années et qu'elle possède une expérience professionnelle déjà conséquente dans une entreprise privée. Les processus d'émancipation sont plus complexes. René Kaës nous parle dans son ouvrage⁴⁹⁹ d'un « pôle de la fantasmagorie de la formation- le pôle réparateur- [qui] indique aussi que l'être en formation, dont l'autonomie est admise, n'est plus l'objet des angoisses primaires suscitées par la pulsion de mort ». Et, j'avancerai l'hypothèse selon laquelle Amélie semble, en effet, soumise, dans l'espace de la formation, à une fantasmagorie relevant des angoisses primaires suscitées par la pulsion de mort. Des expressions comme : « *à la fin y' a tellement un peu ce couperet* » (157), ou bien « *à l'IUFM on a quand même la sentence* » (57), ou encore « *y'en avait un un peu qu'était qu'était sur la sellette* (356), et « *tout le monde s'était préparer un peu à passer à la casserole* » (645) m'apparaissent envahies par une fantasmagorie de la formation-exécution. La pulsion de mort se déploie inconsciemment et souvent dans « l'angoisse corrélative de l'être en formation, d'être tué, muré, dévoré par le formateur, par le groupe ou l'institution formative(...) de ne pas naître ». A la lumière de cette théorie, on peut comprendre comment ce processus d'autonomie, par l'investissement de la formation sur un mode réparateur semble barré, au moins partiellement, par un investissement sur un mode persécuteur chez Amélie. C'est d'ailleurs par le

497 DICTIONNAIRE étymologique du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales :

<http://www.cnrtl.fr/etymologie/enfant>. Consulté le 14/10/2011. « enfant : emprunté au latin classique *infans, infantis* « qui ne parle pas » d'où tout enfant, jeune enfant »

498 HATCHUEL Françoise. 2005. *Savoir Apprendre Transmettre ; Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte. p. 54.

499 KAËS René ANZIEU Didier et al. 1997. [1 ère édition 1975]. *Fantasme et formation*. Paris : Dunod. p.26.

thème de l'évaluation qu'elle aborde le lien entre souvenir de classe et travail d'enseignant (20), comme si l'évaluation, le jugement prenaient une place prépondérante dans la sphère scolaire. Un peu plus loin, elle nous raconte des événements qui me semblent significatifs dans ce barrage qui serait fait à l'investissement de la formation sur un mode réparateur : « *de ce que j'ai vu euh le peu de le peu de stagiaires qui sortent un peu 'fin qui sortent un peu du lot entre guillemet c'est à dire qui osent dire qui sont pas forcément d'accord avec c'qu'on leur demande et cetera souvent on leur fait comprendre que ba soi y sont d'accord soi ça se passera pas forcément bien. (...) y'en a beaucoup qui ont compris qu'il faut rentrer dans le moule* » (67-72). En effet du côté des formateurs ou formatrices, les fantasmes vont bon train comme chez tout être humain, cependant la formation peut être vécu aussi sur différents modes mais celui du "modelage" chez les formateurs ou formatrices est particulièrement répandu : « un trait commun à tous les mythes, légendes et systèmes idéologiques concernant la création-formation d'être-humains ou d'humanoïdes, est précisément ce rapport entre l'activité formatrice, comme modelage et façonnage »⁵⁰⁰. Ce mode d'investissement fantasmatique de la formation par les formateurs ou formatrices entraîne chez les "formés" une passivité nécessaire à cette relation d'emprise dans laquelle les responsables tentent de les enfermer. C'est aussi, nous dit Patricia Vallet, « la part de l'emprise, de l'ombre, "la part maudite", la face cachée de la passion à former, si l'on peut concevoir celle-ci comme une tentative de dé-former et de con-former celui qui se refuse à être l'objet de son désir et torture son narcissisme »⁵⁰¹. Ces représentations de la formation comme la mise en forme d'une chose inerte nous montre quel chemin peut prendre l'objectivation de la personne en formation. L'écriture clinique nécessitant, elle, une part de subjectivité, comme nous l'avons vu précédemment, amène Amélie, à évoquer ce contraste. Le thème de la conformité ou du consensus est évoqué plus d'une dizaine de fois à travers des termes précis (conformisme :145-149-298-731, consensus :368, consensuel : 126, ou bien des idées exprimées par rapport à la validation : (« *mais si je dis ça est ce que j' vais être validée à la fin* » (157), « *comme j'ai pas voulu répondre à son à son sa question elle va pas vouloir me valider* »(165), « *si je parle pas elle va pas elle va pas me valider* » (555), « *ce phénomène euh/euh de 'fin voilà de faire comme l'autre de penser comme l'autre* » (727). Les thèmes de la conformité et du consensus me semblent liés chez Amélie, en effet, à la demande de conformité du formateur ou de la formatrice s'ajouterait la pression du groupe : « *dans la première année où on est encore en formation (...) y'a plus ce phénomène de groupe y'a plus cet ce phénomène d'évaluation* ». Le contexte, en deuxième année, est alors peu sécurisant, comment peut-on parler de ses doutes, de ses failles, de l'enfant qu'on a été à l'école, montrer un tant soit peu ses fragilités alors que la menace gronde sans cesse ? L'authenticité ne peut s'accorder avec une

500 KAËS René 1997. (1 ère édition 1975). Quatre études sur la fantasmaticité de la formation et le désir de former in KAËS René ANZIEU Didier et al. *Fantasma et formation*. Paris : Dunod. p. 39.

501 VALLET Patricia. 2003. *Désir d'emprise et éthique de la formation*. p. 73.

demande de conformité. Nous sommes, comme le dit Amélie :« *dans un processus de formation où on est beaucoup évalué* » (521). Ainsi, l'idée d'écrire sur un souvenir d'école devient, pour le groupe, selon Amélie une façon de « *passer à la casserole* ». On retrouve probablement, ici, l'expression des fantasmes de dévoration (René Kaës) évoqués précédemment, cependant on perçoit à travers cette expression la violence faite aux personnes, dans le contexte d'une formation qui ne leur reconnaît pas une place de sujet. C'est également violent pour moi d'entendre cela et lors de l'entretien je répons par un rire, me permettant ainsi de me dégager d'une certaine agressivité vis à vis d'Amélie qui me fait entendre combien la réalité du groupe et de l'institution viennent à l'encontre de mon projet formatif.

Amélie en évoquant les séances d'analyse de pratique semble également s'exprimer à propos des ateliers d'écriture, d'ailleurs elle me conseille de les mener également en demi-groupe. Elle exprime, vis à vis de ces deux dispositifs, un sentiment de frustration :« *comme ça apportait pas **concrètement** voilà c'est ça qu'est difficile à l'IUFM c'est qu'on nous demande d'être opérationnels donc d'avoir des r'cettes un peu clé en main et en m^me temps on se rend bien compte que finalement les solutions clé en main euh c'est quand même avec le temps (...) on peut pas les avoir ça peut pas marcher à tous les coups 'fin c'est pas comme une recette de cuisine (...) c'est ça qu'était frustrant dans ces ateliers* ». La reconnaissance de ce sentiment de frustration qui pourrait apparaître, en première analyse comme une critique d'un dispositif ayant manqué sa visée formative, me semble au contraire la marque d'un véritable processus de formation, au sens où il s'agit d'un projet de changement de la personne. En effet, accepter la réalité du métier d'enseignant comme une pratique où il n'existe pas de recette qui fonctionnent à tous les coups me semble une avancée importante vers l'acquisition d'une posture d'enseignant-e. Dans son analyse d'un lien constructif entre formateur ou formatrice et « formé » René Kaës développe l'idée qu'il s'agit de « maintenir l'écart entre la demande de l'être en formation et l'offre du formateur, contre l'illusion fusionnelle d'une coïncidence parfaite »⁵⁰². La formation nécessiterait donc le dégagement d'une fusion entre l'offre et la demande, puisque « le caractère irréductible de cet écart est le moteur même du désir de se former »⁵⁰³. A charge pour le formateur de maintenir ce désir vivant chez la personne en formation, quand bien même cela ce ferait au prix d'une frustration réciproque. C'est à dire, à mon sens, renoncer à réifier le sujet en formation et pour le « formé » résister à répondre au désir du formateur ou de la formatrice, la frustration ne peut donc être absente de part et d'autre du projet de former et de se former.

502 KAËS René 1997. (1 ère édition 1975). Op. cit. p. 72.

503 Ibid.

CONCLUSION

Amélie, finalement parlera peu d'elle, tout au long de l'entretien elle reste dans le registre du contrôle, contrôle de son discours, de ses émotions, l'intime étant ainsi protégé. Ce qu'elle exprime vis à vis des autres participants, au début de l'entretien : « *j' pense que tout le monde est pas prêt* » (79) », se révélera, selon moi, également valable pour elle.

Cependant, il semble bien que l'écriture amène Amélie, à un mouvement, une démarche, « *aller vraiment chercher* » (225). Un travail d'élaboration de soi paraît émerger à travers la recherche de mots, l'explicitation de certaines problématiques professionnelles, comme la question de savoir pour qui elle travaille, l'expérience du partage et de l'authenticité qu'elle découvre chez certains participants. Pour autant, Amélie ne manquera pas de mentionner le contraste entre le travail habituellement demandé en formation et ces ateliers qui permettent d'« *être un peu plus transparent* » (296). Cette particularité paraît au cœur des difficultés d'Amélie pour qui l'authenticité et le dévoilement semblent représenter une mise en danger. Effectivement, l'écriture exige « une gestion rendue encore plus difficile par le foisonnement d'espace sémantique offert par la langue et dans lequel l'écrit donne le temps de circuler. D'où les résistances tenaces et les réticences que l'on rencontre souvent face à la proposition d'écriture »⁵⁰⁴.

Par ailleurs, l'ouverture de cet « espace sémantique » associé à une proposition d'écriture clinique peu directive pourraient constituer un vide, matérialisé par le blanc de la page, dans lequel « *écrire c'est se confronter à cette gestion de la solitude, de l'absence et de la distance* »⁵⁰⁵. Cette singularité de l'écriture, par surcroît clinique, pourrait s'apparenter à « l'absence et [au] manque de l'objet »⁵⁰⁶ constituants les conditions dans lesquels « *s'effectue un mouvement psychique princeps* » rattaché à « l'aspect majeur de l'étayage »⁵⁰⁷, que nous avons précédemment indiqué. C'est probablement la spécificité du travail d'écriture dans sa dimension d'une confrontation à l'absence, au manque, au vide, qui ouvre la perspective d'un processus d'étayage psychique.

Je conçois, aisément, qu'Amélie n'est pas été tout à fait prête à affronter le manque et la solitude inhérent à l'écriture. Les trois séances d'ateliers et les moments de lecture, parfois reportés sur les séances suivantes, ont pu être ressentis comme étranges ou, pour le moins,

504 Artaux Marie-Florence. 1999. op.cit. p. 27.

505 Ibid.

506 KAËS René. 1984. Etayage et structuration du psychisme. *Connexions* N° 44. pp. 11-46.

507 Ibid.

comme à part dans le cours de "Formation générale" et en particulier vis-à-vis de la formation dans son ensemble. Ce contraste, souligné par Amélie, me paraît indiquer qu'un accompagnement spécifique à ce type d'écriture est nécessaire. Une progressivité et un nombre de séances plus important auraient, peut-être, permis à Amélie d'investir l'atelier de façon plus constructive. Mes difficultés à prendre du temps sur le cours pour mener ces ateliers d'écriture, me semblent liées à un conflit entre mon « soi-formatrice » et mon « soi-chercheuse ». Il semblerait que mon « soi-formatrice » n'ait pas autorisé mon « soi-chercheuse » à prendre une place suffisante pour mener ce projet dans de bonnes conditions.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Quelques hypothèses à propos de la formation des enseignant-e-s du premier degré.

La première hypothèse considère que la formation des enseignant-e-s du premier degré intégrerait une déni institutionnel de la complexité inhérente à la transmission de savoirs.

Les analyses du contenu des entretiens de Cédric, Chloé et Raphaël révèlent une confrontation complexe à ce qu'ils nomment « *le terrain* ». Chacun d'eux dans l'épaisseur de sa singularité semble découvrir, dans la solitude, combien la dimension « *d'un relationnel à baser* » (Cédric), complexifie sa tâche. L'aspect relationnel du métier apparaît avoir été gommé lors de leur formation, alors que « *les connaissances sans euh sans l'humain en fait ça ne passa pas* » (Michel). Rien ne paraît les aider à atténuer la sensation d'être « *plongé directement dans le milieu* » (Cédric) en entrant dans le métier.

De plus, au vu des différents aspects dégagés par l'examen de l'évolution des contenus de formation, il apparaît que celle-ci demeure polarisée autour des questions didactiques et cognitives dans une perspective de « *gestion des apprentissages* »⁵⁰⁸. Cette conception laisserait trop peu de place à l'élaboration d'une éthique qui se soucierait de « *la question de l'Autre* »⁵⁰⁹ prenant en compte les difficultés du travail de lien et de maintien de celui-ci avec les différents acteurs de la scène pédagogique, élèves, parents (en référence aux difficultés exprimées par Chloé), collègues, (Cédric). La sensibilisation aux processus inconscients, intrinsèques à la relation humaine, encore trop peu considérée contribuerait à dévoiler la face « *cachée* » du métier (Cédric). De plus, la formation en prenant davantage en compte l'analyse des problématiques de l'institution et de ses

508 Locution tirée de la rédaction d'un des trois pôles organisateurs de la formation à l'ouverture des I.U.F.M.

509 MEIRIEU Philippe. 2012. (1ère édition 1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris : E. S. F. p. 11.

contradictions (Ardoino. 1999) favoriserait la prise de conscience des futurs enseignant-e-s qu'ils ou elles devront faire avec l'incertitude dans la pratique de leur métier.

Tous ces éléments participent de la constitution d'un déni de la complexité à assurer le travail d'enseignement.

Ce déni accentuerait les difficultés des enseignant-s du premier degré plus particulièrement impliqués dans la relation à l'élève. En effet, le lien qui se tisse entre l'élève et l'enseignant-e est d'autant plus dense qu'il se construit chaque jour avec les mêmes élèves. Le professeur du second degré peut probablement, plus aisément relativiser les difficultés du lien à l'élève puisqu'il ne le voit que quelques heures par semaine. La prépondérance des enseignants du second degré dans le corps des formateurs du premier degré ne fait qu'accentuer ce point aveugle de l'institution.

Par suite, la deuxième hypothèse propose d'envisager comment l'institution en déniait la complexité renforce les « défenses du moi »⁵¹⁰.

En effet, face à cette complexité inattendue chacun réagit en fonction des défenses psychiques qui lui sont propres. La rationalisation, mise au jour dans les propos de Cédric, vis-à-vis de sa pratique révèle une représentation du métier très fonctionnaliste. Dans cette vision d'une classe qui « fonctionne » l'essentiel, pour Cédric, semble se tenir dans l'effacement des sujets-élèves. Cet effacement viendrait faire écho à la perspective de « gestion des apprentissages », sous-entendue comme primordiale dans le discours de la formation, associée au développement d'une culture de la maîtrise et de l'évaluation au sein de l'Éducation Nationale. Cette perspective laissant, elle aussi, peu de place aux sujets-élèves. En ce qui concerne Raphaël, la défense s'établirait par une modalité d'investissement de la théorie lui permettant de maintenir un réseau fantasmatique organisé autour de fantasmes d'auto-engendrement (Mijolla-Mellor. 2002). Ces fantasmes, essentiels à son économie psychique, l'entraîneraient dans la recherche solitaire d'une préparation de classe démesurée. La théorisation excessive de son rapport au métier pourrait coïncider avec l'évidence d'un lien que l'institution donne à voir entre une préparation théorique et la réalité de la classe. Enfin, pour Chloé, l'analyse du fantasme d'une veste d'enseignante qu'il serait possible de déposer en sortant de l'école vient accréditer l'hypothèse d'un clivage soi-enseignante/soi-personnel. Le clivage trouverait renfort auprès de l'institution par un implicite déniait la part personnelle dans le professionnel en rejetant la plupart des dispositifs de formation visant l'implication des personnes. Ce rejet amplifierait la difficulté, voire la résistance, de certain-e-s personnes en formation à investir les ateliers d'écriture, comme il en a été question dans les propos d'Amélie. Les ressentis de frustration qu'elle évoque vis-à-vis de l'atelier qui « n'apportait pas **concrètement** » au regard de la demande institutionnelle à « être opérationnels » donneraient à voir les effets des discours rationalisants dans l'investissement d'un travail réflexif.

Il devient, dès lors, possible d'envisager comment des processus psychiques de l'ordre de la rationalisation, de la théorisation ou du clivage peuvent se renforcer en trouvant dans l'institution un écho à leur propre fonctionnement psychique. Par ces jeux de miroir apparaissent des phénomènes d'« homologation fonctionnelle »⁵¹¹. Celle-ci « résulte d'une internalisation et d'une reproduction des principaux mécanismes de défense des sujets accueillis »⁵¹². L'institution prendrait donc sa part dans l'édification des processus de défense des sujets mettant en péril le projet formatif dans sa visée à préparer les futurs professionnels à la "relation" dite pédagogique.

510 LAPLANCHE Jean. PONTALIS J.- B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Notice à propos de la notion de « moi ». p. 241-255. Le « moi » est alors considéré du point de vue dynamique, il « représente éminemment dans le conflit névrotique le pôle défensif de la personnalité ; il met en jeu une série de mécanismes de défense, ceux-ci étant motivés par la perception d'un affect déplaisant (signal d'angoisse) ».

511 PINEL J.- Pierre. 1989. Les fonctions du cadre dans la prise en charge institutionnelle. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*. n° 13. p. 77-87.

512 Ibid.

La troisième hypothèse se propose d'appréhender l'écriture comme processus prenant valeur d'étayage à la construction d'un soi-enseignant-e.

En préalable à la présentation de cette hypothèse je précise que seuls les entretiens cliniques ont permis d'accéder aux indices de processus psychiques à l'oeuvre lors de ce travail de récit de soi. L'analyse des textes recueillis n'a pas permis cette approche. Je souligne, donc, la pertinence du dispositif clinique dans une visée de repérage des traces de processus psychiques à partir de retranscriptions et d'analyses précises des discours. Par ailleurs, le choix d'une proposition d'écriture subjective et impliquée d'un récit de soi procède de l'idée qu'un clivage professionnel/personnel n'est pas tenable dans la pratique quotidienne du métier (Allione. 2010). Ce clivage serait tout à fait dommageable à la constitution d'un « soi-professionnel » puisque je considère que la dynamique psychique mise en place lors de la constitution d'un « soi-enseignant-e » s'amorcerait en appui du « soi-personnel ». La suite de cet exposé tentera d'en dégager les modalités.

Dans cette perspective, « le psychisme se présente dans sa qualité propre, comme mouvement et construction »⁵¹³. C'est par ces caractéristiques que j'ai pu envisager comment l'édification d'un « soi-enseignant », en tant que construction psychique, et le mouvement entre différents « soi », pourrait investir le processus d'étayage. Ce processus ne se réduit pas à une dimension d'appui comme l'a bien montré René Kaës⁵¹⁴ dans un article à propos de ce concept. En effet, il convient d'y adjoindre également deux autres composants que sont ceux « du modèle et la reprise »⁵¹⁵.

Je fais l'hypothèse que l'écriture favoriserait le processus d'étayage à la constitution d'un « soi-enseignant » dans la mesure où le texte constituerait tout d'abord une dimension d'appui. En effet, par les traces matérielles que laisse le texte, il est possible d'envisager que les écrits pourraient « *laisser des traces* » comme une participante aux ateliers l'a remarqué, peut-être trace en soi ou trace de soi ? Cet appui pourrait engager la "conscientisation" des traces laissées en soi par des événements ou des personnes. Le travail de "conscientisation" pourrait apparaître à travers les propos de Louna et d'Amélie dans ce qu'elles décrivent chacune d'un véritable travail. Une « *recherche* » dans laquelle, parfois, « *y faut se faire quand même un peu violence pour trouver le truc* ». Le texte numéro 5 sur le souvenir d'école ("Terreur au tableau") m'apparaît significatif de ce processus par lequel l'auteure en prenant "appui" sur le récit d'événements passés et la place qu'elle occupait alors dans cette scène lui donne l'occasion dans le présent de l'écriture de trouver une autre place, de se déplacer. L'écart entre ces deux places, ou ses deux « soi », représenterait « la reprise transformatrice »⁵¹⁶, composante essentielle de l'étayage psychique. Cette composante a été caractérisée comme « moment où s'effectue un mouvement d'entreouverture, dans ce temps de la reprise, dans cet espace d'ouverture ou de fermeture, comme entre la bouche et le mamelon, entre l'enfant et la mère, entre le dedans et le dehors, sur la limite »⁵¹⁷. Cet « espace d'ouverture » dans lequel « un mouvement » est rendu possible dans la dimension d'un "entre deux" pourrait être « considéré comme espace potentiel, au sens de Winnicott (1971), dans lequel les écrits peuvent remplir la fonction d'objets transitionnels »⁵¹⁸. Cette articulation entre la « reprise transformatrice » et les écrits pourrait signifier la façon dont l'écriture intégrerait le processus d'étayage. Le « mouvement de la reprise » tiendrait à l'instauration d'une dimension créatrice précisément favorisée, dans ce cas, où l'on considère « l'atelier d'écriture, comme espace potentiel de création »⁵¹⁹. La « voie nouvelle », inhérente au processus d'étayage, s'organiserait dans l'espace de cet atelier dans lequel « le sujet peut prendre le temps d'expérimenter différents modes

513. KAËS René. 1984. Etayage et structuration du psychisme. *Connexions* N° 44. pp. 11-46.op. cit.

514 Ibid

515 Ibid.

516 Ibid.

517 Ibid.

518 Ibid.

519 Ibid.

d'identification et de séparation, d'illusion et de travail de deuil (...) développer sa capacité à se décaler, à se déplacer et à tenter des « sorties » afin de tisser de nouveaux liens »⁵²⁰.

Louna semble accomplir « le mouvement d'une rupture critique, la reprise »⁵²¹ vis-à-vis de son passé vers lequel elle a, jusqu'alors, évité de se tourner. La « rupture critique » consisterait à conscientiser la façon dont son « soi-élève » de petite écolière kabyle habitait à son insu, sa place d'enseignante autrement dit son « soi-enseignante ». Ce travail psychique prendrait valeur de « rupture critique » en lui permettant de distancier les ressentis infantiles dans sa place d'enseignante. De même, cette « rupture critique » aurait joué, à mon niveau à travers l'écriture de l'élaboration de mon transfert lors de l'entretien mené avec Raphaël. Ce récit intime m'aurait amené à discerner la présence de mon « soi-élève » dans l'écoute des propos de Raphaël. L'analyse du contenu latent, et plus particulièrement des mouvements transférentiels dans ce cas, pourrait traduire ce moment de « la reprise transformatrice », « mouvement de perte et d'écart »⁵²² m'ayant permis de me dégager progressivement, (trois "reprises" du texte de l'analyse du contenu ont été nécessaires) de l'influence du « soi-élève » dans mon écoute - et donc dans mon transfert - et de laisser place en moi à « une voie nouvelle » figuré, ici, par un soi-chercheuse en quête de construction.

Je précise, toutefois, que le fait d'écrire un souvenir, celui d'une personne ou d'un événement, n'engage pas nécessairement le processus de prise de conscience, il ne reste qu'une éventualité. Pour autant, les figures identificatoires sont en elles-mêmes étayantes, Kaës souligne précisément « la proximité de l'identification et de l'étayage »⁵²³. Cette proximité renforcerait l'idée selon laquelle le fait de prendre conscience de ses figures identificatoires, pourrait prendre valeur d'étayage dans un mouvement de construction d'un « soi-enseignant ».

De plus, les concepts théorisés par Claudine Blanchard-Laville de « soi-enseignant », « soi-élève » et plus encore l'idée d'un nécessaire « dialogue intra-psychique »⁵²⁴ entre ces différents « soi » m'ont amené à nuancer l'idée de "passage" selon laquelle la transformation identitaire consisterait à "passer" d'une identité d'élève à une identité d'enseignant-e. Ce concept de « dialogue intra-psychique » est introduit lors de l'analyse du contenu de l'entretien de Cédric à propos de ses différentes postures. Il exprime sa difficulté à « avoir toutes les casquettes en même temps en une seule personne »⁵²⁵ à ce stade de ma réflexion, j'insisterais davantage sur la façon dont cette formulation pourrait témoigner de la cohabitation de différents « soi » et de la difficulté à les faire vivre sans conflictualité excessive.

Passer d'un soi à l'autre, la perspective d'une "fluidité psychique".

Ces différentes modalités de liens entre les « soi » y compris dans les processus d'étayage m'amènent à ouvrir la réflexion sur l'idée d'une "fluidité psychique" qui consisterait en une sorte de souplesse psychique facilitant le passage d'un « soi » à l'autre. La circulation entre ses différents « soi » nécessiterait la possibilité de conscientiser quel « soi » agit en nous, parfois à notre insu, et ainsi de mieux discerner les affects et les représentations de nous-mêmes qui y sont rattachés. A partir de ce travail psychique, qui nécessite un accompagnement, il deviendrait possible de distancier cette part agissante en nous. Louna a pu prendre conscience de la part de la petite écolière kabyle agissant au moment des ateliers, et dans un second temps la distancier et lui permettre de « décomplexer » « quelque-chose » en elle. De même que dans l'analyse de mon transfert vis-à-vis de Raphaël, le travail a consisté à reconnaître la prégnance de mon « soi-élève » dans la réception du discours de

520 Ibid.

521 Ibid.

522 Ibid.

523 Ibid.

524 BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F. p. 83.

525 Voir p. 114-115 de la thèse.

cet enseignant pour tenter de l'entendre d'une autre place, celle de chercheuse. Ce processus de déplacement psychique entre les différents « soi » m'apparaît précieux dans l'étayage à la constitution d'une nouvelle part identitaire.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM Ada. 1984. *L'enseignant est une personne*. Paris : E.S.F.

ABRAHAM Ada. 1999. L'identité professionnelle des enseignants et ses enjeux, in CAGLAR Huguette (dir.) *Être enseignant un métier impossible ?* Paris : L'Harmattan.

ALLIONE Claude. 2010. (1ère éd. 2005) *La part du rêve dans les institutions. Régulation, supervision, analyse des pratiques*. Paris : Les Belles Lettres.

ALTOUNIAN Janine. 2012. *De la cure à l'écriture. L'élaboration d'un héritage traumatique*. Paris : P.U.F.

- ANZIEU Didier. 1994. [1ère éd. 1985]. *Le penser. du Moi-Peau au Moi pensant*. Paris : Dunod.
- ANZIEU Didier. 1995. [1ère éd. 1985]. *Le Moi-Peau*. Paris : Dunod.
- ANZIEU Didier. 1999. [1ère édition 1975]. *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Bordas.
- ARDOINO Jacques. 1999 (1ère édition 1977). *Éducation et politique*. Paris : Anthropos.
- ARTAUD Marie-Florence. 1999. *Entre l'enfant et l'élève l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser exister dans un atelier d'écriture*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- AUBERT Nicole. 2004. Un individu paradoxal in Aubert Nicole, (dir.). *L'individu hypermoderne* Ramonville Saint Agne : Érès. p. 13-24.
- AULAGNIER Piera. 2001. (1^{ère} édition 1986). *Un interprète en quête de sens*. Paris : Payot et Rivages.
- AUSTIN John-Langshaw. 1970. (1 ère édition anglaise : 1962). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- BAÏBOURINE K. Albert. 2000. Le rituel et l'évènement. La construction du temps dans la culture traditionnelle russe. *Revue Ethnologique Française*. No 1, janvier-mars .p. 41-49.
- BAILLAQUES Simone, HETU J. Claude, LAVOIE Michèle. 1999. *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Paris : De Boeck. p. 51. (Référence à une enquête menée en 1993-1995).
- BARDIN Laurence. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F.
- BARRE de MINAC Christine. 2000. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- BARROT Adrien. (2000). *L'enseignement mis à mort*. Paris : Librio.
- BARUS-MICHEL Jacqueline, GIUST DESPRAIRIES Florence, RIDEL Luc. *Crise, Approche psychosociale clinique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- BARUS-MICHEL Jacqueline. 2004a. *Souffrance, sens et croyance- L'effet thérapeutique-*. Ramonville Saint Agne : Érès.
- BARUS-MICHEL Jacqueline. 2004b. L'hypermodernité dépassement ou perversion de la modernité, in AUBERT Nicole, (dir.). *L'individu hypermoderne*. Ramonville St Agne : Erès. p. 239-248.
- BATESON Grégory. 1971. [1ère édition anglaise 1936]. *La cérémonie du Naven*. Paris : Edition de Minuit.
- BAUMAN Zygmunt. 2006. *La vie liquide*. Rodez : le Rouergue/Chambon.
- BEILLEROT Jacky. 1988. *Voies et voix de la formation*. Paris : Editions universitaires.
- BEILLEROT Jacky, BOUILLET Alain, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole. 1989. *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Ed. Universitaires.
- BEILLEROT Jacky. 1994. *L'institution -Textes français contemporains de base-*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Centre de recherche et de formation. Document dactylographié.
- BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole. 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- BEILLEROT Jacky, MOSCONI Nicole, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, (dir.) 2000. *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- BELMONT Nicole 1981. La notion de rite de passage in De CENTLIVRES Pierre et HAINARD Jacques, (dir.). *Les rites de passage aujourd'hui. Actes du colloque de Neuchâtel*. p. 9-17.
- BENSA Alban. 2006. *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis.
- BERTHON J-François. 2006. Le geste de l'écriture comme outil de professionnalisation, dans le cadre des recherches innovations de l'académie de Lille : entre formation et recherche, in CROS Françoise (dir.). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles- Enjeux et conditions-*. Paris : L'Harmattan. p. 105.
- BERTRAND D. 1998. Les variations sémiotiques de l'identité , in *Actions, Affects et transformations de soi*, in BARBIER J. -Marie (dir.). Paris : P.U.F.
- BIDOU Patrice. 2004 [1ère édition 1991]. Nature du mythe, in BONTE Pierre et IZARD Michel, (dir.). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris : P.U.F. p. 498-500.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 1999. L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*. n°127. p. 9-22.

- BLANCHARD-LAVILLE Claudine, NADOT Suzanne. 2000. *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C., CHAUSSECOURTE P., HATCHUEL F., PECHBERTY B. 2005. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*. n°151. p. 111-162.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2001. *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : P.U.F.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine. 2013. *Au risque d'enseigner*. Paris : P.U.F.
- BOIMARE Serge. 1999. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod .
- BOSSARD Louis-Marie. 2000. La crise identitaire in BLANCHARD-LAVILLE Claudine, (dir.). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan. p. 97-146.
- BOSSARD Louis-Marie. 2009. Parlant de leurs élèves, ils parlent beaucoup d'eux-mêmes, in BLANCHARD-LAVILLE Claudine et GEFFARD Patrick, (dir). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan. p. 159-176.
- BOURDIEU Pierre. 1982. les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*. n° 43. p. 58-63.
- BOURDIN Dominique. 2000. *La psychanalyse de Freud à aujourd'hui*. Rosny : Bréal.
- BRÉANT Françoise. 2006. -Habiter en poète la posture de praticien chercheur. Écrire sur sa pratique pour construire des compétences stratégiques, éthiques et esthétiques- in CROS Françoise (dir) *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles- Enjeux et conditions-*. Paris : L'Harmattan. p. 105.
- BRÉANT Françoise. 2011. Témoignage. Écrire, trouver-crée, penser. Un moment de respiration trans-formatrice. *Les cahiers du C.E.R.F.E.E*. N° 30. p 93-113. P.U. de Montpellier.
- BREANT Françoise. 2014. *Ecrire en atelier. Pour une clinique poétique de la reconnaissance*. Paris : L'Harmattan.
- BRIGHELLI J.-Paul. 2005. *La fabrique du crétin. La mort programmé de l'école*. Paris : Gawsewitch.
- BRONNER Alain. 2003. Réponse à pourquoi Mélanie, in Claudine BLANCHARD-LAVILLE (dir.) *Une séance de cours ordinaire. -Mélanie tiens passe au tableau-*. Paris : L'Harmattan. pp. 29-35.
- BYDLOWSKY Monique. 2000. [1ère édition 1997]. *La dette de vie itinéraire psychanalytique de la maternité*. Paris : P.U.F.
- CANDILIS-HUISMAN Drina. 2008. Récit de naissance dans une psychanalyse d'enfant in GOLSE Bernard MISSONIER Sylvain (dir.) *Récits, attachement et psychanalyse*. Paris : Erès. pp. 177-183.
- CASTARÈDE Marie-France. 1989. L'entretien clinique à visée de recherche, in CHILAND Colette (dir.) *L'entretien clinique*. Paris : P.U.F. p. 118-145.
- CASTEL Robert. 2004. La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut, in AUBERT Nicole, (dir.), *L'individu hypermoderne*. Ramonville Saint Agne : Erès. pp. 119-128.
- CASTORIADIS Cornélius. 1999. *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe no 6*. Paris : édition du Seuil.
- CAZENEUVE Jean. 1971. *Sociologie du rite*. Paris : P.U.F.
- CHASSEGUET-SMIRGEL Janine. 1990. *La maladie d'idéalité. Essai psychanalytique sur l'idéal du moi*. Paris : Editions Universitaires.
- CHAUSSECOURTE Philippe. 2010. Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup. *Cliopsy* n° 3 p. 39-53.
- CHIANTARETTO J. -FRANÇOIS. 1996. (Dir.). *Ecriture de soi et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- CIFALI Mireille, ANDRE Alain. 2007. *Ecrire l'expérience vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : P.U.F.
- CIFALI Mireille. 1998. Clinique et écriture : une influence de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*. n°1-2, p. 293-313.
- CIFALI Mireille. 2002. [1ère édition 1994]. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris : P.U.F.
- CIFALI Mireille (dir.). 2010. *Clinique actuelles de l'accompagnement*. Paris : P.U.F.

- CONDETTE J. -François. 2007. *Histoire de la formation des enseignants en France XIXe-XXe siècle*. Paris : L'Harmattan.
- DARTIGENAVE J. -Yves. 2001. *Rites et ritualités. Essais sur l'altération sémantique de ritualité*. Paris : L'Harmattan.
- DELAMOTTE Régine, GIPPET Fabienne, JORRO Anne, PENLOUP M. -Claude. 2000. *Passage à l'écriture, un défi pour les apprenants*. Paris : P.U.F.
- DELHOME Danielle, GAULT Nicole, GONTHIER Josiane. 1980. *Les premières institutrices laïques*. Paris : Mercure de France.
- DELORY-MOMBERGER Christine. 2009. *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans une modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- DESJEUX Dominique. 2004. *Les sciences sociales*. Paris : P.U.F.
- DESSUANT Pierre. 2002. [1ère édition 1983]. *Le narcissisme*. Paris : P.U.F.
- DEVEUREUX Georges. 1967. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- DOMINICE Pierre. 2002. [1ère édition 1992]. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- DRIEU Didier, SCHELLES Régine. 2010. Entretien avec Serge Tisseron et Vincent de Gaulejac à propos de leurs travaux sur la honte. *Dialogue*, n° 190, p. 7-24.
- ETIENNE Bruno. 2002. *L'Initiation*. Paris : Devry. p. 26.
- FASSIN Didier. Les politiques de l'ethnopsychiatrie. La psyché africaine, des colonies françaises aux banlieues parisiennes. *Revue L'Homme*. n°153. p. 231-250.
- FILLOUX Janine 1996. *Du contrat pédagogique – le discours inconscient de l'école*- Paris : L'Harmattan. p. 67.
- FILLOUX J. -Claude. 1954. [1ère édition 1947]. *L'inconscient*. Paris : P.U.F.
- FILLOUX J. -Claude. 2001. *Epistémologie, éthique et sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- FILLOUX J. -Claude (dir.). 2005. *Analyse d'un récit de vie*. Paris : P.U.F.
- FOUCAUX Michel. 1988. [1ère édition 1963]. *Naissance de la clinique*. Paris : P.U.F.
- FREUD. Sigmund. 1975. [1ère édition 1930]. *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris : Payot.
- FREUD. Sigmund. 2001. [1ère édition 1923]. *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.
- FREUD Sigmund. 2004. [1ère édition 1915]. Extrait de Deuil et mélancolie. *Sociétés* n° 86. p. 7-19.
- FREUD Sigmund. 2007. [1ère édition 1930]. *Le malaise dans la culture*. Paris : P.U.F.
- FREUD Sigmund. 2012 [1ère édition 1921]. *Psychologie des foules et analyse du moi*. Paris : Payot et Rivages.
- GABORIT Aurélien. 2014. L'initiation un moment capital pour l'individu et la communauté. Hors-série Beaux Arts Magazine. -*Bois sacré initiation dans les forêts guinéennes*-. p 16-19. Catalogue de l'exposition "Bois sacré" du 4/03 au 18/05/2014 au musée du Quai Branly.
- GALINIER Jacques. 2003. Au commencement était la culture. Un tournant pour la psychanalyse. *Revue L'homme*. n° 166. p. 201-216.
- GEORGES Jean. 1994. Deux cents ans d'Écoles Normales in LETHIERRY Hugues, (dir.). *Feu les écoles Normales (et les IUFM?)*. Paris : L'Harmattan. p. 25-85.
- GIORDANI J. 1994. L'origine germanique des écoles normales françaises in THIERRY Hugues, (dir.). *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : L'Harmattan. p. 85-90.
- GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2000. Raconter sa vie : La quête ontologique du sujet contemporain. *Revue internationale de psychosociologie*. n° 14. p. 89-101.
- GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2004. *Le désir de penser construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- GIUST-DESPRAIRIES Florence. 2009. [1ère édition 2003] *L'imaginaire collectif*. Toulouse : Erès.
- GOGUEL D'ALLONDANS Thierry. 1994. *Rites de passage : d'ailleurs, ici, pour ailleurs*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- GOGUEL D'ALLONDANS Thierry. 2002. *Rite de passage, rite d'initiation. Lecture d'Arnold van Gennep*. Québec : Presses universitaires de Laval.
- GOLSE Bernard. 2008. Avant-propos, in GOLSE Bernard, MISSONIER Sylvain (dir.). *Récits*,

- attachement et psychanalyse*. Paris : Érès. p.11.
- GORI Roland et DEL VOGO M. Josée. 2009. L'idéologie de l'évaluation : un nouveau dispositif de servitude volontaire ? *Nouvelle revue de psychosociologie*. n° 8. p. 11-26.
- GUÉNO J. Pierre. (dir.). 2001. *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves*. Paris : Libro.
- HAROCHE Claudine. 2008. *L'avenir du sensible -Les sens et les sentiments en question-*. Paris : P. U. F.
- HATCHUEL Françoise. 2003. Pour une anthropologie de la rencontre pédagogique. *Spirale* n° 31, p. 91-103.
- HATCHUEL Françoise. 2005. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- HATCHUEL Françoise. 2005. Rituels d'enseignement et d'apprentissage : la fonction performative et symbolique du savoir à l'école. *Hermès*. n° 43. p. 93-100.
- HATCHUEL Françoise. 2006. Jeunesse et âge adulte : regard anthropologique. *Champs/enfance*. n° 3-4. p. 15-28.
- HATCHUEL Françoise. 2009. *Du rapport au savoir à la fiction de soi. Penser, vivre et faire grandir dans un monde incertain*. Tome 1 et Tome 3. Note d'habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Ouest Nanterre La défense. Equipe « Savoir, rapport et savoir et processus de transmission ».
- HATCHUEL Françoise, NOGUEIRA-FASSE Maryline. 2011. Ouverture à l'anthropologie et articulation à une démarche clinique d'orientation psychanalytique en science de l'éducation. *Journal des anthropologues*. n° 126-127, p. 273-287.
- HATCHUEL Françoise. 2013. Modalités d'écriture en situation de formation clinique. *Cliopsy*. n° 10, p. 53-66.
- HATCHUEL Françoise. 2015. Les rituels des espaces de marge pour construire sa place. *Recherches en Education*. Hors série n° 8 septembre.
- HERFRAY Charlotte. 1993. *La psychanalyse hors les murs*. Paris : Desclée de Brouwer.
- HOUSEMAN Michaël, SEVERI Carlo. 1994. *Naven ou le donner à voir – Essai d'interprétation de l'action rituelle-*. Paris : C.N.R.S. éditions.
- IMBERT Francis. 1992. *Vers une clinique du pédagogique, Un itinéraire en sciences de l'éducation*. Vigneux : Matrice.
- JEFFREY Denis. 1994. Approches symboliques de la mort et ritualités, in GOGUEL d'ALLONDANS Thierry, (dir.). *Rites de passage : d'ailleurs, ici, pour ailleurs*. Ramonville Ste Agne : Érès. p. 87-96.
- JOBERT Guy. 2006. Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail, in CIFALI M. GIUST-DESPRAIRIES F. (dir.). *De la clinique un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck p. 29-41.
- JUNIER Héloïse. 2011. Dyscalculie, dysorthographe, dyspraxie...Attention aux surdiagnostics. *Sciences humaines*. n° 232, p. 8-9.
- KAËS René. 1997 [1ère édition 1985]. Fantasmagorie de la formation et désir de former. In KAËS René ANZIEU Didier et Al. *Fantasma et formation*. Paris : Dunod.
- KAËS René. 2000 [1ère édition 1976]. *L'appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.
- KAËS René. 2009. [1ère édition 1999]. *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : P.U.F.
- KAUFMAN J. -Claude. 2004. *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- LAGACHE Daniel. 1976. [1ère édition 1955]. *La psychanalyse*. Paris : P.U.F.
- LANG Vincent. 1999. *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : P.U.F.
- LAPLANCHE J., PONTALIS J. B. 2004 (1ère édition 1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : P. U. F.
- LAPLANTINE François. 2009. *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre.
- LE BRIS Marc. (2004). *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter ! La faillite obstinée de*

l'école. Paris : Stock.

LEBOVICI Serge. 1998. Les interactions fantasmatiques construites à partir des représentations des affects, in BARBIER J. Marie GALATANU Olga (dir.), *Actions, affects et transformation de soi*. Paris : P.U.F.. p. 115-124.

LEVI-STRAUSS Claude. 1974 [1ère éd. 1958]. *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

LEVI-STRAUSS CLAUDE. 1962. *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

LYOTARD J. François. 1979. *La condition post-moderne*. Paris : édition de minuit.

MALDINEY Henri. 1997 [1991] *Penser l'homme et la folie*. Paris : Million.

MALLET Régis. 1998. *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.

MALLET Régis. 2003. Le genre anthropologique en formation. *Spirale* n° 31. p. 47-54.

MANNONI Maud. 1979. *La théorie comme fiction*. Paris : édition du Seuil.

MAUSS Marcel. 1909. Compte rendu de lecture sur les "Rites de passage" de Van Gennep. *L'année sociologique*. n° 11. p. 200-202.

MEIRIEU Philippe. 2012. (1ère édition 1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris : E. S. F.

MENDEL Gérard. *Le vouloir de création - Auto-histoire d'une œuvre avec Roger Dosse*. La Tour d'Aigues : ed. de L'aube. 1999.

MIJOLLA-MELLOR Sophie. 2002. *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris : Dunod.

MOSCONI Nicole. 2000. Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique, in *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan. pp. 59-115.

MOSCONI Nicole. 2003. Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. n° 51. p. 31-38.

NIEWIADOMSKI Christophe. 2012. *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Erès.

NIEWIADOMSKI Christophe, de VILLIERS Guy (dir.). 2002. *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. L'Harmattan.

OTTAVI Dominique. 2002. De la science de l'éducation à la pédagogie scientifique, in BLAIS M. C., GAUCHET M., OTTAVI D., *Pour une philosophie politique de l'éducation : Six questions aujourd'hui*. Paris : Bayard. p. 71-128.

PACHOT André. 2007. Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle-*. 2007/2 Vol. 40. p. 19-34.

PALMADE Jacqueline. 1990. Postmodernité et fragilité identitaire. *Connexions* n° 55. p. 7-28.

PECHBERTY Bernard. 1999. Entre le soin et la formation : Conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*. N° 127, p. 23-36.

PEREZ-ROUX Thérèse (dir.). 2012. *La professionnalité enseignante Modalité de construction en formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

PERRIN Michel. 1995. *Le chamanisme*. Paris : P.U.F.

PEZEU Geneviève. 2011. Une histoire de la mixité. *Les cahiers pédagogiques*. n° 487.

PINEL J.- Pierre. 1989. Les fonctions du cadre dans la prise en charge institutionnelle. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*. n° 13. p. 77-87.

PRAIRAT Eirick. 2005. *De la déontologie enseignante*. Paris : P. U. F.

PUJADE-RENAUD CLAUDE. 2005. [1ère édition 1983]. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : E.S.F.

RANJARD Patrice. 1984. *Les enseignants persécutés*. Paris : Robert Jauze.

RANJARD Patrice. 1997. *L'individualisme, un suicide culturel. Les enjeux de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

REVAULT D'ALLONNES Claude. 1989. Psychologie clinique et démarche clinique in REVAULT D'ALLONNES C. et Al. *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod. p. 17-33.

REY Alain. (dir.). 2010. *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

- RICOEUR Paul. 1989. *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- RICOEUR Paul. 2008. *Autour de la psychanalyse. Écrits et conférence 1*. Paris : Le Seuil.
- RINAUDO J. Luc. 2000. L'espace psychique de formation in BLANCHARD-LAVILLE Claudine, NADOT Suzanne, (dir.). *Malaise dans la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan. p. 147-165.
- RIOULT Catherine. 2006. De près et de loin les scarifications comme écriture, in ASSOUN Paul-Laurent et ZAFIROPOULOS Markos, (dir.), *Psychanalyse et sciences sociales Universalité et historicité*. Paris : Économica Anthropos. p. 191-200.
- RIVIERE Claude. 1995. *Les rites profanes*. Paris : P.U.F.
- ROBERT Paul. (1973). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Édité par la Société du nouveau Littré. p. 506.
- ROCHEX J. Yves. 2010. Approches cliniques et recherche en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche et formation*. n° 65. p. 111-122.
- ROUCHY J. -Claude, SOULA DESROCHES Monique. 2010 (1ère édition 2004). *Institution et changement -Processus psychique et organisation-*. Toulouse : Érès. p. 32.
- ROUCHY J. Claude. 2006. La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue française de psychothérapie psychanalytique de groupe*. Toulouse : Édition Erès. n° 47. p. 9-23.
- ROZENBERG GUILLAUME. 2011. Magie du rituel, démon de la réflexivité. *Revue L'Homme*. N° 197. p. 277-300.
- SEMPRUN Jorge. 1994. *L'écriture ou la vie*. Paris : Gallimard Folio.
- SEVE Lucien. 1998. La transformation de soi n'a pas la psychologie qu'elle mérite, in BARBIER J. Marie GALATANU Olga (dir.). *Actions, affects et transformation de soi*. pp. 211-222. Paris : P.U.F.
- SIBONY DANIEL 1991. *Entre-deux. L'origine en partage*. Paris Seuil.
- SIMONET-TENANT Françoise. 2007. *Le propre de l'écriture de soi*. Paris : Téraèdre.
- STRAUSS-RAFFY Carmen. 2004. *Le saisissement de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- TENENHAUS Hervé. 1993. *Le tatouage à l'adolescence ; de la représentation graphique à la représentation psychique : le corps médiateur*. Paris : Bayard.
- THOUVENOT Camille. 1998. *L'efficacité des éducateurs Approche anthropologique de l'action éducative spécialisée*. Paris Montréal : L'Harmattan.
- TILLARD Bernadette. 2003. Anthropologie en sciences de l'éducation. *Spirale* n° 31. p. 75-83. Topique no 93. « GRANDIR. Etre solidaires pour faire grandir les enfants ».
- TURNER Victor. 1990. [1ère édition 1969. U. S. A]. *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*. Paris : P.U.F.
- VALLET Patricia. 2003. *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- VAN GENNEP Arnold. 1981 [1ère édition 1909]. *Les rites de passage étude systématique des rites*. Paris : A. et J. Picard.
- VAN ZANTEN Agnès. 2005. *Les politiques d'éducation*. Paris : P. U. F.
- WINNICOTT Donald-Wood. 1975 (1ère édition anglaise : 1971). *Jeu et réalité l'espace potentiel*. Paris Gallimard (Folio).
- WITORSKY Richard. 2009 A propos de la professionnalisation, in BARBIER J.M, BOURGEOIS E., CHAPELLE G., RUANO-BORBALAN J.-C. *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*. Paris : P.U.F.
- WULF Christoph. 1999. *Anthropologie de l'éducation*. Paris L'Harmattan.
- WULF Christoph. 2003. Le rituel : formation sociale de l'individu et de la communauté. *Spirale* n° 31. p. 65-74.
- WULF Christoph. 2005 . Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales. *Hermès*. n° 43. p. 9-20.
- YELNIK Catherine. 2005. L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation* n° 50. p. 133-146.

Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 5 spécial du 9/03/95). Arrêté du 22/ 02/ 1995.
Bulletin officiel de l'Éducation Nationale Hors série n° 3 du 19/06/2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
Référentiel de compétences du stagiaire : voir en annexe no 3.

DOCUMENTS ELECTRONIQUES

DICTIONNAIRE étymologique du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales :
<http://www.cnrtl.fr/etymologie/enfant>. Consulté le 14/10/2011.

Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 1911 (2ème édition). BUISSON Ferdinand, (dir.), Paris : Hachette. Rubrique : Normales primaires (écoles). Edition électronique mise en ligne par l'Institut français de l'éducation. Site :

<http://www.inrp.fr/edition/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?=3281>.
Consulté le 2/12/11.

Sommaire du code Soleil consultable sur internet : http://www.banque-pdf.fr/fr_code-soleil.html. Consulté le 27/02/2014. Voir le document en annexe n° 2.

FREUD. Sigmund. 1968. [1ère édition 1923]. *Le moi et le ça*. Paris : Payot. [édition électronique : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html ; Professeure PAQUET Gemma. Cégep . Chicoutimi. 2002.].

ANNEXES

de la thèse

Devenir enseignant-e

Maryline NOGUEIRA-FASSE

Annexe 1 :

Annexe 2

Annexe 3

Annexe 4

Retranscription "Cédric "

M: Alors en fait moi j'ai qu'une qu'une seule question à vous poser hein ..euh moi c'est qui m'intéresse c'est euh 'fin j' souhaiterais que vous me vous me parliez de de c'est qui vous aide . euh.. à vous sentir enseignant . (1 seconde)

C : ce qui m'aide à me sentir enseignant ?

M : oui alors tout c'est qui vous passe par la tête euh de la façon la plus libre hein y'a pas de

C: oui oui

M: Voilà c'est une question large donc

C: oui j' vois l' truc (rire)

M: (rire)

C/ Qu'est ce qui m'aide à être enseignant

M: ouais (3 secondes)

C: c'est vaste

M: oui c'est vaste oui oui (2 secondes)

C: qu'est ce qui m'aide dans le métier non ? À me sentir enseignant

M: qu'est ce qui vous aide à vous sentir enseignant à devenir enseignant à rentrer dans le métier euh..(2 secondes)

C: bah d'jà le concours

M: ouais

C: ça aide parce que y'a la première année de formation fin la première année de préparation de concours

M: oui

C: qui permet de sentir plus ou moins enseignant

M: ouais

C: vu là.. le travail l'organisation les préparations qu'on a à faire pour préparer d'jà l'concours les épreuves orales plus que les épreuves écrites qui sont vraiment un échange sur la manière de de mettre en place des

séances, des séquences

M: d'accord

C. qui permettent vraiment d' faire un retour savoir si vraiment j'suis prêt à faire ça quarante deux ans derrière

M: oui

C: les trop peu d' stages qu'on a eu à l'IUFM

M: hum hum

C: permettent aussi d'avoir un premier aperçu et d'être confronté à vingt-cinq trente élèves dans la classe ...

M: oui

C; après c'qui m'a permis surtout d'être enseignant c'est l'année dernière..

M: oui

C: où on on était vraiment l'année de transition c'est un truc qui n'existera absolument plus jamais

M: oui

C: donc j'étais stagiaire l'année dernière donc j'ai fait euh septembre octobre dans la classe d'une titulaire ici ..

M: hum hum

C: au moment de décembre j'ai pris sa classe elle 'lle était plus là donc j'connaisais déjà les élèves j'avais vu la façon d' fonctionner

M: oui

C: pendant un mois et demie on avait travaillé d'un commun accord et tout j' savais comment elle travaillait ça ça c'est super bien passé et après j'ai fait des remplacement donc j'ai été brigade à partir de janvier..

M: d'accord

C: donc j'ai fait d' la maternelle.. j'ai fait un CE2 ici j'ai fini sur d' la maternelle aussi

M: d'accord

M: donc du coup ça m'a permis de voir un peu un panel et d'être directement plongé sur le terrain avec euh qua'te semaines de formation à l'IUFM.. qui m'ont servi à rien.. personnellement ça m'a .s strictement à rien pa'ce que euh c' qu'on nous proposait ne correspondait pas à ce qu'on attendait pourtant y nous avait d'mandé c qu'on attendait.. ça a pas été écouté ça a pas été entendu ..

M: d'accord

C: ...donc voilà ..l'année dernière j' l'ai trouvé même si on a beaucoup critiqué au départ moi j' trouvais qu' c'était une bonne formation par'ce que vraiment un mois et demi dans la classe d'un titulaire et après être brigade ça permet de voir tous les niveaux moi j' vois c'tte année j'ai une amie qu'est en CE2 je crois..

M: oui

C: ben toute l'année a s'ra en CE2 et l'année prochaine on va l'envoyer ailleurs.. sans bille.. ça m' paraît compliqué et sans plus de formation juste avec des visites-conseils et (1 seconde) ça ça aide pas toujours..

M : Oui donc c' qui a été mis l'année dernière en place en fait c'est

C: bah moi j'trouvais ça quand même intéressant par rapport à c'qu'on a vu au passé c' qu' est à dire un an de préparation au concours un an de pédagogie théorique essentiellement avec des stages ponctués l'année

dernière c'était un an de préparation d' concours que j'ai passé et euh un an de stage donc vraiment un an de terrain où c'est vraiment là vraiment où j'ai beaucoup appris

M: oui

C: après c'tte année je sais pas c'que ça va donner pa'ce que c'tte année c'est un un an de eueuh 'fin c'est les deux ans de master donc ça fait deux ans de théorie.. la nouvelle formule

M: d'accord oui

C: c'est la nouvelle formule c'est deux heur' deux ans pour passer le master et à la suite du master on est plongé directement dans le milieu donc y'a plus le lien eueuh en gros entre la théorie et la pratique avec des retours possibles des discussions possibles

M: hum hum

C: donc c'est vrai que la nouvelle formule.. je ne sais pas ce que ça va donner mais celle que j's sur laquelle j' suis passé était j' trouvais était intéressante finalement quoi quand j'expliquais à d'autres qui commençaient à cracher d'ssus j'essayais d'expliquer en leur faisant voir le point de vue que j'avais et euh c'est vrai que finalement i' changeaient un peu d'avis quoi//

M: d'accord

C: donc ça ça m'a vraiment permis d' me sentir d'jà bah comme on a été confronté euh ..au métier directement bah fallait eueuh ..faire des erreurs pour pouvoir plus progresser quoi après on a été j'ai été visité cinq fois l'an l'année dernière par une CPC (*conseillère pédagogique de circonscription*) qui m'a donc eueuh qu'est qu'est v'nu voir dans la classe comment ça fonctionnait et p'is après on avait un bilan d'une heure et demie à peu près pour savoir ben pourquoi ça allait bien qu'est ce qui n'allait pas et comment remédier et comment euh continuer à progresser quoi /

M: d'accord

C: c'est c'est cette période là // m'a beaucoup beaucoup aidé..

M: ok//

C: après c'est du quo après au quotidien j'suis ZIL (*remplaçant en Zone d'Intervention Limitée*) cette année donc euh à tit'e définitif donc c'était vraiment une volonté de ma part //

M: d'accord

C: donc une des choses que des fois euh ZIL c'est euh.. pourquoi ça bah j'suis débutant ça permet d'voir c' matin j'étais en maternelle c't ' après midi j'étais en CE2 CM1 **on sait plus où on est/ liminarité ?** donc ça me permet vraiment de voir tous les niveaux des façons de fonctionner vraiment différents (**c'est lui qui s'essaye il est différent**) et euh bah d' préparer et euh régler les défauts qu' j'ai quoi c'était la la prise de la classe la rigueur 'fin la discipline entre guillemets.. beaucoup de mal pa'ce que comme on dit souvent j 'suis trop gentil donc élever la voix des trucs comme ça j'y'arrive ais pas après un journée à B (nom de l'école) je sais c'que c'est quoi après une journée dans une école très dure.. on est obligé

M: d'accord

C: on est obligé donc du coup ça m'a //bah c'te année ça commence déjà à m'endurcir quoi en deux mois qu'on est là //

M: oui

C: ça endureit quoi c'est euh i' faut êt'e préparé quoi donc c'est du quotidien c'est euh ne rien lâcher et c'est vraiment êt'e très rigoureux sur la discipline et sur euh l'atmosphère qu'on m qu'on veut mettre en place dans la classe quoi pa'ce que les enfants bah ç'est un un remplaçant qui vient ..

M: Oui

C: il est là que pour la journée ou pour la demie-journée alors / j' veux pas travailler // donc du coup faut vraiment êt'e là pour resserrer les vis et faire voir que // on est aussi là pour travailler ///

M: d'accord

*Des enfants de l'étude entrent dans la classe
ils font comme si personne n'étaient présents*

M: rires i' viennent chercher leurs affaires

C: apparemment

*Nous interrompons notre échange le temps que les enfants
sortent de la classe, une quinzaine de secondes*

M: bon bah voilà ///

Mais deux ou trois autres enfants arrivent sitôt les premiers partis

C: non mais ça va arrêté

M: rires

*Nous attendons encore une quinzaine de secondes
que tous les enfants aient quitté la salle*

M: et ben voilà ça y'est // on va pouvoir reprendre alors (rires)

C: (rires)

M: oui donc vous parliez de euh la discipline euh

C: voilà

M: qu' c'était mieux là maintenant euh

C: maintenant ça commence à êt'e de mieux en mieux / (un enfant entre dans la classe) C'est la dernière fois que tu viens hein (nous attendons encore cinq secondes)

C: hum ça va de mieux en mieux

M: oui

C: ça m'a beaucoup aidé vraiment le contact avec directement dans les classes d'être plongé pa'ce que on arrive pas à huit heures et demie on arrive à neuf heures la plupart du temps pa'ce qu'on nous prévient à huit et demie donc c'est compliqué d'être là à l'heure

M: ha d'accord

C: donc j'arrive souvent vers neuf heures donc euh ben y' a pas le temps y'a pas à réfléchir euh sinon c'est le directeur qui prend la classe qui sait qu' j'arrive ou i's espèrent que j'arrive et euh/ donc là faut vraiment êt'e plongé d'dans et tou tou tout d' suite avoir du travail donc du coup ça m'a appris aussi à faire des recherches sur de du travail à donner tout de suite et euh / voilà par contre le défaut de cette année c'est que tant que j'ai pas la classe à l'année c'est compliqué de faire des séquences des séances vraiment de toute une programmation

M: ah oui

C: par'ce que en fonction des des écoles en fonction des classes bah c'est pas la la même avancée c'est pas la même chose qu'est faite à l'instant T donc euh faut faire du tri général en fait

M: oui

C: donc c'est le défaut que je vois pou' l' moment mais bon je vois je vois d' tout c'est ça qu'est bien quoi c'est que euh j je découv'e au moins le métier quoi j' compte pas faire quarante deux ans de carrière dedans mais pour les cinq premières années j' trouve que ça aa je saurais au moins quoi faire après quoi au moment de me poser entre guillemets /

M: ok

C: là c'est vraiment ça ça m'aide à d'venir enseignant quoi

M: d'accord / de voir tous les niveaux tous

C: de voir un panel j'ai fait j'ai fait une CLISS (**classe intégration**) aussi en remplacement donc euh vraiment c'est y'a tellement de choses c'est tellement **vaste** on nous demande tellement d'êt'e polyvalent et de tout gérer que ouias i' faut

Un enfant vient ranger des affaires (5 secondes)

(bruits) d'avoir un un bel aperçu du du métier et donc du coup ça va / ça va m'aider quoi moi je sens déjà qu' ça m'aide et euh ça donne des billes pour **m** plus tard au moins on sait comment ça fonctionne comment comment travailler avec tel ou tel niveau et on s'ra moins désœuvré j' pense

M: d'accord (3 secondes)

C: après qu'est ce qui me sert pour de v'nir enseignant ?

M: oui / est ce qu' y'a d'aut'es choses et euh (2 secondes) ou peut êt'e des moments particuliers ou bah j' sais pas euh

hum au quotidien je sais que (petit rire) on me l'avait dit j' pensais pas le faire c'est euh au moment des entre guillemets vacances scolaires ou euh / j' visite quoique ce soit j' me dis tiens ça c'est p't êt'e sympa je / ça pour pour ma classe c'est sûrement c'est au quotidien on voit la moindre la moindre documentaire la moindre émission sur un sujet qu'on a étudié / et ben on se dit tiens ça faut qu' j' prenne des notes faut qu' j' le garde en tête ça peut êt'e une bonne idée d'expérience ça peut êt'e une bonne idée de sortie ça peut êt'e une bonne idée / c'est vraiment c'est faut le vivre en fait euh enseignant c'est à temps plein c'est pas juste huit heures trente seize heures trente c'est presque du vingt-quat'e vingt-quat'e parce que je quand on rent'e chez nous bah m^me si on n'a pas de corrections ou d' choses comme ça bah on pense quand même à qu'est ce qu'on va faire demain qu'est ce qu'on pourrait mett'e en place euh

M: oui

C: euh vraiment on va au cinéma on va voir un truc euh j' sur un thème policier ou je sais pas quoi et c'est on va s' dire tiens j'ai vécu ça à l'école ça on peut l'exploiter d'une aut'e manière à l'école / et euh vraiment c'est vraiment une aut'e vision du quotidien euh / et ça vraiment c'est vrai qu' ça me / au départ j' pensais pas qu' ça allait se passer comme ça quoi ./ et là maintenant j' me dis euh j' prends beaucoup de notes quoi en fait je y'a p / ou j'essaye de conserver en tête des choses euh que j' réécris plus tard sur l'ordinateur sur euh ça ça peut êt'e un bon projet ça ça peut êt'e sympa à faire ça / garder des contacts aussi j' rencont'e des gens qui

peuvent euh avec des métiers insolites avec des passions insolites qui font que / voilà j'me suis renseigné là pour essayer d' faire venir un fauconnier / dans une école j'en connais un j'ai i' m'a fait découvrir sa p sa passion et j ui j' lui ai d'mandé si lui s'rait le jour où j'aurais une classe de venir dans une école i' m'a dit bah tu vois avec ton inspection si j'peux et oui et donc euh / essayer d'le proposer quoi donc c'est des choses comme ça mais c'est vraiment du quotidien quoi dés qu' j' vais quelque part c'est euh est ce que j' vais pouvoir l'adapter dans une classe ou est ce que ce serait intéressant / est ce que c'est des thèmes qui vont motiver les enfants quoi faire venir un faucon dans une école

M: ouais /

C: c'est un peu plus passionnant que d' le travailler su' le faucon à base d'images et au tableau /

M: a bah oui

C: donc euh c'est vraiment c'est vraiment des expériences où pour de /pour rendre l'école plus vivante qu'elle ne peut l'être

M: hum hum

C: et ça b ça c'est du quotidien et c'est cette réflexion là qu'on a intérieurement ou des fois même euh avec des gens qui vont nous en parler pis ça fait un réseau quoi c'est une grande famille finalement / entre collègues on s'échange plein de choses plein d'idées ça fait avancer quoi /ça fait se sentir vraiment enseignant quoi de faire partie du milieu /

M: d'accord /

C: et faire partie du milieu c'est faire des grèves (*rires*) (la contre partie de l'appartenance au groupe)

M : (*rires*)

C: et j'en fais p'us

M ah oui ça aussi c'est faire partie du milieu

C: bah l'année dernière j'suis arrivé donc stagiaire / euh pré-rentree deux trois septembre que'que chose comme ça grève le sept / donc là j'ai fais ben j' fais quoi j'ai fais la journée de grève pa'ce que l'école était fermée donc euh c'était soi j' venais à l'inspection d' circonscription pour lire des bouquins et / c'est pas du tout formateur surtout en début d'année donc j'ai fais bon ben j'vais faire grève avec vous comme ça / j'ai fait grève mais / j' le frais p'us / j'ai les dernières celles qu'on a faites on servi à rien donc du coup euh mais c'est vrai qu' c'est se sentir euh dans le milieu pa'ce que un enseignant qui fait si on fait pas la grève euh on peut être am'né à être rejeté par les autres quoi

M: ouais

C: si tu soutiens pas pourquoi tu fais pas grève des choses que j'ai entendu (*bruits de portes*) dans d'aut'es écoles donc y'a vraiment ce / cette unité qu'il faudrait avoir /

M: ah oui vous ressentez ça euh

C: ah j' le r'ssens

M: oui

C: j' le r'ssens et moi comme après j' respecte leur ? point d' vue et ça passe mais c'est vrai qu'au départ j' l'ai vraiment r'ssenti comme ça c'est tu fais pas grève pourquoi tu fais pas grève euh /

M: ah oui

C: et euh ba voilà c'est des opinions politiques après c'est des opinions sur euh ba l'instant T est ce que c'est bien ou est ce que c'est pas bien bah c'est pas pa'ce que euh / c'est pa'ce que c'est un partie politique qu'est au pouvoir qui va dire euh on va faire telle chose que c'est obligatoirement mal / faut vraiment étudier le pour le contre vraiment voir les / dans le fond c' qui disent quoi et pis bon pi si quitte à faire une grève faire vraiment une grève tous ensemble d'un coup et pas éparpillé pa'ce que c'est c' que j'ai r'marqué euh on a fait la grève le 7 où la moitié des école de V(*ville où il enseigne*) étaient fermées on va s va schématiser et deux s'maines après c'étaient d'aut's syndicats qu'appelaient à la grève donc c'étaient les aut'es moitiés des écoles de V qu'ont fermé / alors qui z'auraient pu se mett'e d'accord sur la même date on fermait tout et ç' aurait été p't êt'e plus important plus imposant et faire plus bouger les choses quoi / à par faire des économies à ? gouvernement ça sert à rien quoi et c'est vrai qu' c'est fin l'unité c'est vrai qu' c'est une famille quoi c'est euh / dés qu'on va ??? enseignant et tout le regard entre enseignant va changer quoi c'est euh / j'en suis à ce stade là pou' le moment je sais qu' j'ai des collègues qui m'ont raconter que euh en vacances i's disent plus qui sont enseignants pa'ce que c'est trop mal vu /

M: ah oui

C: i's osent p'us **avouer** c'est j'en suis pas là moi j'suis fier pour l'moment j'suis fier de mon métier j' suis content de c' que j' fais euh non j'le cacherais pas après oui on nous attaque toujours sur les vacances qu'on fini à 16H 30 des choses comme ça des stéréotypes ben j'leur dit v'nez passer une journée dans ma classe / mais une journée entière dans ma classe c'est à dire du moment où j' prépare la journée jusqu'au moment où j' fais l' bilan d' la journée / vous allez voir si j' travaille vraiment que d' 8H30 à 16H30 pa'ce que nous on a du travail à domicile / pis en sortant d' l'entreprise m^me si on sort à 18H00 on a pas d' travail à la maison on bosse pas / nous on bosse les week end / on bosse les jours fériés / c'est des choses euh on bosse pendant les vacances on va êt'e amené à bosser pa'ce que on peut s' dire j' pars deux s'maines et pis on verra lundi matin c'qu'on fait pour lundi mi pour lundi matin /

M: bien sûr oui

C: et les gens ne se rendent pas forcément compte fin celui qui côtoit des enseignants s'en rendent compte les aut'es nan donc à chaque fois c'est une discussion pour leur monter euh c'que c'est que réellement le travail d'enseignant /

M: oui

C: et euh / voilà moi ça m' chchoque un peu mais j' suis encore fier d' mon métier et j' continuerai à leur dire euh je suis enseignant j' suis prof des école et euh j' suis content de faire ça quoi / /

M: hum hum / / / / d'accord / / / / /

C: après s' sentir enseignant avec ?? tout c' qu'est euh on va continuer / dans la famille entre guillemets /

M: oui

C: avec les collègues y'a toute la relation avec euh les différents personnels de l'éducation nationale qu' c' soit le RASED (*réseau d'aide aux enfants en difficulté*) les profs les ATSEM (*agents territoriaux au service des écoles maternelles*) les animateurs du midi les euh les dames de cantine fin tout ça c'est vraiment toute une famille et euh avec certains collègues j' dis pas tous pa'ce que euh on ??? des choses pas drôles avec certains collègues c'est vrai que i's i's aident pa'que quand j' suis en difficulté euh j'arrive de temps temps à d'mander

d' l'aide et i's sont là pour euh me dire si ma journée qu' j'ai construit a été correcte si euh si ça v si ça va rouler si c'est trop c : ompliqué c' qui faut qu' j' change / ça m' permet de moi aussi d' prend'e un peu d' distance sur c' que j'ai fait et euh //avant d' le présenter aux élèves quoi pa'ce que sinon des fois ça pourrait euh dans le mur /

M: oui

C: mais euh c'est avec **quelques** collègues quoi j'ai l'impression que l' mon que l'éducation nationale c'est un monde d' hypocrites donc du coup euh c'est une grande famille maiais

M: oui

C: de façade / j'ai l'impression qu' derrière euh / j'ai entendu des choses qui font pas plaisir et euh / dans nombre d'écoles on demande à faire un travail d'équipe un travail de cycle de classe /

M: oui

C: et euh ben ça s' fait pas ou c'est vraiment deux classes qui vont travailler ensemble mais la troisième du même CE2 va pas travailler d' la même façon / pa'ce que y'a pas le un lien entre les ins les enseignants entre eux quoi donc du coup baa y'a très peu travail d'équipe y'a beaucoup d'école maintenant à V des notions de groupe et de tensions l'école j'en ai vécu pas mal et euh 'fin des rumeurs des ragots qui qui s'amplifient au fur et à mesure ben ce / j'en ai vécu aussi donc du coup c'est euh j'ai l'impression qu' c'est un monde d' hypocrites quoi donc faut trouver à qui on peut avoir confiance et / les garder pa'ce que c'est pas sûr qu'y'en ait d'aut'e quoi / ça c'est dommage j' trouve ça c'est vraiment un truc qui me pour l' coup n' me fait pas avancer quoi pa'ce que déjà dés maintenant je s dans cette école là maintenant je sais à qui j' peux avoir confiance en qui je n'ai plus confiance et j'ai fais qu'un an avec eux et même pas vraiment toute une année j'ai fais euh de septembre ààà décembre

M: hum hum

C: et j'ai d'jà eu des coups bas sur moi donc euh du coup jeee / je sais d'jà en qui j'ai confiance en qui j'ai pas confiance / ah oui déjà l'année dernière au mois de janvier j'étais connu comme le loup blanc dans V donc eueuh donc j'ai appris ça par une ATSEM j'ai appris ça 'fin des gens connaissaient des rumeurs sur mon compte / qui n'étaient pas du tout fondées / donc du coup / eueuh / aprèèè euh une p'tite enquête vite fait eueuh eenn éliminant ce qui me connaissent ben on arrive très vite à qui a pu dire des choses et quoi /et pis j'ai quand même des contacts qui en qui j'ai confiance et qui qui me rapportent euh quand j' leur pose des questions i's me disent c' qu'i's savent et heureusement qu'i's m' le dise quoi et du coup je sais en qui j'ai confiance et en qui euh / moins / beaucoup moins et c'est dommage (**la désillusion/réalité**) pa'ce que 'fin moi j' demande qu'à apprendre et que euh / et qu'à (*bruits dans la salle, des enfants viennent ranger du matériel*) hum qu'à me former finalement pa'ce que je j'ai pas du tout la science infuse et euh / j' ai besoin d'aide / c' qui est normal euh quand on débute dans un métier

M: bien sûr

C: mais euh / ben là je sais à qui je j' irais jamais d'mander d' l'aide dans cette école et ça c'est vraiment dommage pa'ce que du coup ça freine un peu laa possibilité de de progresser pa'ce que

M: ba oui

C: peu' êt'e que ça changera peu' êt'e que cette vision que j'ai changera mais pou' l'moment c'est pas près de

changer quoi

M: hum hum // // //

C: après qu'est ce qui m' fait m' sentir enseignant ?

M: qu'est ce qui vous aide à vous sentir euh enseignant et rentrer dans ce métier euh

C: ba les enfants 'fin après y'a les élèves

M: oui les élèves

C: j' suis arrivé dans ce milieu là pa'ce que j' voulais travailler avec les élèves donc du coup eueuh /

M:oui

C: ça aide beaucoup quoi eueuh j'sui passé pa' le stade animateur et euh

M: ah oui

C: et pis le contexte avec les enfants bon il me plaisait / donc du coup j' me suis dit ba on va trouver un métier en lien animateur ça paye pas et euh donc là on s'est penché vers l'enseignement et pis on a commencé à se documenter sur euh comment s'y prendre et tout et euh comme ça se passait bien avec les enfants ba on a fait des stages et ça c'est ça c'est bie vraiment bien passé donc du coup euh on s'est tourné vers le ce concours et euh / pis me voilà maintenant présent (*rires*) dans cette classe (*rires*)

M: dans l'école oui

C: ouais ça ça c'est vrai qu'c'est le contact ouou même si on est là pour leur a apprendre des choses i's nous en apprennent au quotidien des sur des façons d' penser sur des façons d' parler sur des euh susur leurs jeux entre guillemets c'est euh c'est un relationnel à baser euh que j' ne crée pas moi du coup pa'ce que j'suis qu' remplaçant / j'ai du mal j' peux pas pa'ce qu'i's m' connaissent donc y'a vraiment toujours cette distance et j'ai fait un mois et demie de remplacement euh dans cette école là cette année // c'est à partir d' ce moment là où y'a vraiment un lien qui se crée ou vraiment une ambiance de classe où i's m'reconnaissent vraiment en tant que / vraiment professeur et en tant que **leur** professeur et pas que just' un remplaçant qu'est là juste pour la journée là çaaa / déjà d'un côté euh personnel ça fait du bien de se voi de s' sentir au moins reconnu euh c'qu'est pas toujours le cas sur un remplacement d'une journée quand même pis même sur un remplacement d'une journée euh j'avoue j' suis là euh c'est quand m^me les élèves j' suis là pour faire mon boulot et euh on on va dire qu'ya pas d'émotion qui transite d'un côté ou d' l'aut'e quoi ce qui euh / faut un climat de confiance faut vraiment euh que euh les deux parties s'apprivoisent quelque part vraiment mettre en place une relation avec les élèves que en une demie journée c'est pas possible mais par contre voilà quand j'ai fait une se un mois et demie de remplacement bah ça filait droit et c'était euh vraiment une superb 'ambiance i's savaient comment j' travaille illais i's savaient comment c' qu'i's devaient faire à tel moment et ce ça permettait de tellement de possibilité euh une confiance quoi créer vraiment la confiance /

M: d'accord

C: et là ça permet vraiment de se sentir euh quand on s' dit ba tiens i's ont appris ça et ch / de telle manière et c'est rentré pour quatre-vingt-dix pour cent des enfants euh / on est content quoi on sent vraiment ? là j'ai réussi quoi quand on échoue aussi on se sent enseignant on se dit comment j'vais faire pour qu'i's y arrivent (*rires*) c'est pas la question j' suis nul c'est la question comment faire pour qu'i's y arrivent quoi c'est c'est arrivé où on leur donne un exercice euh personne ne comprend euh pourquoi (bruits dans le couloir)

pourquoi et euh on reprend ça tout doucement et euh en expliquant mieux euh et d'une aut'e façon travailler et pou' que pou' qu' ça rent'e et pis une fois qu'y'en ai quelques uns qu'on compris qu'i's l'expliquent aux autres et euh / ça ça aide vraiment ça c'est euh //

M: ah oui aussi oui

C/ : vraiment ce regard là cet échange qu'on a avec les élèves quoi // c'est euh

M: d'accord //

C: pis c'est un métier tellement /polyvalent tellement faut savoir tout faire quoi

M: oui

C: qu' ça soit d' l'habillage enen d'enfants (petit rire) les lacets les moutons les boutons les fermetures éclairs défaire les nœuds défaire les défaire les manteaux que euh des problèmes j'ai vu une affiche une fois faut êt'e comptable pa'ce que faut tenir la caisse de la classe faut être enseignant faut être maître nageur quand on fait la piscine qu'y a personne euh faut gérer les conflits faut être policier finalement entre guillemets pour gérer les conflits on a toutes les casquettes faut êt'e euh faut êt'e papa 'fin papa pour ma part ou maman euh pour consoler 'fin des choses comme ça ce faut avoir toutes les casquettes en même temps en une seule personne toutes les euheuh / c'est vrai qu' c'est une panoplie tellement grande et euh c'est mais qui malheureusement n'est /pas tant reconnu que ça l'était euh // à l'époque des z'hussards noirs de (rires)

M: les hussards de la république

C: où là c'était vraiment euh l'enseignant la troisième euh le personnage le plus important du village souvent c'était le maire l'enseignant le curé avec une reconnaissance aussi bien de la hiérarchie qu'une reconnaissance des parents / de nos jours on s' fait taper par la hiérarchie on s' fait taper par les parents c'est / c'est faut vraiment avoir confiance en soi pou' faire c' métier là pa'ce que sinon c'est dépression assurée quoi / c'est euh faut êt'e au quotidien faut êt'e sûr de soi pa'ce que euh la hiérarchie ne fait rien pour nous aider nous faciliter / et les parents baheu avec tout c'qu' 'i'z 'entendent et les opinions qu' i' z' ont eux pa'ce que peut êt'e à cause de l'échec scolaire et sûrement beaucoup de raison bah i'zont pas une bonne image de l'école / surtout dans un milieu défavorisé comm' on est là pas dans cette école là non mais y'a quelques écoles ouais euh / déjà à huit ans des enfants i's z'ont des "prochès" '(procès ou projets??) et pis i's parlent mal vraiment mal i's s' bagarrent tout l' temps et / c'est pa'ce que c'est c' qu'i's vivent **eux** au quotidien et y'ap pis à l'école i's s' comportent de la même façon et pis euh voir les parents et euh soit les parents montent au créneaux soit i's se taisent soit on arrive jamais à les voir pour aider l'enfant / donc on est vraiment pas aider du tout (rires) entre guillemets c'est euh on nous d'mande de faire de plus en plus de choses /avec les élèves /

M: oui

C: comment les programmes s'intensifient s'épaississent d'année en année et euh on a pas plus de temps donc du coup y'a des choses qui passent à l'as ou alors faudrait qu'oneuh fasse vraiment toute not'e pédagogie quoi pa'ce que y'a qu'que chose qui va pas que'que part et euh donc on fait c'qu'on peut avec les moyens qu'on a // et faire en sorte que le maximum réussissent quoi pa'ce que c'est /l'objectif euh comme j'le dis souvent j' travaille pas pour les enseignants j' travaille pour les enfants et après j' travaille pour leurs parents / et ensuite les enseignants c'est pour ça que si j' sui dans un monde d'hypocrites j' m'en fiche / .

M: oui c'est pas ça qui vous gêne

C: c'est pas ça ça m'a pas du tout gêné euh en plus étant remplaçant euh des fois quand j' fais un j'ai fais un mois et demi dans une aut'e école où y'avait des clans ba j'mangeais avec un clan j' discutait avec l'aut'e j'allais partout moi j'm'en fichais j'étais pas d' l'école/ et j'm'entendais bien avec tout l' monde pourtant i's se euh i's se haïssaient quoi entr'eux c'était vraiment du /

M: ah oui

C: ba oui une enseignant' qui voulait pas venir euh déjeuner avec nous pou' le repas de fin d'année pa'ce que elle pensait qu'on avait qu'elle allait euh faire capoter le rep le déjeuner quoi donc on l'a forcé avec les ATSEM avec toute personne on les a forcé /

M: oui

C: à venir on a dit ba j'avais dis bah viens quand même c'est d' la on s'en est pas fait un de l'année et tout / mais c'était tendu quoi c'est euh c'est une ambiance c'est malsain pis j' me dis si jamais c'est malsain dans l'équipe comment ça va s' ressentir auprès des enfants quoi / ça peut les enfants peuvent en pâtir quoi donc euh j' j' trouve ça dommage //

M: ba oui // oui //

C: donc euh ////

M: oui c'est dommage oui /

C: mais c'est un milieu tellement ouais c'est tellement / / polyvalent mais en à expliquer c'est super compliqué quoi on peut pas réellement euh si décrire ma journée j'peux

M: oui

C: mais / / / c'est pas tout ce qu' j' aurais vécu quoi même si j' l'a décrits euh une journée à un ami ou quelqu'un comme ça ou à ma famille qui m' demande comment ça s'est passé / ba ça s'est bien passé j' vais décrire c'que j'ai fais mais y'a pas toute l'implication avant de comment ça s'est passé sur les les points forts les points négatifs à un moment toute cette euh toute cette charge de travail qui y'a eu et toute cette façon de penser et s'être euh ce lien qu'on a eu euh toute la journée on va juste voir des tâches qu'on a faites quoi et derrière ça cache plein de choses quoi /

M: d'accord

C: mais ça à à décrire c'est impossible quoi / je trouve pou' l' moment peu-êt'e qu'un jour euh j' saurais euh (rires)

M: ben voilà euh les lien les relations

C: c'est ça oui c'est vrai qu' c'est un monde euh voilà c'est un monde / c'est un monde à part quoi c'est vraiment un métier à part

M: oui //

C: c'est euh / / on m'avait d'mandé pa'ce que j'ai fait du des cours à domicile avant et euh j'ai passé un entretien pour faire pour rentrer dans une société qui donne des cours

M: oui

C: et donc un entretien euh on m'a dem'andé pourquoi euh pourquoi j' voulais d'venir prof des écoles et j'ai répondu pour euh j'ai dis excusé moi (petit rire) le prenez pas mal (petit rire) mais pour pas passer euh ma vie à derrière un ordinateur

M: ouais

C: pa'ce que c'est le monde actuel c'est euh 90 % des métiers c'est qu' ça quoi j'ai dis j'ai besoin de bouger j'ai b'soin d'avoir eueuh avec des gens avec qui parler avec une un échange tout au long d' la journée euh faire plein de choses différentes pa'ce que passer ma vie douze heures par jour sur un ordinateur à faire que des programmes 'fin toujours la même chose ça j'en ?? eu assez là tous les jours c'est différent / c'est ça que j'aime dans ce métier c'est que tous les jours c'est différent et pis m^me si on a prévu on va avoir des imprévus ça va pas fonctionner va y'avoir quelque chose qui va bouleverser et euh ça c'est passionnant / être j'ai l'impression d'être toujours en formation p'ce que finalement même si j' refais euh même si ma matière préférée c'est l'histoire par exemple / même si j'ai des grandes connaissances en histoire ben y faut le faire expliquer à un élève de CE2 CM1 CM2 : donc faut d'jà baisser les connaissances qu'on a / et tout en construisant pa'ce que y'a des choses qu'on pensait savoir ou des choses qui sont plus ou moins fausses et c'est vraiment d' la formation tout l' temps quoi faut êt'e à la page faut contrôler les nouvelles technologies le TNI qui peut arriver d'un moment à l'aut'e dans une école euh la salle informatique à savoir utiliser/ la dessus j'ai d'la chance (rires) je suis jeune et euh j'ai fais ça comme formation en informatique donc du coup je sais euh je sais m' débrouiller avec tout ces gens tous ces gens ces engins là mais à côté de ça euh y faut rester à la pointe de la tech technologie faut rester à la pointe de la science euh pluton moi quand j'ai appris que Pluton était une planète Pluton n'est plus une planète donc y'a des changements on apprend des choses on enlève des choses n'ajoute des choses / éviter de raconter des bêtises aux enfants / eueuh des choses que j'ai vu et du coup on peut pas arriver et dire non ta maîtresse s'est trompé (petit rire) on peut pas donc du coup mais par contre ça fait mal quoi de savoir qu'i's sont entrain d'apprendre une bêtise

M: et oui

C: j'avais fait une leçon d'histoire et euh ça m'a fait vraiment mal on pouvait pas y toucher (**la parole de l'enseignant est sacré ! Pas touche**) comment y toucher et on pouvait pas y toucher c'était passé i's avaient déjà appris ça fait l' contrôle là d'ssus mais c'était faux / et là bon ba on s'dit bah voilà / quelqu'un qui n'y connaît / qui n'y connaît pas plus que ça et qui fait ça pa'ce que c'est obligatoire qu'a peut êt'e dû lire ça quelque part sur un site non référencé non / non vérifié les sources et tout et ou aller au plus vite aussi des fois c'est ça c'est euh / on va aller au plus vite et donc du coup ba euh on copie des bêtises et euh finalement c'est les enfants qui en pâtissent quoi

M: oui //

C: ça c'est dommage quoi et voilà le le fait d'êt'e toujours en formation de d'avoir euh vraiment cette liberté / bon c'est juste que nous notre objectif sont des objectifs à l'année on a sur des objectifs de cycle m^me sur les euh les programmes c'est par cycle que ça fonctionne i's détaillent un peu sur CP CEI ou /mais réellement c'est par cycle

M: d'accord

C: donc en fait on peut vraiment faire comme on veut ce qu'on veut on a vraiment une **grande** liberté m^me si on tend à nous la restreindre de plus en plus on a la liberté de faire notre classe comme on le souhaite et euh / c'est bien de penser qu'on sait c' qu'on veut faire on sait où on veut emmener les élèves et on peut y p'endre on peut prendre le chemin qu'on veut et ça c'est euh très intéressant j'trouve / / / / c'est vraiment

ba ça réagira pas du tout d'la même façon ça ça / j'ai fais plusieurs séances en m'appuyant su' un guide du maître euh / ba ça a pas fonctionné la séance pa'ce que y'a des choses c'est tellement condensé faut vraiment **extraire** 'fin / voire c'est un travail qui prend trois quat'e heures de préparation / a vraiment décortiquer euh vraiment toutes les toutes les étapes a décortiqué est ce que ça passera dans ma classe pa'ce que c'est prévu c'est un manuel qui va êt'e diffusé au niveau national / mais c'est pas le la même chose qu'on va d'mandé dans cette école là que dans l'école d'à côté pa'ce qu'est un peu plus difficile ou dans une école qu'est par exemple au Vésinet pour stéréotypé au maximum quoi / c'est c'est pas du tout l' même niveau c'est pas du tout l' même milieu pas du tout les mêmes enfants et euh ba ça va fonctionner du tout d' la même façon du coup faut s'adapter faut vraiment êt'e conscience de euh c'qu'on leur demande garder l' manuel pour les exercices ou les étapes de découverte des choses comme ça oui mais surtout pas s' fier au liv'e du maît'e qui qu'est souvent trop compliqué quoi ça ça fonctionne rarement et euh ou on a pas l'temps en quarante minutes de de leçon français de faire les quat'e pages du manuel qu'on nous d'mande euh dans dans le m^me temps su' l' guide du maître par'ce qu'i's passent beaucoup par l'oral et pis l'oral c'est ça veut dire qu' les enfants ont la réponse / c'qui n'est pas / toujours le cas

M: d'accord

C: donc du coup quant' i' z'ont pas la réponse ba c'est là où si on s'est pas posé la bonne question on on rame on s'dit comment j'vais faire pour leur faire découvrir c'que j'attends pa'ce que apparemment y'en a aucun des vingt-cinq qui l'a en tête / et là oui là ça d'vient là on se dit on maudit le liv'e du maît'e là dans ce cas là pa'ce que là on peut lire tout c'qu'on veut on aura jamais la solution à cette question là quoi /

M : oui

C: donc c'est / c'est une bonne aide les manuels sont une bonne aide mais euh / faut pas s'arrêter qu'là d'ssus quoi i' faut vraiment étudier c'qu'on veut leur faire quoi pa'ce que euh vraiment préparer euh c'est ça c'est vraiment toute la par la phase préparation qu'est importante pa'ce que / / c'est grâce à ça quoi commencer nous d'jà à se poser des questions faut qu'on arrive à y réponde un maximum en c'd'mandant / comment faire /pourquoi on l' fait aussi pou' pouvoir dire aux enfants aujourd'hui on va faire d' la grammaire pourquoi on fait d'la grammaire on va étudier euh la phrase ba pa'ce que on va êt'e amener à lire on lit des phrases les phrases pis après voir ba comment on va reconnaître une phrase dans dans un texte / c'est des choses comme ça mais euh c'est y'a une préparation derrière qu'est plus importante que lire le liv'e du maît'e de s'dire c'est bon demain c'est bon ça va l'faire / pa'ce que ça passera aa si ça passe pour deux enfants deux élèves sur vingt huit / ça vaut peut-êt'e pas l'coup quoi / pis y'a des manuels qui sont faux / on a d'jà vu des erreurs dans des manuels des fautes euh

M: ah oui

C: voilà je / je ai ayant une licence en math je sais euh j'sui on va dire doué en math (rire) et il m'est arrivé d' p'end'e des manuels de mathématiques avec des erreurs dedans et euh du coup quant' on se dit ça on se dit quelqu'un qui n'a pas cette connaissance là va suivre le manuel à la lett'e et après va faire encore des bêtises / donc du coup c'est euh c'est bien mais ?? faut toujours vérifier ses sources quoi / on en reviens un peu à la même chose quoi / même dans les manuels c'est pas euh / donc faut vraiment vérifier les sources et internet encore plus que tout le problème d'internet c'est que des fois on trouve des euh des séances toutes prêtes mais

pas le la préparation de la séance on va trouver par exemple euh une fiche d'exercices mais pas toute la préparation donc c' qui s'est fait avant c'qui s'est fait pendant ou comment va se dérouler la séance / du coup c'est compliqué à s'en servir parce qu'on se dit bon elle est jolie la feuille on va on va l'imprimer mais / voilà j'en j'en fais quoi maintenant qu' j'ai une feuille j'ai récupéré un d'une ancienne qu'est partie à la retraite j'ai récupéré des classeurs à elle /

M: oui /

C: plein de photocopiés mais jamais une fiche de prép donc euh c'est / ben du coup c'est pas moi qu'est ce qu'elle a voulu faire qu'est ce qu'elle a voulu dire de quand elle date cette feuille là aussi parce que vu qu'elle part à la retraite j' commence à (petit rire)

M: (rire)

C: en fonction de quant' elle a imprimé sa feuille (rire) ça commence à d'venir compliqué et là on se dit ouais non c'est pas ça qu' je veux / j'veux bien d' la feuille mais si derrière j'ai quand même deux trois heures pour pouvoir me dire euh qu'est ce que j'en fait non y'a des feuilles qui sont bien faites j' comprends de suite que pour la maternelle faut découper et faire le puzzle euh qui correspond / mais euh quand c'est des trucs sur projet d'écriture en cycle trois euh (petit rire) si t'as p si on a pas la préparation c'est euh on se dit de quelles sont les étapes comment y'arriver et donc dans c' cas là souvent on abandonne l'idée pis on va chercher son propre projet d'écriture et euh et faire la préparation pour s'approprier réellement l' domaine quoi parce que sinon euh / / finalement c'est comme tout quoi faut toujours vérifier et euh c'est pas parce qu'on a trouvé quelque chose à un endroit que ça va être la vérité absolue quoi donc euh pis se poser toujours la question est ce que mes élèves y arriveront

M: oui

C: et qu' ça soit trop facile c'est pas bon qu' ça soit trop compliqué c'est pas bon (petit rire) quoi qu'il arrive faut vraiment euh bien connaître sa classe et euh c'est le problème du rôle que j'ai qu'est l' remplaçant parce que on arrive avec quelque chose donc euh on arrive avec quelque chose si jamais ça se passe / si jamais y'en a qu'on des difficultés je suis là si y'en a qui y'arrive super super bien j'en ai d'autres (rires) pour euh pour vraiment voir si c'est du compris ou si c'est vraiment euh avec un niveau un peu plus difficile ou euh essayer de différencier la pédagogie quoi les grands termes qu'on utilise euh /

M: ah oui / différencier la pédagogie c'est ça

C: ouais différencier c'est adapter la pédagogie pour chaque élève /donc si par exemple une séance de mathématique repérer les euh on va dire les quatre élèves en difficulté qui z'aient leur trucs euh prévus pour eux qu' ça soit toujours en relation hein si c'est des n des n des nombres de zéro à cent on va dire en début d' CE1 et qu'y'en a ça va être un serpent à remplir de zéro à cinq avec de l'aide d'autres ça va être un tableau peut-être un peu plus compliqué à gérer d'autres ça va être juste des trucs à trous c'est / vraiment des euh une façon de penser et euh vraiment préparer des activités / qu'est aussi compliqué pour ma part à mettre en place du coup parce que savoir qui euh/

M: ba oui avant de connaître la classe

C: d'où on donne un exercice un peu moyen pis on voit qu'y'a des difficultés et on se pose vraiment avec eux pour les aider et ceux qu'on des facilités ben toujours avoir du travail à leur donner pour euh ba t'as fini c'est

bien ba on va voir si tu sais faire le niveau d'au dessus quoi //

M: d'accord /// oui donc c'est plus compliqué quand on est en remplacement encore euh

C: ah c'est ça oui 'fin c'est vraiment c'est ça s'rait limite un métier à part d'jà qu'entre maternelle et primaire c'est un métier à part c'est deux métiers comp presque complètement différents remplaçant c'est un troisième métier quoi / là la polyvalence ça veut tout dire (rire) c'est du quotidien

M: oui / c'est large /// donc vous c'est en ça qu' ça va qu' ça vous aide justement

C : voilà oui cette polyvalence et cette mobilité c'est euh cette découverte de tous les niveaux de tous les cycles

M; oui

C: vraiment c'est ça qui va / me faire progresser me faire pis euh d'ici cinq ans j' pourrais dire euh j'ai ?ché dans des écoles ba j'veux un CE2 euh ou je préfère le CM1 et euh pour un peu entre guillemets me poser réellement dans une classe et me perfectionner dans un niveau quoi /

M: voir où vous vous sentez bien aussi

C: c'est ça pis après euh dès qu'on a fait dix quinze ans dans un CE1 on peut peut-être en avoir marre et pis on pourra dire ben on va tester autre chose et ça c'est vraiment ce métier là qui permet cette euh voilà on en a marre de faire du CM2 tout le temps ba euh on va passer ? en p'tite section en CP si pour rester dans la même école euh descendre d'un niveau et déjà ba juste descendre du CM2 au CM1 bein c'est plus les mêmes façons d' penser c'est plus du tout la même tranche d'âge donc du coup / y'a beaucoup de choses qui changent donc du coup on a l'impression de démarrer un nouveau métier / en étant toujours euh prof des écoles et toujours dans la même école et toujours l' même univers quoi ///

M: d'accord /// // Bon // vous voyez aut'e chose non euh

C: Là c'est (rires)

une ou deux phrases inaudibles de ma part

M: (inaudible) j'vous r'mercie vraiment

Retranscription Raphael :

Ma : bon en fait voilà c' que je souhaiterai c'est que vous me parliez bon mais vraiment d'la façon la plus libre euh comme ça vous vient tout ce qui vient tout ce que vous avez envie de raconter eueuh / ce qui vous aide à vous sentir enseignant

Mi : d'accord

Ma : en début de carrière quoi qu'est ce qui vous aide euh

Mi : d'accord / alors qu'est ce qui m'aide à me sentir enseignant euh y'a le retour des élèves c'est à dire que c'est une situation qu'on prend c'est nos groupes donc du coup euh on on est légitimé dans ses apprentissages dans sa position ensuite y'a euh le soutien que j' peux avoir auprès et de mes collègues et de la structure de la classe parce que les écoles sont quand même tout le temps réunies à travers des recherches des cycles ainsi de suite donc du coup y'a beaucoup de /de structures qui aident justement à créer des choses à plusieurs donc ça soulage et le travail et ça permet une continuité aussi d'a d'accéder à des problèmes auxquels on travaillera pas après euh véritablement euh / qu'est ce qui me qu'est ce qui me permet de me sentir enseignant / c'est une question c'est une question qu'est quand même / ambiguë et large quand même

Ma : oui c'est large oui ba c'est à dire que justement euh c'est pour que la réponse soit le plus large possible

Mi : oui parce que bon y'a

Ma : parce que c'est différent pour chacun donc euh /

Mi : ba j' pense que y' y'a déjà plus chacun a a une définition un p'tit peu particulière de l'enseignement hein donc déjà se sentir enseignant j' pense que ça appartient un p'tit peu aussi à chacun parce que y'en a qui se sente enseignant dans leurs apprentissages / y'en a qui se sente enseignant dans la classe y'en a qui se sente enseignant dans les projets qu'ils vont mettre en place hein donc j'pense qu'y'a un p'tit peu différents différents statuts dans l'enseignement après y' aussi l'idée /qu'est ce qu'on recherche dans son enseignement aussi donc euh //

Ma : et pour vous qu'est ce qui serait /

Mi : alors moi pour moi véritablement moi j'ai lu y'a pas longtemps une « *Lettre à un jeune enseignant* » de Meirieu hein et il parle de l'évènement pédagogique /

Ma : oui

Mi : hein voilà donc moi euh j' me suis retrouvé totalement dans ce discours je me souviens très bien en fait des nom d' mes professeurs et j' pense qu'en fait on m'a donné /une envie d'apprendre hein

Ma : oui

Mi : et que quelque part en fait j'apprends toujours au contact de l'humain et euh j'ai la nécessité ou le besoin de faire / de de transmettre un p'tit peu ce virus j' me dis euh c'est la dessus que ça se base i' faut amener les élèves à prendre conscience que apprendre c'est quelque chose de /à la fois passionnant à la fois de quotidien et à la fois de très facile finalement si on s'y intéresse un p'tit peu et si on a un p'tit peu de méthode donc moi j' suis plutôt en fait dans cet évènement pédagogique voilà moi c'est c'est c'est ma recherche ma structure et d'ailleurs euh ce que j'essaye de mettre en place c'est véritablement **dans** cette recherche en fait et c'est c'est le meilleur moment de mon enseignement de manière à quand j'a j'accède / avec les élèves à une nouvelle notion et que je sais qu'à partir de cette notion ça y est i' l'ont et que cette notion en fait elle est ancré c'est le fameux evèneme voilà que c'était cette année qui a été découverte et j'me dis euh si i's peuvent se dirent ah oui mais ça j' m'en souviens pa'ce que j' sais pas voilà j'essaye de créer dans la classe un univers euh passionnant et véritablement déclenchant voilà c'est c'qui me permet à moi d'me sentir enseignant / véritablement / hum //

Ma : et eueuh est ce qui y'a voilà des choses euh / euh qui vous aide justement dans cet évènement pédagogique qu'est ce qui vouous /

Mi : qu'est ce qui me permet d'y acquérir

Ma : oui voilà qu'est ce qui vous permet d'y accéder ou de /

Mi : d'y accéder moi je suis euh j'ai pas fait euh une PE1 en fait j'ai préparé mon concours tout seul en travaillant et euh j'ai travaillé par contre j'ai travaillé comme surveillant en milieu professionnel et en en lycée professionnel exactement et en lycée général donc du coup euh je suis à la fois très baigné en fait par les élèves hein et euh c'est quelque chose qui est important j'sui assez réactif à ça

Ma : très baigné vous avez dit

Mi : Oui par les élèves

Ma : comme un bain alors

Mi : Oui véritablement oui c'est heu c'est c'est c'est une pièce de théâtre un p'tit peu quand m^me la classe parce que i' faut euh pas rentré dans un autre personnage mais i' faut donner une

dimension en fait véritablement à ce qu'on apprend surtout avec les petits à travers la lecture la compréhension tous les gestes en fait et tout tout c'qu'on va apporter va va permettre à au maximum d'élèves en fait à rentrer dans cet enseignement donc du coup j'ai j'ai vraiment ça en fait qui m'y permet d'y rentrer et la façon dont je je je réfléchis j'ai eu à me débrouiller et à comprendre moi-même et j' pense que c'est euh c'est ma façon d' réfléchir j'ai besoin en fait de voir une globalité et de retirer en fait c'qui me plaît dans cette globalité donc c'est très difficile au début / parce que il me faut voir cette globalité et des fois elle est grande et des fois ba j' peux pas accéder à tout pa'ce que j' sui limité par moi-même donc c'est l'intérêt en fait des autres enseignants des réunions hein et des des manuels et puis des enseignants qui ont qui sont plus anciens qui peuvent nous aider ainsi de suite là vraiment en fait ça permet d'avoir une globalité plus importante/ et donc du coup à l'intérieur de me dire ah bé ce point en fait c'est la réponse à la question que tu te posais et donc du coup je vais pouvoir tirer mon fil à partir de là et me dire bé bé bé voilà c'est comme ça en fait que ce point tu vas pouvoir le travailler ainsi de suite donc je suis sur euh /euh sur le début du métier en fait je suis sur ça construire cette globalité et euh prendre mes pistes petit à p'tit sauf que j'ai l'avantage en fait d'être guidé assez rapidement / hein c'est à dire que euh quand je suis sur une discussion je parle avec quelqu'un qui a qui a quinze ans d'ancienneté et que je lui dis euh bon ba voilà là j'ai pensé à ci ça et ça hein il est de suite en fait il me dit est ce que ce point tu y'a pensé donc du coup il m'aide à à avancer ma réflexion c'qui me permet euh du coup d'me dire ba peut-êt'e que j' suis sur une fausse piste hein peut êt'e que c'est trop gros aussi à mettre en place par exemple là en début d'année je voulais mettre des choses en place qui sur mes quart-temps en fait n'étaient pas possibles donc il fallu que je revois mes options à la baisse et que je me concentre sur d'autres points en fait / véritablement j' pouvais pas construire en fait un projet à travers toutes les classes avec un jour dans une classe déjà [*bruits extérieurs rendant inaudible un mot ou deux*] c'est l'autorité ainsi de suite donc c'était assez difficile donc je travaille comme ça cette année j'ai la chance d'avoir les les [*une collègue fait irruption dans la classe, une réunion vient d'avoir lieu, elle donne un document à Michel et ajoute qu'elle lui donnera des explications plus tard, elle nous "laisse travailler"*] donc je je vous disais j'ai la chance de travailler avec des anciens qui sont là sur cette école depuis le début quasiment hein donc du coup ça me permet véritablement surtout que le C.P. c'est une classe assez particulière donc voilà j'ai vraiment en fait la possibilité de pistes et p'is j' pense que ce qui permet de tenir de manière c'est euh / euh / la capacité en fait euh / de se remettre en question et de se voir aussi/ j' pense que c'est les points les plus importants oui pa'ce que pour les jeunes enseignants j'pense que c'est dur en fait le retour des élèves hein j' pense que l'image qu'on donne auprès des élèves n'est pas celle qu'on voudrait donner/ donc du coup on a euh tout le temps un espèce de de reflet hein qui est pas forcément c' qu'on voudrait donner en tout cas c' que je vois

sur les jeunes enseignants autour de moi je sais que c'était le cas aussi quand j'étais confronté euh en étant surveillant avec les élèves c'était très difficile pour certaines personnes en fait de se dire je ne suis pas comme ça / et pourtant i's prenaient conscience en fait de c' qu'i's étaient et donc c'est ce retour qu'est difficile et après ben se dire que d' temps en temps euh on fait des erreurs et que euh justement i' faut se s'asseoir et se dire pourquoi j'ai fait une erreur hein où est ce que je peux chercher des solutions qui peut m'apporter des solutions et comment j' peux remédier à ça donc c'est cette façon j' pense de de de prendre en compte moi en tout cas j' le vois véritablement comme ça une globalité dans laquelle euh j'ai du soutien et euh je déroule mes fils et je vois euh si ça va dans le mauvais sens avec mes collègues si ça va dans le mauvais sens y'a des choses qu'on met en place/ y'a des chose qu'on met en place et euh des fois là c'est arrivé cette année par exemple on a essayer de mettre euh quelque chose en place pour les syllabes et/ c'est pas tellement eff(inaudible) c'est un p'tit peu mieux que c'qu'on avait avant mais c'est pas aussi bien que c'qu'on le pensait c'est que'que chose qu'on a fait à deux en fait on a vraiment réfléchi quelle était la meilleure solution chacun a apporté sa p'tite pierre et ensuite on a mis en place on a laissé voir tourné donc on va encore laissé voir si y'a pas une question d'habitude qui est derrière ça mais euh c'est perfectible encore un p'tit peu mais ça ne marche qu'à deux en fait parce qu'on est deux dans cette classe on est deux personnes deux identités différentes et on construit ces choses à deux et c'est ce que je j'essaie de travailler aussi avec les élèves en fait d'ailleurs euh la position des tables est aussi importante pour ça pa'ce que c'est vraiment l'idée en fait de se/ / de se de se confronter sagement en fait c'est vraiment euh se mettre en opposition dans nos connaissances pour justement les agrandir en fait donc c'est vraiment cette idée savoir se tromper y'a j' pense que ce qui est bon pour eux c'est pour nous aussi oui après euh/ on est reconnu par la classe en fait on est dans un groupe et euh ça nous fait euh j'pense que ça nous fait avancer aussi pour ça oui j'ai ce sentiment oui / je parle beaucoup (petit rire)

Ma : non mais c'est /parfait (rire) c'est tout à fait intéressant euh mais quand vous parlez de cette globalité vous pouvez euh un peu me dire euh

Mi : en quoi ça consiste la globalité ?

Ma : qu'est ce que c'est la globalité oui pour vous dont vous parlez

Mi : bé y'a deux points en fait y'a euh / 'fin même t' y'a trois points y'a tout ce qui est l'habitude administrative sur la classe c' ou l'administrative on va dire euh fonctionnement c'est à dire y'a des enseignants qui ont des systèmes en fait très faciles avec euh des des responsables des rôles bien précis dans les rangs ainsi de suite tout ça en fait quand on arrive moi j'ai pas été formé à ça hein moi je suis arrivé véritablement en fait j'ai eu toute la partie théorique sur la pédagogie ainsi de suite on avait beaucoup réfléchi la dessus mais pas sur en en début d'année peut êt'e que un cahier sous ce format est mieux que ça peut êt'e que avoir un remplaçant pour

telle telle responsabilité ça serait pratique si y'en a un qu'est absent plutôt que de chercher ainsi de suite tout ça en fait c'est les enseignants qui ont/ la pratique qui nous le donne ensuite y'a euh comment réagir surtout euh dans les ZEP en fait comment réagir face aux élèves qui sont euh vraiment en difficultés que ce soit euh dans n'importe quel registre euh que ce que ce soit des carences que ce soit des difficultés scolaires véritablement euh établies 'fin lourdes hein tout ça ça c'est un p'tit peu difficile pa'ce que euh euh la théorie en fait euh a eu tendance à généraliser un p'tit peu et euh du coup on perd de l'impact sur les élèves et euh on on se met sur des situations qui sont pas du tout je pense euh efficaces moi j'en ai discuté avec euh une une D2 justement qui est sur une autre école où je suis et euh et euh elle a un élève que j'avais l'année dernière et cet élève a la manie en fait de de de provoquer l'enseignant dans les euh les actes et les choix qui n' peut pas assumer en fait c'est à dire qu'i' pousse les règlements dans le scolaire à l'absurde et donc du coup i' t' c'est une démonstration ouverte en fait d'une inefficacité à tout le monde ah c'est ça en fait i' montre à toute la classe que le règlement sur ce point on n' peut pas l'appliquer et donc du coup euh ça a été c'était c'est très difficile moi j'ai mis très longtemps l'année à comprendre comment je pouvais parer eueueh ce ce fonctionnement on a dû travaillé avec la psychologue et tout ça hein et j'étais pas préparé à ça non plus donc j' me suis rendu compte en fait qu'il fallait pas que j' me mette dans une position où j'allais forcément me mettre dans une incapacité il suffisait justement d'inverser les choses et de n'être que l'im ????? on nous l'apprend en théorie mais pas face à ce genre d'élève pas sur ce sens en fait véritablement le cas particulier hein il est euh/ il est trop difficile par moment pour un jeune enseignant en tout cas de sortir de la théorie tout seul/ c'est à dire que c'était trop généralisé pour comprendre les mécanismes peut être de cet élève et après le troisième euh le troisième euh le troisième point c'est véritablement sur les enseignements oui sur les enseignements euh euhff y'a des grands classiques sur par exemple quand on évalue les s s quand on est sur les CM2 on veut évaluer l'évaluation surtout on veut évaluer les divisions/ hein on pense pas tout le temps à donner les tables de multiplications alors que finalement/ on veut évaluer les divisions et pas les multiplications après c'est vraiment en fait euh des point clés comme ça où euh ça vient avec l'habitude hein pa'ce qu'on se dit euh euh dans mes compétences est ce que j'ai bien ciblé est ce que mon objectif est bien celui-ci hein donc euh donc ça c'est euh c'est les anciens euh les anciens enseignants qui vraiment nous disent bon euh ou même les conseillers pédagogiques qui nous disent bon là attention hein euh y'a trop d'objectifs hein euh l'évaluation elle porte sur trop de points et donc du coup elle peut pas être effective véritablement donc là on se rend compte qu'effectivement on est passé au dehors mais on est tellement //dans / dans c' qu'on veut faire que euh on a pas euh la capacité à sortir un p'tit peu la tête et se dire bon/ est ce que véritablement mon travail euh est pertinent/ donc c'est là que les les anciens en fait interviennent

c'est pour ça qu'y faut savoir euh partager son travail avec les autres et euh s' le permettre aux autres de le remettre en question aussi sans ça en fait j' pense qu'on se rend pas compte qu'on est euh qu'on est toute l'année la tête dans le guidon en fait surtout en première année et que du coup c'est assez difficile oui / donc c'est euh c'est euh c'est bien mais c'est toujours cette question du recul en fait savoir accepter en fait le regard euh le regard des autres sur son travail oui/ hum

Ma : oui d'accord

Mi : moi je travail par exemple **jamais** avec la porte fermée c'est quelque chose la porte de la classe fermée ça ne m'intéresse pas et je pense que euh euh c'est c'est bon pour les élèves aussi de savoir que y a une sortie permanente euh et j' pense que ça fait partie aussi euh euh de de mon fonctionnement c'est à dire que si y'a quelqu'un qui passe y voit ce qui se passe dans la classe un parent euh un autre enseignant ainsi de suite il a pas à c'est pas une vase clos en fait/ c'est un espace qui doit se partager en fait surtout quand on est au début oui/ et puis y'a tellement d'enseignants qui ont eu de très très bonnes idées qu'i's ont développé et tout ça et nous on arrive euh euh on veut vraiment en fait pouvoir accéder à tout ça surtout quand quand 'fin comme moi on est à la recherche de euh de ces ces moments déclenchants / oui / hum

Ma : d'accord

Mi : oui/ / / / /

Ma : eueuh / / / / vous aviez parler de quelque chose j'me suis dit faut qu' j'vous d'mande euh qu'est ce que vous entendez par là / euh / ah oui vous disiez sur le euh le fait que laa la porte soit ouverte

Mi : oui

Ma : que c'était important surtout pour un débutant / / /

Mi : ba alors euh

Ma : ou j'ai mal euh

Mi : euh alors j' pense que oui oui dans l'idée j'pense que c'est bon en fait pa'ce que euh/ euh quand on est débutant on ne veut bien faire et à la fois en fait aussi on sait très bien qu'on débute dans le métier donc euh c'est cette toujours en fait cette façon d'accepter le regard des autres sur notre travail et euh / c'est difficile quand on arrive surtout plein d'espoir euh plein de volonté euh vraiment plein de choix d'idée et moi j' passe mes vacances par exemple / à à travailler et à lire hein j' passe mes samedis mes dimanches aussi assez souvent pourtant (?) au détriment de ma vie familiale des fois mais bon ou même on m' le reproche mais bon c'est vraiment quelque chose en fait j'ai pas le sentiment de travailler / comme quelqu'un prendrait euh un livre ou une lecture loisir ou quoique ce soit moi j'aime bien en fait euh m'informer réfléchir encore plus /et donc du coup euh c'est c'est euh / j' pense que c'est pas évident en fait de / de savoir quand on fait un travail qui pourrait être mieux et euh de présenter à tout le monde en fait ce

travail en disant qu'il est pas d'une qualité comme on l'espérait je pense que y' a cette tendance un p'tit peu à vouloir euh à vouloir fermer les choses donc je pense qu'au contraire il faut les ouvrir en disant bon voilà **je** veux faire mon travail au mieux hein mon travail je le propose à tout le monde ceux qui ont des pistes et qui peuvent me dire que bé là par exemple ça c'est bien bé ça c'est moins bien euh ça là moi j'ai fait comme ça peut êt'e que ça m'aiderai voilà j' pense que l'idée de la porte ouverte c'est ça en fait/ j' pense que un enseignant débutant faut pas qu'i se retrouve seul en fait ça marche euh dans l'équipe euh c'est difficile euh y'a des y'a des matins où y'a des élèves qui toute la journée en fait vont nous / /vont compenser leurs problèmes en nous rentrant dedans et on on est aussi tampon puisque on on travaille avec l'humain donc y'a pas que l'enseignement qui aussi vient là y'a l'humain/ et donc du coup c'est bien euh c'est bien de savoir qu' ya une équipe et qu'ya des gens qui peuvent nous dire bon bé là t'as loupé là essaie de voir ça j' pense que oui c'est mieux euh la la porte ouverte c'est vraiment ça ouais/ ouais c'est pour ça que je vous disais au téléphone j'apprends beaucoup en fait euh des questions qu'on me 'fin j'apprends beaucoup (ton de nuance) j'essaie d'apprendre des questions qu'on me pose hein véritablement et j' pense que c'est dans la communication qu'on apprend le plus/ et des élèves et en général dans la vie/ c'est intéressant

Ma : hum hum

Mi : j' pense que c'est ça en fait la porte ouverte / /

Ma : ah oui oui/ et euh / / sur les anciens qu'est ce que vous auriez à dire plus précisément euh /

Mi :Alors euh/ euh moi je je j'ai j'ai pas la ancien ancien pa'ce que pour moi j' suis dans une génération et j'ai eu une une mademoiselle au C.P. qui était vraiment très très sévère euh hein qui nous a très très bien appris puisqu'on est sorti avec un bon niveau j' pense de C.P. hein mais euh/ / / comment dire / / euh / / on est dans un moment en fait alors j' pense qu'en étant débutant on est dans des moments/ véritablement on a pas c'tte capacité en fait à / alors on nous pousse sur notre travail à envisager avec les fiches de préparations euh avec les fiches de séquences euh avec les programmations ainsi de suite on nous pousse vraiment à avoir cette fameuse globalité sur l'année mais euh je pense que les anciens y' ont plus en fait euh cette globalité sur les élèves sur les années sur le enseignements/ c'est à dire que euh y'a des fois c'est difficile les mêmes activités sur des années différentes avec des classes différentes/

Ma : oui

Mi : et euh ça vient pa'ce que euh l'activité elle était pas euh réadaptée ou suffisamment adaptée à la nouvelle classe et donc du coup j'me dis ça les anciens ils l'ont beaucoup plus que nous

Ma : oui

Mi : et euh/ en fait c'est une réflexion aussi j' pense que euh y'a des questions que on s' pose pas d' la même façon par exemple euh toute la questions de la transversalité ça reste un problème le fait de travailler les matières à travers les matières pa'ce que du coup euh je / je / je je multiplie on va dire les objectifs c'est pas j' trouve que c'est pas en ce moment j' me dis qu' c'est pas efficace dans mon travail véritablement euh j' pense que i' vaut mieux cibler/ un objectif hein le remplir qu' ce soit clair pour les élèves plutôt que euh enfin normalement dans la transversalité je devrais tomber la dessus mais j'ai tendance à multiplier les objectifs oui j' pense que c'est pa'ce que c'est la course au temps un p'tit peu peut êt'e

Ma : ah oui

Mi : et les anciens en fait on des meilleurs mécanismes euh j' pense de de réflexion i's ont plus l'habitude/ quand i's préparent leur travail i's savent que par exemple ba i's savent que tel support était pas adapté/

Ma : hum hum

Mi : pa'ce que euh au début des activités ce support il est dans le mauvais sens euh moi je vois par exemple euh au début des activités euh

Ma : oui oui ça va tout marche bien (*je vérifie le fonctionnement du dictaphone*)

Mi : au début des activités en géométrie hein j' faisais coller la feuille avant de faire l'activité/ alors que euh dès que c'était coller surtout les petits i's mettaient beaucoup de colle on traçait un trait ça déchirait toute la feuille pa'ce que le papier était mou c'est c'est voilà c'est juste des p'tites choses comme ça/ par exemple y'a un sens sur le cahier qui va être plus pratique pour travailler dans ce sur la feuille de façon horizontale pa'ce que euh euh si 'fin faut le coller d'en bas que le texte soit comme ça (*il montre*) et le cahier vers le haut sinon i's ont le bout du cahier là i's peuvent plus travailler pa'ce qu'il est déjà aussi grand qu'eux/ voilà et en fait euh les anciens ont cette réflexion de suite c'est à dire que où nous on construit des choses/ qui sont pas pertinentes les anciens de suite en fait disent bé ça c'est pas bon ça c'est pas là euh ça essaye ça là par exemple cette question tu devrais voir ça et pis après y'a tout ce qui est bibliographie quand même après tout ce qui est bibliographique les anciens i's ont euh/ / tout à beaucoup changé j'ai le sentiment/ j' vois ce matin moi j'ai j'avais entendu parler de la méthode Daumas et ce matin je l'ai vu euh travaillé et mise ne œuvre et donc du coup euh c'est une méthode qui date des années soixante dix quatre-vingt la méthode Daumas

Ma : hum hum

Mi : et bé c'est que'que chose qu'est très bien c'est vraiment qu'est très très bien dont j'avais jamais entendu parler

Ma : ouais

Mi : à part en début d'année là/ donc les anciens en fait c'est ça c'est dire ba là y'a une

méthode qui existe euh plutôt que de partir euh vers les nouvelles choses euh attention y'a des choses qui qui sont biens qui existaient aussi oui donc c'est ça aussi/ ne pas partir tout azimut euh dans l'internet et euh/

Ma : oui

Mi : et des fichiers ressources oui / hein

(Une personne entre, elle vient donner des indications et des documents sur le déroulement de la réunion)

Mi : donc voilà oui ça permet ça permet ça surtout oui / je pense qu'il y a du bon cette cette idée de globalité euh y'a du bon partout et il faut qu'on démêle les choses et puis euh/ chaque enseignant j' pense a son style oui c'est pour ça que je parlais d'identité vraiment au début j' pense que euh on travaille sur les mêmes programmes les mêmes objectifs mais euh / on on travaille l'humain (*inaudible*) donc euh voilà donc on construit en fonction aussi de ce qu'on est ce qu'on veut euh et comment on a l'intention de travailler /

Ma : hum hum d'accord /// donc la globalité c'est aussi les autres les anciens euh

Mi : la globalité ?

Ma : et chercher dans les programmes et tout ça c' que vous disiez ?

Mi : ah les programmes je les ai euh sur moi oui depuis que euh je suis euh 'fin depuis qu'suis rentré en PE2 donc en formation j'ai tout le temps les programmes sur moi/ c'est un p'tit peu / la la bible de l'enseignant hein euh ça me permet en fait quand j'ai un point à travailler ou quoi que ce soit véritablement de le prendre et de voir si ça correspond en fait à ce qu'on attend de nous/ on a cet objectif d'un côté (*inaudible*) d'un programme on a euh l'idée de faire tous les enseignements aussi sur notre classe hein la globalité oui c'est tout ça en fait oui / c'est tout ça les enseignants les élèves euh l'équipe enseignante/ l'administration et euh et tout c'qu'en fait euh et tout c' qui est mis à notre disposition en fait véritablement en fait tout c'qu'on peut nous proposer après y'a plein de choses qui sont faites au niveau des inspections / les conseillers pédagogiques sont très disponibles euh les supérieurs euh moi c'est ma deuxième école ici j'en ai vu euh quatre pendant mon stage hein tout le temps des supérieu 'fin c'est pas des supérieurs mais les directeurs d'école sont disponibles les supérieurs les conseillers pédagogiques aussi j'ai jamais eu euh / un moment où j'ai dit euh j'ai des questions euh est ce qu'on pourrait m'aider euh ou répondre à mes questions jamais j'ai eu de réponses négatives/

Ma : d'accord

Mi : et j'en profite véritablement en fait euh je je je peux 'fin je vois pas le mal à dire bon j'ai une difficulté sur ce point/ je n'y arrive pas ou de dire je voudrai travailler ça mais j' me retrouve limité par ce que je sais ce que j'ai appris ou est ce que je peux aller chercher / plutôt que de/ partir un p'tit peu n'importe où à la nage on me guide plus facilement oui / hum /

Ma : d'accord

Mi : c'est du temps par contre/ en dehors de l'école/ y'a vraiment beaucoup de temps j' pensais pas à en choisissant ce métier qu'y'avait vraiment autant de temps oui moi j' passe vraiment beaucoup de temps et à préparer et mon travail la présentation de mon travail euh mes recherches euh c'que je 'veux travailler avec les élèves c'est beaucoup beaucoup de choses au point de vue euh théorie euh / et fabrication aussi y'a beaucoup de manuels surtout avec les petites classes où on fabrique du matériel euh / j' sais pas mathématiques et tout ça et ça c'est assez compliqué oui ///

Ma : ah oui // vous fabriquez vous même alors

Mi : oui enfin moi cette année euh je suis entrain de fabriquer véritablement/ des autres enseignants les anciens justement ont des outils en fait qui sont assez efficaces assez oui **toujours** en fait cette idée qu'ils nous apportent des choses en fait quand qu'on ne connaissait pas oui/ oui pa'ce euh i's ont euh / en fait certains ont eu les mêmes questions/ mais y'a plus longtemps/ donc du coup leur réflexion a eu le temps euh / d'avancer d'se de se structurer donc plutôt que de repartir de la base bé on les rattrape un p'tit peu i's nous font avancer plus vite oui /

Ma : d'accord // /hum hum /// euh ///

Mi : est ce que j'étais assez clair ou euh

Ma : oui oui

Mi : ou est ce que j'ai assez compris les questions

Ma : ah oui oui tout à fait oui oui tout à fait vous êtes en plein d'dans euh c'est sur le hum c' que vous appeliez au début euh le moment / j' sais pas comment vous appelez ça le moment/ pédagogique oueuh

Mi : oui c'est Meirieu qu'appel ça l'évènement pédagogique

Ma : **l'évènement** pédagogique

Mi : ouais

Ma : vous pourriez m'expliquer un p'tit peu plus euh c'que vous entendez par là dans quelle mesure ça vous aide à vous sentir enseignant euh

MI : alors/ alors euh moi j'ai travaillé en étant surveillant en fait là où j'ai rencontré le la première fois véritablement l'évènement pédagogique j' travaillais dans un collège et j'donnais euh y'avait des cours de soutien en fait des cours de mathématiques le soir à certains élèves qui avaient des difficultés/ et j'ai eu le cas d'un élève qui ne comprenait pas la symétrie/ et on 'avait beau prendre euh les points la symétrie le programme ainsi de suite ça n'allait pas/ puis finalement on s'est servi d'un miroir / et avec le miroir tout de suite en fait y'a qu'que chose qui s'est passé et y'a eu euh / un éclair lumineux en fait euh vraiment l'ampoule qui s'est allumée mais je l'ai vu à sa tête en fait je l'ai véritablement vu à sa tête puis ça été fini c'est à dire que/ il

avait compris c'que c'était la symétrie après bon y'avait des points plus difficiles hein qu'étaient des prolongements mais il avait compris c'qu' était la symétrie / et c'était finalement euh le premier événement pédagogique dont j'étais responsable/ je ne subissais pas et c'est là qu' j'ai pu me rend'e compte après/ que euh c'est c'qui était bien en fait d'amener des élèves à avoir c'est ça finalement c'est le moment où on se dit bé là il a compris pa'ce que j'lai accompagné dans sa réflexion dans ses connaissances dans sa capacité à construire des enseignements hein et du coup maintenant i' sait / c'est ça en fait /

Ma : d'accord

Mi : c'est c'est véritablement en fait euh les pousser à comprendre/ et à construire un un système et une fois qu'i's l'ont compris euh s'en aller/ et du coup en fait les laisser partir là dedans et euh c'est parti en fait c'est comme si c'était une porte qui s'ouvrait sur quelque chose de nouveau / je le vois véritablement comme ça c'est un passage en fait / donc moi je l'ai eu j' le sais en en C.P. avec la lecture j' l'ai eu en avec d'autres enseignants au collège avec une professeure de biologie/ hein et j' l' ai eu plus tard à l'université avec un enseignant en histoire/ en histoire ancienne mais très vite en fait j'ai très vite senti que euh sa façon en fait de me présenter les choses m'a amené à à me dire ba oui c'est là d'dans que je veux travailler et c'est là ce point que j' veux approfondir et c'est très très bien en fait c' qu'i' me propose j' vais avancer dedans oui/ hum et donc déclencher ça avec ses élèves la volonté d'ouvrir toutes ces portes tout le temps d' se dire de de vouloir reproduire et donc être à la recherche de ça / sans forcément y accéder tout le temps

Ma : d'accord donc vous vous l'aviez vécu en tant que euh

Mi : oui moi j' l'avis vécu j'en suis conscient oui j' lai vécu

Ma : en tant qu'élève quoi

Mi : en tant qu'élève oui oui j' l'ai vécu à plusieurs niveaux véritablement avec des enseignants j' me dis bon petit euh / au au C.P. la lecture j' pense que c'est un passage en fait qui est (*inaudible*) j'aime beaucoup lire j' pense que c'est véritablement cette maîtresse en fait qui nous a / qui nous a insufflé ça mais j'ai des amis avec qui j'étais au C.P. qui ont aussi ce goût de la lecture y'a vraiment vous savez comme des fois on retrouve euh des esprits à travers des promotions /

Ma : oui

Mi : hein pa'ce qu'i' y'a des élèves qui ont eu les mêmes enseignants et donc on retrouve en fait ces promotions euh qui ont euh euh cette cette capacité en fait à envisager (*le débit de la parole ralenti*) des choses euh ou participer au monde d'une certaine façon / et bé moi j' trouve que la lecture est très présente dans notre classe de C.P. en fait c'est des amis que je revois toujours et je trouve qu'elle est très présente oui / par exemple euh je sais qu'au collège cette

professeure de biologie / hein euh on a été assez nombreux de cette classe à accéder à un bac scientifique spécialité biologie /

Ma : ouais

Mi : oui j' sais qu'en histoire ancienne ensuite j' suis passé j'ai changé j' suis parti en histoire je sais que ce professeur aussi à garder beaucoup d'élèves euh pa'ce que il a été déclencheur véritablement ça a été euh // c'est un moment très agréable en fait se dire qu'on a plus envie de travailler /

Ma : oui

Mi : et qu' c'est un plaisir d'apprendre/ c'est véritablement ça en fait on est euh /// y'a des fois on fait euh on peut pas **tout** tout tout le temps aimer y'en a qui préfère le français les mathématiques donc on travail parce que on veut accéder à quelque chose sans en prendre du plaisir et dans l'évènement pédagogique ça devient beaucoup plus euh ludique mais dans le sens premier de l'école c'est à dire que euh/ on a plus euh l'idée d'apprendre en fait/ on apprend/ mais on a pas conscience de l'acte en fait on ne fait qu'apprendre j' pense que l'évènement péda pédagogique en fait loue tout ça ça en fait hein moi j'ai vraiment senti ça/

Ma : d'accord

Mi : donc j' me dis c'est c'que disais la maladie d'apprendre véritablement // pousser les élèves euh à se régaler à apprendre des choses et a que ceux (*son inaudible*) qui ne les apprennent pas en fait qui vivent que apprendre euh c'est vivre ou que vivre c'est apprendre plutôt oui / hum //

Ma : la maladie d'apprendre c'est c' que vous avez dit ?

Mi : ouais j' vois ça un p'tit peu oui pa'ce que euh j' me rends compte que euh // j'ai besoin d'apprendre toujours en fait en fait j' le vois plus comme une maladie main'enant en fait (*petit rire*) et oui j'ai j'ai toujours cette nécessité c'est vrai hein j'ai toujours cette nécessité en fait d'apprendre tout le temps ou de réfléchir aussi j'aime beaucoup en fait euh me dire bon là et tout ça donc je euh passe beaucoup de temps et à réfléchir et j'ai cette volonté d'apprendre hum / le concours j'ai pas fait d' PE1 euh j' l'ai travaillé tout seul et véritablement euh c'était cette volonté en fait d'apprendre c'est à dire que j'ai lu tous les points les pédagogies tout ça euh pa'ce que j' voulais travailler là dessus oui / hum

Ma : d'accord

Mi : hum c'était vraiment que'que chose d'important donc euh bé y allait l' faire et ça m'a permis de découvrir des choses nouvelles tout le temps apprendre apprendre apprendre hein/ et donc du coup ça peut être très très bien / en fait euh / quand on est // on est victime de ses connaissances puisque finalement c'est un p'tit peu l'idée/ hein c'est on on agit plus pour que pour apprendre on apprend malgré nous / voilà c'est ça en fait j' pense véritablement la définition de

l'évènement pédagogique c'est le bouton sur lequel i' faut appuyer pour euh apprendre à s'en servir/ c'est c' que j'aimerais déclencher véritablement chez beaucoup d'élèves oui / (*soupir*) j'y arrive pas tout l' temps (*rire*) j'y arrive pour quelques uns j'aime beaucoup les mathématiques aussi et y'a des élèves pour qui en fait ça déclenche des choses mais les mathématiques c'est pa'ce que euh / on peut les lier avec des matières qui sont beaucoup plus amusantes avec la magie des choses comme ça et donc ça prend une autre dimension la géométrie on peut la manipuler donc du coup on peut bouger dans l'espace euh les mathématiques ça peut devenir magique véritablement en fait et donc du coup euh les énigmes des choses comme ça on peut prendre sur des axes en fait qui sont euh peut êt'e plus faciles pour euh approcher l'évènement pédagogique en fait / véritablement oui vraiment euh leur donner la capacité à ouvrir cette porte très rapidement/ et donc du coup euh travailler euh c'est un p'tit peu j'ai j'ai un p'tit peu ce côté aussi par moment oui j' pense qu'i' faut qu'on utilise des ruses pour y arriver en fait / hum / oui peut êt'e que c'est ça / peut êt'e que

Ma : oui

Mi : 'fin si la porte elle est trop loin pour eux et i' faut les aider un p'tit peu à approcher assez vite de la porte mais on reste toujours derrière ça c'est l'inconvénient en fait pa'ce que autant quand on l'a vécu c'est quelque chose euh quand on le sait pas en fait on s'en rend pas compte après quand quand on le vit moi je me dis à l'univer à l'université le fait de le de le vivre ça a été vraiment passionnant j'ai passé euh quatre ans en histoire ancienne j'me suis éclaté vraiment mais vraiment hein j'ai trouvé ça et j' venais euh j' venais de d'un cycle scientifique euh donc j'suis vraiment arrivé et j'ai plongé dedans la tête la première c'est génial mais en étant enseignant on est pas pareil en étant enseignant on les provoque donc c'est vraiment très très bien mais à un autre niveau en fait c'est euh // gratifiant m[^]me si c'est pas très joli comme mot gratifiant c'est gratifiant voilà c'est à dire que euh moi je sais hein que euh cet enseignant qui m'a fait aimé l'histoire ancienne c'est monsieur pour le citer c'est Monsieur C. (*donne le nom*) en fait (*inaudible*) hein en fait et bé j' me dis si les élèves peuvent se dire bé j'adore lire pa'ce que j'ai eu Monsieur B. (son nom) en C.P. et bé j' me dis ça sera que'que chose de gagné bon pas qu'y'est Monsieur B. mais qu'il adore lire c'est le plus important de la phrase / bon voilà c'est cette idée là // mais faut les pousser beaucoup euh et de temps en temps // c'est difficile dans certains milieux c'est vrai c'est dur /

Ma : oui

Mi : dans certains milieux oui c'est pas facile du tout // quand j' suis arrivé l'année dernière / hein j'avais un élève vraiment très difficile cet élève dont on a parlé et la directrice m'a dit euh avec les enfants y'a toujours une solution euh et elle pas très (*inaudible*) et véritablement euh // c'est vrai/ y'a tout le temps un moment en fait où sur tel moyen y'a qu'que chose qui se qui

permet d' se dire bon / on a avancé on a fait qu'une chose on a avancé et donc euh c'est pas la même chose pour chaque élève on avance pas avec le même rythme on avance pas de la même façon i' faut savoir les aider à avancer chacun comme i' veulent / mais euh on a avancé véritablement/ avec certains/ / après c'est des moi j'aime bien l'idée de travailler euh dans les ZEP en fait /c'est j' suis toujours dans ces

Ma : dans les ZEP

Mi : ouais

Ma : oui

Mi : ouais ouais j' trouve que c'est toujours mais j' pense que c'est dans l'idée moi j'ai grandi euh à côté d'une citée euh j'ai été un p'tit peu on est une génération où on a vu la la citée changer ainsi de suite euh et donc euh c'est la qui a eu l'esprit véritablement en fait / et la volonté euh // comment dire // // // // c'est là qu' sont les 'fin que sont les / c'est très difficile c'est vrai qu' ça va être tendancieux en fait ce que je vais dire // euh / c'est là qu' sont les nouveaux citoyens bon je vais dire comme ça

Ma : ouais

Mi : véritablement j' pense qu'en fait euh dans les ZEP euh on construit véritablement en fait la France hein on est sûr qu'une chose en fait de mouvant tout le temps tout le temps on est sûr quelque chose de pas facile du tout pa'ce que c'est mouvant même même pour nous hein et je pense que c'est là véritablement où on fait avancer en fait on confronte en fait des idées euh des cultures et euh plein de choses en fait et c'est euh c'est très très bien en fait quand quand tout se mélange/ sans jamais en fait s'opposer ou euh se se / comment dire / euh se confronter en fait voilà c'est très bien quand on fait des séances en histoire où on peut lire un calendrier juif un calendrier arabe et parler de notre calendrier grégorien et que **chacun** apporte sa pierre à l'édifice avec des élèves qui sont capables de dire tous les mois du calendrier en arabe d'autres en juif d'expliquer à l'autre c'qui se passe et de se dire et bé nous on travaille sur le calendrier grégorien voilà ça fait partie en fait tout ça hein des points en fait qui sont euh // sur euh sur euh le l'aspect historique en fait qui permet en fait euh de ne pas aborder l'aspect religion hein (*bruits extérieurs*) et pourtant de confronter ces différentes cultures et euh c'qui est vraiment en fait (*bruits couvrant un mot*) pour moi le nouveau citoyen véritablement j'ai ce sentiment en fait que (*inaudible*) des classes comme ça en fait construisent beaucoup de choses /

Ma : d'accord //

Mi : hum

Ma : donc là sur la citoyenneté euh

Mi : oui euh j' pense que toutes manières euh c'est on a un rôle important au sein de l'état et une des premières euh un des premiers points sur lesquels on doit pas transiger c'est agent de

l'état et représentant de l'état on a véritablement une mission/ à prendre au sérieux après euh les différences de gouvernement politique et tout ça ça ce sont des notions en fait qui sont dans le temps/ hein mais d'un véritable la véritable réalité d'un enseignant à prendre en compte toujours c'est de s' dire qu'i travaille **pour** la France/ en dehors de tout système politique et de valeur et donc la France c'est un pays de citoyens et donc euh il faut qu'elle participe à cet citoyenneté en tout cas l'enseignant et l'école doivent participer là-d'ssus dans ses changements et euh dans la compréhension de ces changements oui / j' pense que véritablement en fait i' faut/ i'faut voir ça voir ça c'est pour ça que j'aime beaucoup les ZEP en fait oui

Ma : d'accord

Mi : et j' mis suis je m'y sens beaucoup plus à l'aise oui / dans le travail j' m'e sens euh // comment dire // euh // // peut- êt'e pa'ce que j'ai fait histoire et que la citoyenneté et la place de l'enseignant et de l'agent de l'état est plus importante pour moi/ mais j'ai l'impression en fait que mon travail a des répercussions différentes /

Ma : ici ?

Mi : Oui /sur les ZEP oui euh euh j' pense que euh euh dans les ZEP je participe à la construction de qu'que chose j' s'rais pas dans un milieu ZEP bon je dis pas y'a des milieux qui sont pas ZEP qui finalement sont assez difficiles y'a des milieux qui sont beaucoup plus favorisés/ ou finalement le système est/ est déjà construit donc euh euh en fait euh je lui apporte euh // un éclairage nouveau en fait un p'tit peu/ voilà euh mais vu que c'est moi qui l'apporte je suis moins efficace que quelqu'un qui apporte son identité avec hein et donc du coup euh euh je pense (*inaudible*) le concevoir de la même façon hum en ayant eu l'occasion de travailler dans un milieu plus favorisé hein je je travaille pas en fait j'ai pas le sentiment de travailler de la même façon je me suis au aussi bien euh / comment dire // euh j'ai aussi bien profité et des élèves et des enseignements hein c'est pas du tout le problème mais j'ai pas rencontré les mêmes difficultés/ et euh mon travail ne s'est pas construit de la même façon enfin hein euh je je je travaille pas sur les mêmes axes oui / véritablement je suis sur que'que chose qui est beaucoup plus euh // // euh comment dire // j'ai pas des notions en fait à recréer et à structurer elles sont déjà là donc en fait je vérifie qu'elles soient présentes et je travaille avec/ alors qu'ici y'a des choses que j'ai besoin de reconstruire euh de re amener et cette dans cette reconstruction en fait que y'a vraiment l'idée de citoyenneté/ et que j'avance

Ma : oui d'accord

Mi : oui que j'avance beaucoup plus en fait 'fin que j'avance beaucoup plus (*ton modérateur*) **j'ai** mon identité **j'ai** mes origines **j'ai** ma culture et euh même si je dis même si j'essaye de comprendre euh ou de me mettre à la place de quelqu'un je reste moi même et donc du coup euh mon éclairage est important hein pa'ce que j'essaye vraiment de l'apporter de le

signaler mais il sera jamais au autant identitaire/ y'a des idées (*inaudible couvert par bruits extérieurs*)

Ma : des idées de ?

Mi : des idées de Gandhi sans Gandhi

Ma : oui d'accord

Mi : de Gandhi sans Gandhi c'est pas la même chose des idées du Che sans le Che c'est pas la même chose euh les idées je sais pas euh / les idées de Meirieu sans Meirieu hein c'est ça c'est que à travers les idées y'a une identité qui s' dégage et euh des fois on l'a comprends mieux p'ce que euh y'a cette identité aussi/ hein et j' pense que c'est important / j' pense que c'est important de pouvoir f' les changer tout le temps/ c'est à dire que pour reprendre euh la séance par exemple sur euh le temps et le calendrier hein j'aurais travaillé euh ff' euh j'aurais travaillé dans un milieu euh mono/ enfin mono culturel on va dire

Ma : oui

Mi : hein j'aurai limité en fait l'impact des autres cultures

Ma : oui

Mi : hein alors que là euh vu que presque toutes les cultures étaient présentes ça permet véritablement un **échange**/ et donc à un moment un élève a dit bé moi je suis/ et toi tu es et **nous** ensemble nous apprenons en fait et c'est **là** en fait que je travaille différemment que je construit des choses différentes

Ma : d'accord

Mi : ouais pa'ce que dans un milieu différent plus favorisé qui a tendance **souvent** à être euh mono culturel et bé euh j'avance que euh j'ai déjà prérequis j'apporte mon éclairage mais l'éclairage en fait il est pas signalé par une identité et là du coup j' suis pas confronté à la différence des citoyens/ j' suis en fait face à c'tte réalité véritablement en fait alors que là on construit des choses ensemble il est là le terrain en fait euh le terrain de la citoyenneté il est ici
Ma : d'accord

Mi : y'a y'a le moment de vie et le moment d'observation/ c'est deux deux terrains éloignés en fait hum mais c'est une question importante pour moi aussi véritablement euh l'enseignement dans et la citoyenneté en fait et le rôle de l'enseignant pour l'état en fait hum hum c'est que'que chose qui est assez (*bruits extérieurs couvrant le discours*)

Ma : c'est pour ça qu'ici vous vous sentez euh

Mi : moi j'ai demandé à rester sur V. (la ville) pour (*inaudible*) soit pa'ce que ce sont les postes qui restent j' vais juste allumer la lumière pace qu'on commence à être dans le noir

Ma : oui merci (*Michel se lève, traverse la salle et revient en parlant*)

Mi : je vous disais j'ai demandé à / à rester sur V. (*phrase inaudible*) j'étais dans une école l'année

dernière où je me suis senti très vite à mon aise donc ça y'a fait c'est c' qu'on disait tout à l'heure avec l'équipe enseignante

Ma : donc vous avez commencé l'année dernière à V. euh

MI : oui j'ai commencé l'année dernière (*Michel se rassoit*) dans une école qu'est juste à côté oui et donc du coup j' me suis senti vraiment très très bien de suite dans les (*mot inaudible*) (*se reprend*) dans l'équipe euh vraiment dans le travail le partage euh les moments aussi qui sont en dehors pa'ce que c'est bien d'avoir une équipe qui permette de souffler c'est à dire quand on arrive qu'on à passer la matinée que l'élève difficile/ nous à chercher toute le matinée c'est bien d'avoir un temps entre midi et deux où on a aussi une équipe qui **sait** que cet élève a été difficile comment i' se comporte et qu'arrive à dépressuriser un p'tit peu aussi l'enseignant donc tout ça aussi j' me suis senti bien à tous les niveaux avec cette équipe et donc du coup j'avais demandé à **re**-rester en fait dans cette école donc je suis toujours dans cette école mais à mi-temps sur deux classes différentes et là je suis sur cette classe que je découvre cette année/ qui est qui est/ cette école qui est très très grande et qui voit **chaque** année des classes disparaître et qui va être en reconstruction / (*bruits*) et qui va être en reconstruction et donc j'apprends de nouvelles choses et ça se passe très bien aussi avec l'équipe donc en fait

Ma : et ça le fait d'être en ZEP vous pensez que ça vous aide euh à vous sentir enseignant

Mi : le fait d'être en ZEP ça m'aide à me sentir enseignant ? / / / euh / /

Ma : j' sais pas oui

Mi : dans mon cas oui

Ma : c'est une vrai question

Mi : ouais ouais dans mon cas oui j' pense que ça m'aide à deve ça ça oui/ oui oui pa'ce que vu que euh j'ai cette idée on va dire euh investi d'une mission

Ma : humhum

Mi : hein et euh j' me dis que c'est ici que j' la rempli peut-être euh la plus grandement ou la plus rapidement en fait où je vais apprendre le plus en tout cas pour la remplir/ hein donc euh quelque part euh oui ça m'aide et puis euh ça ça donne les armes aussi très vite

Ma : oui

Mi : j' pense que euh / on on a deux profils en fait euh dans les enseignants en ce moment qui passent des concours et j' pense que c'est valable pour tous les concours on a ceux qui sont véritablement et bé prêts pour les concours et ceux qui sont euh prêts pour les élèves en fait oui et j' pense que euh des prêts pour les concours c'est difficile quand i' sont pas prêts pour les élèves pa'ce que les connaissances sans euh sans l'humain en fait ça passe pas/

Ma : hum hum

Mi : véritablement et j' pense que dans les ZEP en fait on le voit de suite

Ma : ouais

Mi : dans les ZEP oui dans les ZEP en fait / y'a y'a la classe en fait elle a un fonctionnement très brut / on est sur que'que chose en fait qui est euh à fleur de peau tout le temps et qui vit là aujourd'hui ce matin on a fait un travail qui s'est super bien passé hein les supports étaient bons l'activité le temps les élèves hein tout était vraiment très très bien cette après-midi ne serait ce que d'avoir du soleil hein euh de suite ça plus euh euh ça a été le week end i's étaient fatigués ce matin tout ça on est vraiment en fait sur qu'que chose enfin on retrouve ça chez les élèves un p'tit peu partout mais i' sont beaucoup plus j'ai le sentiment à fleur de peau oui

Ma : hum hum

Mi : y'a c'est dur aussi de voir si ce sont des élèves qui s'ront euh qui sont lâchés sur eux-mêmes qui sont euh dans des familles euh dans des cas difficiles y'a pas que ça hein mais on est on est sur des points aussi comme ça donc du coup ça va ça ça réagit très vite en fait hum on est une ZEP et en plus ici on est sur des zones violence aussi/ et en plus cette école el' fait partie du R.A.R. du réseau ambition réussite donc on est quand même sur des critères en fait euh où euh où on est investit en fait /

Ma : zone violence vous disiez tout à l'heure c'est reconnu ici euh

Mi : oui oui on est sur des zones violence et on est passé en ZEP et je vous dis l'école ici fait partie du R.A.R. aussi donc c'est normal (*bruits extérieurs couvrant le discours*) j' crois que sur V. qui sont en R.A.R. et donc ça fait partie des écoles qui sont vraiment

Ma : quatre écoles sur V.

Mi : ouais donc qui sont vraiment en difficultés oui hein les élèves donc c'est vraiment là en fait qu'on est investi on compte pas moi véritablement / si je devais m'amuser à compter le temps qu' je passe/ en dehors de du travail hein j' crois que ff je refais ma semaine en fait hein véritablement ah oui oui mon mercredi euh j' prends la plupart du temps la matinée hein mais euh quand on a pas des animations pédagogiques

Ma : ouais

Mi : et je travaille quasiment toute l'après-midi et le soir souvent le soir quand je rentre chez moi je travaille aussi/ hein euh les vacances aussi les vacances euh j'ai chaque matin j' me lève assez tôt pour pouvoir travailler et les week end je garde le samedi la plupart du temps et le dimanche je le travaille quasiment toute le temps ouais c'est très rare en fait quand j' me dégage le week end j' passe énormément de temps à travailler / oui mais euh // je gagne du temps après sur d'autres choses

Ma : oui

Mi : voilà c'est à dire que à force de plancher euh de travailler dur sur certaines choses euh

et bé euh je commence à gagner du temps là par exemple depuis le début de l'année j'ai eu C.P., C.E.1, C.E.2 cette année ba j' commence à voir en fait des difficultés en C.E.1 qui viennent des problèmes de C.P. j'aurai pas eu les trois classes cette année j' n'aurai pas vu ça

Ma : ah d'accord

Mi : voilà et je présente pas mon travail de la même façon euh j' l'approche pas avec les élèves de la même façon hein y'a des choses en fait que hein (bruits extérieurs) c'est ça en fait c'est que c'est beaucoup plus travailler pour euh pour gagner du temps après pour apprendre véritablement

Ma : d'accord

Mi : on est toujours des élèves nous aussi en tant qu'enseignant/ hum donc oui j' pense que euh euh le fait d'être ZEP dans mon cas en fait/ bon pa'ce que si les autres enseignants j' sais pas si des enseignants vont (inaudible) si i'sont pas spécialement d'accord avec ça mais en tout cas dans mon cas oui être dans les Z.E.P. ça m'aide à me sentir enseignant/ hum même si c'est pas facile tous les jours ça m'aide véritablement à me sentir enseignant / hum oui pa'ce que finalement euh j' pense que l'aspect financier qui a été soulevé/ pour la prime Z.E.P. c'est pas spécialement efficace sinon

Ma : ah oui y'a la la prime qu'on a quand on travaille sur les

Mi : oui on a une prime quand on travaille sur les Z.E.P. oui mais les anciens y'a beaucoup d'anciens enseignants en fait qui ne veulent pas rester sur les Z.E.P. bon après y'a la question de la vie de famille aussi c'est beaucoup plus difficile avec une vie de famille aussi moi j'ai pas d'enfant pour l'instant donc euh / donc du coup j' pense que si j' peux consacrer suffisamment de temps hein sans que ça soit dérangeant après j' pense que avec les enfants et tout ça j' pense que c'est assez difficile aussi/ mais y'a des enseignant j' vois par exemple la directrice de cette école elle a eu sa **première** classe **ici**/ ça fait euh

Ma : oui

Mi : oui ça fait euh seize ans j' crois

Ma : seize ans

Mi : oui/ oui qu'elle est ici et véritablement elle connaît tous les parents elle connaît très bien les enfants elle connaît très bien euh les cultures euh hein hein quand y'a des parents qui ne sont pas là bé ça lui arrive en fait euh d'aller ramener les enfants tout ce qu'on dit sur la citée en fait comme quoi c'est un milieu difficile et dangereux ba la directrice peut très bien s' ballader dans la citée euh quand la nuit tombe et tout ça y'a aucun problème avec ça oui après euh c'est reconnu c'est ça aussi c'est que euh on sait comment on travaille pour qui on travaille et euh des personnes aussi savent/ que euh // on a envie de faire cette mission et i' nous reconnaissent aussi cette position donc euh on n'a pas de problème dans ce cas là mais pour des jeunes enseignants j'

pense que c'est assez dur en fait/ pour des jeunes enseignants j' pense que euh ceux qui sont pris pour les concours qui n'ont pa'ce que moi j'avais vu déjà en fait en étant surveillant j'ai travaillé en internat aussi dans un milieu professionnel j'avais vu des plus grands et tout ça/ donc j'avais vu eu j'ai eu des situations assez musclée même/

Ma : ah oui

Mi : et donc du coup bon quelque part euh/ voilà j'ai vu les choses avancer / hein mais j' pense que des enseignants qui retrouvent euh euh d'un coup devant des élèves euh j' pense qu'au début y'a une théâtralisation une façon de se comporter au sein du groupe euh d'y appartenir d'y être reconnu p' sans y appartenir non plus hein voilà y'a tout un truc la construction des apprentissages j' pense que tout ça en fait / c'est dur comme mélange entre la théorie et l'humain/ et le cas particulier c'est vraiment très très dur en fait donc du coup j' pense que les premières années pour certains enseignants en Z.E.P. elles sont un peu dures voilà j' pense que si on a eu une petite expérience en fait des élèves avant/ les Z.E.P. en fait c'est très bien j' pense même que c'est a assez formateur pa'ce que euh ça accélère très vite la cadence en fait de travail i' faut qu'on travaille euh véritablement en Z.E.P. Euh on doit construire des outils on on doit réagir par rapport à la classe on doit tout le temps être en interaction sur ce qu'on fait sur ce qu'on prépare sur les outils sur les personnes avec qui on travaille euh/ les méthodes et tout ça d'un coup la Z.E.P. c'est j' pense très formateur oui hum et puis euh j' pense que les équipes sont très soudées aussi euh/ du coup pa'ce qu' y'a de gros projets qui tiennent des écoles hum moi j' pense que c'est bon en fait qu'on aille une petite expérience en / après je je s / dans certain cas je vois que c'est oui j' pense que toute manière y'a certains enseignants/ pour qui euh pour qui ça doit être très très dur d'avoir préparé le concours de connaître tout en fait de la pratique et de la théorie (*se reprend*) pas de la pratique de la théorie et d' se retrouver d'avant une classe et de pas arriver à la tenir oui /j' pense que du coup on tombe dans des mauvais penchants des souvenirs qu'on a d'une école ancienne et un p'tit peu brute donc on / on est p'us en face en fait de la réalité de la classe et donc la véritablement j' pense ça d'vient dur euh pour les élèves pa'ce que j' pense que euh i's sont pas bien dans leur classe et pour l'enseignant pa'ce que je pense qu'il le sent hum

M:ouais

Mi : i' sent qu'il est pas au bon endroit / / / / j' pense euh que y'aurait euh / peu-êt'e au au la possibilité de présenter un p'tit groupe 'élèves en travail au concours/ ça permettrait euh véritablement aux gens de prendre conscience de c' que c'est que d' travailler avec des enfants pa'ce que euh euh au concours on est quasiment sur de la pratique (*se reprend*) pas de la pratique de la théorie tout le temps hein euh on voit les pédagogies les enseignements les connaissances ainsi de suite / hein mais on est pas sur euh/ sur un public d'élève en fait d'abord c'est eux nos meilleurs juges et puis i's nous épargnent pas véritablement quand on a fait une séance euh / / on

le sait assez vite (*ton ironique*) la plupart du temps (*rires partagés avec l'intervieweuse*) oui quand on fait une séance toutes manières/ on l'entend / on le on le voit avec l'agitation aussi c'est à dire que on a mal différencié y'a des élèves qui ont fini trop tôt/ hein on on a pas préparé le support comme i' fallait euh on n'a on n'a pas le travail qu'on voulait/ on s' rend compte que euh voilà le moindre problème ou quoi que ce soit j'ai pas réfléchi à cette question par exemple euh là ce mot que j'ai employé il est problématique pa'ce que du coup i' soulève une autre question auprès des élèves / ainsi de suite dès qu'on a qu'que chose qu'est pas bon en fait on l' sent de suite en fait/ hum

Ma : d'accord

Mi : c'est pour ça que euh je sais qu' cette après-midi on a travaillé euh c'était la première fois par exemple qu'i's i's travaillaient sur euh sur les syllabes le repérage c'était à eux en fait de tracer les p'tits points à chaque fois pour les syllabes/ ils n'avaient jamais fait depuis l' début de l'année c'était tout le temps écrit i's avaient juste un point à mettre/ ça a été très problématique avec eux ouais totalement bouleversant donc du coup ça a été une activité/ qui a été beaucoup plus difficile à mener en fait beaucoup plus difficile/ hein je sais qu'i' va falloir revenir dessus pa'ce que euh certains l'ont compris hein mais certains en fait ne sont pas suffisamment autonomes pour arriver à ça/ donc on va revenir/ mais autant ce matin en première heure c'était parfait/ autant quand on est revenu ensuite l'après midi bon avec le temps aussi le midi de tout ça ça y joue un p'tit peu pendant la cantine mais bon y'a ma responsabilité surtout / hein le fait de rentrer dans une activité qu'i's n'avaient jamais fait / / ça a été très perturbant pour eux pas de repères rien du tout on est reparti sur qu'que chose/ donc là on va reconstruire ça en fait/ petit à petit on perd les habitudes on en reconstruit de nouvelles et on avance vers ce qu'on doit avancer

Ma : ah oui oui

Mi : mais vraiment i's sont très bons juges avec nous oui / c'est c'qu'est dur pour les enseignants / bah oui

Ma : oui surement oui

Mi : bah oui et puis y'a le côté affect aussi après/ pa'ce que bon on doit pas rentrer là-d'ssus/ en fin moi je en tout cas je rentre pas sur le côté affect avec eux hein mais euh / / i's ont forcément des ressentis pis même nous on a des ressentis c'est très difficile en fait de voir euh / euh moi j'ai vu le cas en fait d'une enseignante où euh une élève lui disait qu'elle ne l'aimait pas / qu'elle était méchante toutes manières/ hein donc l'enseignante a rien dit mais c'était une jeune enseignante et euh / et elle est parti dans dans la salle des maîtres et elle était pas contente du tout en fait pa'ce que euh c'était pas cette image en fait d'elle qu'elle voulait donner/ elle le disait elle disait je n' suis pas comme ça/ en fait et elle se devait d'être comme ça pour arriver à ce qu'elle voulait/ et ça lui faisait mal au cœur de voir que les élèves en fait/ la voyaient comme ça/

donc c'est pour ça qu' j' pense que pour les jeunes enseignants en fait c'est assez dur le retour sur les élèves y'a pas assez de travail surtout quand on est très jeune moi j'suis rentré euh finalement j'ai trente-trois ans/ c'est ma troisième année en comptant la formation donc du coup / c'est pour ça je suis un jeune enseignant agé en fait

Ma : oui

Mi : donc du coup j'ai peut-êt'e un peu plus de recul sur ma personne enfin sur ma personne (*il se reprend*) / sur la façon dont les autres me voit oui/ à vingt-trois ans à vingt-quatre ans /

Ma : oui

Mi : oui avoir direct quelqu'un qui nous dit euh t'es méchant t'es vilain(e) j' t'aime pas euh toutes manières toute la journée mais vraiment des choses dures / hein c'est plus difficile en fait oui/ beaucoup plus difficile/ hum / enfin / moi pour moi en tout cas travailler en Z.E.P. ça m'aide à devenir euh enseignant/ beaucoup/

Ma : d'accord

Mi : pour que j' le redemande euh (rires)

Ma : oui

Mi : véritablement oui

Ma : hum hum oui c'est que/ vous y trouvez vo'te compte quoi

Mi : oui oui véritablement je je j' crois qu' j'ai euh sur les deux ans là/ hein j'ai appris euh // bah déjà j'ai fait un C.M.1 l'année dernière cette année j'ai un C.P. C.E.1 C.E.1 C.E.2 hein donc euh j'aurai vu quatre classes en deux ans finalement si on réfléchit j'aurais pas entièrement mais euh une bonne partie / hein donc quatre classes en deux ans bon quatre classes en deux ans au niveau formation euh hein

Ma : oui

Mi : c'est quand même pas mal donc du coup j'en suis à ma troisième année si on compte mes stages / hein où j'ai eu les élèves pendant trois semaines hein ma troisième année j'ai quasiment eu tous les niveaux / d'la de la petit section jusqu'au C.M.2.

Ma : ah oui la maternelle

Mi : oui oui la maternelle en formation j'ai eu un stage filé en petite section j'ai eu un stage avec des moyens-grands hein/ et puis j'ai eu des C.P. aussi j'ai eu j'ai eu un CM1-CM2 / hein et puis là C.M.1. C.P. C.E.1. J'ai fait i' me manquait que je i' me manquais que eu eu le C.E.1 C.E.2. je les avais pas fait je les craignais un peu les C.E.1.C.E.2. je les avais pas fait hein mais j' pense que euh j' suis plus un enseignant du cycle trois/ je pense que ça vient du fait que que j'étais surveillant et que des des adolescents en fait aussi/ et j'ai euh je pense que j'ai la la compréhension et l'interaction qui a été plus travaillé on va dire/ par des formations et donc du

coup j' me sens un peu plus à l'aise là-d'ssus mais **bizarrement** cette année j'aime bien en fait les élèves de C.P. j' trouve ça bien aussi même si i's sont bruyants qu'i's sortent de la maternelle euh et que i' faut recadrer tout ça/ mais j'aime bien aussi euh euh / la façon de le déclencher cette idée d' l'événement en fait/ on est très proche tout le temps en permanence et j'aime beaucoup la classe de C.E.1. aussi /hein malgré les différences de lecture j'aime bien la classe de C.E.1. aussi j' trouve que c'est donc finalement j' me pensais enseignant euh plus de cycle 3 et j' me remets en question là-d'ssus en me disant et bé / peut-être / (*la parole ralentit*) / j' crains toujours les plus petits en fait euh de peuar la place de la mission peut-être en fait me dire que c'est tellement euh // tellement important surtout dans le cycle deux pour la lecture que que en étant débutant peut-être euh / tout mon travail euh et tout ce que j'essaye de faire c'est justement la question de la pertinence euh est ce que euh c'est vraiment constructif en fait euh pour eux euh/ plus que un enseignant qui a dix ou quinze ans d'ancienneté quoi/ qui a tout le temps eu une classe de C.P. ou de C.E.1 et qui a probablement mis au point des stratégies des méthodes /(*soupir*) souvent plus pertinentes en fait que nous pa'c qu'i's savent que euh / que tels outils oui nous quand on travaille des sons euh bon euh/ on sait que ce son va être plus problématique mais on sait pas tous les sons en fait / on a pas envisagé tout ça pis/ euhon sait pas trompé suffisamment pour pouvoir construire encore des choses très efficaces //

Ma : ba ouais // non c'est bon ça tourne (*je vérifie le dictaphone*) / oui se tromper oui évidemment oui

Mi : hum / oui c'est c'est toujours pareil avec cette idée de la porte ouverte la globalité c'est ça en fait / c'est que // on apprend des autres et euh : on apprend pa'ce qu' on se trompe en fait / moi je le vois comme ça et euh /donc ça me va/ ça me va très très bien et la Z.E.P. pour la pour la disponibilité de l'équipe / les travaux/ les projets/ moi je mange sur l'école entre midi et deux aussi j'aime beaucoup discuter échanger avec les autres / savoir c'qui font euh pour leur dire bon ba voilà moi j'ai fait ça euh ça a pas trop bien marché y'en a un qui va me dire ah ba moi tu sais quoi quand j'ai eu cette classe j'avais testé ça c'est pas mal avec tel élève en fait j'l'ai eu quand il était à tel niveau ben/ hein avec lui il a des problèmes avec ça essaye de voir de le débloquent euh hum / ouais de prend'e tout oui véritablement oui/ des enseignants de l'équipe réseau/ les conseillères pédagogiques euh

Ma : l'équipe réseau c'est ?

Mi : c'est tout ce qui est R.A.S.E.D. les R.A.S.E.D tout ça en fait c'est tout ce qui viennent en soutient en fait pour les élèves qui ont des problèmes bien particuliers qu'on arrive à cibler/ en fait qui vont nous aider un p'tit peu plus pa'ce que y'a des problèmes en fait qui sont euh/un p'tit peu plus lourds sur les enseignements et donc du coup ça nécessite en fait de prendre ces élèves/ sur euh des horaires particuliers pour justement pouvoir les euh / les débloquent/ et les

conseillères pédagogiques qui sont juste en face euh et que on bloque des fois / moi j'ai les bloque euh moi j'lai bloqué euh / j' lai bloqué un mardi soir jusqu'à huit heures je crois un truc comme ça oui/ mais elle a été disponible euh elle m'a dit euh je suis là et y'a pas de problème/ euh hein donc

Ma : vous parlez de C. (*la personne qui nous a mis en relation*)

Mi : oui ah oui j' suis allé la voir j'avais des questions en fait pa'ce que j' voulais travailler euh l'année dernière déjà/ sur les représentations en mentales en fait/

Ma : sur les représentations ?

Mi : mentales

Ma : mentales d'accord

Mi : je voulais vraiment en fait travailler euh accompagner les élèves chaque fois d'une image la compréhension vraiment tout le temps avoir un discours entre entre euh ces deux supports et voir comment j' pouvais le mettre en place euh véritablement avec les C.P. c'était plus compliqué euh les C.P. c'était vraiment la mémorisation au niveau des mathématiques c'est à dire retenir des quantités quels étaient les aspects et tout ça / puis la ma[^]tresse travaille que'que chose qu'est très (*bruits extérieurs masquant quelques mots du discours*) et avec les C.E.1 c'était vraiment (*mot inaudible*) que'que chose de lecture et donc j'avais des problèmes et de bibliographie et de structure c'est à dire que euh / je voyais c'que j' pouvais travailler / hein / en fait je voyais quels étaient les points du programme que je voulais travailler **avec** ce t avec ce travail avec avec ce point et euh et euh le truc c'est que j' voyais pas vers où me diriger/ pa'ce que du coup ça né ça voulait dire qu'i fallait que je construisse **tout** mais vraiment de A à Z et en étant un jour dans une classe par semaine euh c'était vraiment énormément de de travail/ donc du coup j'avais besoin de bibliographie/ euh de savoir vers où me diriger/ euh véritablement donc matériel et support c'qui avait été fait j' me disais j' suis pas le premier à avoir une idée euh hein quoique ce soit donc on en a parler/ elle m'a dit ce qui n'était pas bon dans mon raisonnement/ elle m'a dit en fait sur quels points je pouvais appuyer pour véritablement construire des choses/ et elle m'a diriger vers euh (*mot inaudible*) une bibliographie que j'ai été directement (*il se reprend*) pas directement / que j'ai lu j'ai regardé et que j'ai mis en place euh dans la classe en fait qui qui m'intéressait/

Ma : d'accord

Mi : hum / ça lui a pris euh de/ quatre heures et demie quand même j' crois (il réfléchit) de cinq heure moins le quart à huit heures presque/ oui oui elle me consacre du temps alors j' sais pas si elle le fait tout le temps/ moi j'ai tout le temps eu des disponibilités en tout cas avec euh/ avec C. oui hum /

Ma : ah c'est bien oui

Mi : hum c'est pour ça qu' j'en profite véritablement

Ma : hum oui

Mi : je me dis oui j'en ai discuté avec euh /on a eu une réunion pour euh avec l'inspectrice qui nous disait justement profitez de c' temps en fait pour euh allez chercher et avoir des informations oui / oui c'est ça en fait hum c'est vraiment euh / se **nourrir**/

Ma : ouais

Mi : donc vraiment apprendre à se nourrir donc i' m' faut un temps pour ingurgité et après i' m' faut un temps pour euh / pour construire les choses oui / bé ça permet puis bon euh / euh y'a euh l'utilisation modéré d'internet aussi qui peut aider pa'ce qu' ya beaucoup d'académies qui ont mis dans/ leurs recherches leurs travaux en ligne/ c'qui permet d' temps en temps en fait d'avoir des euh/ des idées de mise en place des supports moi j' sais que pour les mathématiques par exemple la maîtresse travaille Brissiaud ça correspondait à ce que je voulais faire sur les images/ sur les images mentales et j'ai trouvé j' crois qu' c'est l'académie en fait de la (*parole plus lente*) / / la Réunion j' crois qu' c'est celle de la Réunion en fait y'a des vidéos avec une enseignante qui présente en fait le travail à chaque fois avec des cartes et el"cache ainsi de suite euh donc oui c'est très très bien en fait c'est aussi pareil si cette personne décide pas de le partager/ de le mettre en ligne/ finalement euh tous ces points jamais j'y accède / et bé du coup c'est très bien pa'ce qu'elle présente/ et à la fois y'a quelqu'un qui euh qui euh / comment dire qui analyse son travail et la pertinence de son travail et donc du coup/ ça permet aussi de s' positionner d' prend'e de d' se poser des questions la- d'ssus donc de voir / de n'pas refaire les mêmes erreurs que elle a faites **mais** de savoir quelles sont ses euh ses euh ses bonnes intuitions et de réinvestir/on avance vraiment en fait euh

Ma : d'accord/ //// bien //// on va peut êt'e s'arrêter là hein (*rires*) j' pense que

Mi : j' sais pas je parle beaucoup

Ma : non non mais c'est très bien au contraire hein c'est très intéressant c'est riche pour nous euh /

Mi : bon /

Ma : bon on va arrêter là

Mi : j'ai essayé d'être le **plus** honnête possible (*bruits extérieurs*) de ce que je pensais en fait euh véritablement alors je ne sais pas qui va entendre ça

Ma : bah personne personne ne va l'entendre en fait moi je retranscris euh par papier/ sur papier si vous voulez tout c' que vous avez dit et après bon j'essaie de voir quels sont les thèmes qui se dégagent euh

Mi : d'accord pa'ce que j'pense que quand les enseignants vont lire (*quelqu'un entre dans la salle et s'adresse à Michel je coupe alors l'enregistrement*).

1. Retranscription chloé.

2. M : alors voilà moi ce qui m'intéresserait c'est que vous me parliez de ce qui vous aide à vous sentir enseignant
3. C : d'accord
4. M : enseignante
5. C : (rire)
6. M : euh tout c'qui vous passe par la tête de la façon la plus spontanée la plus libre tout ce qui peut vous aider à vous sentir enseignante
7. C : d'accord
8. M : à entrer dans le métier à
9. C : euh /// alors comme ça euh spontanément ça serait euh / le contexte avec les enfants aussi / dans le sens où on a une relation privilégiée avec eux qui voilà nous fait être maîtresse et euh pour moi c'est ce qui fait que je suis une enseignante on m'appelle maîtresse euh la journée pas le soir donc euh ... ça me définit dans mon statut on va dire euh au niveau plutôt tranche horaire euh mais pour moi c'est assez important / après euh ... c'est aussi par rapport aux collègues quand il y a un retour justement que ce soit sur l'organisation en général ou alors de de manière plus approfondie sur un sujet pédagogique ou quoi quand y a un échange ça aussi ça m'aide beaucoup parce que j'me dis voilà j'suis vraiment en train de parler de travail quelque chose d'important euh donc ça / hum bah les responsabilités forcément
10. M : oui
11. C : après on les aime ou on les aime pas mais les responsabilités forcément ça aide à se rendre compte de ... de son rôle c'qui est important ici c'est par rapport aux parents notamment
12. M : oui
13. C : on s'rend compte qu'on est pour beaucoup une stabilité très

importante pour leurs enfants parfois même le seul lien avec la société donc c'est ... voilà c'est là du coup le rôle d'enseignant prend une ampleur un peu euh ... sociale mais pour moi ça en fait quand même partie c'est quand même très important de de la de la ressentir c'est le fait de se sentir utile finalement / pas toujours dans le cadre pédagogique mais on se sent toujours utile du coup euh au contact des parents euh ça c'est évident après euh // après de manière plus réfléchie euh ///

14. M : j'veais fermer la porte parce que

15. C : oui y a quelqu'un qui risque de passer oui ///// euh hum hum hum /// sinon après euh ...

16. M : oui voilà c'est sur le sentiment quoi le

17. C : oui c'est plus ça oui ... c'est plus ... c'que nous renvoient les autres comme image justement qu'on arrive à se faire une idée de c'que c'est d'être enseignant je pense euh car après bon tout le monde arrive avec sa personnalité sa façon d'être et de voir les choses donc forcément on n'est pas le même enseignant dans sa classe mais c'est plus c'que nous envoient les autres que ce soient les enfants les parents euh les collègues c'est l'image que eux nous renvoient de nous là on ... euh moi personnellement ça me permet de me définir en tant qu'enseignante quoi

18. M : oui

19. C : je sais un petit peu mieux quel genre d'enseignante je suis ou euh ... à quel moment mon rôle est très important à quel moment c'est pas forcément super important enfin voilà c'est euh ... c'est plus ça oui c'est plus le regard des autres qui font que / on ... a cette vision j'trouve ... du du métier /

20. M : et quand vous dites euh quel genre d'enseignante je suis euh vous pourriez un peu euh

21. C : quel genre c'est euh bah déjà le truc basique stricte pas stricte euh / qui se fait respecter qui euh / qui est apprécié des enfants c'est évidemment très important euh / / qui arrive à mener des projets voilà c'est dans tous les domaines après c'est vrai que ... l'extérieur c'est avec plus euh notamment les parents et cætera plus le relationnel évidemment qui va ... être mis à jour mais après au niveau du travail c'est la pédagogie plus avec les collègues après évidemment les conseillères pédagogiques des choses comme ça hein

22. M : oui

23. C : là évidemment c'est là qu'on a le plus ce regard là / là encore une fois il s'agit de tomber sur les bonnes personnes (rire)

24. M : oui

25. C : voilà parce que malheureusement toute conseillère n'est pas vraiment conseillère donc euh / là j'ai de la chance je suis tombée sur une qui euh était vraiment de bons conseils

26. M : ah oui
27. C : qui avait vraiment euh compris ce qu'était la pédagogie pas seulement avec des enfants mais avec des adultes aussi donc qui euh amenait vraiment à une réflexion sur le travail donc ça c'était pour moi c'était important cette année par exemple que les autres années je n'ai pas eu de conseillère euh ... voilà qui faisait ressentir qu'on ... avançait en fait c'était juste à chaque fois / l'instant T euh voilà ce qui va ce qui va pas mais on n'avait pas de vision sur l'avenir euh c'est comme si on faisait une pause et puis bon bah voilà c'était tout quoi / avec celle-ci j'ai quand même plus l'impression d'avoir avancé du coup de d'avoir plus cherché d'avoir plus été motivée à chercher des solutions et caetera
28. M : oui
29. C : là c'est plus sur un côté pédagogique qui est vraiment travaillé en profondeur avec la conseillère avec les collègues aussi mais euh / oui dans l'ensemble c'est / à peu près ça /
30. M : les conseillères dont vous parliez euh les années précédentes c'est des conseillères que vous avez vues dans quel cadre ?
31. C : alors les premières fois c'était lors de ... soit d'animations de formations euh diverses donc euh que ce soit lorsqu'on posait des questions ou quand un sujet était euh voilà le le sujet du jour par exemple où on sentait que c'était plus une exposition de faits mais que il y avait pas d'interactions justement qu'on cherchait pas à savoir si ça nous convenait si on n'avait pas d'autres idées si ce que nous on aurait fait est-ce que ça aurait été sympa ou pas enfin y avait pas d'échanges réels euh après ça a été l'année dernière euh donc là quand j'étais PES surtout qu'j'avais une conseillère euh / qui euh ... qui a fait son son travail comme il faut hein y a pas de mais y a eu en fait au départ c'était trois visites il me semble euh ... non même pas y avait une une ou deux visites de courtoisie on va dire simplement
32. M : oui
33. C : elle venait euh elle observait on en discutait mais voilà point y avait pas de pas de rendu et caetera ... après on a eu les visites ou là par contre y avait des comptes-rendus envoyés à l'inspection et caetera et là d'un seul coup j'ai eu l'impression qu'on avait changé de relation on était passé de je te conseille à maintenant je te je te juge quoi vraiment ... et euh voilà ça ça va pas ça ça va pas et d'un seul coup j'avais plus de solutions pour avancer enfin je sais pas j'ai trouvé qu'la relation d'un seul coup changeait à partir du moment où on établissait des contrats derrière enfin / c'était un peu c'était un peu différent / et c'est vrai que / moi à ce moment là je me suis plus tournée vers les collègues du coup pour avoir des des conseils euh après c'est vrai qu'le côté pratique c'est plutôt le quotidien donc alors on profite d'une récréation tiens au fait y a ça ça n'a pas marché ou euh ça j'aimerais bien le faire mais je sais pas trop comment m'y prendre et caetera c'est vrai que c'est plus facile on va

dire plus spontané de le demander à une récréation ou à une pause du midi que de prendre rendez-vous d'appeler la conseillère d'attendre qu'elle soit enfin disponible pour venir enfin

34. M : hum hum

35. C : y a le côté un petit peu moins strict justement du collègue qui est quand même plus agréable pour euh pour travailler c'est vrai que c'est un métier où on se sent vite jugé forcément on est ... constamment entouré d'enfants dans notre classe quand y a un adulte ça perturbe d'un seul coup on est /

36. M : oui

37. C : c'est pas évident déjà on on sait qu'on réagit pas de la même façon quand on est vraiment seul dans notre classe ou avec un adulte qui nous observe bienveillant ou non euh de toute façon notre comportement changera donc euh et c'est vrai que c'est euh ça met forcément une certaine pression on ... sent beaucoup plus le côté jugement que le côté euh on va t'aider on va voir ce qui pourrait être amélioré

38. M : hum hum

39. C : donc c'est vrai que celle de l'année dernière au départ je pensais qu'elle aurait été plus dans le côté conseils mais finalement elle est très vite retombée dans le côté je juge et puis voilà donc euh là y avait la notion je vais la satisfaire et comme ça elle me foutera la paix limite hein

40. M : hum hum

41. C : c'était concrètement c'était ça hein à un moment donné on se dit elle cherche pas à savoir si si j'ai pas d'autres idées c'est juste qu'elle va juger et faut aller dans son sens sinon ça n'ira pas et c'est ça aussi le gros souci c'est qu'on a encore une fois dû à notre personnalité notre façon de voir les choses on a tous des des procédés différents et euh bon j'pense pas qu'on puisse réellement juger à cent pour cent de la qualité de d'un procédé à partir du moment où ça peut faire ses preuves pourquoi pas hein euh ... donc bon c'est vrai c'est un peu et ils ont du mal à croire que des jeunes puissent avoir des idées ha ha

42. M : ah oui

43. C : oui ça c'est un c'est pas toujours facile donc euh ... après ... voilà plus dans ce sens là que je parle des conseillères /

44. M : et ça c'est plutôt ce qui vous a pas aidée alors

45. C : bah oui et non en fait parce que euh ... ça m'a aidée / d'un point de vue professionnel vraiment mais au sens strict euh ... habituée aux inspections habituée à avoir un jugement qui est pas toujours bienveillant euh à m'attendre à devoir préparer tel et tel document et cætera c'est plus cette préparation du métier d'enseignant qui est écrit noir sur blanc dans le texte euh il est évident

que ce qu'on préfère tous en tant qu'enseignant c'est le côté le côté qui est pas noté sur le papier

46. M : hum

47. C : à savoir euh le bien être avec les enfants avec les collègues euh l'envie d'avancer d'évoluer de de voir si ça marche ou pas enfin voilà c'est ça qu'on préfère mais y a le côté enseignant qui est très strict et qui fait que euh alors ça m'a aidée oui et non non parce que c'est vrai c'est un peu euh ça frustre et ça bloque mais en même temps / ça donne une certaine rigueur qu'on a pas forcément quand on débute et qu'on ... voilà quand on dit faire les fiches de préparation à quoi ça sert et cætera / on a du mal à comprendre bon (rire) on cherche toujours la réponse d'ailleurs les conseillers sont même pas d'accord entre eux là-dessus donc euh voilà voilà c'est très euh disons que ça aide le fait qu'ils ne soient pas d'accord d'ailleurs nous donnent plusieurs avis différents au final bon on va peut-être choisir le nôtre il est pas forcément si mauvais

48. M : oui

49. C : voilà c'est plus ça en fait ça quand même été une aide parce qu'au final euh on durcit un petit peu aussi par rapport à tout ça mais euh ... après c'est sûr que l'aide la plus ... rentable ça a été celle de cette année avec une vraie conseillère dans le sens propre du terme qui euh qui m'a aidée quand même à voir là où je pouvais progresser et comment / surtout parce que c'est bien de dire ça ça va pas si on n'a pas enfin forcément on n'a pas de solution sinon on l'aurait fait autrement donc euh si on nous dit simplement ça ne va pas bon bah ok (petit rire) voilà on a besoin quand même d'avoir des petits des petites pistes pour aider quand même à avancer parce que sinon euh c'est pas toujours évident donc euh c'est pareil au niveau des collègues bon moi j'ai de la chance ici mais je sais que dans d'autres écoles c'est c'est très très compliqué y a aucun échange au niveau de la pédagogie et je trouve ça très dur parce que euh comme on est quotidiennement entouré par des enfants le fait déjà de parler avec des adultes ça fait du bien et euh ... d'avoir un retour à chaud sur sur sur la journée en fait c'est c'est important régulièrement de redescendre au niveau température aussi hein de bon de savoir aussi euh peut-être atténuer ce qui s'est mal passé euh ou alors prendre conscience que parfois certaines choses se sont mal passées ou qu'on s'en est pas rendu compte aussi c'est dans les deux cas donc c'est important mais euh / les les collègues oui sont très importants euh surtout quand on débute je pense et / c'est dommage que dans certaines écoles ce ne soit pas le cas

50. M : oui

51. C : je sais que j'ai des des amis PES l'année dernière qui ont été accueillis euh ça a été catastrophique aucun soutien aucune aide euh et là euh oui c'est dur moi j'ai eu beaucoup de chance aussi l'année dernière j'ai eu des collègues formidables qui m'aidaient tout le temps qui m'ont toujours proposé de de revoir avec moi les séances et cætera donc euh c'est euh un soutien qui est vraiment important d'où le fait que je souhaite dès que je peux aider en

retour pour faire avancer des projets car je trouve justement que c'est encore un des métiers où on a bien on peut garder ça ça se transmet quoi c'est euh

52. M : oui

53. C : dans une salle de classe oui on apprend des choses à l'IUFM mais euh / c'est euh ça reste du / c'est pas palpable au final on a on a besoin d'être confronté à la situation mais d'être entouré pour la la vivre au mieux en fait parce que c'est pas simplement en laissant les gens dans les classes que ça passera ... il faut qu'il y ait quelque chose autour et euh / bah il me semble que même après trente ans de carrière on fait des erreurs aussi / y a beaucoup de gens qui ont du mal

54. M : oui

55. C : mais ... mais voilà on est pas parfait on s'attend à c'qu'un enseignant soit irréprochable or ... ça reste un humain après tout / c'est pas irréprochable on fait des erreurs et et c'est d'ailleurs ce qu'on apprend à nos élèves hein que l'erreur ça fait partie de la vie c'est comme ça qu'on apprend bon si nous-mêmes on n'a pas le droit à l'erreur comment l'apprendre à nos enfants enfin ...

56. M : oui

57. C : c'est un peu ... c'est souvent tirer par les cheveux de toute façon l'Education Nationale on se rend compte qu'il y a beaucoup de choses qu'on doit appliquer à nos élèves mais qui ne sont pas appliquées avec nous donc euh ...

58. M : oui

59. C : voilà c'est le côté un peu / oui c'est important d'être soutenu et de voir les choses sur le terrain que ... dans les classes à l'IUFM / on n'a pas ce côté-là on n'a pas on n'a pas de répondant quoi sinon ils nous proposent des choses à à une époque où on l'a pas vu donc on ... peut qu'assister à ce qu'ils nous proposent quoi car on n'a pas pas de comparaison possible / malheureusement bien souvent on tombe sur des professeurs quand on a le ... le malheur de vouloir un peu les contredire j'ai vu ça et ça n'a pas si bien marché finalement et là ... là c'est plus possible ça passe pas donc voilà c'est c'est... j pense que oui ça passe par un ... les débuts ici pour aider c'est euh ... c'est d'être dans une classe mais en étant entouré et c'est pas le cas ... pour tout le monde

60. M : oui

61. C : hum / voilà un peu au niveau des aides oui c'est un peu // un peu ce que j'dirai après euh // après le soutien personnel évidemment on a besoin d'être entouré aussi dans notre vie privée

62. M : oui

63. C : ça c'est très important / très important parce que ... qu'on soit

comprise dans ce qu'on fait puisqu'on entend régulièrement que euh ... notre métier ne sert pas à grand-chose euh ça fait du bien de savoir qu'au moins les personnes qui nous entourent dans notre vie privée sont conscientes de ce qu'on fournit comme efforts de ce qu'on vit au quotidien et euh et être nos témoins entre guillemets

64. M : oui

65. C : on dit que même si c'est dur on ... on le fait pas pour rien et d'ailleurs les personnes le savent c'est important même si au fond de nous on sait qu'on fait quelque chose d'important on a besoin de témoins tout le monde a besoin de témoins de j'ai réussi ou j'ai fait ça j'ai fait ça bon on a toujours besoin de ça et euh je pense que là pour le coup c'est la vie privée qui aide beaucoup

66. M : oui

67. C : à / à faire comprendre qu'on fait un métier qui est important sinon si on regarde les médias ou quoi (rire) là bon là j'ai envie de dire on se demande vraiment à quoi on sert mais euh / mais voilà / la la vie privée aussi est très importante mais souvent souvent menacée et bizarrement par le travail aussi hein mais euh / elle est elle est importante voilà un peu (rire) c'est ça

68. M : d'accord

69. C : est-ce qu'il y a d'autres / d'autres questions

70. M : non c'est juste cette question là ouais c'est vraiment tout ce qui peut vous aider à vous sentir enseignante quoi à rentrer dans le métier à //

71. C : hum c'est c'est le fait d'être entourée d'avoir un bon retour de de son travail et de et de se sentir guidée aussi pas abandonnée dans des écoles et dans des classes

72. M : oui

73. C : et / et puis ce qui ressort de plus en plus euh soit PES même maintenant master qu'on va mettre dans les classes une fois par semaine /

74. M : hum hum

75. C : enfin moi je me souviens des débuts euh pourtant là actuellement je je fais déjà j'ai un poste fractionné euh j'ai un petit peu d'expérience mais même comme ça c'est pas évident de rentrer dans l'univers d'un autre enseignant une fois par semaine et cætera je trouve que ce genre de choses par exemple qui est proposé c'est pas forcément euh c'est encore une fois c'est une histoire de de soutien si la personne est accompagnée à ce moment là et cætera oui c'est très bien mais là non c'est juste on te met dans la classe tout seul et puis si t'as des bons collègues tant mieux du coup tu t'en sortiras mieux si t'as des bons élèves tant mieux si pas de bons collègues pas de bons élèves tant pis pour toi quoi tu passeras une année où tout ... si tu remplaces le lundi tu passeras tous tes dimanches soirs tu te poseras pleins de questions et euh

(brève interruption suite à l'entrée d'un collègue)

76. M : et euh ... oui sinon cette année c'est un poste fractionné que vous avez
77. C : oui c'est TRS c'est titulaire remplaçant de secteur alors c'est un poste définitif donc sur euh une zone
78. M : oui
79. C : donc la zone est assez grande ça concerne qu'une seule ville du coup et euh je suis sensée remplacer uniquement les décharges de direction puisque c'est à l'année et les mi-temps les quart-temps et cætera donc mon poste là par exemple le mien est coupé en trois j'ai un mi-temps une décharge de direction et un quart-temps le vendredi donc c'est ha / voilà et c'est vrai que pourtant j'ai eu l'année dernière ma classe là euh le fait de se retrouver tous les jours rentrer dans l'univers d'une enseignante j'ai de la chance je suis tombée euh avec euh des professeurs qui euh n'ont pas fermé l'accès donc on arrive à faire vivre la classe sans souci et pour les élèves et pour nous mais c'est pas forcément évident et encore moins je pense quand on a jamais eu l'occasion d'être en classe
80. M : hum hum
81. C : euh même si on a fait des stages une fois de temps en temps ça je ne sais pas du tout voilà c'est ... c'est pas la réalité je veux dire rien que le côté administratif moi je me souviens l'année dernière c'est ce qui m'a le plus impressionnée c'est de devoir gérer une classe au niveau administratif entre les histoires de coop et de sorties et de bus et de trucs enfin rien que ça les fiches de sécurité les machins enfin c'est beaucoup de choses à gérer qu'on apprend pas forcément à l'IUFM ou dans tout autre formation qu'on ait pu faire et qui sont des éléments extrêmement importants dans une classe parce que ça les fait tourner c'est en ça que je trouve ça compliqué je me dis une personne qui n'a pas encore passé le concours qui toutes les semaines sera dans une classe en charge des élèves mais aussi en charge de la classe au niveau administratif euh ça fait beaucoup enfin je trouve
82. M : hum hum
83. C : après on comme on dit si on a de la chance on tombe sur des collègues sympas une collègue qui va faire en sorte que les matières de cette journée soient relativement plus faciles ou du moins plus agréables pour la remplaçante que le côté administratif ne soit jamais vu tel jour enfin voilà y a des arrangements mais je connais énormément d'autres personnes qui ne font pas ce type d'arrangements et du coup la personne qui remplace se retrouve dans dans une situation qui bien souvent malheureusement peut même dégouter du métier quoi montrer le mauvais côté euh sans le le l'apport que c'est d'être au quotidien dans une classe euh / moi après je trouve ça je trouve ça euh pas très judicieux comme solution de proposer aux master de venir un jour par semaine dans une classe / voilà après ce qu'on avait dit je crois

d'ailleurs à l'époque quand on a été PES euh on n'a pas compris pourquoi on nous a changé le type de formation qu'au départ ceux qui étaient juste avant nous étaient en doublette jusqu'à la toussaint avec un maître formateur dans la classe donc ce qui est quand même assez agréable pour observer pour être en retrait pouvoir vraiment se mettre dans le bain et comprendre des choses et ensuite ils étaient brigades donc côté brigade est un peu plus / spécifique que ce qu'on a eu on va dire mais ils ont eu quand même ce petit temps de ... d'expérience jusqu'à la toussaint on exploite un petit peu le domaine quoi

84. M : hum hum

85. C : nous on s'est retrouvés j'ai fait la rentrée dans ma classe quoi j'étais toute seule voici ta classe tu te débrouilles quoi donc euh après j'avais les visites de la conseillère qui venait euh une heure une fois tous les trois mois enfin

86. M : hum

87. C : voilà c'est comme ça heureusement que j'avais des collègues heureusement que j'ai des collègues qui m'ont expliqué comment faire une rentrée parce qu'on a eu évidemment un petit truc à à à l'IUFM du coup c'était la formation à l'IA euh oui enfin ... voilà ça a donné quelque chose un peu type heu qui ne peut pas se remettre après enfin faut avoir enseigné pour remettre en forme dans sa classe quoi

88. M : hum

89. C : voilà euh on avait quand même besoin d'aide une fois dans sa classe pour savoir comment annoncer aux parents la rentrée et cætera les manuels les choses on ne sait pas tout ça quand on arrive

90. M : oui

91. C : donc c'est vrai que nous le fait de se retrouver directement dans le bain à la rentrée de septembre euh bah c'était pas forcément judicieux et pareil on avait des des périodes en fait des vagues de formation on partait une semaine on avait deux semaines en tout sur l'année ... de formation voilà euh y en a qui ont eu beaucoup de chance ils se sont retrouvés à partir en octobre et en mars d'autres c'était décembre avril je pense et moi j'ai eu mes deux semaines euh fin juin deux semaines d'affilée / donc non seulement toute l'année je n'ai pas été formée mais en prime ils m'ont obligée à laisser ma classe pendant deux semaines à une période où c'est juste pas le moment de laisser sa classe à quelqu'un parce que on est en train de finir des trucs parce que on fait les bulletins parce que on fait ci on fait ça on fait la fête de fin d'année que j'ai quand même dû enfin c'est même pas moi qui aie fini mes mes répétitions pour mes élèves enfin je trouve que c'est quand même priver l'enseignant de choses très importantes dans sa classe et euh pour avoir oui deux formations où on est allé dans des classes où eux pareil finissaient donc y avait quasiment plus rien à voir donc c'était super j'ai adoré ma formation pareil on nous a mis tous les mercredi jusqu'à la toussaint quasiment des

formations le mercredi et euh mais quand est-ce qu'on préparait notre classe ? et on s'était fait taper sur les doigts parce que certaines faisaient leur cahier journal pendant les formations en même temps (petit rire) voilà j'ai envie de dire le lundi on travaille le mardi on travaille le mercredi on est en formation le jeudi on travaille le vendredi aussi le week-end ben on dort plus parce qu'on prépare parce qu'on sait pas comment préparer alors on passe dix fois plus de temps qu'un enseignant expérimenté

92. M : hum

93. C : voilà et ça n'a pas été compris alors je sais que là ils ont remodifié un peu mais ... je pense qu'ils sont revenus un peu sur le côté en doublette jusqu'à une période dans des classes avec des maîtres formateurs mais je n'en suis pas sûre mais j'avoue que ça oui ça m'aurait aidée j'aurais bien aimé parce que c'est l'année dernière je ne sais pas pourquoi ils ont fait ça mais euh oui ils ont peut-être sacrifié euh certaines personnes qui ont peut-être abandonné depuis parce que y avait de quoi être dégoûtée

94. M : hum

95. C : enfin je pense moi j'ai eu de la chance j'étais dans une école assez petite assez familiale où les collègues s'entendaient bien où ça s'est bien passé où euh je me suis intégrée j'ai été aidée et compagnie ma conseillère quand bien même avait peut-être un peu de défaut elle a quand même été un soutien dans l'ensemble donc / j'ai eu beaucoup de chances et je pense que c'était pas toujours très réussi mais voilà je me dis que euh / c'est c'est ça qui a aidé et non pas non pas leur formation ça c'est sûr hein être privée de travailler tous les mercredis parce que être assise sur un banc à réécouter ce qu'on a entendu à l'IUFM enfin (rire) allo c'est quoi

96. M : hum hum

97. C : mais vraiment c'est pas possible quoi on vient d'écouter la même chose y a trois mois à l'IUFM pourquoi vous nous le redites maintenant ça n'empêche pas qu'on sait toujours pas comment on va le mettre en place hein bon voilà c'est /

98. M : ouais

99. C : ça a été ouais mais la formation a son importance ça c'est clair mais surtout parce qu'on a besoin d'échanger je me souviens d'une seule formation qui était euh intéressante car ils demandaient réellement sur un thème nos expériences que ce soit en stage ou là dans nos classes où l'on est actuellement et du coup tout le monde échangeait sur ce sujet et on essayait de discuter euh euh on avait des des questions types qui étaient écrites sur des affiches et pour chaque sujet soulevé on essayait d'y répondre en fonction des questions qui étaient heu données et là c'était intéressant parce qu'on avait vraiment un échange entre collègues et on ne parlait pas entre guillemets à une personne supérieure qui nous jugeait mais on parlait à nos pairs on parlait à des conseillers qui étaient un peu retrait et l'échange faisait qu'on n'avait pas honte

d'annoncer bah là non ça j'ai complètement planté ma séance

100. M : oui

101. C : c'était nul voilà ça a pas marché du tout c'était pas gênant parce que deux secondes après le voisin disait la même chose parce que voilà et ce côté-là justement d'échanger c'est un peu ce qu'on retrouve avec les collègues du coup le midi parce qu'on est un peu plus décomplexé parce qu'on se connaît parce que voilà les choses font que on peut parler plus librement de de nos erreurs dans le travail euh je trouvais ça important et je trouve que ce type de formation ça c'est je pense très utile pour pour les jeunes qui débutent c'est le fait de se sentir non pas jugé mais simplement dans un cadre d'échanges où on va juste tenter de de s'améliorer quoi

102. M : hum hum

103. C : ce qui est ... ce qui est juste important quoi donc / c'était un ... là au niveau des formations ils ont beaucoup de choses à revoir // et même encore maintenant hein je vois je vois maintenant que j'ai quitté le circuit formation on va dire où je rentre dans le cadre des des animations péda de tout enseignant (quelques mots inaudibles) on les a à l'IUFM ces cours on les a pendant les formations de la première année et puis après on les a tous les tout le reste de la carrière heu / voilà ponctuellement une petite formation sur la numération tiens on ne sait pas ce que sait (rire)

104. M : oui (rire)

105. C : non c'est vrai hein

106. M : oui

107. C : c'est un moment où / après j'sais pas comme on dit avec mes collègues on est toujours prêt à à se plaindre et à râler parce qu'on est des professionnels de ça mais euh / y a y a un travail qui est fait quand même par les conseillères et compagnie qui gêne qui présentent leurs trucs y a y a du travail derrière elles essayent hein et je pense qu'on est tous un peu dans le même dans le même bateau pour ça c'est qu'on cherche à trouver comment on peut améliorer les choses sauf que c'est pas c'est pas forcément facile et que évidemment comme tout le monde rester dans son coin et faire ce qu'on a toujours fait ça fonctionne voilà ça fonctionne plus ou moins mais

108. M : oui

109. C : mais / c'est rassurant donc que ce soit nous ou les conseillères ou les les gens qui interviennent forcément si leur leur formation a fonctionné une fois bah ça reste toujours la même hein

110. M : oui

111. C : pourquoi la changer pourquoi répondre à d'autres questions / c'est ça je pense le souci aussi parce que nous euh on s'moque souvent le mercredi quand on va en formation (petit rire) mais elles font ce

qu'elles peuvent aussi j'crois que

112. M : ouais
113. C : justement elles sont aussi passées par par là où l'on est passé et beaucoup ont du mal à revenir en arrière et se rappeler cette époque où
114. M : oui
115. C : où c'était pas toujours facile où / voilà / elles ont du mal j'pense ouais je pense que les conseillères et cætera c'est pareil elles sont passées à un stade où revenir en arrière c'est difficile et / même nos questions parfois les surprennent alors qu'elles ont eu les mêmes / dix quinze vingt ans elles ont eu les mêmes questions mais ou les mêmes interrogations sur euh enfin justement oui une fiche de prep oh vous ne savez pas ce qu'est une fiche de prep ? (rire) bah non
116. M : ouais
117. C : voilà selon selon le discours de chacun ça change tout le temps alors j'ai envie de dire voilà c'est /// c'est pas toujours pas toujours pas toujours facile oui de de faire je prends un exemple justement après quand on a / la chance d'avoir un équilibre quelque part il faut il faut le préserver justement et s'appuyer dessus faut pas hésiter moi je sais qu'ici c'est les collègues et euh / bon il reste une semaine et demi normalement je serai plus là après euh j'aimerais bien y rester justement parce que je sais qu'ici j'ai trouvé mon équilibre et que / que ce soit pour moi personnellement ou pour mes futurs élèves je pense que pour l'Education Nationale c'est ce qu'il y a de plus important c'est qu'on se sente bien en fait que tant que nous on est bien nos élèves se sentent bien / ça ils l'ont pas forcément compris
118. M : oui
119. C : donc euh et je me dis comme là on a un équilibre avec l'équipe ils sont en train de tout changer ils réservent des postes pour les PES c'est pour ça que je ne peux pas rester et puis ils vont mettre une nouvelle qui connaît pas forcément grand-chose qui sera peut-être perdue
120. M : hum
121. C : alors alors pour elle c'est bien parce qu'elle aura des collègues je l'espère qui feront qui seront sympa avec elle quand même mais euh bon on se dit quand on a commencé à créer des liens avec les parents avec les enfants moi je me dis oui j'ai hâte quand même un jour de me dire je vais voir les élèves passer dans les classes supérieures les recroiser
122. M : oui
123. C : oui voilà parce que ça aussi c'est important en tant qu'enseignant de de se rendre compte tiens on s'est trompé on pensait qu'untel s'en sortirait peut-être pas et machin et finalement tout va bien ou l'inverse on pensait qu'il s'en sortirait pas et puis

124. M : oui
125. C : il a eu une étincelle quelle est cette étincelle faut me la donner comme ça je pourrai le faire plus tôt c'est important je trouve le lien comme ça que d'être toujours en mouvance le fait d'être toujours euh à droite à gauche comme là moi sur trois écoles enfin
126. M : oui
127. C : y a un moment on peut jongler moi j'peux plus quoi j'ai j'ai que deux mains hein donc euh
128. M : bien sûr oui
129. C : c'est usant c'est usant c'est vrai que c'est usant parce que tu discutes avec tous les collègues et cætera mais euh il n'empêche qu'on est pas tout à fait raccroché dans l'école après les parents c'est pareil ils discutent avec nous mais euh en même temps ils ne savent pas si on sera là l'année suivante donc pourquoi créer plus de lien enfin je trouve que c'est un frein c'est un manque de stabilité pour nous les jeunes qui démarrons on n'a pas de stabilité euh dans les écoles on connaît tous le système et on se doute que voilà c'est une histoire de points et que forcément après s'être galéré c'est normal
130. M : bah oui
131. C : qu'on est notre stabilité notre petite ville bien sympathique où il ne se passe rien mais en même temps si on réfléchit au bonheur des enfants ça devrait être dans l'autre sens et c'est compliqué parce que voilà peut-être que dans dix quinze ans je me dirai bon voilà j'ai assez galéré je reste dans ma petite école bien tranquille bien peinarde je ne la donne pas aux petits jeunes
132. M : ah ah ah
133. C : là si ça se trouve j'aurai ce discours là dans dix quinze ans mais pour l'instant c'est vrai que mais après je me dis j'espère ne pas l'avoir parce que ça serait dommage parce que je me dis y a peut-être moyen de de faire en sorte qu'il y ait des échanges plus réguliers que avec des cours vraiment expérimentés mettre le pied dans des endroits où d'habitude c'est que les jeunes parce que ils ont un point
134. M : hum
135. C : enfin voilà que se soit un peu plus varié aussi au niveau des enseignants parce que tu sais on parle de diversité auprès des élèves mais pourquoi pas de diversité aussi auprès des des enseignants parce que c'est toujours les mêmes petits jeunes qui commencent qui débutent qui se galèrent qui connaissent pas tout qui / qu'on met qu'on met auprès d'enfants qui ont le plus besoin d'un enseignant stable quoi donc euh
136. M : hum
137. C : voilà je ne dis pas que je ne suis pas stable non plus (rire) mais heu je suis sûre qu'un enseignant expérimenté aurait peut-être pu faire mieux

sur telle ou telle chose et rien que ça c'est déjà ça de gagner mais heu // après voilà après moi je suis contente d'être ici hein c'est pas j'pouvais pas être dans une petite ville tranquille c'est euh c'est très bien ici c'est je me sens bien je me sens utile et ça m'aide à être enseignante justement

138. M : oui

139. C : voilà ça veut dire que bizarrement c'est ici qu'on a le plus de reconnaissance pour moi vis-à-vis des parents certes l'exemple qu'on a eu (rire) n'est pas forcément la meilleure démonstration mais euh dans l'ensemble je trouve que les parents sont quand même plus reconnaissants de ce qu'on fait parce que y a cet aspect social en plus parce que y a ce côté vous êtes le lien avec la société avec le monde qui entoure notre gamin et que si on veut qu'il sorte un petit peu de notre situation sociale

140. M : oui

141. C : c'est en passant par vous que ça fonctionnera et euh on le voit on l'entend et ça ça motive ça c'est agréable moi j'veux dire que l'inspectrice soit contente évidemment ça m'intéresse mais en soi ce n'est pas ça ce n'est pas ça qui me fera lever tous les matins

142. M : hum

143. C : c'est qui m'fait lever tous les matins c'est les parents à la porte qui sont contents qu'on soit là parce que on n'a pas fait comme la plupart des profs de finir en dépression parce qu'on n'en peut plus on est là à la porte on accueille leurs gamins on a le sourire et puis on se prépare à vivre la journée avec eux à leur apprendre plein de choses et les parents sont contents quoi ils le disent et voilà parce que l'année dernière j'étais dans un milieu complètement opposé où c'était complètement bourgeois où là au contraire on a juste considéré que j'étais plus bas que terre et que je ne servais à rien donc euh ah oui dans ces cas là ah oui surtout quand on sait que je suis débutante alors là / là c'était fini

144. M : ah oui

145. C : j'veux dire ça a été euh ça s'est vu sur mon visage donc forcément les gens se sont même pas posé de questions ils ont passé l'année à m'embêter pour un rien à chercher la petite chose qui pourrait euh / voilà / voilà y a des c'est pour ça que // y a du pour et du compte c'est sûr mais euh / justement au vu de ma personnalité de quelle enseignante je souhaite être clairement je pense que c'est ici que je pourrai le mieux euh réussir que ailleurs dans des endroits plus tranquilles et cætera euh je sais pas si j'aurai cette motivation de voilà

146. M : oui

147. C : car là après euh // c'est / oui pour moi c'est qui est important c'est qui aide c'est les parents qui nous entourent qui sont présents et qui nous disent oui euh c'est bien on est contents que vous soyez là / c'est agréable oui

agréable parce qu'on sait qu'on l'a pas fait pour rien je sais que l'année dernière // presque pas tout à fait heureusement mais j'aurai presque pu me dire je serai pas venue aujourd'hui ça n'aurait pas changé grand-chose mais presque

148. M : vous croyez

149. C : presque oui après j'avais de la chance des enfants très curieux euh des des enfants que tout le monde envie (petit rire) parce que voilà passionnés vocabulaire impressionnant / c'était des CE2 donc un âge très intéressant / et euh oui passionnés par l'école ils aimaient l'école ils savaient beaucoup de choses et j'aurais pu leur mettre le livre devant les yeux euh ils auraient déjà compris l'histoire euh bah voilà tout va bien

150. M : hum

151. C : c'est euh / donc ça c'était agréable parce que du coup on a pu monter des des projets on a pu faire des des choses qui qui correspondaient à leur milieu social et du coup à leur leur accès à la culture et cætera qui est pas du tout le même qu'ici / mais euh du coup derrière / des parents qui se plaignaient pour un rien qui n'étaient pas contents que qui comprenaient pas que qui / c'était finalement c'était ... les enfants allaient très bien hein c'était les parents qu'il fallait éduquer hein clairement hein donc au bout d'un moment oui ça gâche ça gâche énormément le ... le plaisir d'enseigner et on se demande pourquoi est-ce qu'on y va quoi parce que on voit qu'il n'y a pas de reconnaissance les enfants au bout d'un moment osent demander

152. M : oui

153. C : oui ça devient parce que forcément ils entendent leurs parents donc euh

154. M : hum

155. C : donc voilà c'est pas toujours le lieu justement pour débiter pour évoluer je pense / après / justement là ça dépend des caractères je pense qu'il y en a beaucoup qui heu à l'attente du milieu social où l'on est actuellement ils partiraient en courant hein clairement

156. M : oui

157. C : voilà c'est c'est évident vois que même mon entourage donc qui sont au courant de mon lieu ils se demandent comment je fais pour pour survivre

158. M : ah (rire)

159. C : oui ils demandent comment mais tout va bien (rire) ça va c'est sûr après les histoires qu'on entend sont sont compliquées mais euh / après voilà on passe comme beaucoup d'enseignants par la case d'un psychologue pour discuter un petit peu de

160. M : oui

161. C : des des histoires qu'on a à l'école parce que au début quand on démarre bah la veste enseignante elle est juste euh pas assez cousue hein à même la peau donc on peut pas l'enlever le soir
162. M : oui
163. C : donc c'est pas facile / donc il faut souvent une aide extérieure c'est mieux un psy qui va aider à enlever le fil pour que le soir on puisse enlever la veste hop et la ressortir que le lendemain pour aller au travail
164. M : oui
165. C : parce que sinon c'est dur sinon c'est dur il faut euh tout le soutien après de la vie privée mais qui parfois euh / peut ne pas se montrer tout à fait à la hauteur et ... c'est tout à fait logique parce que c'est notre travail et c'est pas celui des autres
166. M : hum hum
167. C : c'qu'on vit dans notre travail est dur et donc on ne doit pas l'imposer aux autres non faut trouver le moyen de l'évacuer d'une manière ou d'une autre après / ce sont des soucis finalement euh / d'ordre social de la vie de tous les jours des faits divers des voilà c'qu'on lit dans les journaux bah oui c'est ce qu'on a dans nos classes bon voilà mais après euh l'année dernière j'avais aussi besoin de soutien mais par rapport aux parents du coup
168. M : oui
169. C : là à cette époque- là je n'avais pas fait la démarche d'aller voir un spécialiste et j'aurais peut-être dû justement pour euh moins regretter cette année on va dire après c'est pas forcément que je la regrette parce que j'ai j'ai apprécié tout ce que j'ai pu y apprendre j'ai rencontré des collègues formidables et j'ai eu une expérience formidable donc euh je le regrette pas en soi mais euh parfois je me dis j'aurais peut-être pu commencé tout de suite ça ne m'aurait pas gêné en fait
170. M : oui oui
171. C : c'est plus dans ce sens là / bon après quand on démarre être aidé à faire la part des choses c'est important car on a du mal quand on est jeune moi j'étais la plus jeune de de ma promo quand quand j'ai commencé
172. M : oui
173. C : on est jeune en âge jeune dans sa tête et donc euh souvent pas encore d'enfant
174. M : hum hum
175. C : et donc quand on est confronté à ça déjà on se demande si on veut avoir des enfants parce qu'on ne sait pas si on va faire les mêmes bêtises ou pas (rire étouffé)
176. M : (rire)

177. C : est-ce que voilà parfois c'est dur de de se poser toutes ces questions
178. M : oui
179. C : et euh les collègues plus âgés peuvent encore servir mais parfois se se rendent pas toujours compte qu'on se pose ces questions là parce qu'elles ne se les posent plus
180. M : oui
181. C : et euh si on va pas vers eux les poser ils ne demanderont pas si on vit bien la situation parce que c'est leur quotidien depuis tellement longtemps que / si on n'arrive pas à aller vers les collègues pour parler de ce genre de choses il faut au moins qu'on trouve une aide extérieure pour évacuer parce que ça par contre c'est c'est la difficulté du métier
182. M : oui
183. C : c'est là où on peut un peu / partir dans le mauvais sens quoi et euh ... restreindre notre fonction d'enseignant que euh / je fais de la garderie pour enfants c'est déjà bien je les soustrais à leurs parents c'est déjà bien quoi
184. M : oui
185. C : non c'est pas c'est pas ça mon métier c'est de leur apprendre des choses les instruire voilà point je ne m'occupe pas du reste euh je j' fais ce que je dois faire et puis c'est tout mais au départ on a beaucoup de compassion / le souci c'est qu'après à force d'avoir de la compassion on en oublie qu'on est sensé leur apprendre des choses
186. M : oui
187. C : on est jusque là mon pauvre j'suis désolé pour toi et puis on oublie qu'en attendant l'alphabet ça s'apprend pas tout seul donc euh c'est c'est aussi un risque si on est trop trop dans ce cadre-là et c'est pas facile de trouver la porte de sortie oui pour rééquilibrer un peu et voilà se dire je rentre chez moi c'est fini je reviendrai demain pour me remettre ça en tête et euh quand on est jeune à l'IUM jamais on nous en a parlé hein (rire)
188. M : oui
189. C : clairement vous vous allez vivre des choses très faciles (rire) on nous le dit pas non on ne nous le dit pas comme ça / on nous fait croire que ce que j'ai moi dans une classe dite normale ça se trouve que dans des CLIS dans dans des classes spécialisées hein non non dans une école normale (petit rire) pensez vous non non
190. M : oui
191. C : donc c'est vrai qu'on a aussi une part de vérité qui est un peu dissimulée et que euh si ils veulent directement les envoyer dans des cités compliquées qu'on les prévienne euh voilà / armez-vous parce qu'ils ne s'attendent pas que parce qu'il y a le nom de la ville qui est déjà un peu parlant

que la personne se mette une armure non on ...

192. M : oui

193. C : on débute quoi on ne sait pas ce qu'on va trouver on ne peut jamais imaginer ce qu'on va trouver et encore aujourd'hui malgré l'année que j'ai passée et ce que j'ai vécu je ne sais pas ce que je retrouverai l'année prochaine

194. M : oui

195. C : on ne sait jamais donc il faut ... voilà il faut toujours penser à se préserver c'est ça qui aide à être un bon enseignant c'est tout se préserver parce que / quand nous on va pas bien de toute manière ça n'ira pas avec nos enfants

196. M : oui

197. C : donc euh / voilà c'est pas facile mais il faut voilà c'est important et quand / quand on sait pas quand on débute euh / on ne sait pas que ça peut être compliqué à quel point parce que c'est pas que le côté professionnel qui est en jeu c'est aussi le le privé qui se remet en cause sur beaucoup de domaines

198. M : oui

199. C : donc euh voilà et ça c'est vrai forcément on n'en parle pas donc euh et comme je le disais par rapport aux collègues et tout comme eux y en a qui vont venir mais dans l'ensemble c'est des questions passées donc ils reviendront pas sur le sujet donc si nous on y va pas ils vont pas forcément se rendre compte que ça va pas toujours quoi donc euh c'est pour ça que c'est important mais // pas évident / pas évident

200. M : et vous vous avez pu trouver un soutien euh auprès d'un spécialiste

201. C : oui du coup oui depuis

202. M : vous avez fait la démarche vous-même

203. C : oui du coup oui bah là en fait c'est qui m'a plus fait euh prendre conscience qu'il fallait que je le fasse c'était le côté privé je me rendais compte que le soir je ne pouvais plus en parler à mon conjoint parce que il ne savait pas quoi faire

204. M : oui

205. C : il ne savait plus comment m'aider et / quels mots me donner pour que le lendemain heu j'y aille le lendemain avec le sourire enfin

206. M : oui

207. C : c'était surtout ça en fait c'était euh / je me rends compte que bah il ne pouvait plus gérer que les collègues bah avaient eux-mêmes leurs soucis bon même si je leur en ai toujours parlé ils ont toujours été présents pour me soutenir là-dessus

208. M : oui
209. C : y a quand même un manque y a quand même quelque chose qu'il faut trouver extérieur euh et oui le le spécialiste aide énormément là-dessus après faut trouver le bon c'est sûr mais euh // ça m'aide énormément et je sais notamment maintenant que s'il y a un truc qui ... voilà qui se passe mal au travail c'est pas grave je vais à une séance telle date je mets ça de côté
210. M : ouais
211. C : je reprendrai à ce moment-là
212. M : d'accord
213. C : et les premières fois c'était un peu dur mais là maintenant j'arrive vraiment beaucoup mieux à mettre ça de côté et à vraiment me consacrer à la classe quand elle est là le soir à rentrer chez moi et à être moi
214. M : oui
215. C : et à attendre la séance pour discuter de ... de ce qui n'a pas été de de ce qui m'a marqué voilà c'est euh après j'espère pas avoir besoin de ça toute ma carrière quand même ce serait un peu dommage mais euh je pense que pour commencer / quand y a un souci dans ce métier là faut pas hésiter parce que c'est très très important qu'au niveau psychologique on soit bien bien sûr de ce qu'on fait de ce qu'on a l'intention de faire et ce pourquoi on le fait quoi
216. M : oui
217. C : c'est / c'est extrêmement important parce que s'il y a une seule chose qui est un peu bancal / on peut pas forcément progresser on peut pas forcément voir le mieux de ce métier c'est / c'est plus compliqué
218. M : oui
219. C : c'est plus compliqué donc euh mais voilà quand on est jeune on ne nous le dit pas et il faut qu'ils soient au courant de ce qu'ils peuvent trouver et de ce que cela peut impliquer dans leur vie privée aussi donc heu c'est important /// sinon c'est à peu près toutes les aides on va dire ... internet (rire)
220. M : ah oui internet
221. C : internet sacré coup de main oui
222. M : bah oui
223. C : bonne source d'inspiration parce que euh beaucoup d'exemples et c'est la variété qui permet de de sélectionner quand on a un truc tout cuit non
224. M : oui
225. C : le côté très varié ah on a le choix on peut euh opter plus pour telle ou telle démarche euh c'est euh c'est un outil extrêmement bien fait
226. M : oui
227. C : parce que les livres faut pas se leurrer hein on débute mais même

après trente ans de carrière on va pas se payer un livre tous les mois hein (rire)

228. M : voilà

229. C : donc euh leurs beaux livres ils sont bien sympas mais le jour où j'aurai un budget livres déjà quand j'arrêterai de mettre mon budget pour payer les sorties de mes élèves (petit rire) voilà on s'en sortira bon pour l'instant j'ai déjà déjà gagné un peu avec ma vente de gâteaux là (rire) voilà on avance / c'est ça ou on fait pas de sortie alors // c'est l'inconvénient aussi d'être d'être deux sur la classe quoi on a une seule coop pour les deux la coop selon les classes n'est pas toujours euh à la hauteur de nos espérances pour faire les sorties donc euh et c'est pas c'est pas un milieu où on peut exiger euh là par contre vous donnez un euro pour la sortie déjà ça c'est trop

230. M : oui

231. C : enfin pour certains c'est déjà trop donc euh on trouve des solutions voilà après après ça a été pour mon plaisir aussi hein la sortie donc voilà mais c'est pour ça je préfère financer ma sortie qu'un livre j'me dis si internet me fournit en informations

232. M : oui

233. C : c'est tout aussi bien / mais après oui ils parlent toujours de leur bibliothèque et machin pareil quand est-ce que j'y vais hein la nuit j'ai envie de dire ? (rire)

234. M : bah oui (rire)

235. C : bon j'aimerais bien si je pouvais avoir cette bibliothèque chez moi je serai très contente mais côté accessibilité voilà moi déjà j'habite très loin d'ici pour rentrer chez moi c'est déjà plus de trois quart d'heure donc je vais pas m'amuser à chaque fois à faire un détour par une bibliothèque pour euh j'aimerais bien si c'était à côté oui j'aimerais bien

236. M : oui

237. C : mais voilà après je sais que dans certaines écoles ils font ce que j'ai fait l'année dernière dans la salle des maîtres quand y a une salle des maîtres

238. M : oui

239. C : y avait une armoire avec euh plusieurs livres manuels et cætera variés tout le monde pouvait se servir et cætera on avait une entière confiance on savait que cela n'allait pas disparaître donc euh et c'était c'était sympa car ça permettait d'avoir quelques ressources sur place à la disposition de tout le monde à tous les niveaux c'était faible mais c'était c'était déjà bien je trouvais que le principe était intéressant ça serait bien que ce soit un peu développé dans toutes les écoles qu'il y ait / voilà une petite bibliothèque de manuels alors c'est vrai que et on le sait maintenant avec le terrain on ne peut pas faire confiance à tout le monde y en a toujours qui sont des filous et qui vont

embarquer euh le travail des autres / c'est dommage / mais voilà y a toujours du mauvais partout hein donc

240. M : ouais
241. C : alors pourquoi pas chez les enseignants ?
242. M : oui bonne question (rire)
243. C : hein voilà mais ... c'est vrai c'est vrai qu'en soi l'idée est très très sympa j'trouve parce que ça permettrait que ce soit véritablement accessible que une bibliothèque un CRDP un machin voilà / où tu te bloques ton après-midi
244. M : ouais
245. C : mais voilà faut vraiment avoir un projet un machin mais pour un ... j'ai besoin d'une petite activité j'ai passé l'après-midi (rire) bah non en fait non non je ne pense pas non
246. M : non
247. C : c'est le côté compliqué c'est c'est pour ça qu'internet ... j'ai déjà eu des conseillères qui m'ont râlé dessus parce que je prenais ça pour inspiration mais en même temps je trouve que toute ressource est bonne à prendre à partir du moment où c'est motivé où c'est euh / où c'est adapté évidemment après
248. M : oui
249. C : après je vois pas où est le souci mais pour beaucoup c'est un souci parce que c'est pas l'enseignant qui a fait le travail ... ouais / voilà tout est tout est tout est négociable je pense hein
250. M : ouais ... ouais
251. C : après c'est leur vision
252. M : bien sûr oui
253. C : c'est comme ça voilà // mais sinon je pense avoir fait le tour des des ressources et des aides ///
254. M : oui vous disiez tout à l'heure que c'était compliqué que ça on le disait pas en formation
255. C : ah oui bah c'est qu'on ... en formation on s'attarde sur le côté euh c'est même pas pédagogique en plus enfin // c'est assez difficile à décrire mais c'est justement très scolaire hum /// on ... on forme l'enseignant à être l'enseignant de fiches de préparation de / de résultats de / compétence voilà c'est plus là-dessus qu'on est formé et finalement on ... passe à la trappe quand même euh ... ce que nous allons vivre au quotidien en fait
256. M : oui
257. C : euh ... on a des je sais pas si ça existe toujours ... mais formation

générale où on parlait de des sujets de laïcité des machins euh vous avez tel cas dans votre classe qu'est-ce que vous faites machin bon / en soi y avait un début

258. M : oui

259. C : de recherche mais euh ... certainement pas dans ce que ça pouvait impliquer pour l'enseignant dans sa vie quotidienne et euh /de à quel point même si on devait à chaque fois répondre par premièrement au niveau législatif je fais ça euh au niveau déontologique je fais ça bon concrètement législatif genre ici il existe pas (rire)

260. M : bah oui

261. C : voilà j'vais dire on parle laïcité on parle des sorties on parle / la la législation ici concrètement si j'interdis ne serait-ce qu'à une femme voilée de venir je fais comment j'ai pas de mamans qui viennent chercher leurs enfants alors (petit rire) voilà y a un moment faut aussi euh / leur parler de ce qu'ils vont côtoyer parce que il faut arrêter de dire aussi que y vont être dans les milieux moyens non vous serez tout de suite là où c'est dur

262. M : oui

263. C : là où ça va pas là où ... là où le législatif n'a pas trop sa place parce que euh y a que le bon sens qui fonctionne la bonne entente avec les parents si tu veux pas passer un sale quart d'heure (petit rire)

264. M : oui

265. C : hein voilà et c'est ça qui et ça on ne nous l'apprend pas j'veux dire ça une situation comme on l'a vu tout à l'heure /bah non voilà c'est ça moi j'ai des CM1 CM2 vendredi j'm'amuse (rire étouffé) voilà

266. M : oui

267. C : j'ai eu une bagarre dans ma classe on m'a pas dit qu'il fallait qu'j'prenne des muscles pour séparer les élèves hein j'fais quoi ?

268. M : oui

269. C : voilà moi mon élève est par terre en train d'en étrangler un autre l'élève en question fait juste quatre-vingts kilos j'en fais quarante-cinq j'fais quoi ? / bah voilà et c'est une école élémentaire et il y a un seul homme / donc à midi il m'a dit mais viens me chercher quoi

270. M : oui

271. C : bah oui donc je laisse ma classe je viens te chercher dans ta classe tu laisses tes élèves tu viens il a eu le temps de l'étrangler hein

272. M : oui

273. C : voilà c'est des situations dont on ne parle jamais à l'IUFM parce que concrètement pour eux non non vous ne connaîtrez pas ça ça n'existe pas c'est que en CLIS oui donc ça existe ça existe tous les jours dans les classes normales on récupère des cas tous les jours qui sont euh aberrants on se

demande comment comment c'est possible et voilà et c'est ça pour lequel on n'est pas préparé parce que ... psychologiquement moi ce jour là je me suis dit euh est-ce que je suis vraiment faite pour être enseignante je suis pas capable de séparer mes élèves qui se battent / c'est dommage hein comme réflexion

274. M : oui

275. C : et je sais que je n'avais pas à me le reprocher parce que qu'est-ce que je pouvais faire ? voilà physiquement parlant je ne pouvais pas intervenir donc y a un moment où j'allais pas m'amuser à me prendre des bleus j'en ai suffisamment à cause de mes maternelles qui hein

276. M : oui

277. C : voilà euh j'en ai déjà suffisamment j'vais pas m'en faire d'autres avec les grands quoi

278. M : oui

279. C : donc euh oui voilà c'est des questions qu'on se pose et qui euh pour une personne qui... qui cherche à bien faire ben ça peut être très handicapant dans son travail du coup

280. M : oui

281. C : de régulièrement devoir se poser ce type de questions que moi qu'est-ce que j'ai fait j'suis allée voir mon psy je lui ai expliqué la situation et il m'a clairement expliqué les choses et j'suis ressortie vraiment j'ai pas à m'en vouloir quoi

282. M : oui

283. C : et ça c'est normalement je trouve que c'est à l'Education Nationale de nous l'avoir dit et pas à un psy que je suis obligée de payer de mes sous voilà

284. M : oui

285. C : c'est l'Education Nationale qui est sensée me rassurer là dessus c'est euh c'est ma formation qui est sensée me rappeler que oui pendant quarante ans ou plus peut-être maintenant je vais devoir travailler rencontrer des situations comme ci comme ça mais là faudra peut-être que je me reprenne là par contre faut pas que je m'en veuille enfin on a besoin de savoir ça

286. M : oui

287. C : et on ... n'a pas toujours les réponses et euh c'est pas normal parce qu'on le sait tous les jeunes débutent là où ça va pas

288. M : oui

289. C : donc euh bah qu'on leur dise comment on fait quand ça va pas parce que là où j'étais l'année dernière oui y a pas de souci au niveau discipline tout ça

290. M : oui
291. C : enfin oui forcément là ça se passe bien hein y a pas de bagarres au pire il a dit euh il a dit ferme la oh là mon dieu mon dieu qu'est-ce que tu as dit voilà hein on lui dit qu'il va prendre du savon et puis c'est fini hein / mais mais ici c'est pas du tout le même le même contexte et on n'y est pas préparé du tout donc / moi je suis contente d'avoir pris la décision de de voir un spécialiste mais j'me dis pour beaucoup c'est encore un sujet tabou euh non machin pourtant faut pas s'leurrer dans toutes les salles des maîtres on a juste la MGEN qui fait sa promo pour les psy c'est pas pour rien
292. M : oui exact
293. C : voilà ils savent très bien qu'on est quasiment tous sous antidépresseur quoi y a un moment où (petit rire) et c'est d'ailleurs révélateur d'un très grand souci hein mais euh
294. M : oui
295. C : on est tous régulièrement amené à consulter parce que heu on a besoin d'évacuer tout ça et qu'on n'a pas dans notre métier la possibilité de le faire autrement
296. M : oui
297. C : et que contrairement à d'autres travaux on peut pas se contenter de se mettre derrière son écran d'ordi et faire la gueule quoi ça marche pas nous on peut pas parce que le matin c'est poum poum allez allez (voix chantée mains tapées) voilà on doit être comme ça
298. M : oui (rire)
299. C : si on n'est pas comme ça on on passe pas la journée quoi euh si on arrive on est déjà sur les nerfs ou on est triste on a envie de pleurer toutes les secondes parce qu'on a mal au cœur pour tel enfant on peut pas enseigner
300. M : non
301. C : donc on a besoin d'évacuer tout ça j'veux dire moi c'est ce que je dis toujours euh mon conjoint travaille derrière un écran j'dis mais toi t'as pas beaucoup dormi la nuit t'as fait la fête et tout mais tu rêves devant ton ordi derrière tu te caches moi non moi les enfants (rire de l'intervieweuse) maîtresse pourquoi tu dors (petit rire) c'est c'est pas un métier où on peut on peut être à quatre-vingt-dix-neuf pour cent on doit toujours être présent on doit toujours assuré on doit toujours être là pour eux on doit et euh c'est dans ces moments là qu'on s'oublie et moi je sais que la journée je peux ne pas manger parce que j'ai oublié de manger parce que j'étais occupée à d'autres choses parce que voilà j'ai pensé à d'autres choses c'est vraiment parce qu'on se met de côté parce que pendant ces moments-là on pense à nos élèves et ... le souci c'est qu'il faut qu'on arrête de faire ça parce que on doit vivre aussi
302. M : oui

303. C : enfin on ne vit pas pour notre travail notre travail nous fait vivre
304. M : hum hum
305. C : c'est voilà c'est important de faire son métier avec passion et heureusement que qu'on arrive encore à trouver des des gens qui le font comme ça mais euh faut pas non plus croire qu'on peut nous mettre tout sur le dos parce qu'on a la vocation on doit vivre accessoirement ça serait bien mais c'est pas ça c'est sûr que l'Education Nationale ne l'a pas compris et / tant qu'elle tire et que ça casse pas bah voilà mais je pense que le souci que ça cassera pas d'un coup ça sera jamais net ça sera petit à petit par ci par là ça commence déjà de toute façon rien que voilà les rendez-vous chez le psy à mon avis euh oui c'est déjà une belle preuve mais ils ils n'en tiennent pas compte et ... je pense aussi après que le souci bah c'est le ras-le-bol dans les classes c'est les profs qui décident de plus rien faire parce qu'ils en ont marre parce que y a pas de reconnaissance parce que y a rien qui avance voilà / voilà c'est les enfants qui qui aiment de moins en moins aussi l'école
306. M : oui
307. C : parce que arrivés voir des des profs dire ah vivement les vacances j'suis la première à le dire hein voilà
308. M : oh la le 25 juin (rire)
309. C : quand on sera le 25 juin on est bien d'accord on est bien d'accord mais c'est quand on arrive à lundi qu'on dit on n'est pas vendredi là (rire) non on a une semaine encore voilà c'est oui ça c'est dur c'est très dur mais mais je suis la première à le dire et pourtant je sais que c'est pas pédagogique comment motiver les enfants quand nous-mêmes on arrive les pieds avec du plomb
310. M : bah oui
311. C : et dire on veut être en vacances on n'en peut plus quoi comment les motiver ? voilà c'est on va dire c'est / c'est l'un derrière l'autre donc nous on motive nos élèves mais ... si on nous motive au-dessus hein
312. M : oui
313. C : c'est comme ça je sais pas qui les motivera eux / leurs grands patrons si ils veulent hein
314. M : oui
315. C : et nous on a besoin de motivation aussi c'est comme ça c'est comme un âne avec sa carotte c'est c'est c'est j'veux dire ceux qui pensent que c'est l'argent qui nous fait avancer bien non non (petit rire) non sinon ça se saurait voilà j'veux dire y a quand même d'autres possibilités pour s'enrichir hein mais voilà après j'parle pour moi si ça se trouve y en a c'est ça mais clairement oui je marche à la motivation et ... si y en a pas on avance pas hein c'est // voilà // voilà //// j'espère que ça a permis de de répondre à
316. M : en tout cas c'était extrêmement intéressant

317. C : ah (petit rire)
318. M : c'est vrai
319. C : c'est le quotidien (rire)
320. M : oui voilà c'est le quotidien oui oui dont on ne nous parle pas trop quoi
321. C : bah c'est la face cachée du métier qu'on montre jamais aux infos qu'on / qu'on ne dit pas forcément aux repas de famille non plus d'ailleurs hein on préserve aussi heu sa famille pour pas qu'elle s'inquiète / mais voilà mais n'empêche que je suis heureuse de faire ça parce que c'est toujours ce que j'ai toujours voulu faire.

101

06/01/10

Atelier d'écriture

03 pcc c'est
toi mais 20 pcc
c'était un autre.

Ce qui m'a amené à être enseignant ou chroniqueur d'un maté chanceux.

sa naissance
Il est 4h52, j'ouvre les yeux, je ouïe, il fait froid. On me pose sur le ventre maternelle, elle me sourit. Ton père arrive, il sourit aussi. Il est en retard, je suis arrivée trop vite. Première tété. Ton père et ma mère m'explique comment faire. Zut, je suis tombe dans une famille d'enseignant!!! *sz lignée? filiation.*

et force qu'on m'explique toujours quoi faire, comment et pourquoi, j'ai commencé à faire de même avec les autres. Puis l'inconscient voulant à tout prix que je reproduise le modèle familial, j'ai voulu être "prof" dès l'école élémentaire. Problème, je suis pas équipé! *idéal de l'enseignant* Je suis contre l'autorité, fênéant et narcissique. En résumé, moi je suis génial, pas besoin de bosser, et de toute façon je ferais rien si *l'enseignement était le contraire* j'ai pas envie!!!

et coup de remontrance paternelle, je flotte tant bien que mal à la moyenne. Tout juste assez pour avoir le bac... Arrive enfin le choix des études supérieures [Comme tout bon fênéant, je choisis fac de sport. ^{moins} v. de 10^h de cours, du sport et des soirées. pendant 3 ans!!!]

102

mise en italique.

Mais après c'est le drame! Il y a le CAPES EPS à passer. Juste quand c'est à mon tour, les postes fondent de moitié : la vie c'est mode. Après une tentative. Je me dis que bosser, ça me fera "bien" pareil mais au moins je serai payé. Alors je trouve un boulot éprouvant : Rien. Oui la vie c'est mode pendant 3 ans. Heureusement que comme je suis beau, intelligent et ^{quand même} mercenaire, je trouve une compagne qui me supporte. Elle me supporte tellement bien que elle m'entraîne lorsque je tombe au chômage (avec l'aide des ASSÉDIC quand même). La vie est toujours

mode. Je commence à changer de vie et à travailler le CRPE. Et le miracle : je vais avec ^{quelques} ^{Capitaines} ^{et une première!} Mais la vie c'est mode alors je me plante et l'année suivante les postes diminuent de moitié... Bon, je pars donc pour le grand Nord (soit au nord de Grenoble) car le concours est plus facile. Donc je vis maintenant à plus de 700 km de ma conjointe, me ruinant en loyer et billets de train. La vie c'est mode!!!

Eci dit je suis un raté chanceux car je fais quand même un métier que je veux depuis tout gosse et dans lequel je m'éclate (à traumatiser tout ces petits en leur disant que la vie c'est...)

no 2

Très tôt on nous a demandé ce que l'on voulait faire plus tard, styliste, journaliste, architecte, à 13 ans mon choix était fait. Plus tard je serai avocate.

L'idée a défilé à tout le monde, rien de mieux pour renforcer mon choix. Dès lors je ne me suis plus posé de question.
↳ Distancie / elle n'est -

Adolescents en révolte, de désillusion en désillusion, contre les adultes et leur monde, en terminale, une à deux semaines avant de m'inscrire à la fac il a fallu y repenser. Avocate vraiment? Pourquoi? Bon avocate pour enfants alors parce que quand même je les préfère aux adultes. Et puis j'ai pensé aux années d'étude, jusqu'à la j'aime pas l'école, même et puis j'ai pensé à la vie futur que je voulais avoir et puis quand même ces adultes. - mon.
↳ choix par de l'autre? ça faisait long quand

Petit à petit l'idée s'est imposé = professeur des écoles. Enfin petit à petit, en deux semaines quoi. Il ne restait plus qu'à choisir la biane. J'aime pas l'histoire géo, ni les langues, les sciences bref et je ne me vois pas en lettres ou en math, assez de toutes ces matières. J'ai opté pour une première année de Derg pluridisciplinaire → psychologie (parce que l'on m'a toujours dit que ça m'allait), sociologie, et sciences du langage. Comme ça avec ce choix fait à la va vite j'ai quand même une forte de sortie. Tout de suite les cours de psycho ne m'ont pas plu. En deuxième année il fallait choisir = ce sera sciences du langage. (C'est sympa cette science nouvelle où on est comme des mini chercheurs). Avant la fac j'aimais pas travailler.
↳ l'événement -

En deuxième année premier stage d'observation dans un crèche/cor2 une matinée par semaine durant 3/4 mois. A la fin de la première matinée j'ai su: je veux faire ça / je veux faire comme ce

fauteur là devant son tableau. Et à partir de là cette idée ne m'a plus quitté et s'est renforcé à l'occasion de chaque stage. Encore maintenant. D'ailleurs j'ai retrouvé me insit devant ce stage, la seule dont je me souviens. Un signe peut-être? mettre du sens?

Après la fac direction l'infm. Une première année passé sans travailler = un échec au concours, je croyais vraiment que le concours c'était facile. Une deuxième année en travaillant = deuxième échec. Une troisième année, un mois de juin avec des doutes, là si c'est pas bon j'arrête tout c'est décidé, en même temps je veux rien faire d'autre. Puis c'est passé, le concours je l'ai eu.

Après la AEL, je vis avec beaucoup de remise en question mais qu'est-ce que j'aime mon métier.

113

Consigne: Que pourriez-vous écrire de votre parcours pour arriver au choix de ce métier?
Ecrire de la façon la plus libre.

Mon choix premier me s'est fait pas porté sur ce métier. Petite, je voulais exercer le métier d'infirmière pédiatrique depuis toute petite.

Après le collège, je suis donc dirigée dans une filière SES (Sciences Médico-Sociales) pour être infirmière pédiatrique.

En tout et pour tout, j'ai été encouragée à l'infirmerie du lycée pour me mettre à jour dans les vaccins afin de pouvoir accéder aux stages en milieu hospitalier.

Je devais faire le vaccin contre l'hépatite B. Malheureusement, comme je l'avais expliqué à la rentrée, je ne pouvais faire ce vaccin car il y avait des contre-indications avec la maladie de ma maman.

J'ai donc été redirigée en seconde SES (Sciences Economiques & Sociales) avec une épreuve interrogatoire: Que vais-je faire plus tard?

Je me suis donc penchée longuement sur la question et il m'est ressorti que la raison première pour laquelle je voulais faire ce métier était la contact avec les enfants.

J'ai donc fait plusieurs recherches sur ces métiers (en rapport avec les enfants) et me suis intéressés plus particulièrement à celui de professeur des écoles. Approcher aux enfants me paraît vraiment.

Après le bac, je suis partie en fac de psychologie pour obtenir une licence et apprendre sur l'enfant et son développement sur le plan moteur, cognitive et émotionnel.

En parallèle, j'ai travaillé 3 ans en tant qu'AED. Je me suis vraiment rendue compte que j'étais faite pour ce métier.

Après la licence, je suis rentrée à l'UFM en PE1. J'ai passé mon concours que j'ai eu la chance d'avoir et je suis maintenant en PE2 prête de réaliser une profession qui me tient à cœur.

4

Une envie de travailler au contact d'autres personnes. Plus en tant qu'éducateur que professeur. Une envie d'aider, de permettre à quelques uns d'avancer. Mais en parallèle une faim de diplômes, qui me permettra d'avoir 1^{ère} licence - Puis le concours de professeur des écoles qui commence à m'intéresser, la dimension sociale y est autre mais # aussi importante - Concours - qui m'intéresse de + en + au fil des ans, et mon métier qui me plaît. maintenant?

(105)
Je vous ai eu ^{de physique} en 2 ans, de la 6^e à la
terminale (soit 4 années). La ^{angoisse} crainte de commettre
un crime tel qu'avoir 2 ans de retard, de faire
tomber la règle en m^r la femme. La peur de
supprimer de passer au tableau sur le ex a faire
à la maison, votre silence et la seule
palpable de votre attente ^{et de votre détect^o} et mon échec, ma
solitude ^{et mon sentiment de paralysie} alors... le silence encore.

Ma crainte s'est ~~attenuée~~ ^{attenuée} au fil des
années mais je n'oublierai je votre nom :
Mme Passera ..

Travail d'écriture à partir de l'extrait Mémoire de maîtres, paroles d'élèves, Ed. Librio

Des mes souvenirs d'école, il y a Madame R. M^{me} E et Madame G. M^{me} R. m'a appris à lire et à compter. Elle a dit à mes parents lorsque M^{me} R. m'a séparé de ma copine Marlène ~~lorsque~~ ^{parce que} je trichais sur elle, et que je la dénonçais de faire de même. M^{me} E puis il y eut M^{me} E, qui m'a permis d'élever des tuteurs, de gramer les soucis à la maison et qui a déclaré à mes parents que j'avais étroitement des "problèmes en mathématiques". Enfin, c'est M^{me} G, la femme du directeur de son chignon. M^{me} G était sévère, mais ^{Avec grâce à} elle, ^{je suis montée sur} m'a fait rencontrer la scène. J'ai joué le rôle. Après elle, j'ai joué pendant 7 ans.

Il y a peu, j'ai rencontré M^{me} E à la gare. J'ai été très fier de lui dire qu'à mon tour, j'étais devenue une M^{me} R.

→ dire au gré cont en a vécu la lecture o l'écriture
 • facilité parler de ce souvenir

Un des souvenirs les plus marquants de (7) mon année de CP concerne une habitude que j'ai prise, car je voulais imiter ma maîtresse. Celle-ci se rongait les ongles en classe; je me suis donc mise à en faire de même, mais je me faisais gronder chaque fois que je le faisais. Je trouvais ceci très injuste et je ne comprenais pas vraiment pourquoi je me faisais gronder en faisant quelque chose que ma maîtresse faisait aussi. Avec le recul, j'ai compris qu'elle faisait cela pour mon bien.

(N°8)

Raconte un souvenir d'école

ehon

La cour de récréation. Il s'en passe tellement de choses motivantes. Court d'abord, les épreuviers : quel plaisir de courir à toute allure, d'éviter les autres, d'être parfois le dernier - celui que personne n'a réussi à toucher. Ce sentiment de liberté, de jouir pour un enfant de 7-8 ans.

Les filles : quel plaisir de jouer avec les copains et d'en froquer certains.

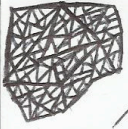
La ruche des filles avec le secret espoir d'entendre son amoureux crier aux autres qu'elle voudrait se marier avec vous.

Des souvenirs plus difficiles de l'époque : être deux en milieu de la foule.

Il faut tenir, ne pas fuir même si son adversaire est bien plus fort. Il faut tenir son rang.

Les parties de football acharnées mais toujours avec le jeu de jeu.

Voilà certains souvenirs, rappelez-vous qu'il ^{ne} vient en réalisant tout en réalisant que l'école doit rester un moment de vie où l'importance de l'enfant demeure encore longtemps. L'insouciance.



no 9

Ecrire un texte sur un moment où vous vous êtes vraiment senti enseignant.

La 1^{ère} fois que

Je me suis vraiment sentie enseignante ^{c'est} le jour de la rentrée lorsque je me suis retrouvée devant mes élèves pour la première fois. Je me souviens ~~de~~ m'être dit: "Voilà, ça y est. Maintenant, il faut se jeter à l'eau!". A ce moment là, j'ai mis mon costume ~~de~~ d'enseignante et j'ai su que j'étais à ma place.

Écrire un texte sur un moment où vous vous êtes senti enseignant. n°10

Lors de mon SR2, j'avais une classe de CE2. Le jour de ma visite évaluative, j'avais préparé une séance de géométrie.

"Je me met beaucoup de pression et j'étais très stressée, à cause d'un manque de confiance en moi. Mes élèves ont dû sentir que j'étais stressée car ils ont été très réceptifs.

La séance commence avec du calcul mental sous forme de jeu avec un ballon. Je savais que mes élèves adoraient ça! Puis la séance de géométrie commence. La maîtresse formée en face de moi, je m'efforce de faire abstraction de sa présence. Les élèves sont investis, se corrigent mutuellement, interviennent. Je me met en retrait pour les laisser réfléchir.

Puis la séance se termine, mes élèves sortent en récré, il est temps pour moi d'avoir un avis sur moi en tant que maîtresse. Elle va me dire si je suis faite pour ce métier, si je fais bien mon travail, si je suis à ma place. Je m'assois timidement en face d'elle et j'attends son premier mot: elle me complimente, me conseille, m'explique ce qui lui a plu dans ce qu'elle a vu. Je suis aux anges, je me sens à ma place. Sourire aux lèvres, je suis fière de moi.

Et mes élèves me font un retour positif de nos 3 semaines: "Je ne pensais pas que les maths pouvaient être amusants!"

no 11

Hier, récréation de l'après-midi, il pleut...
Je place mes élèves en salle TV sous la
surveillance de 2 collègues puis je sors de
la salle. A ce moment précis, ^{Nouvel} un de mes
élèves paniqué m'a dit - Mais maîtresse tu
vas où ? ~~Tu ne vas pas nous laisser !~~ Cette
simple réflexion m'a fait sourire, et m'a
fait chaud au cœur. J'étais devenue
un adulte référent pour mes élèves. J'avais ^{vraiment}
trouvé ma place dans ma classe.

* Cela l'était déjà m. moi qd je l'ai étudié à la fac

(n°12)

SR2 - C17₁ la construct° de
Leçon de Géographie sur l'UE.

Sujet plus que rébarbatif à mon sens m. des élèves de cet âge *

J'ai essayé de rendre la chose la + attractive possible, sans vraiment croire que j'y réussirai.

Etude de la déclaration Schuman et des traités de Paris et de Rome - du bout d'1h; ^{séance} leçon finie.

Récréation - Les élèves avaient tellement de questions à me poser sur la suite des événements qu'ils ne voulaient pas sortir de la ^{classe} en récréation. Ils étaient paroxysmes.

J'avais réussi à ~~le~~ ~~intéresser~~ sur un sujet que je détestais moi-m.

J'ai été obligé de les mettre à la porte de ma classe m. le tps de la récréation en leur promettant de leur raconter la suite la semaine suivante.

* Cela l'était déjà m. mai qd je l'ai étudié à la fac

(no 12)

SR2 - C17₁ la construct° de
Leçon de Géographie sur l'UE.

Sujet plus que rébarbatif à mon
sens m. des élèves de cet âge *

J'ai essayé de rendre la chose
la + attractive possible, sans
vraiment croire que j'y réussirai.

Etude de la déclaration Schuman
et des traités de Paris et de Rome -
au bout d'1h; ^{leçon} finie.

Récréation - Les élèves avaient
tellement de questions à me poser
sur la suite des événements

qu'ils ne voulaient pas sortir de la
~~en récréation~~ ^{leur} Ils étaient paroxysmes

J'avais réussi à les intéresser sur
par un sujet que je détestais moi-même.

J'ai été obligé de les mettre à la
porte de ma classe m. le tps de la
récréation en leur promettant de leur
raconter la suite la semaine suivante.

no 13

Souvenirs de CP

J'ai très ^{de} peu de confiance en moi. Cela se traduisait par le fait de regarder sur le feuille de ma voisine CP et de recopier les réponses qui différaient des miennes...

La maîtresse a donc décidé de m'isoler afin que je ne puisse plus tricher.

Je l'ai très mal vécu, me sentant rejetée de la classe car les tables étaient ^{organisées par 4}.
Puis au fin et à mesure, je me suis rendue compte à quel point cet enseignant n'avait aidé à perdre son ^{en moi} confiance et mes capacités car seule je pouvais avoir raison.

Benjamin

n°2.

n°19
n°14mI

Atelier d'écriture

ainfofait Un moment marquant de ma scolarité.

En 4^{ème}, j'étais un presque-ado, enfant mais plus tout à fait. Comme tout enfant, je recherchais à me faire accepter par la classe. Depuis toujours, j'étais celui qui était fort en sport, le plus fort de la classe!!! Mais cette année de 4^{ème}, c'était le doute: j'avais mon père en prof d'EPS. De champion de la classe j'allais passer à "fils de prof"!!! La crise d'identité!!!

J'appréhendais ce premier cours: Est-ce que les autres vont se moquer? Est-ce que mon père sera un "bon" prof ou un prof "trop nul" comme le classe les élèves? COMMENT SE VAIS L'APPELER? "l'ancien", "père", "hep" ou alors je m'arrange pour ne jamais lui demander quelque chose. Oui, je vais faire ça!!!

Le jour J, à l'heure H, mon père (ou celui que je n'appellerai pas en cours) nous rassemble, fait l'appel sans m'appeler. Zut, les autres l'ont déjà remarqué!!! Puis il dit à toute la classe:

"Bon, tout le monde le sait, Benjamin est mon fils; à la maison il m'appelle "papa", alors en cours ce sera "papa" aussi. Ça dérange quelqu'un?"

no 15 no 15 sur T.

no 15

12/12

Un moment marquant de ma scolarité.

Un souvenir d'élève.

→ toujours élève

Élève depuis plus de 20 ans, je ne me souviens pas de la
 primaire, feu du collège mais ça en fait beaucoup quand même
 des souvenirs. Un moment marquant... fin de 1^{er} proposition
 de redoublement, ça, ça m'a marqué. Mais je préfère
 parler d'un bon souvenir. En 3^{es} je parlais avec un professeur
 de mon attitude en classe, mon avenir quand un deuxième ^{bonne élève}
 professeur s'est jointe à la conversation en me parlant en
 même temps. Je suivais ces deux voix lorsque l'un des
 professeurs a glissé. "De cette façon je sais que Christel peut
 faire deux choses en même temps". Et c'est resté, une petite
 dose de confiance en soi pour une élève qui n'était pas
 vraiment ce que on appelle "une bonne élève".

1 | Mémoire de maîtres, paroles d'élèves - Ed. Librio (p. 88)

n° 16

Si j'étais en CR2, c'est le seul souvenir de l'école élémentaire que j'ai. Mon maître était tout sauf un professeur habituel. Son but, il nous le disait souvent ce n'était pas de faire de nous de bons élèves, de futurs énarques, il voulait faire de nous de bons citoyens. Il voulait nous apprendre à raisonner, à réfléchir, au lieu de suivre comme des moutons. Il nous testait presque tous les jours. Il avait toujours des petites phrases comme "Jas fermer la porte du placard, il y a des courants d'air". Au début de l'année, nous nous faisons tous piéger, on obéissait tous sans réfléchir. Il faisait sa pour ns faire comprendre q c pas parceq'un adulte nous dit qch qu'il faut lui obéir sans réfléchir.

- j'ai trouvé ça très touchant, l'admiration et l'appréhension d'une élève face à son professeur.

- écriture

- au départ je ne voyais pas trop quoi écrire et puis j'ai pensé à mon prof de CR2 qui m'a bcp marqué

Madame Fasse,

Je souhaitais conserver mon écrit sur le souvenir d'école, en voici donc la copie pour votre travail de recherche.
Merci pour la formation que vous nous avez offerte.

Cordialement.

n°17

Je me souviens des bancs de cette école sur lesquels j'aimais être assise. Je ne sais pourquoi j'appréciais tant ce mobilier. J'avais par hasard trouvé le même. Après avoir laissé voguer mon imagination, je l'avais recouvert de mes couleurs préférées puis décoré. Ce fameux bureau d'écolier auquel le siège était scellé me plaisait tant et trônait dans ma chambre malgré son allure si imposante. J'y étais attachée, il me rappelait cette école, mais plus encore cette classe située au fond du couloir, dernière porte à droite. C'est ici que je l'ai connue, cette maîtresse dont je me rappelle tant et que j'apprécie tant rencontrer au détour d'une rue ou d'un rayon de magasin. Je suis fière d'un jour lui annoncer : "Je suis maîtresse, enfin! C'est grâce à vous. Par votre passion, vous m'avez transmis cette envie." On a tous un professeur qui nous a marqué et certains ont la chance d'avoir un professeur qui compte beaucoup...

J'ai eu 4 instituteurs, enfant, qui m'ont tous marquée différemment: le premier parce qu'il avait des méthodes archaïques, violentes et humiliantes; un autre parce qu'il était particulièrement injuste; un autre encore parce qu'il était très moderne... Mais celle qui m'a le plus marquée est la maîtresse que j'ai eu en CE1: elle était douce à l'écoute et surtout... elle jouait de la guitare!! Encore maintenant, je projette d'ailleurs d'apprendre à jouer de cet instrument car l'image de la maîtresse géniale pour moi, c'est celle qui joue de la guitare!!

Enfin, j'ai eu très tôt envie d'être une maîtresse. Mais mon parcours a été cahotique: de maîtresse d'école j'ai voulu être prof d'anglais puis prof de français en Angleterre. J'ai eu l'occasion de faire plusieurs voyages à l'étranger qui m'ont amenée à m'intéresser aux métiers du tourisme, car en fait, travailler dans le tourisme c'était pour moi partager un peu des vacances des autres l'année! J'ai voulu faire un BTS tourisme mais une Conseillère d'orientation m'a plutôt conseillé de faire une fac de langue suivie d'une maîtrise MEST Tourisme, ce qui m'a conduit au métier d'Hôte(sse) d'accueil puis de réceptionniste et enfin de Directrice d'hôtel.

se pointer
à quel point
identification
en s'appropriant
1 os obtenu de
1/2 M, en devient
1/2 M // def
identification

* Je partageais
des choses; tich*

Ce qui est frappant dans ces expériences c'est que chaque fois que j'ai été en contact avec le public, chaque fois que j'avais l'occasion de "faire mon show" j'étais bien dans mon rôle. En revanche, quand je devais travailler dans son bureau je m'ennuyais et je n'aimais pas mon métier.

les gens que je voyais, ils m'avaient d'yeux que pour moi. Un peu comme les E face à la maîtresse... au crayon et papier.

Autre élément marquant: dans ts les posts que j'ai occupés, on m'a tjs confié la fonction des nouveaux arrivants. C'est un exercice demandé? que j'adore: j'ai même osé à travailler au service formel de mon entreprise: pas de place pour le moment, m'a-t-on dit... mais mon 2^e enfant est arrivé et j'ai pris un congé parental de 3 ans au cours duquel j'ai eu beaucoup de plaisir à partager des activités éducatives avec mes enfants: pas des jeux! j'ai passé aussi beaucoup de temps à m'occuper d'autres enfants au sein d'une association.

plaisir
pour
les autres

La 1^{ère} année où ma fille a été scolarisée, j'ai passé beaucoup de temps dans son école pour aider l'équipe et j'ai adoré l'ambiance qui y régnait et la façon dont les enseignantes exerçaient leur métier. Elles m'ont beaucoup invitée à m'engager dans cette voie, mais cela me semblait très difficile à mon âge.

Il a fallu un bilan de compétences, 6 mois avant la fin de mon congé parental, pour mettre en évidence le fait que ce métier était le métier qui me convenait et surtout pour me convaincre qu'il m'était encore possible de m'engager dans cette voie.

19 Que pourriez-vous écrire de votre parcours, au sens large, pour arriver ici aujourd'hui.

Écrivez de la façon la plus libre.

Infinifait

J'ai toujours voulu être professeur des écoles. En effet, lorsque j'étais en 3^{ème} au collège, il fallait faire un stage et je l'ai fait dans une école maternelle. Au cours de ce stage, je me suis rendu compte que c'était une vocation et que seul ce métier m'attirait.

J'ai donc continué mon parcours avec ce métier là en tête et j'ai fait ^{un BAC S (général),} un DEUG et une licence sciences du langage qui sont spécifiques pour devenir professeur des écoles*. J'ai passé une première fois le concours en ayant suivi une formation de PE, et je l'ai raté.

|| L'envie et la volonté de faire ce métier m'ont aidé à se préparer le concours une seconde fois.

*[Lors de ces années à l'université, j'ai encore eu l'occasion de faire des stages et ils m'ont donné envie d'arriver jusqu'au bout. En parallèle, en attendant de pouvoir passer le concours, j'ai travaillé 5 ans dans l'animation car j'aime être en contact d'enfants.]

Et aujourd'hui, maintenant que je suis dans le métier que j'ai pu prendre en main différents niveaux de classe, je suis sûre que c'est vraiment le métier qui me correspond et que j'aime faire.

M⁰²⁰

Que pourriez-vous écrire de votre parcours, au sens large, pour arriver ici, aujourd'hui?

Ayant passé mon BAEF à 17 ans, j'ai commencé très tôt à travailler avec des enfants de tout âge.

Mon but à l'époque était de travailler dans le social.

Sans avoir une idée bien définie du métier que je souhaitais exercer, je me suis inscrite en licence de psychologie.

Je pensais ^{à l'époque} aux professions d'éducateur à la protection judiciaire de la jeunesse, Conseiller principal d'éducation ou encore éducateur spécialisé.

En troisième année de psychologie, j'ai pris par défaut l'option "préparation au concours de professeur des écoles" de même année, j'ai passé le concours d'entrée à l'UFM de Bretagne, où j'ai été admise en PE1 à Vannes. C'est donc au cours de cette année,

grâce aux stages particulièrement, que j'ai réalisé que je souhaitais réellement exercer le métier de professeur des écoles. Par ailleurs, je donnais des cours de soutien à domicile, ce qui m'a conforté dans mon choix.

N'ayant pas été admise au concours la première année, je l'ai préparé par le CNED l'année suivante, tout continuant à donner des cours à domicile et en étant vacataire dans une école sur le temps périscolaire. C'est cette même année que j'ai obtenu le concours dans l'académie de Versailles. Académie que j'ai choisi afin d'optimiser mes chances de réussite.

n° 21

Que pourriez-vous écrire de votre parcours, au sens large, pour arriver ici aujourd'hui.

Ecrivez de la façon la plus libre.

Après avoir effectué un bac scientifique je me suis dirigé vers des études en sciences économiques à Toulouse.

J'arrivai enfin à obtenir une licence quelques années plus tard, non sans quelques difficultés. Je vous l'avoue.

Les difficultés ont résidé dans le fait, je pense, de ne pas comprendre pourquoi j'étudiais. C'est à dire que j'étais plongé dans tellement de théorie économique que je n'en comprenais pas l'utilité.

Travailler ? Me reposer dans des cours pour préparer un concours ? Que faire ?

Je décidais de quitter les bancs de l'université pour rentrer dans le monde du travail mais sans ~~aucune~~ idée

très précise. Je découvrais donc durant une dizaine d'années le monde de la banque et de l'assurance mais aussi de la grande distribution, ce l'on me faisait miroiter de grandes perspectives d'évolution.

Ces perspectives n'arrivant pas...

Je reprenais donc à 34 ans ma vie et mes études.

Pour me préparer au CERPE que je n'avais pas eu la force et le courage de passer 10 ans auparavant. Je ne regrette pas ce choix aujourd'hui, et je prends énormément de plaisir à ce que je fais actuellement.

N° 22

Consigne : Que pourriez-vous écrire de votre parcours pour arriver au choix de ce métier ?
Écrivez de la façon la plus libre.

Mon choix premier ne s'était pas porté sur ce métier. Petite, je voulais exercer le métier d'infirmière pédiatricienne depuis toute petite.

Après le collège, je suis donc dirigée dans une filière SES (Sciences Médico-Sociales) pour être infirmière pédiatricienne.

Au bout d'un mois, j'ai été convoquée à l'implication du lycée pour me mettre à jour dans les vaccins afin de pouvoir accéder aux stages en milieu hospitalier.

Je devais faire le vaccin contre l'hépatite B. Malheureusement, comme je l'avais expliquée à la rentrée, je ne pouvais faire ce vaccin car il y avait des contre-indications avec la maladie de ma maman.

J'ai donc été redirigée en seconde SES (Sciences économiques & sociales) avec une énorme interrogation : que vais-je faire plus tard ?

Je me suis donc penchée longuement sur la question et il m'est ressorti que la raison première pour laquelle je voulais faire ce métier était le contact avec les enfants.

J'ai donc fait plusieurs recherches sur ces métiers (en rapport avec les enfants) et me suis intéressée plus particulièrement à celui de professeur des écoles. Apprendre aux enfants me parlait vraiment.

Après le bac, je suis partie en fac de psychologie pour obtenir une licence et apprendre sur l'enfant & son développement sur le plan moteur, cognitive & émotionnel.

En parallèle, j'ai travaillé 3 ans en tant qu'AED. Je me suis vraiment rendue compte que j'étais faite pour ce métier.

Après la licence, je suis rentrée à l'université en PE1. J'ai passé mon concours que j'ai eu la chance d'avoir et je suis maintenant en PE2 proche de réaliser une profession qui me tient à cœur.

n° 23

Que pourriez-vous écrire de votre parcours, au sens large, pour arriver ici aujourd'hui.

Ecrire de la façon la plus libre.

Après avoir effectué un bac scientifique je ne puis diriger vers des études en sciences économiques et travail.

J'arrivai enfin à obtenir une licence quelques années plus tard, non sans quelques difficultés. Je vous l'avoue. Les difficultés ont résidé dans le fait, je pense, de ne pas comprendre pourquoi j'étudiais. C'est à dire que j'étais plongé dans tellement de théorie économique que je n'en comprenais pas l'utilité.

Travailler ? Ne se plonger dans des cours pour préparer un concours ? Que faire ? Je décidais de quitter les bancs de l'université pour rentrer dans le monde du travail mais sans ~~une~~ idée

très précise. Je devrais donc durant une dizaine d'années le monde de la banque et de l'assurance mais aussi de la grande distribution, ce l'on me faisait miroiter de grandes perspectives d'évolution.

Les perspectives n'arrivant pas...

Je reprenais donc à 36 ans mes études et mes études.

Pour me préparer au CERPE que je n'avais pas eu la force

pour

de courage de passer 10 ans auparavant. Je ne regrette pas ce choix aujourd'hui, et je prends énormément de plaisir à ce que je fais actuellement.

n°24

Que pourriez vous écrire de votre parcours, au sens large, pour arriver ici, aujourd'hui. Écrire de la façon la plus libre.

Enfant, je ne savais pas quel métier je voulais faire. En grandissant, je n'ai pas eu non plus de vocation. J'ai donc continué mes études sans vraiment savoir quel métier je voulais faire. J'ai commencé ma vie professionnelle dans un service de contrôle de gestion puis de gestion de compte client. J'ai beaucoup appris mais l'ambiance de travail, le monde de la finance ne me plaisait pas. Petit à petit, je me suis rendu compte qu'il fallait changer. J'ai alors réfléchi à ce que j'aimais faire dans mon travail. L'aspect qui ressortait le plus était la formation, la transmission aux autres. En parallèle, mon entourage me répétait souvent qu'il me voyait bien enseigner. De job en job je me suis dirigé vers l'enseignement en école primaire car les enfants de cet âge m'intéressent plus. J'ai alors profité d'un changement dans ma vie professionnelle pour préparer le concours. Voilà donc pourquoi si les ces quelques lignes devaient vous aujourd'hui

no 25

FG

06/04/10

Que pourriez-vous écrire de votre parcours,
 au sens large, pour ouvrir à, aujourd'hui.
 Écrire de façon la plus libre.

* Parcours classique d'une époque classique pour
 en effet banal au sein d'une région particulière l'a
 pos:

l'acte primaire: Que ce soit le matériel ou l'électrique

je n'ai aucun souvenir. Si par les auteurs, j'ai écrit
 aucun souvenir s'occident à dire auteurs pédagogique
 par ou psychologie ~~de~~ que l'absence de souvenir
 souvenir

est le signal que: le vie et un long fleuve
 mystère que:

au bord de la mer
 97
 et de la
 montagne

l'empire, alors je crois que c'était le paradis,
 surtout au bord de la mer
 et de la montagne
 le secondaire: le collage ou le habit, beaucoup

de souvenirs et pas que des hauts, lycées les prises!

Université ~~et~~ biologie: Pourquoi, pourquoi j'étais

ça le souris, c'est que la biologie postop! Enfi

??

c'est tout le for ²⁰⁰² Pompe de Bolo 2 à Bolo 1
Bolo 2

Toujours patience: l'année c'est que je parle de

Bolo 2 a tout p'étudier et que j'y reviens à mon tour

de reconnaître: Pompe ~~de Bolo 2~~ d'étudiant à
stomac

interne pour 2° et 3° Année de Médecine
internement

L'année ?

pharmacie ^{ortho} ^{en résumé} le petit con d'étudiant à
la transfusion =

"Bonjour Monsieur!" ou "Wah wah collègue
ou

maintenant... le service, la pédiatrie et

?

exercer de petite excellents: j'aime ça! bon
exercice de guts excellents

le faire
sur les
cuis.

de, faire tourner de l'œil de Bolo 2, pas
pharmacie

avec une plaie à l'œil ou une morsure de
une plaie à l'œil ou une morsure de

chien c'est pas mal aussi!
chien pas mal aussi

À la fac je suis une option pour l'inter.
À la fac je suis une option infm

uh ?

en surtout car il y a moins d'heures et un
que dans le autres

petit report de stage

P51 → j'aime, surtout les étapes et pas l'inf ^{infm}

? (2) • longue de course, peut être trop de fois
mais réunite au final : Avec ce lot!
_{réussite}

P52 → j'aime, les étapes et pas l'inf

Retour
au paradis ?

Horde, ^{en 2 mots} ~~plus les choses~~ ^{en 1 mot} ~~le paradis~~

? (5) (il paraît que) ^{choses} les étapes ^{peuvent} ne pas ~~être~~ ~~des~~ ~~paradis~~ (A)

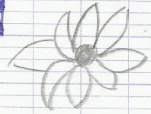
évaluation horde : ~~pas~~ ~~des~~ ~~étapes~~
_{moralité}

dit // Sous la peris, des peris

20

26

Mémoire de maîtres, paroles d'élèves



Si je m'interroge sur les ^{personnes} personnes qui m'ont donné l'envie de faire ce métier, je pense à toutes sortes de professeurs que j'ai trouvé intéressants mais je pense surtout à madame Roust, ma maîtresse de CE2. ~~J'~~ J'ai ~~beaucoup~~ déménagé, changé de pays, d'amis et dans cette vie un peu bouculée l'école m'apparaissait vraiment comme une contrainte. Mais durant cette année avec vous madame Roust, je me souviens être allée tous les soirs à l'étude pour rester avec vous. Vous étiez ~~très~~ sérieuse et exigeante avec les élèves, mais je sais qu'avec vous j'avais vraiment l'impression d'avoir ma place à l'école et de réussir ce que je faisais. Vous laissiez beaucoup de place à la parole et ne dévalaisiez jamais nos propos. Je me rappelle aussi que vous croyiez vraiment en nos capacités et je sais que vous m'avez donné confiance en moi et en mes capacités. ~~J'~~ J'ai souvent pensé à vous tout au long de ma scolarité et particulièrement cette année.

de Madame

no 27

ce

(4)

Je me souviens de mon année de CE1 / à mon instituteur de CE1 qui était très gentil. J'étais vraiment à l'aise avec lui c'est pourquoi lors d'une sortie au parc, avec une amie nous avions ramassé des marrons avec leur écorce. Lors de la récréation de l'après-midi, j'étais allée dans la classe et j'avais déposé un marron sur sa chaise (du prof). Lors du retour en classe, celui-ci s'était assis sur sa chaise & l'avait écrasé. Il a deviné que c'était moi qui l'avait déposé. Il l'a pris en plaisantant!

Je garde un souvenir d'une très bonne ambiance de classe : studieuse & détendue.

no

28

6

J'ai le souvenir de mon maître de CM1 et CM2, le seul qu'il me reste il me semble. Il était assez sévère mais juste, c'est d'ailleurs pour ça que je me souviens de lui. Lorsque quelqu'un bavardait trop (cela m'arrivait souvent!) il lançait des morceaux de scies à travers la classe! On se trouvait surpris, mais cela fonctionnait très bien!

Je me souviens aussi de l'odeur de l'encre dans la classe, cette machine qui "faisait" des photocopies dont je ne me souviens plus du nom...

Je me souviens aussi des séances de calcul mental, sur la vieille ardoise où j'essayais d'être la meilleure! Je crois même que c'est ce que je préférais, le calcul mental, alors que je détestais les maths!

En plus, il portait bien son nom, mon maître, Monsieur Lescole! Toujours avec sa casquette kaki et son léger accent du Sud! Et à cause de lui, mes parents me faisaient regarder "Thalassa" tous les ^{vendredis} soirs! Juste parce qu'une fois il nous avait parlé d'un reportage "intéressant"!

n° 29

Mademoiselle Joëlle Borderie... je me souviens de ma maîtresse de CP et CE1 ¹⁹⁸³⁻¹⁹⁸⁴ comme si c'était hier. Je la voit encore le jour de la rentrée, s'asseoir devant nous dans la classe et nous dire : "Nous allons chanter une chanson!". Rien d'extraordinaire me direz-vous... mais, quand elle a sorti sa guitare, quel ravissement pour la petite fille que j'étais! Moi je n'avais connu jusque là qu'un maître grand barbu, qui donnait des coups de règle sur la tête de ceux qui ne comprenaient pas assez vite, ou qui humiliait mon copain Gerald quand il faisait pipi dans sa culotte, en l'installant debout sur une chaise, pantalon et culotte bristés! Alors cette maîtresse, Joëlle, avec ses cheveux frisés, sa douceur, son sourire et sa guitare... je n'en jamais pu l'oublier. On faisait des choses extraordinaires avec elle: bien sûr, on apprenait à lire et à écrire, mais ça, moi, je savais déjà le faire avant le CP, alors ce n'est pas ça qui me plaisait le plus! Non, moi, ce que j'aimais avec elle, c'est quand on allait dans la forêt pour ramasser plein de végétaux pour en faire un herbier géant pour la classe, ou quand on a fabriqué la frise de la semaine: lundi, mardi, jeudi et vendredi sur fond blanc parce qu'il y avait école; mercredi et dimanche sur fond jaune parce qu'on restait à la maison; et puis samedi, ah! samedi, moitié-moitié: "sam" sur fond blanc et "edi" sur fond jaune! Depuis Joëlle Borderie, la semaine, pour moi, a toujours eu les mêmes couleurs!!

Souveni -

no 30

moment d'apprentissage

• le passage de maître

Un pb. de syndrome de la Page blanche
beaucoup de difficulté de écriture.

Diff. à mettre des mots à l'écrit.

Diff. à trouver des idées.

Pe eautre @ diff. à l'oral. d'ailleurs

tpz bonne val. t. bonne note à l'oral.

une exp^o de mon dir. de memoire → mes
origines arabes. meaurmone. dirigat^o de vale
me se ne marche pas à l'oral !

• J'ai retenti l'exp^o un or^o + tard
exercice tpe aussi difficile.

Un blocage à l'écrit. Je detele écrire -
ms j'adore lire et parler

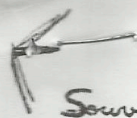
• de le pod^o d'élève rédigé ! Texte de
de copie à effacer

2031

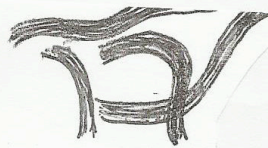
Souvenir d'été

J'ai me souviens d'un jour de ¹⁹⁸⁷ CM2 et d'un cours de mathématiques. Nous ~~devenons~~ ^{devions} faire des exercices qui se trouvaient sur une feuille photocopier. Pour chaque nouvelle leçon nous avions une feuille d'exercices que nous rendions (on les rangeait dans une caisse au fond de la classe) à la fin de la leçon ^{dans}.

Ce jour là, je me ^{trouvais} pres la feuille d'exercices dans ma chemise. Après avoir cherché plusieurs minutes sans succès, le maître qui semblait agacé est venu vers moi pour "m'aider" à le trouver. Il a pris ma chemise et à regarder à l'intérieur. Il a ~~sorti~~ ^{trouvée} une première feuille qui devait être rendue puis une deuxième ^{en la} et une troisième en le faisant remarquer. Puis, à la quatrième feuille, il a retiré mes lunettes et m'a donné une claquette et j'ai pris une claquette pour chaque feuille non rendue ^{non}.



(n°32)



Souvenirs d'école...

~~Je me souviens que j'arrivais tous les matins - en~~
~~tard parce que ma mère n'est plus à l'école,~~
~~je me souviens que j'y arrivais tous les matins ^{et que} j'arrivais~~
~~un peu que la porte de l'école soit fermée~~

~~Je me souviens de ma maîtresse de CM2 parce~~
~~qu'elle ou faisait des choses différentes et~~
~~issait de tout. Je me souviens, que j'aimais~~
~~rien au foot~~

~~Je me souviens, que je bavardais tt le temps~~
~~classe~~

~~Je me souviens, que je gagnais plein de billes~~

~~Je me souviens, que je n'aimais déjà pas les maths~~

~~Je me souviens, que l'on mettait le jambon de~~
~~cantine dans nos poches pour ne pas le manger~~

~~Je me souviens des manigances en septembre~~

~~Je me souviens, que l'intervenant au sport nous~~
~~avait fait du basket, du lancer de poids et~~
~~du base-ball~~

~~Je me souviens que je mangeais déjà mes stylos~~

~~Je me souviens que j'étais spectateur de~~
~~jeu de foot~~

sur petit rôle,

~~Je me souviens que j'étais timide~~

~~Je me souviens des photos de classe~~

~~Je me souviens de l'odeur des classes~~

~~Je me souviens de ce que je détestais~~
réciter des poésies devant toute la classe

~~Je me souviens que j'aimais le français~~
et l'histoire

~~Je me souviens de Mme Martelli, qui~~
nous faisait peur mais que l'on adorait
embêter

~~Je me souviens du chocolat et du~~
pain avant l'étude

Je me souviens que j'aimais aller à l'école

Je me souviens aussi de ma maîtresse du
CM2, des photos de classe, ^{des moqueries en septembre} de Mme Martelli qui
nous faisait peur mais que l'on adorait embêter,
→ du karaté, du Baseball, et du lancer de
pois en sport, de l'odeur des classes, et
des cahiers.

✓
✱

n° 33

Drap - Dring ça sa e, il faut être
enroulé; ok! Par deux oh oui c'est vrai!

"On rentre en classe! Vite vite?"

Bon on reprend l'exercice! ~~De quoi~~
parle-t-on l'exercice! Non! Euh, de quoi
qui a marqué un but au foot."

"Philippe on est ~~en~~ en mathématiques, là!"

"On est pas en France Heineken!" dit-il.

"Je te parle de l'exercice" répondit le maître.

Certains de ~~mes~~ ~~amis~~ ~~sont~~ déjà en
classe et moi toujours dans le cart.

[Nicolas ~~à~~ 10 Francs et il passe devant la boulangerie

il voit que les croissants sont à 3 Francs et

les pains au raisin à 5 Francs. Il ~~le~~ prends

deux croissants. Peut-il s'offrir un pain au

raisin?]

en plus il fait chaud et on était en train de ^{gagner} papaver.

" Dans deux minutes, on coupe ! " En plus les

autres sont beaux et se sentent bons. " Alors philippe,

peut ce que tu es troué ? " " Hei, quoi, Rwa !

Pou l'exercice hein, quoi à oui ! " De

rien " " Quoi rien ! " " Bah j'aime pas les

peu au raisin moi je préfère le chocolat !

Hein Philippe voyez, et si c'était des

chocolatiers à la place des pois au raisin

Bah, il peut se perdre ! " " Très hein ?

" Tu es sûr ^{sois} que tu vas ¹¹ perdre ? " " Non super

est copain de le voir me dit, " Comment

tu es sûr ? "

Bah tous les calculs comme ça, c'est

Toujours à la réponse.

mémoire de maîtres, paroles d'élèves

M. 34

↳ souvenirs :

- une maîtresse d'école, M^{me} Bourgeois, très grande. Tout est d'ailleurs très gd. Une classe avec des tables placées en arcs de cercle. Je suis au deuxième rang, 1 table entre moi et la fenêtre. Tous les matins je m'y assais, et j'attends que l'immense maîtresse, sur son estrade, nous raconte et nous mime l'histoire d'l son. Aujourd'hui, c'est le gn. Elle ns emmène à la montagne et nous présente des nains, cō ceux de Blanche Neige qui doivent gravir la montagne de son nez et la redescendre pour rentrer chez eux. 1 geste signifiant le "gn" était né. ~~M^{me} Bourgeois m'a appris à lire et à écrire.~~ Bientôt ns savions tous parler avec nos mains, sans dire un mot ms surtout, à la Toussaint, nous savions lire et écrire. Elle nous disait toujours qu'il fallait qu'on aille + vite que la musique. Je ne comprenais pas ce qu'elle voulait dire. Cette année là, j'étais en CP, en classe musicale.

- comment on a vécu le mm^t de la lect
l'écriture

Un souvenir d'école...

no 35

Les cours de philosophie en terminale étaient toujours un moment attendu. En dehors de la matière qui est une invitation à la réflexion et à l'ouverture d'esprit, il y avait cette enseignante j'ai rarement rencontrée dans ma scolarité une personne aussi influente. A son contact on se sentait intelligent. Sa façon d'aborder les choses nous rendait intelligent et guéri de plus motivant que cette sensation. Elle développait notre sensibilité et notre curiosité. Rarement j'ai pu ressentir cette avide joie au savoir. Une chose en entraînant une autre et tout ça se faisait naturellement. Elle lançait les pistes et sans force que ce soit elle parvenait à éveiller ma curiosité et mon envie d'approfondir le sujet.

// Je lui dois beaucoup, elle m'a instillé un autre regard sur l'enseignement, c'est grâce à elle que j'ai envie de partager et de faire ressentir ce que j'ai pu vivre (Recherche) leur pas de haut développer la sensibilité et surtout la curiosité. Rechercher les moments l'appréhension moments ce un moment magique et de partage.

I

Souvenir d'été

no 36

Je me souviens d'un jour de ¹⁹⁷¹1972 et d'un cours de mathématiques. Nous devions faire des exercices qui se trouvaient sur une feuille photocopiée. Pour chaque nouvelle leçon nous avions une feuille d'exercices que nous rendions (on les rangeait dans une caisse au fond de la classe) à la fin de la leçon.

Ce jour là, je ne trouvais pas la feuille d'exercices dans ma chemise. Après avoir cherché plusieurs minutes sans succès, le maître qui semblait agacé est venu vers moi pour "m'aider" à la trouver. Il a pris ma chemise et a regardé à l'intérieur. Il a sorti une première feuille qui devait être rendue puis une deuxième et une troisième en le faisant remarquer. Puis, à la quatrième feuille, il a retiré mes lunettes et m'a donné une claquette et j'ai pris une claquette pour chaque feuille non rendue.

no 37

Écrit au 1^{er} semestre d'enseignement où l'on s'est
vraiment senti enseignant.

~~stage~~

Dos de mon SA2 en CM1 à Nanterre, dont le
~~étude~~ ~~le~~ niveau en français était assez faible,
nous avons étudié plusieurs fables de la
Fontaine - T. Akhouri a dit, les élèves ont montré un
réel intérêt à ce travail - Et la dernière
fable étudiée était la Cigale et la Fourmi
à compara avec la fable d'Europe la Cigale et
la fourmi - ~~dans le fait de voir~~
L'analyse de certains élèves

F. partiente

Cet exercice m'etait pas en de facile et je
m'attardais à ~~devoir~~ avoir bcp de difficultés pour
faire émerger les réponses que j'attardais -

Par ex. \rightarrow pourquoi une métaphore à la Cigale et la Fourmi -
quels st. b. procédés stylistiques \rightarrow emploi de métaphore -
autres par la Fontaine \rightarrow quelles métaphores représentent la Cigale et la fourmi ?

\rightarrow
Et quelle ne fut pas ma surprise de ~~voir~~ entendre presque
spontanément ces réponses - C'est le que je ne m'en rendais
compte que m. W. sur la fable avaient porté ss fruits -
~~et~~ j'ai senti un ~~sentiment~~ vrai sentiment d''utilité'
à ce moment là un

avec ~~ce~~ avec on le gâteau qui m'élève à saisir l'emploi de métaphores par la F.,
le ça que nous avons fait 99 jours auparavant
en vocabulaire -

1 **Entretien Louna**

2 M : je vous donne une consigne de départ et puis bon euh voilà en fait moi ce que je souhaiterais

3 c'est que vous le parliez heu de la façon dont vous avez vécu les les ateliers d'écritures les

4 fameux ateliers d'écritures (sourires complices) heu qu'ont amené heu dans le cadre du cours de

5 formation générale donc vraiment euh de façon heu tout à fait spontanée hein y'a pas de de

6 réponse attendue euh voilà c'est c'qui m'intéresse c'est justement **vous** la façon dont vous

7 l'avez vécu / euh de la façon la plus libre comme ça vous vient euh voilà

8 L : d'accord

9 M : donc euh c'que vous pouvez m'en dire quoi

10 L : d'accord donc euh c'est vrai qu'au début euh lors d' la présentation pour la première fois ça

11 ça a été euh donc y'avait un premier atelier i fallait justement dire euh pourquoi on a choisi euh

12 ce métier euh par quel concours de circonstance là ça a été euh ça a été beaucoup plus facile

13 pour moi d'en parler donc dans la mesure où j'avais pas trop euh perçu euh le retour euh sur un

14 passé

15 M : oui

16 L : voilà

17 M : d'accord

18 L : donc c'était vraiment euh parler de quelque chose qui m'tenait à cœur euh donc y'avait ce

19 côté euh motivation qui m'a euh voilà qui m'a poussé à à dévoiler une part euh une part de moi

20 M : hein, hein

21 L : à de **parfaits** inconnus

22 M : hein hein

23 L : donc on se connaissait pas spécialement dans le groupe donc c'est vrai qu'on se **découvrait**

24 on se **dévoilait** et là ça a été euh je j'avais dit pourquoi je voulais choisir ce métier même si bon

25 j'ai écrit des choses / l'oral a été plus facile que de lire à proprement parler euh c' que j'avais

26 écrit parc' y avait euh au fil finalement des différents euh des différents exposés euh y'avait des

- 27 choses que je me disais non j'ai pas trop envie d'en parler
- 28 M : hum hum
- 29 L : finalement parce que ça me paraissait intime
- 30 M : bien sûr
- 31 L : donc y'a un dévoilement qui est cercré (*ancré + cerclé ?*) sur euh qui sur une feuille à l'écrit
- 32 euh c'est très euh c'était très porteur parce que euh ça m'avait poussée à réfléchir un peu sur euh
- 33 sur mes motivations mais après le passage à l'oral et au dévoilement comme ça devant vingt
- 34 autres personnes ça a été ça été beaucoup plus difficile
- 35 M : ouais
- 36 L : d'où la facilité plutôt de passer par un oral euh et on se dit voilà au fil au fil de cet exposé
- 37 **oral** voilà je je dis c'que je veux et en fonction de c'qu'ont dit les autres euh voilà
- 38 M : hum hum
- 39 L : voilà euh j'aviserai / et euh donc là ça a été beaucoup plus facile pour moi nettement
- 40 donc y'a eu aussi l'exposé d'une personne dans le groupe qui m'avait euh beaucoup touché /
- 41 donc euh là c'était euh aude donc elle avait dit des choses qui étaient qui relevaient **vraiment**
- 42 de de l'intime par rapport à une maladie génétique donc c'est vrai que quelque part j'avais eu un
- 43 sentiment de culpabilité (*léger rire*) parce que j'me disais **elle** elle a osé parler de choses
- 44 comme ça
- 45 M : ah oui
- 46 L : et pis moi à côté j'avais pas spécialement euh tout dit euh aux autres membres du groupe
- 47 donc c'est vrai que c'était un moment où l'atelier d'écriture j' l'avais un peu euh (*rire*) c'était
- 48 devenu euh ah euh un moment un moment difficile hein
- 49 M : oui
- 50 L : mais c'est euh // donc euh
- 51 M : oui c'est difficile
- 52 L : ouais c'était vraiment difficile c'est vrai que la dernière fois là c'était la consigne en elle-
- 53 même qui me moi qui m'avait dérangée dans la mesure où y'avait donc ça pour le deuxième le
- 54 fait de d'aller dans un passé et pis de dire le souvenir d'école donc euh / là ça a été

- euh ça a été
- 55 difficile pour moi parce que le souvenir d'école j'ai un frère jumeau donc
souvenir d'école je ne
- 56 pouvais pas euh dissocier l'école bah euh de ce frère jumeau qui a fait
pratiquement euh sa
- 57 scolarité enfin sa scolarité euh primaire euh avec moi donc
- 58 M : oui
- 59 L : c'était euh je j'arrivais pas à faire euh à faire la part des choses quoi le dire
voilà je puise
- 60 Dans ce ce dans ce souvenir sans pour autant qu'il y ait euh /
- 61 M : hum hum
- 62 L : qu'il y ait référence à ce frère oui sachant que bon ben voilà j'suis en rupture
familiale donc
- 63 J'ai pas vu j'ai pas revu ma famille depuis 2003 donc c'est vrai que l'atelier
d'écriture j' l'avais
- 64 euh j' l'a sur sur sur la consigne uniquement hein c'était vraiment la consigne qui
m'avait euh
- 65 moi / j'a j'avais du mal à y aller parce que j'estimais qu'on touchait à un passé et
on savait pas
- 66 trop euh en gros ce qui allait remonter
- 67 M : hum hum
- 68 L : donc c'est vrai euh ce c'est vraiment dans ce sens là y'a certaines
thématiques / ouais c'est
- 69 c'est dur euh (la voix se brise un peu) c'est dur déjà de passer à l'écrit parce que
soit on passait
- 70 a l'écrit et je disais euh des choses mais au final le le fond de l'atelier d'écriture tel
que vous le
- 71 vous l'aviez présenté en début d'année j'aurais pas été au fond de la démarche
parce que
- 72 j'aurais parlé de l'école j'aurais parlé d'un souvenir j'aurais fait des jeux de mots
ça ça aurait
- 73 été super mais après euh hé cette introspection je je dis introspection
- 74 M : hum hum
- 75 L : c'est peut être pas euh le le mot après aller chercher comme ça et réfléchir sur
euh sur des
- 76 détails et aller au-delà de se dire voilà j'ai l'école à représenter ça donc la claque
que
- 77 l'enseignant a donné ou encore l'encouragement que l'enseignant a donné donc
y'a des
- 78 thématiques qui sont derrière donc c'est euh c'est toute une vision j'ai envie de
dire du métier

- 79 de l'en de l'enseignement qui qui se cache derrière ce ce ces simples mots.
- 80 M : hum hum
- 81 L : donc euh c'est dans ce sens là que que j'ai eu du mal à à le faire c'était pas du tout une
- 82 contestation par rapport au procédé en lui-même
- 83 M : hum hum
- 84 L : c'est euh c'est plus le c'esst plus le **thème** et le **dévoilement** qui m'était euh qui m'étaient
- 85 impossibles à ce moment là donc voilà après euh j'avais écrit des choses hein mais euh c'était
- 86 c'était trop intime pour que je puisse les dévoiler à au groupe même si dans le groupe on
- 87 s'entendait beaucoup et que voilà on arrivait quand même à se dire des choses c'était difficile
- 88 pour moi de dire devant tout le monde que j'ai ma scolarité (*rire*) que j'ai un frère que j'revoie
- 89 plus depuis depuis sept ans pour telle et telle raison
- 90 M : bien sûr
- 91 L : c'était très dur de le dire devant tout le monde
- 92 M : hum hum
- 93 L : et euh ouais donc là c'était euh (*la voix de nouveau se brise un peu*) c'était ce moment là pis
- 94 Je savais que j'allais pas que j'allais pas contrôler mes émotions à ce moment là donc forcément
- 95 bah j'ai préféré peut-être aller dans une **contestation** un affrontement qui était qui n'était pas
- 96 spécialement euh bien placé (*rires*) j'avais senti un peu euh / que vous étiez en déroute enfin
- 97 L : enfin j'veux dire
- 98 M : tout à fait oui
- 99 L : une dé voilà c'est euh je je voyais
- 100 M : pour moi bon ba voilà je j'essaie des choses donc j'essaie de construire quelque chose donc
- 101 c'est vrai que j' suis un peu aussi euh voilà en déroute comme vous dites enfin je cherche une
- 102 route en tout cas ça c'est clair donc c'est vrai que pour moi c'était pas évident mais moi j'ai
- 103 trouvé tout à fait intéressante euh votre votre intervention aussi ça m'a ça m'a appris aussi euh
- 104 beaucoup de choses justement donc euh
- 105 L : mais bon c'était euh

- 106 M : j' lai pas mal vécu si vous voulez moi hein
- 107 L : oui voilà c'est euh après voilà dans dans le groupe y'avait des positionnements différents
- 108 j' dirais que moi aussi de mon côté je ne contestais pas le le le procédé en lui-même
- 109 M : oui voilà
- 110 L : parc' que le procédé j' le trouve très intéressant c'est des choses que je fais euh voilà que je
- 111 fais **parfois** parce que j'ai besoin de mettre des mots et ça c'est des moments qui sont euh qui
- 112 relèvent qui relèvent parfois de **l'intime** profond et c'est **dur** de les euh comme ç devant de
- 113 **parfaits** inconnus de se dire voilà qu'est ce que ces gens là font **réellement** euh saisir euh le
- 114 fond de ce que je dis est ce qu'ils vont se **rappeler** de ce moment là ou pas euh enfin c'est euh
- 115 y'a certaines histoires y'a certains qui l'ont pris sur le ton du dérisoire euh qui étaient qui
- 116 étaient un angle voilà c'est un angle un peu euh c'est bien parce qu'ils ont pu prendre ils ont su
- 117 prendre du recul par rapport à part rapport à ce à ce moment d'école c'est brai que moi je suis
- 118 trop euh pour le moment un peu trop axée sur mon passé et que j'essaye un peu d'étouffer à tort
- 119 mais euh c'moment là c'était très difficile d'y d'y revenir
- 120 M : ouais
- 121 L : honnêtement c'était euh (*une grande émotion se fait sentir*)
- 122 M : et c'est surtout ce l'atelier sur le souvenir
- 123 L : sur le souvenir oui là c'était euh c'était vraiment euh c'était vraiment cet atelier là qui était
- 124 le plus / enfin c'était difficile parc' qu'il touchait **réellement** euh à un passé et un passé qui me
- 125 lie à à ma famille voilà (*l'émotion est de plus en plus palpable*)
- 126 M : oui
- 127 L : le premier y s'agissait de parler de ma vision euh de l'enseignement là c'était beaucoup
- 128 plus facile parce que voilà j'avais pris du recul arrivée en france en 2002 j'm'étais dit je ne
- 129 pourrais jamais devenir professeure en france parce que je n'ai pas la même culture je n'ai pas
- 130 suivi la même formation on a toujours on a eu toujours tendance à dire voilà euh le système

- 131 français est là haut le système le système algérien est en bas donc euh je me je me dévalorisais
- 132 donc forcément après un moment donné l'année dernière quand j'ai j'ai je m'étais décidée
- 133 finalement à passer le concours j'avais fait des stages dans des écoles et là j' me suis dit non
- 134 j'suis désolée le métier d'enseignant c'est le même quelque soit le pays à partir du moment où où
- 135 on veut le faire on le fait chacun à sa manière mais y'a quand même euh euh c'est la même
- 136 chose et ça ça me tenait à cœur de le de le dire aux autres le dire dire voilà que vous soyez
- 137 instituteur professeur des écoles en france en amérique ou en algérie ou en iran ba y'a c'est
- 138 quand même la même chose les moyens sont différents
- 139 M : hum hum
- 140 L : mais euh voilà c'est euh c'est on a à cœur quand même la même mission et là et là pour moi
- 141 le thème était euh voilà c'était un thème déjà qui n'était pas en lien avec ma famille parce que
- 142 ça relevait de ma propre personne à l'écart à l'écart de de ma famille et puis j'avais envie d'le
- 143 dire aux autres pour quelque part battre en brèche es aprioris euh que j'ai connu l'année
- 144 dernière à l'iuvm voilà le fait de dire parc' qu'on a pas fait le même lycée parce que j'ai fait
- 145 des études en arabe alors forcément euh y'a des euh les gens ont des idées reçues nous on a à
- 146 partir du moment où on a du potentiel où on aime les études on peut réussir y'a
- 147 M : bien sûr
- 148 L : et ça me tenait à cœur justement de de dire voilà je n'ai pas fait mes études en France j'ai
- 149 quand même réussi mon concours (*rire*) et parce que je sais c' que j'veux et là quand même
- 150 c'était très important cf'est un atelier qui m'avait euh qui **m'a fait plaisir** et qui m'a fait plaisir
- 151 pa'ce que euh y'avait y'avait derrière euh j'avait derrière euh un message que j'adressais peut-
- 152 et'e qu'il a pas été perçu hein (*rire*) je sais pas mais pour moi c'était important de le dire après
- 153 oui pour ce qui est de euh / le deuxième atelier là c'était plus difficile pa'ce que là euh euh c'est

- 154 la même chose c'est quand même j' suis quand même issue d'une culture pudique donc c'est
- 155 c'est difficile pour moi de c'est difficile pour moi de de me dévoiler
- 156 M : oui
- 157 L : et euh et d'aller euh y'en a qui me comprennent qui qui me comprennent pas
- 158 que voilà qu'on puisse on va dire avoir une rupture familiale pa'ce que euh voilà on a choisi de
- 159 vivre avec une personne qui n'est pas de la même culture que soi mais des personnes dans le
- 160 groupe qui me disent mais c'est euh mais c'est complètement débile non c'est pas
- 161 complètement débile c'est euh il faut dire que voilà mes parents ont soixante dix ans donc
- 162 forcément euh y s'ont vécu des choses que moi je n'ai pas vécu donc forcément je **respecte** leur
- 163 euh je respecte leur choix (*la voix se brise et l'émotion est grande*) pa'ce que je sais que c'est
- 164 euh c'est un positionnement qui est euh / qui est motivé historiquement puisqu'ils ont vécu la
- 165 guerre d'algérie euh ils ont vécu ma mère a vécu euh a vu ses sœurs se faire violer donc c'est
- 166 très très dur euh (*la voix est de plus en plus altérée*) de dire voilà de dire oui même si c'est un
- 167 français de 1972 (*rire brisé*) ba pour eux euh y'z'ont ces souvenirs de privations de guerre de
- 168 torture enfin y'z'ont euh y'z'ont vécu euh / des scénarios d'horreur
- 169 M : oui
- 170 L : et euh donc c'est euh c'est vrai que oui revenir sur ce passé était dur pour moi pa'ce que je
- 171 savais qu'y' avait un **mur** déjà culturel un **mur** euh ba de euh euh j'ai envie d'dire ba de
- 172 distance historique voilà on n'est c'est pas la même période c'est la même euh c'est pas la
- 173 même vision des choses c'est pas la même c'est pas la même époque et pis bon voilà c'est euh
- 174 on n'a pas été éduqué absolument de la même manière c'est euh voilà quand on est
- 175 responsabilisée dès l'âge de dix ans ba c'est euh c'est pas très évident de dire aux autres voilà
- 176 c'est euh pis même j'avais quand on était parti euh au musée de l'éducation j'avais retrouvé des
- 177 choses que j'ai connu (*rire*) dans ma scolarité alors que pour les autres c'était ça

- relevait du
- 178 musée le fameux cahier qu'on écrivait chaque jour un élève écrivait euh toutes les leçons
- 179 M : le cahier de roulement là
- 180 L : voilà le cahier de roulement voilà le fameux le fameux cahier de roulement donc euh pour
- 181 certains je c'est vrai que ça me / peut-être j'aurais j'pense que j'ai eu tort parce que ça ça les
- 182 aurait peut-être amusés de se dire ah bah c'est quoi ces cahiers de roulement c'est quoi ces cette
- 183 école où euh quand on arrivait qu'on saluait pas le drapeau qu'on qu'on ait loupé le salut du
- 184 drapeau euh on passait dans le bureau du directeur et qu'on recevait dix coups sur chaque
- 185 main euh // c'est ça paraissait ça me paraissait un peu en décalage par rapport aux autres et je
- 186 me disais y vont dire elle vient d'une école (*rire*) (*izé ? inaudible*) archaïque enfin c'était euh
- 187 j'pense que j'm'étais j'ai dévalorisé peut-être mon passé je sais pas c'était avec le recul j'pense
- 188 que j'ai eu tort j'aurais dû euh j'aurais dû aller au bout de la démarche et peut-être faire comme
- 189 Pour le premier atelier
- 190 M : oui
- 191 L : de dire voilà c'est euh c'est tel euh voilà y'a tel euh j'ai vécu telle école et pis **tant pis** si les
- 192 Autres comprennent sinon y n'ont y n'ont qu'à aller chercher (*rire*) et voir comme était l'école
- 193 Française y'a soixante ans peut-être qu'ils euh
- 194 M : c'est ça hein
- 195 L : voilà c'est euh mais bon après euh / l'atelier oui pendant l'atelier par contre j'ai j'avais pas
- 196 Euh on avait consigne justement de ne pas faire autre chose donc là c'est vrai ça m'avait un peu
- 197 Replongée euh bah dans dans mes souvenirs parce que quelque part vous aviez appuyé un peu sur
- 198 Le (*rire*)
- 199 M : oui là où ça fait mal (*rire*)
- 200 L : oui (*rire*) donc c'est vrai ouais y'a y'avait quand même euh (*la voix s'altère*) j'ai envie de
- 201 dire pas mal de souvenirs qui étaient remontés à la surface et que j'avais euh soigneusement

- 202 d'ailleurs (*rire*) euh scellés (*rire*) petit à petit hein et pis euh bon après (*l'émotion est très*
- 203 *grande*) après euh bon ba voilà ça m'a aussi amenée euh à me dire oui c'est un passé qui est là
- 204 je voilà (*louna est au bord des larmes*) je ne peux pas spécialement euh l'ignorer ni voilà passer
- 205 (*les larmes roulent sur les joues de louna*) dire voilà c'est euh j'ai pas j'ai pas de famille j'ai cinq
- 206 frères quatre sœurs donc c'est euh j'peux pas j'peux pas faire une croix sur euh sur tout ce
- 207 passé c'est pas euh c'est vrai que l'atelier d'écriture m'a amenée quand même à à me dire voilà
- 208 **l'accepter** déjà
- 209 M : hum hum
- 210 L : l'accepter et pis euh me dire bon ba voilà j'vais pas j'vais pas le le renier ni le mettre le
- 211 mettre sous scellés pa'ce que de toutes façons il re il ressurgira euh
- 212 M : bien sûr
- 213 L : à un moment ou à un autre c'est euh c'était indéniable (*elle était dans le déni ?*) et pis bon
- 214 j'ai un enfant de trois ans je sais qu' déjà euh oui c'est quand il regarde des photos c'est qui
- 215 c'est ton grand-père c'est ton grand-père d'où dans il a qu'une référence de grands-parents
- 216 donc je sais que tôt ou tard il va falloir que que ce passé ressorte
- 217 M : oui
- 218 L : est-ce que lui ba y voudra quand même j'pense le connaître
- 219 M : hum
- 220 L : et puis voilà c'est euh donc c'est ba c'est ça a permis à ce passé de prendre un peu de la
- 221 place mais j'pense c'est pas plus mal c'est pas plus mal c'est ça a été dur de l'admettre euh
- 222 (*rire*)
- 223 M : difficile oui bien sûr c'est dur ça
- 224 L : ça a été dur de l'admettre comme ça et pis euh et pis voilà
- 225 M : oui mais pour vous en fait tout ça vous renvoie vraiment à des à des difficultés familiales et
- 226 Ruptures familiales comme vous disiez c'est c'est pas des choses euh
- 227 L : oui voilà c'était c'est en fait c'était (*trouble passé présent*) vraiment le fait de se dire voilà
- 228 devant les autres il fallait pas que je pas que je craque pa'ce qu'y a y'a cette façade

louna elle est

229 souriante euh enfin c'est

230 M : c'est vrai (*rire*)

231 L : (*rire*)

232 M : j'confirme je trouve aussi (*je prends un paquet de mouchoirs que je pose sur la table de*

233 *Louna*)

234 L : donc c'était voilà quoi se dire oui on a tous droit à nos moments de quelque part à nos

235 moments de faiblesse et euh (*louna prend un mouchoir*) ba y'avait certains je sais qu'ils y

236 pouvaient y z'étaient capables de les comprendre d'autres euh je j'pense qu'ils euh ils

237 n'avaient pas la maturité pour euh saisir euh saisir les la problématique les difficultés enfin c'est

238 euh je euh fin je sais pas si j'ai si j'ai raison hein mais j' l'perce percevais comme ça dans le

239 groupe

240 M : hum hum

241 L : je voyais certaines personnes pas immatures mais euh ça me paraissait pas encore elles

242 n'étaient pas encore assez euh assez blindées quelque part par rap elles n'on pas assez de **vécu**

243 elles n'ont pas un passé aussi euh // aussi pas aussi lourd mais aussi chargé pour saisir les euh

244 et pouvoir faire la part des choses sans porter de **jugement** sur l'un ou l'autre

245 M : hum

246 L : pa'ce que on pourrait dire aussi oui euh elle a elle n'a pas de cœur pa'ce que quelque part

247 elle ne voit pas ses parents et elle ell'vit plutôt bien puisqu'elle est tout le temps souriante

248 M : ouais, ouais

249 L : donc c'est voilà c'est vraiment un dévoilement qui qui me à mes yeux avait un impact et un

250 Retour que j'étais pas prête à accepter

251 M : hum hum

252 L : voilà ça ça j'pouvais renvoyer une image de moi qui était pour certains euh (*rire*) bonne

253 mauvaise euh (*rire*) juste injuste froide ou euh sans sentiment ou encore euh voilà c'est euh je

254 je sais c'était un moment que je j'avais pas prise sur ce moment là (*la voix s'altère*)

un peu) et

- 255 c'est en ce sens qu'il m'avait un peu perturbée
- 256 M : bien sûr oui
- 257 L : voilà / donc après voilà c'est vrai que le troisième par contre c'était euh où il fallait parler
- 258 D'un euh là c'était euh / un détail euh j'crois dans la / durant notre stage
- 259 M : hum
- 260 L : notre courte pratique professionnelle
- 261 M : voilà un moment de pratique
- 262 L : voilà c'est euh là c'était c'est c'est c'était très intéressant pa'ce que c'est pareil c'était un
- 263 retour sur ma propre euh **personne**
- 264 M : hum hum
- 265 L : ba donc forcément on a beaucoup plus de prise sur ces moments là (*rire*) et et là c'était
- 266 pareil j'avais souvent critiqué honnêtement la formation de l'iufm euh dans la mesure où j'ai
- 267 trouvé qu'elle nous apportait pas de solution dans notre de nos pour nos be pour nos difficultés
- 268 hein
- 269 M : hum hum
- 270 L : j'ai trouvé qu'elle était un peu en décalage et le fait d'avoir euh j'le dis des enseignants qui
- 271 sont issus du lycée qui n'ont jamais fait de maternelle ça me paraît euh ça me paraissait euh
- 272 presque indécent de se positionner de donner des conseils euh à des personnes qui ba qui **voient**
- 273 ce que c'est que la maternelle par exemple de se dire voilà j'ai été j'ai été enseignante en algérie
- 274 j'avais mes classes j'étais professeure de français langue étrangère donc j'avais mes différentes
- 275 classes donc c'était des enfants qui avaient de six à quatorze ans et là c'est pas pareil pa'ce que
- 276 y'a pas du tout de maternelle je n'ai jamais fait de maternelle
- 277 M : hum hum
- 278 L : et euh donc là déjà / voir déjà l'avis dans l'imaginaire des gens qu'un enfant qui n'a pas
- 279 fait de maternelle **est forcément** euh est forcément euh en / j'ai envie de dire en en manque par
- 280 rap fin à un niveau inférieur par rapport à un enfant qui a fait une maternelle puis moi dans ma

- 281 pratique je vois certains enfants qui se passeraient **absolument** de moi et de
n'importe quel
- 282 enseignant parce que on a à peine donné la consigne qui sont là qui z'ont déjà fini
et vous êtes là
- 283 devant votre travail à vous dire ah oui oui il a déjà fini donc euh en trois minutes
pendant que
- 284 l'autre en quinze minutes il est toujours là à se dire mais qu'est ce qu'elle me
demande euh
- 285 qu'est ce qu'elle me demande de faire avec ses perles ou avec ses (*rire*) ses
gommettes ou ba
- 286 tiens j'vais les poser un peu partout et voilà donc voir que me dire que voilà y'a des
287 enseignants qui sont étrangers à c et univers là et qui viennent / ba se positionner
comme ça en
- 288 donneur de leçon et voilà vous dire oui vous auriez dû directement leur demander
euh de faire
- 289 se donner telle consigne oui j'suis désolée mon **instinct** euh mon instinct naturel
me dit qu'un
- 290 enfant il a **besoin** quand même de pa de manipuler il a une phase de manipulation
aléatoire
- 291 voilà il a besoin si j'lui donne des gommettes ba il a besoin d'en décoller et d'en
mett' e partout
- 292 sur son visage (*léger rire*) sur une feuille sur une table ça me paraît naturel quoi
- 293 M : hum hum
- 294 L : pis voilà pa'ce que j'ai eu j'ai eu un retour par rapport à un atelier de
mathématiques où ça
- 295 m'avait étonnée de me dire euh j'vais arriver y vont tirer une carte tenez on va
jouer aux cartes
- 296 non non là y va falloir euh aller chercher le nombre de tu m'dis le nombre de de
points que tu
- 297 as sur euh sur ta carte e-t cher me chercher le nombre de jetons directement / ça me
paraissait
- 298 Euh
- 299 M : ouais
- 300 L : complètement en décalage avec / ba avec le naturel d'un enfant de trois ans
c'est euh (*rire*)
- 301 M : bien sûr ouais on peut pas amener ça comme ça hein
- 302 L : voilà donc c'est vrai que oui là c'était un moment euh un moment très euh /
c'est c'est
- 303 c'était très plaisant pa'ce que je je revoyais la tête de certains enfants qui étaient
arrivés le
- 304 premier jour grimper sur les armoires (*rire*) voler la clef et à faire des tentatives
d'évasion des

- 305 hurlements euh / à me **pincer** me des coups de poings euh
- 306 M : ba oui
- 307 L : et petit à petit voilà j'les renvoie sur le banc comme ça en fin d'année assis quand même
- 308 peut êt'e cinq minutes mais c'est quand même cinq minutes assis euh euh à ne pas hurler à voilà
- 309 a de temps à autres lever la main pour pour dire ce qu'y veulent enfin c'était c'était très
- 310 agréable de ba de ba d'ailleurs j'vous remercie pa'ce que ça m'a permis de prendre du recul par
- 311 rapport à d'autres enfants et me dire finalement y sont pas tant en échec que ça y y sont peut-
- 312 etre du ils ne sont peut-êt'e pas prêts à vivre comme ça avec beaucoup d'autres personnes et pis
- 313 y z'ont aussi peut êt'e le poids des parents qui sont là c'est mon bébé euh ba qui le y faut que j'
- 314 le couve un maximum et qu'il euh (*rire*) y voilà mon bébé mon bébé enfin c'est
- 315 M : oui on l'entend oui
- 316 L : voilà euh ce ça m'a permis quand même de **relativiser** de m'dire y'a quand même quelque
- 317 chose qui est fait pour aucun enfant on peut on peut pas dire que voilà au bout d'une année euh
- 318 / voilà y'a rien qui est fait non y'a quelque chose qui est qui y'a des y'a beaucoup de choses qui
- 319 sont faites elles sont peut-êt'e pas perceptibles c'est vrai / l de se positionner comme ça de
- 320 loin et de se dire a ba mince finalement si si y'a eu quand même des choses qui ont été faites et
- 321 c'est ça c'est **agréable**
- 322 M : hum hum
- 323 Pa'ce que ont voit pas que les échecs on voit le côté positif des choses c'est euh (*rire*)
- 324 M : oui voilà bien sûr
- 325 L : (*rire*) c'est euh (*rire*) c'est euh
- 326 M : y faut aussi oui hum
- 327 L : voilà c'est vrai que l'atelier d'écriture en ce sens c'était euh était j' l'ai vécu comme un
- 328 moment très agréable pa'ce que je revoyais dans ma tête les euh les enfants enfin les comme ça
- 329 des images qui défilent comme ça en écrivant en disant oui euh ba tous ces enfants là oui euh y

- 330 étaient quand même euh y'a eu quelque chose qui a été fait / c'est vrai que ouais c'est un
- 331 moment qui est important pa'ce que je j'ai j'ai pas pensé à le faire hein (*rire*) c'est euh ne serait
- 332 ce que pour voir dans les moments on va dire de ba de désespoir où on se dit oh la la qu'est-ce
- 333 que c'est ça (*cha* ?) là ouais c'est là que j'ai perçu quelque part votre objectif c'était euh
- 334 M : hum hum
- 335 L : là je suis quand même parvenue à déjà à me dire ouais voilà peut-être qu'elle cherche ça
- 336 (*rire*) je sais pas si c'est le cas mais euh
- 337 M : sur le troisième atelier ?
- 338 L : sur le troisième atelier oui je moi je pense que voilà
- 339 M : c'est trouver du positif
- 340 L : arriver à trouver du positif même si voilà dans la pratique de tous les jours c'est **dur** et pis
- 341 Voilà c'est très **frustrant** pa'ce qu'on est là une journée par semaine /
- 342 M : oui
- 343 L : et pis bon on a des absences de trois semaines et pis les vacances qui sont là on arrive y va
- 344 falloir reconstruire une relation et euh pis bon voilà quoi là c'était se dire ouais quand même j'ai
- 345 pu quand même faire des choses (*rire*)
- 346 M : oui oui
- 347 L : c'est euh
- 348 M : bien sûr on fait des choses oui
- 349 L : voilà c'est euh
- 350 M : pour chaque enfant euh bon / différemment mais on fait des choses oui
- 351 L : c'est vrai que ouais c'est euh l'atelier en lui-même ça euh des trois ateliers c'était celui que
- 352 j'avais le plus apprécié **vraiment** je j'l'avais apprécié pa'ce que euh ça m'avait quand même
- 353 renvoyé à des choses très positives et euh le deuxième là par contre oui c'est vrai que peut-être y
- 354 prend beaucoup de place dans mes dans mon mes propos mais euh il est il était important pa'ce
- 355 que même quand j'ai fait mon exposé écrit j'avais fait un exposé écrit et j'avais euh j'avais dit
- 356 plein plein plein de choses par rapport à ce que j'avais lu euh j'avais eu le livre de l'exposé en

- 357 fait tout le monde / personne ne voulait prendre l'introduction moi je ne savais
absolument pas
- 358 pourquoi personne ne voulait prendre l'introduction donc j'ai dit ba tenez j'vais la
prendre
- 359 cette introduction y'a pas d'soucis hein (*rire*)
- 360 M : oui
- 361 L : et pis j'étais là et j'me disais mais c'est quoi ça entre un atelier d'écriture une
une
- 362 Introduction tordue à n'en pas finir c'est quoi ça (*rire*) c'est quoi ce cours de
formation générale
- 363 (*rire*) et là c'est vrai que ouais ça a été euh pis bon après quand il a fallu aussi
s'approprier les
- 364 Thèmes
- 365 M : oui
- 366 L : là j'm'étais livrée euh voilà j'avais fait euh j'étais revenue sur des choses sur
des moments
- 367 que j'ai vécu cette année / euh j'vous avais pas remis la totalité de l'exposé écrit
- 368 M : oui
- 369 L : mais y'a eu une phase qui a été faite où j' m'étais dit voilà pa'ce qu'en lisant
euh en lisant
- 370 une des euh une des euh
- 371 M : Imbert vous aviez travaillé sur Imbert
- 372 L : Imbert oui j'ai eu des monographies ça m'avait **vraiment** renvoyé euh à mon
fils je
- 373 l'imaginai dans la classe dire euh devant les autres ma maman elle a pleuré pa'ce
qu'elle va
- 374 plus revenir euh elle va plus jamais revenir euh et pis je re j' me disais euh
(*inaudible*)
- 375 l'enseignante comment elle a réagi comment est ce qu'elle a pris cette parole euh
cette parole
- 376 qui est sortie au beau milieu de de nulle part et de se dire
- 377 M : hum hum
- 378 L : bon elle a bien réagi puisqu'elle nous a convoqués euh mon fils a pu voir une
psychologue
- 379 scolaire il en petite section donc c'était pas du tout une démarche à priori qui se
faisait et bon vu
- 380 la situation délicate y' z' ont quand même pris la peine de voir pourquoi euh voilà
en début
- 381 d'année dès le premier jour euh y chantait euh devant tous tous ses camarades
(*rire*) et que trois
- 382 semaines plus tard y voulait absolument pas parler donc quelque part elle a bien

réagi et

- 383 j'm'étais dit voilà c'est quand même euh c'est c'était important de ba de s'arrêter sur des choses
- 384 et de se dire oui c'est euh là y va falloir quand même aller dans ce sens là et je sais que la
- 385 psychologue scolaire justement quand je l'avais rencontrée / ba elle a fait un peu comme vous
- 386 hein (*rire*)
- 387 M :
- 388 L : à quelques mois de l'intervalle elle avait m'avait dit euh elle m'a directement parlé euh ba
- 389 de ma famille de mes parents donc je ne sais pas pourquoi (*rire*) le flair peut êt'e de la
- 390 psychologue enfin c'était euh et pis là voilà ca a été euh elle m'a elle m'avait dit à un moment
- 391 donné elle m'a dit ba écoutez euh quelque part euh la douleur que vous ressentez (*la voix se*
- 392 *brise*) c'est normal que votre fils là quelque part euh la ressent et là elle est lisible pour lui
- 393 pa'ce que vous n'a vous avez l'impression de n'avoir ni ascendance ni descendance
- 394 M : ah oui
- 395 L : et là ça a été euh (*les larmes débordent*) se dire oui effectivement on va dire que le système
- 396 euh pa'ce que pourquoi voilà c'était quand même un cas très particulier dans la mesure où euh
- 397 j'm'étais inscrite au concours j'étais ici enfin voilà et le concours de circonstance a fait que ba
- 398 en en août 2009 juste avant dix jours avant la rentrée j'ai dû déménager à toulouse (*lila prend*
- 399 *un autre mouchoir et essuie ses larmes*) donc euh c'est vrai qu'oui je m'attendais euh je
- 400 m'attendais quand même à à // pas euh / à une forme de compréhension et de dire oui y' z'
- 401 auraient pu se dire oui elle a un enfant de trois ans / ce n'est absolument pas normal de la priver
- 402 d'autant plus que voilà c'est une année de formation que j'la fasse ici ou ailleurs / c'était
- 403 exactement la même chose qu'après on exige de moi de revenir de m'dire voilà vous êtes là
- 404 euh vous avez passé votre concours à versailles vous devez euh faire vos années à versailles

405 y'a pas de soucis
406 M : hum hum
407 L : et c'est vrai qu'sur le coup j'avais pas trop saisi euh l'acceptation puis le refus
pa'ce que
408 J'ai eu quand même une acceptation (*rire*)
409 M : ah oui
410 L : donc c'était euh ba voilà de de de se dire oui finalement maman ne reviendra
pas pa'ce que
411 voilà maman elle a pas eu finalement son transfert et qu'elle est obligé quand
même de
412 travailler euh
413 M : pa'ce que dans un premier temps y vous avait y avaient accepté que vous
retourniez à
414 Toulouse
415 L : oui exactement et pis euh je ne sais toujours pas je n'ai toujours ja je n'ai
toujours pas reçu
416 le courrier de refus / et du coup euh voilà j'me retrouve avec euh une démarche
inexpliquée //
417 avec deux
418 M : c'est incroyable ça
419 L : voilà donc c'est euh // c'est là que la dernière fois quand vous aviez parlé de
maltraitance de
420 l'institution (*l'émotion revient*)
421 M : voilà
422 L : on en est en plein dedans quoi c'est euh / ouais pis le le fait d'se dire voilà
quelque part on
423 nous euh / on nous forge à nous à nous / extraire de notre passé de nos sentiments
de nos
424 émotions euh j'ai envie de dire presque parfois y demandent des personnes
inhumaines (*rire*)
425 enfin des euh des mutants (*rire*) ou euh
426 M : oui je sais pas pas des êtres humains en tout cas (*rire*)
427 L : (*rire*) oui voilà pas des êtres humains dans la mesure où petit à petit on exige
de la personne
428 euh ba de voilà de s'**extraire** de tout comme si on était une entité à part et que
(*rire*) qu'on
429 vivait dans une bulle alors qu' c'est euh
430 M : oui
431 L : mais bon c'est vrai que oui le le quand j'avais vu la psychologue et qu'elle
m'avait renvoyé
432 a ce à ce **passé** là et pis l'exposé euh un petit peu plus loin l'atelier d'écriture

l'exposé

- 433 j'me suis dit oh là là là c'est euh un acharnement (*rire*) sur euh sur ce passé y faut qu'y sorte y
- 434 faut que (*rire*)
- 435 M : oui oui
- 436 L : y faut que j'arrive à mettre euh à mettre des mots hein c'est euh (*rire*) c'est de se dire oui
- 437 voilà d'façon son passé euh on peut pas on peut pas aller d' l'avant c'est euh on peut pas renier
- 438 on peut pas euh (*rire*)
- 439 M : hum ba non hein c'est vrai oui
- 440 L : après oui avec le recul je regrette de pas l'avoir fait c'est euh le deuxième atelier j'me dis
- 441 Que euh
- 442 M : vous l'avez fait pour vous
- 443 L : voilà j' l'ai fait euh j' l'ai fait pour moi
- 444 M : c'est l'essentiel
- 445 L : oui c'est vrai que le fait de euh de prendre ce bout de papier et de me dire voilà de de de
- 446 mettre tout ce qui me venait comme ça à l'esprit de l'écrire euh ba d'écrire des choses qui que
- 447 j'a j'arrivais pas à dire comme ça oralement c'est euh là c'était euh (*rire*) / c'était difficile mais
- 448 en même temps j'me dit voilà c'est euh même si euh y restera sans suite pa'ce que voilà des
- 449 fois je me dis peut êt'e que je vous reverrai un d' ces jours (*rire*) / mais bon après voilà c'est
- 450 des moments **intimes** et pis bon on a on a tous envie quelque part de garder en façade une
- 451 façade comme ça de
- 452 M : bien sûr oui
- 453 L : de se dire voilà les euh ah non personne ne peut le ne peut m'abattre (*rire*) quelque part
- 454 (*rire*) et pis hop s'effondrer comme ça euh bon c'est vrai qu' le faire en étant euh entre quatre
- 455 mur (*elle montre les murs de la salle où nous nous trouvons*) tout seul euh c'est beaucoup c'est
- 456 beaucoup plus facile à euh à endosser que (*rire*) que d'avoir euh les quatre murs et euh vingt-
- 457 neuf visages en face c'est euh
- 458 M : ah ba oui avec le grand groupe euh c'est complètement différent

- 459 L : ouais c'était euh pis bon c'est vrai qu' l c'était vraiment d' me dire qu'y avait des personnes
- 460 qui n'étaient pas assez euh / assez euh / pas ouvertes enfin peut êt'e pas le mot mature mais euh je
- 461 // j'les voyais pas y n'ont pas assez côtoyé d'autres cultures d'autres univers pour euh
- 462 M : hum hum
- 463 L : pour aller euh pour comprendre les euh la problématique c'était vraiment ça /
- 464 M : hum hum
- 465 L : pis j'le vois euh y'a quand même une forme de stigmatisation c'est quelque chose qui qui
- 466 revient c'est euh fffeu
- 467 M : ouais
- 468 L : c'est euh c'est ça finit par agacer c'est euh d' se dire voilà pa'ce que la personne (*léger rire*)
- 469 est des Mureaux ou d' j'sais pas ou de Trappes alors forcément elle est elle est vouée à léchec
- 470 ou pa'ce que ses parents sont des ouvriers enfin ça me paraît euh voilà j'ai euh ma mère elle ne
- 471 parle pas un mot de français et j'veux dire j'ai j'avais mes cours de français comme tout le
- 472 monde j'ai fait mes études en arabe je suis euh na enfin j'ai ma langue maternelle c'est le
- 473 kabyle donc euh voilà j'suis arrivée dans un système **je ne comprenais** pas mes camarades j'ai
- 474 dû apprendre une première langue étrangère et pis une deuxième langue étrangère et euh j'me
- 475 dis que c'est pas pour autant que on est euh systématiquement **condamné** à l'échec pa'ce que
- 476 euh quand j'le j'le vois ah oui mes ses parents sont étrangers euh ils ne parlent pas du tout français
- 477 à la maison y parlent pas français mais **arrêtez** un enfant il est capable d'apprendre plusieurs
- 478 langues ce n'est pas possible de de se dire qu'un enfant à trois ans est incapable d'apprendre le
- 479 français pa'ce que ses parents ne parlent pas un mot de français c'est une **aberration** pis euh
- 480 ayant une formation de linguiste c'est encore pire pour moi de les de les entendre dire ça (*rire*)
- 481 M : oui / ba oui c'est une aberration de dire ça
- 482 L : c'est une aberration un enfant est capable de de parler euh nous nous sommes hermétiques

- 483 aux langues oui à un certain âge mais un enfant n'est pas hermétique aux sonorités d'autres
- 484 langues c'est pas possible (*rire*) et euh c'est vrai qu'oui je dans le groupe y'a quelques
- 485 personnes j'avais pas envie euh j'avais pas envie euh j'pense qu'elles sont pas prêtes euh peut
- 486 et'e dans quelques années elles auront vu c'que c'est que ba a avoir une autre culture ou
- 487 côtoyer des enfants qui voilà qui arrivent en petite section ne parlant pas un mot de français et
- 488 qu'en grande section s'en sortent
- 489 M : bien sûr
- 490 L : très très bien et que voilà y z'arrivent à travailler et d' se et d'faire l'**impasse** sur euh le c'
- 491 côté français c'est le français si ils ne parlent pas français donc y sont en échec observons les
- 492 dans d'autres domaines
- 493 M : hum hum
- 494 L : quand ils manipulent quand ils sont dans des domaines comme la géométrie euh observons
- 495 les dans d'autres euh voyons leurs autre compétences
- 496 M : hum hum
- 497 L : et pas se focaliser sur euh certains points enfin // oui c'est euh oui voilà d'ailleurs en parlant
- 498 j'prends conscience qu'y avait quand même des thématiques qui pouvaient ressurgir comme ça
- 499 d'un simple souvenir de d'un simple souvenir de de classe et euh ça pouvait renvoyer à
- 500 beaucoup de choses
- 501 M : ba oui oui bien sûr chacun euh / pour chacun ça renvoie à des choses euh
- 502 L : voilà
- 503 M : différentes ouais
- 504 L : pis de se dire que voilà même si euh l'instituteur pour certains moi je j'voyais pas quand je
- 505 je vois absolument pas comme d'la **maltraitance** un enseignant qui donne dix coups sur la
- 506 main pa'ce que j'ai baigné dans ce système dans le système où voilà nous étions cinquante huit
- 507 dans la classe et que **forcément** l'enseignant euh pour un peu battre le chahut euh (*rire*) y fallait
- 508 quand même qu'il euh

- 509 M : ba ouais
- 510 L : il fallait qu'il use un peu un peu d'son autorité même si voilà euyh elle était peut êt'e pas
- 511 adaptée mais bon après c'est c'est je je j'ai su prendre du recul et de m'dire il n'avait peut êt'e
- 512 pas le choix il avait peut êt'e appris comme ça
- 513 M : comme ça
- 514 L : voilà il avait peut êt'e appris comme ça on lui a pas donné les moyens de voir autre chose
- 515 après dire euh mettre euh des lois on a pas le droit de donner une fessée ni à son enfant ni à ceci
- 516 j'veux dire après y'a des sentiments humains y'a des euh voilà y'a des choses qui euh sont là
- 517 qui sont présentes qui sont des faits après voilà si on se voile la face et qu'on se dise oui on vit
- 518 dans un pays de bisounours (*rire*) où l'enseignant arrive le matin dans sa classe pleine d'élèves
- 519 en réussite enfin c'est euh c'est ça me paraît euh renvoyer une image un peu idyllique qui n'est
- 520 pas du tout euh c'est pas du tout ma vision des choses du moins c'que j'ai eu moi quand j'ai eu
- 521 cinquante huit élèves dans la classe j'ai jamais j'ai jamais tapé un élève pa'ce que bon ba voilà
- 522 j'ai j'ai su prendre du recul par rapport à ça et me dire voilà c'est euh ça arrive hein
- 523 M : hum hum
- 524 L : et par contre voilà de s'dire de voir d'avoir dans ma classe un enfant qui qui est sourd muet
- 525 mais pa'ce que le système veut ça qui était là dans ma classe et c'était le cas de conscience euh
- 526 qu'est ce que j'en fais / je sais qu'il est sourd je sais qu'il est muet j'ai là une classe de
- 527 cinquante huit élèves j'en fais quoi de cet enfant / oui je sais qu'il fera il arrivera au bout de sa
- 528 scolarité obligatoire qu'il sortira du système un système qui a qui n'a pas prévu d'échappatoire
- 529 pour ce genre d'euh pour ce genre de d'enfant
- 530 M : hum hum
- 531 L : pis pareil ba de s'dire ba voilà y'a des enfants qui sont là qui n'ont pas les moyens j'ai
- 532 travaillé dans des villages très très pauvres et voilà les enfants y s'arrivaient pieds nus oui c'est
- 533 une réalité / donc euh et pis voilà d'se dire oui euh pis ça nous amène quand même

- à relativiser
- 534 les choses et d'se dire voilà milieux défavorisés qu'est ce qu'on appelle un milieu défavorisé
- 535 c'est quoi un milieu défavorisé c'est euh
- 536 M : hum
- 537 L : c'est quoi un milieu favorisé un enfant dont les parents gagnent 30 000 euros par mois mais
- 538 que mais qui est privé de ses parents pa'ce que y sont tellement dans le travail pour moi il est
- 539 plus il est autant défavorisé qu'un enfant euh qui n'a pas la richesse matérielle enfin c'est euh
- 540 (*rire*) mais après voilà euh l'atelier d'écriture aurait été suivi de débat comme ça (*rire*) j' me dis
- 541 que ça aurait été euh ça aurait été peut êt'e euh / plus euh // plus m ça ça aurait peut êt'e plus
- 542 motivé et pis euh décoincé un peu les choses
- 543 M : oui
- 544 L : oui je m'dis que c'est euh / mais bon après je j'me dis qu'y'en a qu'ont une capacité aussi à
- 545 prendre du recul j'l'ai observé dans le groupe hein y'en a qui ont pris sur le ton de la dérision et
- 546 tout après je sais pas si y z'ont pu réfléchir sur / la portée de l'atelier en lui-même hein si y z'
- 547 ont perçu les enjeux je sais pas //
- 548 M : hum / moi non plus (*rire*)
- 549 L : voilà c'est euh je ne sais pas c'est euh moi je voyais l'enjeu et l'enjeu pour moi était tel
- 550 que voilà y'a des thématiques que je savais certains euh ba pas incapables mais dans
- 551 l'impossibilité de comprendre au moment où où (*léger rire*) je m'adressai au reste du groupe
- 552 et euh voilà ///
- 553 M : oui en fait le moment où on adresse au groupe c'est encore euh autre chose quoi
- 554 L : oui
- 555 M : le moment de l'écrit c'est une chose
- 556 L : oui
- 557 M : et le moment où on s'adresse au groupe euh
- 558 L : voilà y'avait aussi le fait de la consigne s'était de justement de de y'avait ce moment
- 559 d'écriture et puis au départ c'était sur la base de volontariat

560 M : oui

561 L : mais après en fait vous aviez **imposé** le le fait de lire donc si euh si on lisait pas si donc on

562 lisait pas on était sensé expliquer au reste du groupe pourquoi on voulait pas écrire

563 M : oui pourquoi on avait pas écrit ou comment on avait vécu ce moment de euh

564 L : voilà c'et euh et là c'était euh pour moi c'était pareil la consigne était pareille

565 M : comment on avait vécu ce moment de euh de de **non** écriture quoi

566 L : voilà c'est euh

567 L : hum je sais que pour moi du coup j'avais **détourné** et j'avais (*léger rire*) j'avais fait ma

568 contestation un peu

569 M : hum hum

570 L : euh un peu choquante après en disant oui (*rire*) pa'ce que vous aviez dit si vous étiez face à

571 un élève et qui vous m'aviez envoyé à cette image d'élève qui refuse qui refuse de faire là

572 j'me suis dit ouais là elle est avait là elle a peut êt'e pas tort (*léger rire*) hein elle a raison sur le

573 fond pa'ce que c'était quand même quelque part aussi un manque de respect pour les autres que

574 de ne pas leur dire pourquoi euh

575 M : oui ou dire comment enfin c'était la consigne c'était pas forcément de dire pourquoi on

576 écrivait pas mais dire bon ba à ce moment là comment on avait vécu ce moment là

577 L : ouais voilà c'est euh

578 M : donc y'avait quand même une obligation effectivement minimale quoi j'ai envie d'dire

579 L : mais j'sais que c'est pareil

580 M : pa'ce que j'me rends compte effectivement que euh lire devant tout le groupe c'est une

581 grande difficulté

582 L : c'est euh c'est difficile pa'ce que c'est vrai qu'y'en a pas mal qui sont liés entre eux on a des

583 âges aussi très différents ca va de (*léger rire*)

584 M : bien sûr oui

585 L : quarante-trois ans à à vingt-trois ans donc forcément quand on a vingt ans de moins et quand

586 on a vécu enfin y'a des choses que euh les autres prennent sur le ton de la / de la dérision alors

587 que d'autres ba prennent vraiment au sérieux c'est euh

- 588 M : oui bien sûr
- 589 L : c'est euh c'est pas évident quoi c'est euh y'en y'en a pour qui le le souvenir est juste là
- 590 juste euh juste présent pour d'autres euh il faut aller le déterrer (*léger rire*) quelque part
- 591 M : hum hum hum oui
- 592 L : c'est c'était là la difficulté pis après pareil on n'a pas forcément la même réflexion sur soi on
- 593 est pas dans une phase j'pense qu'à vingt-trois ans on est pas dans une phase euh euh d'analyse
- 594 euh de son parcours euh comme on peut l'avoir ba pour moi à trente-trois ans ou pour d'autres
- 595 (*inaudible*) c'et à quarante-neuf c'est pas possible
- 596 M : bien sûr
- 597 L : mais bon après oui c'est euh les les ateliers en eux même voilà les deux premiers le premier
- 598 et le dernier c'était vraiment des moments très plaisants mais le deuxième c'était euh c'était
- 599 difficile
- 600 M : bien sûr
- 601 L : mais en même temps c'est que 'que chose qui c'est c'était un atelier déclencheur d'autre
- 602 chose d'une réflexion euh // ba que j'ai pu mener sur moi c'est donc euh (*léger rire*) il a porté
- 603 ses fru ses fruits sur le sur le coup mais après euh (*léger rire*)
- 604 M : après oui ça / ça continue
- 605 L : ça continue et pis voilà j'en parle plus facilement j'arrive à ren (*inaudible*) des choses à me
- 606 replonger dans mes anciens (*léger rire*) dans mes anciennes photos
- 607 M : ah oui
- 608 L : les ressortir les montrer c'est euh y'a eu quelque chose y'a eu ce passé s'est décomplexé en
- 609 quelque chose en quelque sorte
- 610 M : hum hum
- 611 L : donc
- 612 M : c'est bien
- 613 L : oh oui (*rire*)
- 614 M : c'est plutôt positif
- 615 L : c'est claire (*rire*)
- 616 M : y faut du temps c'est vrai faut du temps j'pense que dans tout ce que vous dites

- 617 effectivement quand ça touche comme ça à des choses euh faut du temps hein pour euh
- 618 L : pis voilà c'est euh pis voilà d'accepter après de s'dire
- 619 M : oui
- 620 L : voilà les choses sont telles et pis hop on avance et euh
- 621 M : ouais
- 622 L : on les prend avec nous on assume ce fardeau jusqu'au jour où euh (*léger rire*) peut êt'e
- 623 qu'on le lâchera (*inaudible*)
- 624 M : oui bien sûr oui
- 625 L : voilà c'est euh //
- 626 M : hum /// bien euh /// j'vois pas grand-chose d'autre euh /// ba vous avez rien à ajouter
- 627 y'a y'a rien d'autre qui
- 628 L : ouais bof j'sais pas vous si vous avez
- 629 M : ben non hein on a tout y'a y'a les trois les trois ateliers différents
- 630 L : voilà
- 631 M : les moments différents aussi de
- 632 L : oui de
- 633 M : de l'écriture euh
- 634 L : voilà les passages oui la
- 635 M : la lecture
- 636 L : la lecture ou encore voilà juste un exposé oral / non j'pense (*rire*) que de mon côté j'pense
- 637 que j'en ai rendu (*rire*) j'ai fait un bilan (*rire*)
- 638 M : oui / oui oui tout à fait intéressant d'ailleurs bon ba j'pense qu'on peut s'arrêter là alors
- 639 L : d'accord parfait
- 640 M : merci beaucoup
- 641 L : oh ba j'vous en prie (*rire*)
- 642 M : merci c'est très très intéressant

1 Entretien Amélie

2 M : euh donc en fait j'veais vous donner une consigne de départ

3 A : hum hum

4 M : et pis après ba voilà vous allez répondre comme vraiment de la façon la plus libre euh comme vous

5 pensez donc en fait moi ce que je souhaiterais c'est que vous me parliez de la façon dont vous avez vécu

6 le travail d'écriture que j'ai proposé

7 M : d'accord dans le cadre du cours de formation générale donc vraiment de façon tout à fait spontanée

8 quoi

9 A : d'accord / alors ba moi je pense que bon ce travail d'écriture eueuh il est euh bon il est il est

10 Intéressant

11 M : oui

12 A : il est intéressant eueuh pa'ce que je pense qu'effectivement 'fin surtout quand on décide de devenir

13 professeur des écoles c'est souvent euh par rapport à des souvenirs qu'on a à des euh à un passé qu'on

14 'fin qu'on essaye après un peu de projeter dans notre futur métier

15 M : oui

16 A : donc on donc 'fin on travaille quand même beaucoup euh 'fin moi en tout cas c'est c'est souvent j'

17 compare comment comment j'étais quand j'étais

18 M : oui

19 A : plus jeune 'fin par exemple 'fin concrètement mardi j'devais remplir des car deees des carnets

20 d'évaluation et j'me disais moi quand j'étais élève euh dans quel élève j'me serais reconnue dans quelle

21 **appréciation** etcetera donc effectivement sur 'nfin les ateliers d'écriture c'est intéressant euh quand on

22 a travaillé sur son souv sur un souvenir d'école pa'ce que voilà souvent euh on part de c'qu'on a vécu

23 en tant qu'élève et on se dit euh / euh si euh tel instit euh 'fin nous avait fait cette réflexion qu'on avait

24 mal réagi de pas refaire la même chose pa'ce qu'on sait c'que a nous a fait en étant enfant 'fin y'a des

25 choses vraiment qui **marquent**

26 M : hum

- 27 A : et du coup 'fin on veut surtout paaas euh ni refaire la même chose bon et en même temps bon ça a ça
- 28 a ses limites hein pa'ce qu'après bon donc c'était intéressant après moi j'trouve qu'on était pet êt'e trop
- 29 **nombreux** dans l'atelier d'écriture
- 30 M : hum hum
- 31 A : eueuh 'fin moi j'trouve qu'en étant un **peu** moins nombreux du coup ça aide plus à se confier pa'ce
- 32 que le le fait de devoir après le liirre etcetera
- 33 M : hum hum
- 34 A : / 'fin après bon y'a y'a deux choses y'a soit on en on l'écrit soit on le on le dit 'fin y'en a beaucoup en
- 35 fait qui le diisaient plutôt que l'écrivaient pa'ce que j'pense qu'aussi qu' l'écriture ça peut faire obstacle en
- 36 fait au souvenir pa'ce que y'en a qu'écrire mieux que d'auautres pa'ce que 'fin voilà qu'ont plus de
- 37 facilité donc euh 'fin c'est un effort de plus en fait dee ba d'écrire donc euh / euh s moi j'pense que soit y
- 38 faut imposer à tout le monde dé d'écrire et donc comme ça tout le monde lit soit / euh on dit à tout le
- 39 monde par (?)
- 40 M : oui
- 41 A : pa'ce que c'est vrai qu'on raconte pas forcément de la même façon 'fin
- 42 M : bien sûr
- 43 A : on met pas les mêmes détails quand on parle et quand on écrit / euh et êt'e moins nombreux j'pense
- 44 que ça aurait été **bien** et après le problème c'est que euh ff / c'est que clair que l'IUFM à l'IUFM on est
- 45 quand même assez euh ff un peu infantilisé
- 46 M : oui
- 47 donc euh ff d'un côté on a un travail vraiment euh o* y faut **appliquer** les choses faut faire tant de
- 48 fiches de prép faut les faire comme ci comme ça 'fin c'est **hyper** encadré et de l'autre 'fin cet atelier
- 49 d'écriture c'est complètement l'inverse
- 50 M : ouais
- 51 A : et moi je pense que quand on 'fin moi j'ai trente ans c'est un peu différent et pis comme j'ai travaillé
- 52 avant mais à vingt-deux ans 'fin vingt-trois ans / 'fin eueuh 'fin y'en a qui se qui manquent un peu
- 53 parfois de maturité et **donc** du coup pour eux euh pff d'abord y z'en comprennent pas

l'intérêt y

54 z'ont pas envie 'fin c'est un mélaanng de

55 M : oui oui

56 A : de d'incompréhension eueuh / et d' et du coup euh // ba du coup ouais c'est pas facile pa'ce que

57 comme en à l'IUFM on a quand même la sentence à la fin de l'année d'êt'e titularisé alors y se disent

58 mais si j' le fais pas quel euh 'fin y faut y faut qu' j' le fasse j' suis obligé de l'faire à de la même façon

59 que des fiches de prép j'dois les faire donc y s'disent y faut qu' l' fasse / et même alors que bon en

60 réalité y'avait y'avait pas vraiment cette obligation 'fin voilà c'est c'est mm l'atelier d'écriture c'est

61 vraiment le le le leuh 'fin le comment l'dire c'était le cours / qui sortait **vraiment** de l'ordinaire *entre*

62 *guillemet*

63 M : hum hum

64 A : des aut'es cours où on était où on est quand même assez euh c'est assez dirigé assez cadré là d'un

65 coup eu j'pense que eueuh / y'en a qu'on 'fin qu'on vraiment pas compris l'in l'intérêt euh et pis

66 'nfin voilà c'était tellement différent des des 'fin j'trouve qu'à l'iufm y faut vraiment bien êt' 'fin moi

67 de ce que j'ai vu euh le peu de le peu de stagiaires qui sortent un peu 'fin qui sortent un peu du lot entre

68 guillemet c'est-à-dire qui osent dire qui sont pas forcément d'accord avec c' qu'on leur demande

69 etcetera souvent on leur fait comprendre que ba soit y sont d'accord soi eueuh ba soit ça se passera pas

70 forcément bien

71 M : hum hum

72 A : et donc du coup 'fin euh / y'e ba y'en a beaucoup qui ont compris ça que y faut rentrer dans le moule

73 en fait

74 M : ouais

75 A : et donc du coup ba y faut appliquer etcetera et les ateliers d'écriture ça va un peu 'fin comme on est

76 beaucoup plus libre etcetera ça va un peu ba là la parole est quand même beaucoup plus ouverte on peut

77 'fin voilà c'est plus et donc du coup ça va **un peu** à l'encontre des autres cours où de toutes façons ba y

78 faut appliquer pa'ce que y faut / et du coup euh euh / du coup c'est bien mais mais c'est
vrai moi j'

79 trouvais qu' c'était bien qu' c'était intéressant mais mais m / mais voilà y faut 'fin /
j'pense que

80 tout l'monde était pas prêt à l'faire / j'pense

81 M : ouais

82 A : qu' y' en a qui

83 M : c'et clair

84 A : 'fin voilà euh j'ai bien vu 'fin y'en a qui qui ont raconté ba pa'ce que il fallait **dire** un truc
mais qu'

85 c'était mais c'était pas forcément la réalité 'fin voyez //

86 M : hum hum

87 A : du coup euh mais après c'est intéressant pa'ce que effectivement ça apporte ça apporte
quelque chose

88 j'pense que peut êt'e qu'il aurait fallu euh // plus pousser la démarche peut êt'e aller un peu
89 un peu (*le débit ralenti*)

90 A : oui

91 A : un peu plus loin euh // peut êt'e qu'une demie heure pa'ce qu'on avait souvent une
demie heure

92 pour le faire du coup 'fin c'est quand même assez court pour vraiment

93 M : oui

94 A : aller chercher quelque chose de précis

95 M : (*inaudible*)

96 A : après pour l'écrire

97 M : hum hum

98 A : eueuh du coup euh bon voilà parfois on est un peu pris par le temps donc on en choisit
un alors

99 qu'après on se dit ah oui ça c'était quand même peu êt'e plus significatif

100 M : hum hum

101 A : c'était plus important / euh donc euh donc on se dit bon ba euh voilà mais c'est vrai
qu'après y'a des

102 choses qui r'viennent 'fin ba quand on y r'pense y'a des choses qui r'viennent on se dit ah
oui j'en ai

103 pas parlé mais ça aurait pu êt'e plus plus euh

104 M : hum hum

105 A : plus significatif quoi / **après** euh le premier atelier d'écriture c'était pourquoi vous avez
choisi cee

106 ce métier etcetera /

107 M : hum hum

- 108 euheueuh / voilà bon c'est vrai qu'en plus c'était la première fois donc bon pis là c'est vrai qu' c'est
- 109 hyper 'fin j'pense que y'a aut y'a beaucoup de / diversité de réponses etcereta
- 110 M : ouais
- 111 pis j'pense qu'y a des réponses 'fin moi c'est vraiment un choix j' l'ai vraiment fait pa'ce que euh
- 112 'fin voilà c' que j'faisais ça avait plus trop de sens et qu' j'ai vraiment voulu faire ça donc j'avais 'fin
- 113 voilà j'étais **assez** à l'aise dans le dans le sujet mais j'pense aussi / 'fin c'est malheureux à dire mais
- 114 bon pour en avoir après discuté entre nous y'en a qui ont font ça pa'ce que ba y z' ont échoué au
- 115 capes y z' ont voilà voilà et donc y font y z'ont fait ça pa'ce que ben voilà et donc du coup y peuvent
- 116 pas l'exprimer comme ça
- 117 M : hum hum
- 118 A : donc du coup y sont obligés de s'inventer d'aut'es raisons eueuh peut êt'e plus nobles ff alors que bon
- 119 voilà après c'est un jugement de valeur
- 120 M : bien sûr oui
- 121 A : donc c'est pas forcément mais euh mais du coup j' pense que ça 'fin ce peut êt'e que d'avoir
- 122 commencé par c' lui là / ça a déjà mis / le peut êt'e j'ai trouvé qu'le deuxième peut êt'e était plus
- 123 facile en fait
- 124 M : un souvenir
- 125 A : ouais le souvenir 'fin c'était plus facile pa'ce que tout le monde a des souvenirs euh // c'est un peu
- 126 plus consensus j'allais dire
- 127 M : oui
- 128 A : que le premier ou ba ceux qui voilà ceux qui ont fait ça un peu par dépit entre guillemet ba du coup y
- 129 z'ont moins de euh ba y peuvent pas le dire 'fin y se disent j'peux pas le dire donc y faut qu' j'trouve
- 130 aut'e chose et donc c'est moins sincère 'fin voilà
- 131 M : oui
- 132 A : j'pense que /
- 133 M : d'accord
- 134 A : et pis et pis euh le moi c' qu' j'ai trouvé aussi dans ces ateliers d'écriture c'est que une fois qu' y' a

- 135 quat'e cinq qui ont commencé à parler y'en a beaucoup 'fin / parfois ça m'a fait un peu
penser à en
- 136 maternelle pa'ce que mois j'suis en stage filé en maternelle j' fais l' quoi de neuf et souvent
y'en a qui
- 137 r'prennent exactement les mêmes choses
- 138 M : oui
- 139 A : qui disent oh moi j' suis allé à la piscine avec mon papa et ma maman pis le suivant y
redit pareil
- 140 M : oui c'est vrai
- 141 A : et dans les ateliers d'écriture / y'avait 'fin pour euh pour l' premier atelier pourquoi on a
choisi ça
- 142 ba c'était souvent euh ba moi j'en ai eu envie dès que j'étais ado 'fin j'ai trouvé ça se
- 143 M : hum hum
- 144 A : finalement y'en a beaucoup on on dirait qu' y' en a beaucoup qui r'prennent alors peut
êt'e pa'ce que
- 145 C'est pareil hein / mais bon j' pense aussi que // 'fin voilà y'a y'a un conformisme un
(*débit ralenti*)
- 146 / / ' fin moi j'ai beaucoup r' ssentit dans cette for 'fin globalement hein dans la formation
à
- 147 l'iufm
- 148 M : hum
- 149 A : y'a un conformisme un consensus qui faut euh et 'fin qui faut respecter et /
- 150 M : hum hum
- 151 A : et voilà et du coup 'fin c'est et et là j' trouvais qu' ça s' r' ssentait dans les ateliers
d'écriture aussi
- 152 dans les réponses que qu'on apportait / c'était un peu euh
- 153 M : ba les gens apportaient
- 154 A : ouais c'était un peu ça se ça s' rejoignait euh presque ça aurait été original de dire 'fin
si y' en avait un
- 155 qu'avait dit moi j'ai choisi ça ba pa'ce que ba justement euh / euh ba j' savais pas trop quoi
faire euh
- 156 ' fin voilà là ça aurait été presque original et per finalement ba j' pense que c'est ça c'est
cet espèce de
- 157 c'est se dire mais là j' suis à l' iufm mais si je dis ça est ce que j' vais êt'e validée à la fin
y'a tellement
- 158 ce un peu ce couperet là qui est au 'fin qu'on a toute cette année et qui est quand même
assez stressant
- 159 pa'ce qu'on a 'fin on se dit finalement bon avoir eu le concours c'est bien mais c'est quand
même **loin**
- 160 d'être terminé pa'ce que c'est y'a quand même cette année de pe2 et donc voilà d'avoir mis
ce

- 161 dispositif aus 'fin peut êt' e qu'il aurait fallu le mettre à côté fin j' sais pas ou euh comme d'un côté
- 162 vous nous validiez mais c'est pas un vrai y'en a beaucoup qui se sont dit 'fin voyez comme ça va loin
- 163 M : ouais
- 164 A : y'en a beaucoup qui n'ont pas voulu faire l'atelier d'écriture qui se sont dit comme j'ai pas voulu
- 165 répondre à son à son sa question elle va pas m' valider
- 166 M : ah oui
- 167 A : 'fin vous voyez alors qu'on a quand même vingt-cinq ans qu'on s'est qu'on imagine bien que c'est
- 168 quand même deux choses différentes mais y'en a qui s'imaginaient ça
- 169 M : oui alors que j' l'avais dit
- 170 A : baa oui mais bon alors y'en a qu'étaient **très** surpris au moment où on a vu nos dossiers que vous les
- 171 ayez validés alors que y'z' avaient refusé donc euh 'fin voilà c'est vraiment le processus euh un peu
- 172 infantilisant de l'iufm et avec un dispositif là qu'est plus quand même pour des 'fin des adultes mais
- 173 euh
- 174 M : hum
- 175 A : presque plus euh // qui sont 'fin voilà après j'dis pas qu'à vingt-trois ans on est tous immatures hein
- 176 J' dis pas ça mais
- 177 M : hum hum
- 178 A : j' pense qu' y'en a qu'effectivement euh / fin just à peine sortis d' la fac etcetera euh
- 179 M : hum hum
- 180 A : en même temps voilà j' pense que c'est quand même assez euh / 'fin la la for 'fin la formation là
- 181 comme ça qu'on tou qu'on fait directement à vingt-trois ans euh fraîchement sorti de l'université on
- 182 est en stage filé etcetera euh j' trouve que c'est quand même un peu euh / c'et un peu **violent**
- 183 M : ouais
- 184 'fin pa'ce que euh d'un coup on a beaucoup de responsabilités 'fin on arrive dans une école 'fin pour
- 185 le stage filé etcetera on connaît pas forcément grand-chose 'fin on est parachuté c'est un peu / faut s'
- 186 débrouiller quand même
- 187 M : ouais

- 188 A : et don euh / 'fin / ouais en fait c'est ça qu'est paradoxal qu'est un peu paradoxal c'est que d'un côté
- 189 euh on est infantilisé à l'ufm avec ça y faut faire ci ça ça d'l'aut'e côté faut quand même beaucoup se
- 190 débrouiller pa'ce que euh pa'ce que on est quand même moyennement accompagné et troisièmement
- 191 voilà on a eu ces ateliers euh d'écriture qu'est quand même vraiment moi j'pense euh l'occasion / euh
- 192 ben voilà de donner un peu une aut'e dimension peut êt'e à la formation
- 193 M : oui
- 194 A : voilà et euh j'pense que ba y'en a beaucoup qui l'ont pas compris 'fin qui l'ont pas du tout vu comme ça
- 195 qui l'ont vu comme une contrainte de **plus** et une contrainte encore plus difficile pa'ce que là y y
- 196 s'agissait pas d'être euh d'appliquer simplement mais euh voilà de d'aller au-delà et j'pense que ouais
- 197 y'en a qui l'ont pas
- 198 M : hum hum
- 199 A : Qui l'ont pas compris // mais ouais 'fin moi j'ai vraiment trouvé qu' c'était euh
- 200 M : vous vous avez trouvé ça euh
- 201 A : c'était ouais j'ai vraiment trouvé qu' c'était intéressant mais voilà peut et'e plus en petit groupe **plus**
- 202 avec des personnes justement qu'étaient vraiment motivées peut êt'e plus le faire sur la base du j'sais pas
- 203 sur la base du volontariat dire en début d'année voilà qui s'rait intéressé pour le faire euh voilà et pis
- 204 dire qu'on va se voir plusieurs fois et bon y' aura forcément moins de monde /
- 205 M : hum
- 206 A : euh / voilà pa'ce que et pis voilà 'fin pa'ce que y'a beaucoup une logique euh 'fin y'a beaucoup
- 207 cette logique de groupe moi j'ai pas envie j'ose le dire euh
- 208 M : hum hum
- 209 A : donc ce c'est une preuve presque de courage qu' d' dire
- 210 M : hum hum
- 211 A : 'fin voyez c'est
- 212 M : j'vois bien
- 213 A : voilà donc euh et voilà pis donc euh un peu le leader à entraîner les autres qui au départ n'avaient pas
- 214 très envie mais peut êt'e l'auraient fait mais bon comme y'en a un qu'a osé ba voilà quoi / donc plus

- 215 sur la base du volontariat et euh en plus p'tit groupe / euh (*débit ralenti*) // et euh / ouais et peut
- 216 et'e plus long 'fin ou je sais pas plus / sur les moda sur les modalités euh / euh / /
- 217 M : et quand vous dites intéressant vous trouvez qu' c'était intéressant vous pouvez expliquer un p'tit
- 218 peu euh
- 219 A : euh
- 220 M : c' que vous voulez dire par intéressant
- 221 A : ouais ba euh intéressant dans le sens où euh / euh ba ça nous / 'fin ba ça nous oblige à voilà à aller cher
- 222 'fin déjà 'fin le fait d'écrire ou le fait d'exprimer euh 'fin déjà ça nous oblige à formuler les à formuler
- 223 les choses
- 224 M : oui
- 225 A : d'une part après ça nous oblige aussi à aller vraiment chercher euh 'fin par exemple le souvenir le
- 226 souvenir d'école ça nous oblige quand même à r'monter eueuh je sais pas r'monter dans notre enfance
- 227 pis ça nous met aussi euh 'fin voilà ça nous met en face de c' que nous on a vécu en tant qu'enfant et de
- 228 c' que nous aujourd'hui on fait vivre d'une certaine façon à certains enfants ça fait bien en fait le
- 229 parallèle en fait euh voilà entre euh euh c' qu'on a vécu et c' que qu'on fait vivre et c' qu'on aurait pas
- 230 'fin c' qu'on avait pas forcément envie de vivre mais et voilà et c' qu'on fait peut êt'e vivre à certains
- 231 euh aujourd'hui donc euh c'est bien pa'ce que 'fin là encore on est en début d'formation mais j'pense
- 232 que quand on est quand on a plusieurs années d'expérience on peut on peut peut-êt'e êt'e amené à faire
- 233 des réflexions à dire des choses euh 'fin **comme ça** on se dit voilà j' l'dis comme ça et on s' rend pas
- 234 forcément compte de l'impact que ça peut avoir donc ça moi j'trouvais qu' c'était euh 'fin ça j'trouve
- 235 que c'est euh c'est int c'est intéressant
- 236 M : intéressant
- 237 A : ouais c'est intéressant dans ce sens là eueuh donc ça pour cet atelier d'écriture euh / voilà même si j'
- 238 pense que c'est pas par voilà qu'on a parfois / euh 'fin qu'on peut avoir **un** souvenir mais que 'fin 'fin ça
- 239 peut être ponctuel

- 240 M : hum hum
- 241 A : pis ça peut être aussi euh 'fin voilà un ensemble de choses ra rattachées à l'école
comme y'en a qui
- 242 avaient qui avaient dit et pis pour l'premier atelier d'écriture pour les raisons pour lesquelles
on avait choi
- 243 on avait choisi ce métier eueuh / ba ça oui ça 'fin ça c'est intéressant même si bon ça par
contre / euh
- 244 'fin // ça c'est intéressant eueuh / mais c'est c'est pas toujours facile en plus à à
formaliser
- 245 (*débit ralenti*) euh
- 246 M :
- 247 A : 'fin moi j' moi j'ai trouvé globalement qu' c'était quand même plus fa plus in 'fin mieux
plus
- 248 intéressant encore de passer à l'écriture voilà que de le dire pa'ce que ça oblige à trier 'fin à
plus
- 249 organiser que quand on **dit** où finalement bon ba voilà dans dans l'courant du truc euh pff
on voilà on
- 250 ça 'fin le dire ça fait ça fait plus un peu discussion euh au café du coin alors que
l'écrire du coup ça
- 251 d'mande voilà ça d'mande plus d'organiser et ça d'mande peut êt'e 'fin c'est un peu plus 'fin
voilà ça
- 252 d'mande un peu plus de recherche moi j'trouve
- 253 M : hum hum
- 254 A : 'fin d' euh pace' qu'on s'dit euh voilà je 'fin jusqu'à 'fin qu'est ce qu' est-ce qu'on voilà
d'é
- 255 d'écrire ça demande qu'est-ce que je dis jusqu'à jusqu'à quel point euh je j'explicite le truc
euh 'fin
- 256 M : ouais
- 257 A : à quel niveau de détail je rentre euh
- 258 M : hum hum
- 259 A : et donc du coup euh 'fin voilà c'est plus moi j'trouve c'est plus intéressant euh / de
l'écrire
- 260 M : d'accord
- 261 A : après euh //
- 262 M : et sur le troisième atelier le moment où y fallait dire euh / euh parler d'un moment où on
se sentait
- 263 A : ah oui
- 264 M : bien euh
- 265 A : **ouais** oui ça c'est vrai ça c'était l'dernier
- 266 M : l'dernier oui

- 267 A : ouais ça c'est bien ça c'était bien ça c'était intéressant euh / après euh j'pense que c'est là peut-être
- 268 'fin / c'est peut-être le l'atelier d'écriture euh 'fin moi j'ai trouvé hein qu'avait révélé euh le plus de
- 269 réponses euh différentes en fait
- 270 M : hum hum
- 271 A : 'fin au niveau d'la variété des réponses etcetera euh / ouais c'lui là y l'était peut être moins 'fin moi
- 272 j'ai trouvé qu'mon c'était peut-être le moins facile quoi 'fin /// 'fin le moins 'fin pour moi après c'est
- 273 euh c'est
- 274 M : oui mais bon c'est voilà personnellement
- 275 A : ouais
- 276 M : comment vous l'avez vécu c'est moi c'qui m'intéresse voilà c'est justement votre vot'e
- 277 A : ouais
- 278 M : point de vue à vous quoi
- 279 A : ouais c'est moins facile pa'ce que euh / 'fin ba pa'ce que 'fin pff pac' qu'en même temps on est instit
- 280 'fin on est à la fois 'fin y faut être à la fois vis à y faut rendre compte à la fois aux parents aux élèves à
- 281 l'institution
- 282 M : hum hum
- 283 A : et donc du coup euh 'fin pour ce cet atelier là 'fin moi en tout cas la façon dont j' l'ai vécu c'est qu' j'
- 284 m' suis dit faut hiérarchiser est ce que finalement euh j' me sens instit pa'ce que quand j' suis
- 285 reconnue par l'institution quand j' suis reconnue par les parents quand j'suis reconnue par les enfants
- 286 c'est quoi ma priorité 'fin voilà
- 287 M : hum
- 288 A : et là et là j'me 'fin ça m'a obligé un peu à m'poser euh des questions pa'ce qu'en plus cette année
- 289 D'IUFM y faut 'fin moi j' l'i senti comme ça mais la priorité c'est **d'abord** d'être reconnue par
- 290 L'institution
- 291 M : oui
- 292 A : **avant** les élèves et **avant** les parents pa'ce que l'objectif c'est d'être titularisée et bon / ma
- 293 malheureusement hein 'fin en tout cas c'est comme ça qu'on le vit alors que là la question ba comme on
- 294 est justement dans un processus où on peut être un peu plus transparent euh ba là du coup

- ça oblige à se
- 295 poser la question euh et de s'dire bon / l'institution ba effectivement y faut être en accord avec les
- 296 textes etcetera mais pour qui on travaille **d'abord** c'est quand même pour les enfants euh et c'est après
- 297 que viennent quand même les parents bon évidemment y faut êt'e en conformité avec tout ça mais c'est
- 298 d'abord pour eux 'fin c'est eux d'abord qu'on voit au quotidien et c'est 'fin si on fait ce métier c'est
- 299 d'abord pour les aider **eux** 'fin
- 300 M : hum hum
- 301 A : 'fin moi avant j' travaillais dans une entreprise mais j' faisais du r' crutement 'fin c'était une
- 302 entreprise euh qu'était cotée au cac 40 etcetera et c' qui m'a vraiment posé des problèmes de
- 303 conscience et c' qui fait j'ai qu'au bout d'un moment j'ai arrêté c'est que j'me suis dit finalement j'
- 304 travaille pour qui j'travaille pour moi j'travaille pour les gens que j'recrute j'travaille pour enrichir un
- 305 patron euh qu'est déjà multi euh
- 306 M : ouais
- 307 A : millionnaire et c'était vraiment ce sens là de pourquoi j'travaille pour qui quel intérêt quelle utilité et
- 308 dans l'éducation nationale en fait moi j'me suis dis bon euh au départ j'me disais je rentre dans
- 309 l'éducation nationale pa'ce que j'veux êt'e utile vis-à-vis des enfants et en réalité en rentrant dans cette
- 310 année de pe2 j'ai bien compris qu' finalement c'était pas aussi simple on travaillait pas **que** pour un
- 311 public d'élèves on travaillait 'fin c'était ça qui m'a et finalement on retrouve un peu bon c'est pas pareil
- 312 que l'entreprise mais
- 313 M : hum hum
- 314 A : y'a quand même euh
- 315 M : oui
- 316 A : y'a y'a quand même euh cette ambivalence euh cette dualité 'fin bon et donc cet atelier d'écriture
- 317 moi j'trouvais qu' voilà c'était intéressant pa'ce que ça obligeait à choisir / et d'ailleurs euh voilà 'fin
- 318 la variété des réponses a montré que y'en avait qui choisissaient 'fin j'ai trouvé j'ai vraiment trouvé euh

- 319 'fin voilà qu' c'était euh c'était intéressant ouais
- 320 M : d'accord le troisième aussi euh
- 321 A : ouais ah oui oui des trois les trois étaient intéressants moi j'pense que après j' sais pas je m'suis dit
- 322 peut-êt'e qui faudrait euh / bon on peut soit laisser parler la personne ou soit quelqu'un peut euh la
- 323 questionner pour avoir plus de détails peut êt'e aussi pour aller un peu plus loin dans la réflexion pa'ce
- 324 que voilà quand on reste juste à son niveau
- 325 M : hum hum
- 326 A : y'a des y'a des eueuh / 'fin par exemple à l'IUFM on a fait des cours on a eu des cours 'fin où c'était
- 327 quand même c'était aussi intéressant c'était **un peu** voilà c'était un peu sur ce mode là j' pas si vous 'fin
- 328 comment elle s'appelle la dame qui fait ça / euh j' m'en rappelle plus en fait c'est euh on est en demi
- 329 groupe on est assis euh on est assis en rond comme ça et chacun expose un problème 'fin à tour de rôle
- 330 on expose un problème qu'on a eu dans son stage filé après le groupe choisi
- 331 M : c'est c'est les ateliers d'analyse
- 332 A : voilà oui
- 333 M : de pratique professionnelle
- 334 A : voilà c'est ça bon sauf qu' y' a eu un **réel** euh 'fin un réel refus du groupe d'le faire euh
- 335 M : ouais
- 336 A : c'était et en / 'fin vraiment y'en avait beaucoup qui y allaient en traînant les pieds etcetera ba pa'ce
- 337 que ça apportait 'fin à la fois c'était intéressant pa'ce qu'on réfléchissait et en même temps comme ça
- 338 apportait pas **concrètement** voilà c'est ça qu'est difficile à l'iufm c'est qu'on nous demande d'êt'e
- 339 opérationnels donc d'avoir des r'cettes un peu clé en main et en même temps on se rend bien compte
- 340 que finalement les solutions clé en main euh c'est quand même avec le le temps
- 341 M : oui
- 342 A : fin on peut pas les avoir ça peut pas marcher à tous les coups 'fin c'est pas comme une recette de
- 343 cuisine qui va marcher à tous les coups et 'fin
- 344 M : absolument oui
- 345 A : et voilà et donc du coup ba c'est ça qu'était frustrant dans ces ateliers et qui fait que mais c'était

346 c'était intéressant 'fin en même temps voilà de euh peut-être que ce dispositif voilà où on est en demi

347 groupe ou euh /

348 M : hum

349 A : ou voilà on est assis en cercle etcetera ça fait peut-être un peu plus psychanalyse 'fin je sais pas

350 M : (rire)

351 A : en tout cas c'est c' que y'en a qui disaient

352 M : hum

353 A : ba du coup c'est ça // c'était pas 'fin c'était bien et ça peut peut-être être adapté 'fin je sais pas hein

354 M : hum hum

355 A : j' dis ça ça peut peut-être être adapté à à ça alors effectivement ça s'accompagnait de questions voilà

356 c'était beaucoup plus y'en avait un un peu qu'était qu'était sur la sellette qu'exposait son cas et donc

357 du coup les les autres le questionnaient bon en même temps un peu la la prof mais pas tellement

358 finalement euh c'était plus les élèves et après bon c'était apporter des euh des solutions mais euh mais

359 après 'fin bon c'était / c'était intéressant mais pa pareil cette formation j'pense qu'elle a pas été

360 comprise euh voilà c'est ça qu'est bon c'est marrant

361 M : hum hum

362 A : 'fin bon mais pa'ce que effectivement par rapport aux autres c'est assez euh différent de tout ce qu'on

363 a pu avoir comme formation euh / mais euh voilà c'est ce dispositif déjà d'être en demi groupe voilà

364 ça c'était euh pa'ce que même si y' en a qui sont réticents ba y sont en demi groupe donc y' en a déjà

365 beaucoup moins beaucoup moins donc du coup c'est plus équilibré pa'ce que là dans notre groupe on

366 était quand même vingt-deux euh moi j'pense qu'y' avait effectivement une bonne moitié qu'était pas

367 hyper 'fin très hyper motivée pour le faire mais y'en avait une autre qui l'aurait été mais qui 'fin voilà

368 qui après c'est un peu le consensus donc y faut se mettre de l'avis euh 'fin voilà // après euh et

369 effectivement en plus moi j'pense que quand on est 'fin de du peu qu' j' le vois quand on est instit on

370 est quand même assez euh seule dans son travail 'fin eueuh 'fin c'est un euh on peut c'est un métier euh

- 371 bon pour peu qu' y ait pas une bonne équipe dans l'école etcetera on est un peu tout seul avec ses
- 372 problèmes de classe ses problèmes de gestion
- 373 M : tout à fait
- 374 A : et donc du coup ba effectivement euh des ateliers où on peut euh 'fin d'écriture etcetera euh ba déjà
- 375 ça fait 'fin c'est un peu à l'opposé de c' qu'on peut vivre au quotidien hein pa'ce que voilà mais en
- 376 même temps ça peut êt'e euh voilà ça peut êt'e hyper intéressant pa'ce que ba justement on est pas dans
- 377 un métier forcément où on est très accompagné très entouré voilà on on peut voilà c'est beaucoup
- 378 moins 'fin euh dans l'entreprise aussi on peut êt'e seul mais bon euh y'a y'a peut êt'e plus de j' sais
- 379 pas plus d'effort dans l'entreprise pour faire un travail d'équipe dans l'éducation nationale y'en a y'a
- 380 quand même des conseils d'école des conseils 'fin tout ça je dis pas mais euh mais j'pense que c'est
- 381 quand même un métier où on peut êt'e assez euh / assez seul 'fin
- 382 M : hum hum
- 383 A : euh donc du coup euh non du coup là 'fin moi j'ai trouvé qu' c'était euh 'fin qu' ça apport' qu' ça
- 384 apportait euh ça apportait quelque chose mais qu' voilà ça aurait peut êt'e plus apporté et
- 385 individuellement
- 386 M : oui
- 387 A : si on avait été moins nombreux plus volontaires plus voilà ça aurait peut êt'e plus apporté euh pa'ce
- 388 que 'fin d'écouter c' que les aut'es disent 'fin moi j' trouve que c'est bien pa'ce que euh ça peut faire
- 389 echo à
- 390 M : hum hum
- 391 A : à quelque chose quoi j'ai on peut se dire à tiens j' l'ai pas dit mais c'est vrai finalement j' peux voilà
- 392 c'est ça c'est ça qu'est intéressant après ba pour faire écho ba y faut voilà y faut qu'on se dise
- 393 euh y faut qu'on se dise ba oui c' qu'elle a dit c'est ça reflète une réalité c'est pas juste un truc qu'elle a
- 394 inventé pour le pour la séance
- 395 M : hum hum
- 396 A : euh mais voilà 'fin moi j'ai trouvé qu' c'était qu' c'était intéressant aussi de / d'écouter les d'écouter

- 397 les aut'es ça ça ça apporte aussi
- 398 M : donc à la fois le moment d'écriture et aussi l' moment de
- 399 A : ouais
- 400 M : où les personnes disent ou parlent
- 401 A : voilà ouais ouais c'est int c'est intéressant euh / oui oui pa'ce que du coup c'est pas juste une relation
- 402 entre soi et soi 'fin là c'est vraiment avec les autres ç c'est euh 'fin moi j'ai trouvé qu' c'était euh ouais
- 403 c'était intéressant
- 404 M : pa'ce que ça fait écho déjà
- 405 A : ouais pa'ce que ça fait écho pa'ce que euh ben pa'ce que au départ quand on a la question on se dit oh
- 406 lala qu'est-ce que j' vais pouvoir 'fin au départ c'est quand même un peu euh 'fin on se dit euh 'fin
- 407 rarement on se dit ha tiens j'ai ça j' vais j' vais en parler c'est y faut quand même un p'tit moment de
- 408 recherche et comme voilà on est aussi un peu limité dans le temps y faut quand même vite trouver pa'ce
- 409 que après y faut écrire 'fin et ça prend quand même du temps hein de formaliser
- 410 M : bien sûr
- 411 A : et tout donc finalement la recherche on fait on fait un peu vite et après quand on écoute les autres on se
- 412 dit ah ouais ça c'est bien c'est intéressant c'est peut êt'e finalement euh pas plus intéressant que c' que
- 413 j'ai dit pa'ce que c'est quand même du vécu personnel mais euh ap ça peut faire penser à quelque chose
- 414 euh
- 415 M : hum hum
- 416 A : à / 'fin par ex ba concrètement le troisième à la troisième atelier d'écriture où y fallait dire donc un
- 417 moment où on s'est vraiment senti euh eueuh / où on s'est vraiment senti instit
- 418 M : enseignant oui
- 419 A : enseignant voilà moi j'avais bien pensé moi j'avais plus parlé de justement de du moment où j'
- 420 m'étais sentie fière de les avoir intéressé de les avoir motivé de me rende compte qu'y avaient appris
- 421 quelque chose mais après quand effectivement j'ai y'en a beaucoup qui ont dit euh c'est quand j'ai été
- 422 visité qu'on m'a dit qu' c'était bien etcetera 'fin / 'fin là j' me suis dit c'est j' me suis dit c'est vrai qu'
- 423 ça peut êt'e vu vraiment du côté institutionnel eu eueuh et c'est vrai qu' ça pe 'fin / pis

après pis après

424 en même temps j' me suis dit j' sais pas 'fin j' pense que ce soit un métier où si on attend la

425 reconnaissance **que** de l'institution euh j' pense pas qu'on puisse aussi beaucoup

s'épanouir pa'ce que

426 bon parfois ça peut mal une visite ça peut mal se passer alors qu'on a vraiment beaucoup

préparé moi j'

427 vois donc 'fin après voilà ça fait se poser des questions 'fin voilà c'est c'était vraiment

intéressant dans

428 ce sens là pa'ce que c'est des questions qu'on voilà on on pense un peu parfois mais bon

on va

429 beaucoup plus loin mais là du coup ouais ça ça ça entraîne d'aut'es questions et là ça ça

430 M : de voir d'écouter les autres euh de voir c' que eux comment y z'ont comment ils l'ont

comment y

431 Répondent à la question

432 A : c'est ça comment on la comprend comment on l'interprète euh pa'ce que par exemple le

premier

433 atelier d'écriture pourquoi vous avez choisi ça 'fin j' sais pu comment c'était formulé mais

y'en avait

434 qu'avaient compris qu'y fallait décrire son parcours

435 M : oui

436 A : / avant y'en avait d'aut'es 'fin moi j'avais compris qu' c'était les raisons vraiment

pourquoi donc

437 bon déjà c'était marrant de

438 M : oui

439 A : pa'ce que / les les parcours 'fin le parcours qu'on a fait avant ça s'rait presque un C.V.

où on raconte

440 son parcours

441 M : hum hum

442 A : Donc c'est quand même **hyper** formel euh voilà presque à la limite ça s'rait vraiment

bien dans c'

443 que dans la continuité de c' qu'on apprend à l' iufm de présenter son parcours y'a rien de

personnel

444 euh

445 M : hum hum

446 A : pas beaucoup en tout cas euh et et oui comment comment on comprend la question

c'est euh // oui

447 oui c'est in c'était intéressant

448 M : de voir comment les aut'es y z' entendent ça

449 A : hum ///

450 M : bien euh //// donc vous vous avez vécu ça comme des moments intéressants

- 451 A : c'était ouais c'était des moments intéressants c'était c'est quand même euh un peu stressant
- 452 M : oui stressant
- 453 A : pa'ce que ba voilà y faut parler devant un groupe euh voilà ben ça fait mais c'est inhérent au c'est
- 454 inhérent à au principe de parler de soi 'fin c'est vrai qu'on est pas du tout habitué euh certainement pas
- 455 dans les 'fin dans les années précédentes quand on vient d' la fac etcetera on est très peu euh voilà on
- 456 est très peu habitué euh donc euh voilà c'est c'était à la fois intéressant c' qu' est intéressant c'est la
- 457 phase où on recherche etcetera euh et pis c'est intéressant quand on écoute les aut'es après la phase où
- 458 soi même on s'exprime euh voilà elle est quand même euh elle est quand même euh difficile j'pense
- 459 qu'elle met un peu mal à l'aise euh voilà j'pense qu' y en a beaucoup qu'avaient ce blocage euh pa'ce
- 460 que voilà c'était euh pa'ce que de rédiger etcetera peut-êt'e pas mais effectivement le dire devant l'
- 461 groupe euh c'est quand même voilà autre chose c'est plus difficile en plus plus / nombreux euh ///
- 462 M : le grand groupe c'est pas non plus que' que chose de
- 463 A : ouais
- 464 M : qui facilite quoi
- 465 A : et pis oui et pis en plus le grand groupe j' pense qu' y aurait eu que des volontaires que des gens
- 466 vraiment dans cet esprit ça aurait été plus facile là en sachant que y' en avait beaucoup euh qui se 'fin
- 467 voilà qui euh / qui voilà qu'étaient pas volontaires du coup c'était euh
- 468 M : hum hum
- 469 A : c'était moi j' pense que c'était plus difficile euh /// ap après euh ff après eueuh / 'fin moi j' pense
- 470 que par contre l'écoute du groupe était euh était eueuh bienveillante
- 471 M : voilà
- 472 A : voilà c'était pas euh / 'fin moi j'ai fait j'ai fait une classe prépa avant et j'ai fait une école de
- 473 commerce et c'était bon c'est un public complètement différent et euh ba je j'imagine en tout cas que si
- 474 j'avais fait ça euh y'a plusieurs années etcetera le public aurait eu peut-êt'e plus tendance à s' moquer
- 475 à rire à etcetera

476 M : ah oui

477 A : alors que là 'fin ça a été une bonne surprise en tout cas c'est que les j'ai trouvé qu' le en tout cas qu'

478 les gens qui font qui passent ce concours et qui c'est une attitude plutôt bienveillante et là on le

479 retrouvait 'fin

480 M : hum hum

481 A : euh donc euh 'fin voilà donc euh c'et difficile mais en même temps une fois qu'on a fait le premier

482 atelier d'écriture finalement qu'on s'est lancé la première fois ba après le reste c'est u npeu dans la

483 continuité et en même temps bon c'est à la fois des choses personnelles mais c'est pas non plus euh

484 voilà j'pense qu' y'a bien y'a bien plus personnel

485 M : hum hum

486 A : que ça hein donc du coup ça reste euh ça reste faisable donc voilà c'était intéressant bon voilà

487 effectivement un peu stressant euh / euh // et bon en même temps c'est nécessaire pa'ce que sinon

488 'fin si si on l'écrit simplement et qu'après on expose pas euh

489 M : oui

490 A : y manque quelque chose 'fin ça a pas la même ça a pas l' même intérêt de toutes façons donc euh

491 donc euh de toutes façons c'était euh c'était nécessaire mais en p'tit groupe oui ç' aurait été euh plus

492 euh de volontaires ç'aurait plus euh

493 M : ç'aurait été plus facile

494 ç'aurait été plus facile oui / /

495 M : hum / / oui avec des volontaires c'est vrai // // // // // hum // bon // donc vous vous en aurez

496 plutôt un souvenir intéressant en fait

497 A : un souvenir ouais ouais ah oui oui c'est un bon 'fin c'est un bon ah oui oui oui

498 M : (*inaudible*) difficile mais intéressant

499 A : oui c'est ça / oui difficile et en même temps eueuh oui en même temps surmontable 'fin j' veux dire

500 c'est pas / / c'est voilà c'est pas c' qu' est difficile c'est déjà d' prendre la parole en en public devant

501 un public d'adultes

502 M : hum hum

503 A : euheuh pace' que finalement ba on est plus habitué à prendre la parole devant un

public d'enfants

504 mais bon c'est pas quand même pas pareil hein le regard

505 M : hum hum

506 A : qu'on peut avoir et en plus donc ça c'est la première difficulté / euh et la deuxième difficulté c'est

507 euh / ba c'est qu' c'est (*inaudible*) des choses plus personnelles on fait on fait pas un exposé sur euh

508 des connaissances ou bon oui là c'est quand même plus personnel donc ça c'est voilà c'est la deuxième

509 difficulté euh où on voilà on on s' dévoile un peu quoi 'fin un peu

510 M : oui oui

511 A : et là et là oui c'est c'est plus difficile pa'ce que ben voilà on est pas / on est pas habitué 'fin c'est clair

512 ça ça bouscule un peu les les pratiques euh / / / donc euh / / / 'fin y'a qu'à y' qu'à voir aujourd'hui

513 c' qu'on dit d' la psy 'fin voilà des personnes qui se font psychanalyser etcetera 'fin y'en a qui trouvent

514 ça hyper intéressant pis y' en a d'autres qui sont complètement euh dans le refus

515 M : oui

516 A : qui disent que ça sert à rien qu' c'est des charlatans voilà donc après on retrouve un peu ça euh j'

517 pense

518 M : hum

519 A : et voilà

520 M : bien sûr oui

521 A : pis dans un encore une fois dans un processus de formation euh où on est beaucoup évalué 'fin voilà et

522 M : oui c'est quand même très décalé par rapport

523 A : voilà c'est ça j' pense que si ça avait été eueuh // en dans la T1 par exemple dans la première année

524 où on est encore en formation mais justement où on est plus y' a plus ce phénomène de groupe y'a plus

525 cet ce phénomène d'évaluation etcetera ba là j' pense que ça aurait mieux euh / peut-être mieux perçu

526 euh euh ba mieux vécu quoi pa'ce que / ouais pa'ce qu'en plus 'fin nous on était dans un groupe 'fin tout

527 cas de not'e groupe c'était par rapport à c' que je j'ai pu savoir ou voir des autres groupes nous on était

528 quand même un groupe assez soudé

529 M : oui

- 530 A : avec une bonne ambiance de groupe et donc effectivement c'était un peu la partie unique d'être un
- 531 groupe soudé alors que j' pense que dans beaucoup d'autres groupes c'était une ambiance apparemment
- 532 c'était encore une ambiance concours y' a d' la concurrence entre les les personnes etcetera donc j'
- 533 pense que dans les autres groupes 'fin j' imagine que ça ça aurait pu être peut-être 'fin je sais pas peut-
- 534 être que ça (*inaudible*) plus facile ou plus difficile peut-être encore plus difficile sachant que l'ambiance
- 535 était mauvaise
- 536 M : hum hum
- 537 A : nous dévoiler devant **tout** le monde euh euh ba c'était c'est encore plus difficile parce que à la limite
- 538 quand on est dans une dans un groupe un peu soudé on connaît déjà les personnes donc on a **moins** de
- 539 voilà moins de difficultés pour parler de choses personnelles puisqu'on en peut-être déjà un peu parler
- 540 euh euh
- 541 M : hum hum
- 542 A : en allant boire un café etcetera mais dans un groupe où y'a une mauvaise ambiance où ça s'tire un
- 543 peu dans les pattes etcetera euh j' pense que c'était encore plus compliqué plus difficile euh
- 544 M : oui
- 545 A : / / ouais / / /
- 546 M : et donc vous pensez que en première année alors quand euh
- 547 A : aba 'fin en première année de en T1 'fin voyez une fois qu'on est titularisé 'fin voilà une fois qu'on
- 548 est titularisé euh / / oui 'fin peut peut-être hein euh / parce' que
- 549 M : on est dans la pratique euh
- 550 A : oui voilà oui c'est ça on est dans la pratique euh on est on est vraiment la tête dans le guidon et
- 551 justement ces ateliers d'écriture c' qu'était bien c'est qu' ça on prend un peu de hauteur quoi
- 552 avec euh voilà
- 553 M : hum hum
- 554 A : et 'fin et donc c'est ça qu'est intéressant et en même temps on a pas à s'dire euh comme y'en a qui se
- 555 sont dit si je parle pas elle va pas elle va pas elle va pas me valider quoi
- 556 M : (*léger rire*)

- 557 A : donc 'fin c'est ça le euh / c'est ça l'intérêt quoi 'fin / / ouais c'est ça l'in c'est ça l'intérêt et pis aussi
- 558 peut êt'e 'fin pa'ce que je sais qu' ça a pas toujours été bien compris mais euh y'en avait vraiment
- 559 qu'avaient l'impression que y fallait tout étaler sur la table quoi 'fin voyez euh sa vie personnelle euh des
- 560 prob des problèmes 'fin voilà et tout de suite y z'ont 'fin 'fin effectivement c'est des ateliers d'écriture
- 561 mais ça reste quand même dans le cadre professionnel c'est pas non plus
- 562 M : voilà
- 563 A : une psychanalyse personnelle euh
- 564 M : non
- 565 A : sur son passé et donc j'pense qu' y' en a qui ont pas qui ont pas vu la différence et qui se sont dit
- 566 ba soit faut qu' j' dise tout euh soit j'dis rien donc j'préfère rien dire pa'ce que 'fin voilà y s' sont pas
- 567 dit euh y' a 'fin voilà moi honnêtement j'ai pas compris euh 'fin j'me 'fin ou j' m' dis c'est moi j'ai pas
- 568 trop compris euh pourquoi y' en avait qui voulaient rien dire 'fin oui alors j' pense qu' y' a aussi euh y' a
- 569 y' a un peu d' fainéantise pa'ce que quand y faut écrire ba forcément voilà on s'dit pff j'ai pas envie
- 570 euh en plus fin voilà ça demande un effort particulier
- 571 M : ouais
- 572 A : donc y'en a qu'y s' disent ah ba voilà j' dis qu' j'ai pas envie mais c'est qu'en fait c'est qu' j'ai pas
- 573 trop envie d'écrire et pis euh mais y'en a d'aut'es et j' pense qui z'étaient vraiment bloqués euh / mais
- 574 bon euh / j'sais pas trop par quoi d'ailleurs
- 575 M : c'est un travail c'est vrai c' que vous dites euh
- 576 A : oui c'est un travail oui ouais c'est un / c'est un alors qu'en plus comme y' en a qui ont com qui ont
- 577 commencé au lieu de l' lire à le dire y' z' auraient pu s'dire ba le dire c'est quand même beaucoup plus
- 578 facile quoi mais euh // ouais y'en a j'pense qu'ont pas voulu s' forcer pa'ce que y faut s'faire quand
- 579 même un peu violence pour trouver l'truc etcetera et y' en a qu' ont qui s' sont dit oh j'ai pas envie euh
- 580 Pa'ce que j'ai du mal à à m'dire qu' y' en avait qu'avaient rien à dire 'fin tout le monde à que' que chose
- 581 A dire quoi c'est des sujets justement suffisamment euh

- 582 M : ouais
- 583 A : communs en plus pour euh / / 'fin on a tous qu' que chose à dire donc euh alors que voilà justement
- 584 avec des personnes volontaires y'aurait pas ce ba euh ce problème là euh puisque on est volontaire au
- 585 départ /
- 586 M : hum hum / / hum hum /// sûrement oui avec des gens volontaires euh / / / ça serait peut-êt'e plus
- 587 simple j' pense
- 588 A : hum oui ça serait plus simple
- 589 M : oui /
- 590 A : hum : : : mais oui mais oui 'fin après j'pense que euh / 'fin 'fin c'est c' que vous disiez tout à
- 591 l'heure mais j'pense qu' y'a des professions les professions euh les professions du médical du
- 592 paramédical etcetera y sont peut-êt'e plus tournés justement euheuh
- 593 M : ouais vers ce genre de euh
- 594 A : ouais
- 595 M : de pratique ouais
- 596 A : vers ce genre de pratique euh / pa'ce que 'fin moi j'ai par exemple j'ai j'ai un peu pu l' constater 'fin
- 597 c'est difficile euh même en atelier d' stage filé 'fin en début d'année on est quand même un peu perdu
- 598 un peu paumé etcetera et c'est toujours difficile de l' dire hein
- 599 M : oui
- 600 A : voilà
- 601 M : bien sûr
- 602 A : euh d' (admettre ?) d'avouer que ba on est un peu paumé etcetera et donc du coup euh voilà c'est plus
- 603 facile de dire qu' ça se passe bien etcetera et donc du coup / 'fin y' a p c'est pas très (*ralentissement du*
- 604 *débit*) c'est plus facile de renvoyer une image de soi positive etcetera qu' d' dire bon ça va pas super
- 605 bien euh / ou même de dire qu' ou 'fin ça c'est pas trop 'fin j' pense pas l' cas mais j' pense que c'est
- 606 clair dans certains groupes de dire oh finalement pff ça m' plaît pas trop c'est pas trop ce à quoi j'
- 607 m'attendais euh 'fin et 'fin du coup euh la p 'finhin on parle facilement ba oui mais on parle que de
- 608 la pluie et du beau temps 'fin voilà

609 M : hum hum

610 A : mais en réalité euh on parle pas facilement des choses vraiment euh personnelles et même

611 importantes

612 M : hum hum

613 A : 'fin donc du coup j' pen 'fin et voilà en plus j' pense que c'est pas une profession alors pis y' e

614 mais y'en a beaucoup d' toutes façons hein mais je pense qu' c'est pas une profession effectivement euh

615 'fin comme vous disiez hein où ces ateliers là euh sont faciles à mettre en place pace' qu'on est pas

616 forcément habitué à euh

617 M : oui

618 A : à parler euh à s' confier etcetera j' pense que c'est effectivement euh dans des professions plus

619 proches du médical euh où y' a où 'fin où on a peut-être plus compris qu' parler 'fin ça pouvait euh ça

620 pouvait être soulager ça pouvait être intéressant euh ça pouvait apporter quelque chose euh euh où là

621 c'est peut-être plus facile dans ces métiers là / après euh bon métiers de l'enseignement c'est quand

622 même un métier de communication donc on pourrait s' dire que c'est facile de parler de communiquer

623 etcetera mais j' pense pas tant que ça 'fin / / ou pas / pas tant qu'ça même si j' pense même si je

624 trouve que ça pourrait vraiment apporter qu' que chose

625 M : hum hum

626 A : pour le groupe mais qu' c'est pas suffisamment euh euh développé / /

627 M : hum hum / / / oui oui / / / bon / / / / / bon ba k'pense euh vous z' avez rien d'autre à ajouter

628 sur euh ces moments là euh

629 A : euff j' crois pas euh j' réfléchis / euh / / / / / non j'vois pas voilà qui m'viennent comme ça en

630 Tout cas

631 M : d'accord

632 A : spontanément non

633 M : bon ba j'pense que c'est bon on va arrêter là alors

634 A : hum hum d'accord

635 M : j'vous remercie vraiment beaucoup d'avoir pris euh d'avoir fait cet effort aussi.

636 arrêt de l'enregistrement

- 637 **reprise de l'enregistrement**
- 638 **A** : donc j'disais qu'on avait des échos du groupe 6 'fin j' sais plus quel groupe
- 639 **M** : oui voilà
- 640 **A** : du groupe 6 pa' ce et pa' ce que souvent vous faisiez cours avec eux **avant** nous et donc on savait
- 641 **M** : oui eux y z' avaient les ateliers avant vous
- 642 **A** : y z' avaient les ateliers avant nous et souvent 'fin au moins une fois j' crois qu' c'est le deuxième
- 643 atelier d'écriture ont su **avant** le sujet qui avait
- 644 **M** : d'accord (*léger rire*)
- 645 **A** : donc tout le monde s'était préparé un peu à passer à la casserole
- 646 **M** : rire
- 647 **A** : si on peut dire sachant que y' en avait une apparemment qui avait qui s'était mise à **pleurer** ça qui
- 648 avait **hyper** mal vécu alors peut-êt' e qu'après j' sais pas si ça avait été amplifié ou quoi pa' ce que ça
- 649 faisait appel à un pas à un passé un peu apparemment douloureux de par de parler alors que le deuxième
- 650 atelier d'écriture c'était souvenir voilà c'était souvenir d'école
- 651 **M** : sur le souvenir ?
- 652 **A** : souvenir d'enfance et donc elle l'avait **hyper** mal vécfu euh pa' ce que c'était trop 'fin voilà et donc
- 653 voilà comme on savait du coup ça à à l'avance 'fin à alors qu'on 'fin / euh ça ça déjà c'était
- 654 crispé euh y z' attendaient quand est-ce qu'elle va nous demander de faire l'atelier d'écriture 'fin vous
- 655 voyez
- 656 **M** : ah oui
- 657 **A** : alors alors moi j'm'étais dit peut-êt'e qu' y faudrait que les sujets soient différents
- 658 **M** : ouais
- 659 **A** : pour éviter déjà que euh les gens se préparent 'fin pa' ce que l' premier il a il a l' pre en fait l' premier
- 660 atelier personne n'a osé dire quoique ce soit pa'ce que c'était l' premier c'était nouveau euh y' avait
- 661 pas eu encore ce ce phénomène de groupe
- 662 **M** : hum hum
- 663 **A** : après le deuxième déjà on savait le sujet en avance pis et en plus ba y on avait l' temps d'en discuter
- 664 certains dire que le prochain ils l' f'raient pas bon donc euh

665 M : hum hum

666 A : donc 'fin

667 M : alors c'est pas la personne qu'à qui a pleuré dans l'autre groupe c'était pas **pendant** l'atelier en tout

668 cas

669 A : ah d'accord

670 M : peut-êt'e ça s'est

671 A : ouais

672 M : c'était **après** hein

673 A : oui ou peut-êt'e peut-êt'e qu' c'était une personne qu'a pas voulu parler pa'ce que justement c'était

674 trop personnel enfin

675 M : hum hum

676 A : mais euh mais bon 'fin moi j' trouvais qu' c'était quand même un peu monter en épingle pour des

677 choses quand même qui restent dans l' domaine euh

678 M : hum hum

679 A : 'fin professionnel donc c'est pas non plus euh mais 'fin voilà

680 M : d'accord (*léger rire*) / ok oui j'avais pas moi imaginé euh qui puisse y' avoir des des liens en fait

681 entre les groupes comme ça

682 A : oui

683 M : de façon aussi

684 A : là y'en a là y' en avait puisque c'était des co-locatrices j'crois qui

685 M : aah d'accord

686 A : qu'étaient co-locataires et donc du coup ba voilà qui et donc après ça ça c'était diffusé à une bonne

687 partie du à une bonne partie du groupe voilà et donc du coup effectivement euh alors on était pas tous

688 au courant mais y' en avait à l'avance qui savaient euh / qui savaient euh /

689 M : qu'est-ce que euh qu'est-ce que ça allait êt'e quoi

690 A : de la même façon que quand vous avez quand vous demandiez parfois les écrits / 'fin vous savez que

691 c' qu'on avait écrit si on pouvait vous le donner 'fin vous le pour qu' vous en fassiez une photocopie

692 M : ah oui oui

693 A : ba là aussi y'avait un certain euh une certaine on sait pas pourquoi hein mais une certaine réticence

694 moi c' qui m'a en fait c' qui m'a surpris aussi c'est que quand on choisit d' faire ce métier

- c'est quand
- 695 même que euh 'fin y' a un minimum de eueuh de j'sais pas 'fin de générosité c'est peut-être pas le
- 696 terme mais
- 697 M :oui
- 698 a : on donne on donne quand même c'est pas comme quand on travaille dans dans une **banque** où on a
- 699 quand même un objectif voyez c'est de gagner beaucoup d'argent 'fin j' caricature un peu
- 700 M : hum hum
- 701 A : mais c'est quand même un peu ça et donc quand on rent'e dans l'éducation nationale c'est ni pour
- 702 gagner beaucoup d'argent 'fin c'est quand même pour aider donc y' a quand même y' a quand même une
- 703 démarche de générosité et com on quand on voit comment y' z' ont **réagi** à cet atelier d'écriture (le
- 704 *débit est rapide A semble énervée*) presque à un moment c'était euh / quand y'en a une qu'a dit on veut
- 705 pas qu' vous nous preniez pour des cobayes euh
- 706 M : oui
- 707 A : voilà d'abord c'était **hyper** fort et pis ça vous en gros c'était un peu pff on a pas envie de vous aider
- 708 dans vot'e recherche donc on l' fera pas
- 709 M : hum hum
- 710 A : 'fin voilà et moi j' m' suis dit c'est quand même bizarre pa'ce que euh pouff c'est pas une demie-
- 711 heure du temps 'fin de sont temps qui va 'fin voilà qui va faire qu' que chose moi je voilà je
- 712 comprenais **pas** la démarche j' me disais euh / pourquoi est-ce que c'est pa'ce que c'est des choses
- 713 personnelles et en réalité bon pas tant que ça est –ce que c'est vraiment une volonté ba de de pas ba 'fin
- 714 voilà quoi moi moi j' me disais qu' donner son texte faire l'entretien euh c'était aussi un peu vous
- 715 rend'e service
- 716 M : bien sûr
- 717 A : 'fin voyez et euh et pi 'fin voilà on est quand même dans une démarche où on travaille aussi un
- 718 peu pour les aut'es donc si on est un peu généreux dans not'e métier on peut aussi l' faire voilà moi ça
- 719 m'a c'était un peu en décalage j' me suis dit c'est bizarre de pas vouloir euh volontairement comme ça
- 720 euh alors qu' j' pense que si **individuellement** vous aviez demandé aux personnes à voyez

et ben

- 721 elles auraient dit oui aussi pa'ce que encore une fois c'est le phénomène du groupe euh
- 722 M : hum / ah ba ça joue c'est clair
- 723 A : ah oui oui ça ça là là en tout cas dans ce groupe là ça a joué beaucoup j' pense peut-être peut-être que
- 724 finalement dans des groupes **moins** soudés euh ba ça aurait été plus facile
- 725 M : hum hum
- 726 A : ba pa'ce que voilà les gens y'a pas ce phénomène euh / euh de 'fin voilà de faire comme l'autre euh
- 727 de penser comme l'autre euh
- 728 M : hum hum
- 729 A : donc euh / /
- 730 M : oui de pas se euh différencier trop
- 731 A : oui voilà c'est ça de pas s' différencier de bien rester conforme euh
- 732 M : hum hum au groupe quoi
- 733 A : au groupe ouais
- 734 M : ah oui ça c'est vrai que hum / ça joue aussi / / d'accord
- 735 M : bon b a merci pour c' p'tit morceau (*rire*)