HAL open science

# Moi, enseignant. Comprendre la construction identitaire au prisme de l'engagement

Angéline Plénard

**To cite this version:**

Angéline Plénard. Moi, enseignant. Comprendre la construction identitaire au prisme de l'engagement. Education. Université de Lorraine, 2021. Français. NNT : . tel-03981077

**HAL Id: tel-03981077**

**https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03981077**

Submitted on 9 Feb 2023

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

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

UNIVERSITÉ DE LORRAINE | BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
*(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)*

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

| École doctorale « Sociétés, langages, temps, connaissance (SLTC) »<br>Laboratoire LISEC UR 2310 | Institut Supérieur de Pédagogie<br>Laboratoire EA 7403 Religion, Culture et Société (Langues, Cultures, Histoire et Éducation) |
|---|---|

# Thèse

**Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de**

**DOCTEUR DE l'UNIVERSITE DE LORRAINE**

**Mention : Sciences de l'éducation**

Par **Angéline PLÉNARD**

**Sous la direction de Guy LAPOSTOLLE et Jean-Marie DE KETELE**

# Moi, enseignant.

# Comprendre la construction identitaire au prisme de l'engagement

Soutenue **le 17 décembre 2021**

**Membres du jury :**

| | | |
|---|---|---|
| **Directeurs de thèse :** | **Mr Guy LAPOSTOLLE** | **Professeur des universités, Université de Lorraine, Nancy** |
| | **Mr Jean-Marie DE KETELE** | **Professeur des universités émérite, Institut Catholique de Paris, Paris** |
| **Président de jury :** | **Mr Jean-Michel PEREZ** | **Professeur des universités, Université de Lorraine, Nancy** |
| **Rapporteurs :** | **Mme Anne BARRÈRE** | **Professeure des Universités, Université Paris Descartes, Paris** |
| | **Mme Béatrice MABILON-BONFILS** | **Professeure des Universités, Université Cergy-Pontoise, Cergy** |
| **Examinateurs :** | **Mme Séverine PARAYRE** | **Maître de conférences – HDR, Institut Catholique de Paris, Paris** |
| | **Mr Jean-Michel PEREZ** | **Professeur des universités, Université de Lorraine, Nancy** |

**À mes enfants,**

**À mon époux,**

**À ma famille,**

**À notre amour de la vie.**

# Remerciements

Comment exprimer avec de simples mots toute ma gratitude envers les personnes qui m'ont accompagnée dans ce projet ?

Un simple merci suffit-il pour exprimer toute ma reconnaissance à Jean-Marie De Ketele qui m'a accompagné dès ma première année en tant que Directeur de thèse ? Comment vous exprimer son écoute, sa bienveillance, son intelligence et sa gentillesse ? Je ne sais pas si c'est possible, mais je vous souhaite d'un jour pouvoir vivre une rencontre qui vous porte et vous transporte, vous guide et vous accompagne, mais surtout avec qui vous partagez une histoire humaine d'écoute, d'échange et de vie.

Un simple merci suffit-il pour exprimer toute ma gratitude à mon deuxième directeur de thèse, Guy Lapostolle qui avec courage et bienveillance nous a rejoint Jean-Marie et moi dans cette aventure et m'a aidé à grandir et me remettre en question, m'a appris le sens des mots approfondir, aider et écouter.

Je les remercie tous les deux sincèrement et profondément pour leur confiance, leur accompagnement, leur attention portée à mon travail. Je les remercie de m'avoir guidée et enseignée tout en me laissant ma liberté pour mener à bien cette recherche. Je les remercie pour leur exigence et leur ténacité qui m'ont permis de réaliser ce travail intense. Je leur dois beaucoup.

Je tiens également à remercier tous les membres du jury pour avoir bien voulu accepter de lire et de juger mon travail. De prendre le temps de m'écouter et de m'accompagner dans mes réflexions futures.

Dans ce parcours de thèse, j'ai eu la chance de rencontrer de nombreuses personnes qui m'ont aidé à construire ma réflexion, à me remettre en question et grandir. Plus qu'un groupe doctoral nous avons créé une vraie communauté, un vrai lieu de partage professionnel comme personnel. Ces personnes m'ont accompagnée dans de nombreuses périodes belles et difficiles de ma vie et sans leur soutien cette expérience n'aurait pas été aussi heureuse. Merci à Magali, Pierre-Henri, Patrice, Jean-Marie, François, Sarah, Lidia, Jean Samuel, Alicia et encore beaucoup d'autres. Vous avez rendu ce parcours plus joyeux, plus réfléchi, plus beau.

Comment dire merci et exprimer ma gratitude pour ces rencontres avec qui je peux travailler en résonnance, sur qui je peux compter et m'appuyer. Je remercie Gilles, Fabienne, Séverine et bien évidemment mon directeur du cycle doctoral Augustin Mutuale. Grâce à vous j'ai pu comprendre la vraie signification de la conjugaison du Je et du Nous.

Je remercie aussi sincèrement tous les enseignants qui ont pris le temps de participer à ma recherche, qui ont pris le temps d'échanger, de me raconter leurs histoires et leur vie d'enseignant.

Enfin, comment ne pas remercier ma famille et mes amis ? Les mots me manquent pour exprimer à quel point leur présence, leur écoute et leurs encouragements m'ont porté tout au long de ce travail. Merci à mon époux Jean Baptiste pour sa confiance et son soutien sans faille. Pour incarner les mots amour, don de soi et courage. Merci à mes enfants Simon et Ambre qui m'ont donné la force et la joie pour réaliser ce travail. Merci à ma sœur Audrey pour sa disponibilité, son écoute et ses conseils depuis mes premiers écrits au lycée jusqu'à aujourd'hui. Mon envie d'écrire et de réaliser ce sujet n'aurait jamais vu le jour sans elle. Merci à mes amies si chères Claire et Roxane qui m'ont toujours encouragée et accompagnée dans mes études et mes idées. Merci à mes beaux-parents Marie-Claire et Jean-Louis, pour leur temps, leur disponibilité et leurs encouragements, la rédaction finale n'aurait jamais pu être possible sans eux. Enfin, merci à mes parents qui ont fait de moi la femme que je suis aujourd'hui qui m'ont appris les sens du mot travail, persévérance et courage, mais surtout qui m'ont toujours montré que ce n'est que par les verbes croire et partager que nos projets se réalisent. Croire en Soi, croire aux autres, partager et se partager sont des valeurs qui m'ont accompagné et m'accompagneront à chacun de mes pas.

| Sigle | Définition |
|---|---|
| **AED** | Assistant d'Éducation |
| **AESH** | Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap (apparu en 2014 en remplacement de AVS) |
| **AP** | Accompagnement Personnalisé |
| **APC** | Activité Pédagogique Complémentaire (apparu en 2014 en remplacement d'APE) |
| **AVS** | Assistant de Vie Scolaire (disparu en 2014 au profit de AESH) |
| **BO** | Bulletin Officiel |
| **BOEN** | Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale |
| **CA** | Conseil d'administration |
| **CAER** | Concours d'Accès à l'Échelle de Rémunération |
| **CAFEP** | Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement dans les établissements Privés sous contrat du second degré. Il existe sous plusieurs variantes : CAFEP-CAPES, CAFEP-CAPET, CAFEP-CAPLP, CAFEP-CAPEPS. |
| **CAFIPEMF** | Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur |
| **CAPEPS** | Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive |
| **CAPES** | Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du second degré |
| **CAPET** | Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique |
| **CAPLP** | Certificat d'Aptitude au Professorat de de Lycée Professionnel |
| **CE** | Chef d'Établissement |
| **COP** | Conseiller d'Orientation Psychologue |
| **CP** | Cours Préparatoire |

| Sigle | Définition |
|---|---|
| **CPC** | Conseiller Pédagogique de Circonscription |
| **DASEN** | Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale |
| **DGESCO** | Direction Générale de l'Enseignement Scolaire |
| **DNB** | Diplôme National du Brevet |
| **DSDEN** | Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale (dirigée par un DASEN) |
| **EE** | École Élémentaire |
| **EM** | École Maternelle |
| **EMC** | Enseignement Moral et Civique |
| **ENT** | Environnement Numérique de Travail |
| **EPEP** | Établissement Public d'Enseignement du Premier degré |
| **EPI** | Enseignement Pratique Interdisciplinaire (apparu en 2015, au collège) |
| **EPS** | Éducation Physique et Sportive |
| **ESPE** | École Supérieure du Professorat et de l'Éducation |
| **ESS** | (Réunion d') Équipe de Suivi de Scolarisation |
| **IA** | Inspecteur d'Académie (il s'agit d'un corps de personnels du MEN) |
| **IEN** | Inspecteur de l'Éducation Nationale (en charge d'une circonscription du premier degré) |
| **IEN-IO** | Inspecteur de l'Éducation Nationale pour l'Information et l'Orientation |
| **IPR** | Inspecteur Pédagogique Régional |

| Sigle | Définition |
|---|---|
| **ISAE** | Indemnité de Suivi et d'Accompagnement des Élèves (apparu en 2013) |
| **ISOE** | Indemnité de Suivi et d'Orientation des Élèves (part fixe et modulable) |
| **MDPH** | Maison Départementale des Personnes Handicapées |
| **MEN** | Ministère de l'Éducation Nationale |
| **PAI** | Projet d'Accueil Individualisé (dispositif interne à l'établissement) |
| **PAP** | Projet d'Accompagnement Personnalisé (dispositif interne à l'établissement) |
| **PE** | Professeur des Écoles |
| **PEES** | Personnel d'Enseignement et d'Éducation Stagiaire |
| **PPMS** | Plan Particulier de Mise en Sureté |
| **PPRE** | Programme Personnalisé de Réussite Éducative (dispositif purement pédagogique) |
| **PPS** | Projet Personnalisé de Scolarisation (Dispositif relevant de la MDPH) |
| **REP** | Réseau d'Établissements Prioritaires (remplace les ZEP depuis 2015) |
| **REP+** | Réseau d'Établissements Prioritaires (remplace les établissement ECLAIR depuis 2015) |
| **TZR** | Titulaire de Zone de Remplacement |
| **ULIS** | Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire |
| **ZEP** | Zone d'Éducation Prioritaire (remplacé par REP depuis 2015) |

## Résumé

En 2019, ils ont été, 26 200 candidats déclarés admis aux différents concours enseignants de l'enseignement public et privé. La majorité des lauréats viennent d'une formation universitaire spécialisée, les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé). Pourtant, le nombre de postes vacants tous les ans ne fait qu'augmenter dû à de nombreux départs à la retraite et à un nombre de candidats décroissant. Cela fait notamment écho à la perte d'attractivité du métier. Mais il ne sera pas ici question d'élucider ou non le manque d'attractivité, mais plutôt de questionner le choix de carrière et surtout la persistance du choix.

Pourquoi les individus choisissent-ils la carrière d'enseignant ? Pourquoi la poursuivent-elles ? Comment ces individus évoluent-ils en tant qu'enseignants, mais aussi en tant qu'Homme ? Ce sont là les questions qui ont inspiré le point de départ de nombreuses recherches en Sciences de l'Éducation et qui inspirent ce travail. Pour y répondre nous mobilisons deux concepts la construction identitaire et l'engagement professionnel.

Analyser l'environnement des enseignants, leurs quotidiens et retracer leurs histoires nous permet de comprendre ces instants clés dans leur vie professionnelle et personnelle qui les poussent à innover, se questionner, créer de nouvelles méthodologies et approches. Ces instants nous les nommons « transitions identitaires ». Nous pensons que l'analyse de l'engagement professionnel des enseignants est une entrée intéressante pour comprendre ces processus de transition. Mais comment comprendre les processus d'engagement professionnel ? Pour trouver une réponse, nous nous inspirons de la théorie de Gibson qui explique que les opportunités ou affordances sont la faculté de guider un comportement en fonction de ce qu'offre son environnement (Luyat & Regia-Corte, 2009).

L'environnement de travail des enseignants se fait en relation et en co-construction avec leurs mondes intérieurs, là où se nichent leurs besoins, leurs attentes et leurs désirs personnels. C'est ce qui nous conduit à interroger l'individu et comprendre pourquoi en fonction de son vécu, de ses représentations, ses valeurs, etc. il saisit des opportunités qui se présentent à lui dans son environnement de travail. Finalement, il ne s'agit pas seulement d'interroger l'engagement du professionnel, mais aussi de questionner l'engagement de l'individu dans sa profession. Analyser l'environnement nous permet de rendre compte de ces processus d'engagement professionnel en identifiant à la fois les facteurs individuels et situationnels (Billett, 2001, 2011 ; Bourgeois, 2013) nécessaires pour un changement de l'identité de l'individu.

## Avant-propos

Nous avions discuté de mes entretiens, de l'analyse et de l'agencement de la thèse. Ils me partagent leurs réflexions quant à l'écriture et à l'enchaînement de mes parties. Le tout n'est pas clair et l'agencement de mes concepts n'est pas pertinent. Ils ont raison, seulement je suis bloquée quant à l'agencement de mes parties. Jean-Marie et Guy me conseillent donc de revenir à la méthode et de me pencher notamment sur la méthode de la théorisation ancrée. Ils me conseillent la lecture de l'ouvrage de Christophe Lejeune sur l'analyse qualitative. Le soir même, je me mets à la lecture et je commence à faire les liens.

J'en suis à ma quatrième année de thèse. Ça doit être aussi ma dernière, je dois donc commencer la rédaction, mais comme je le disais je suis bloquée par cette impression de formalisme que revêt la thèse. Je ne me retrouve pas dans cette écriture et il ne me semble pas qu'une présentation « classique » puisse retranscrire ni l'expérience de la thèse ni le sujet choisi. De la même manière que j'invite mes enquêté.es à raconter leur histoire, je souhaite aussi que ma thèse raconte et retrace cette expérience que j'aurai vécue pendant 4 ans. Seulement voilà, il faut aussi que cette dernière soit « scientifique ». Cela veut-il nécessairement dire que nous sommes obligés de suivre une structure séquentielle de la recherche ? À la lecture de l'ouvrage de Lejeune, je me rends compte que non. Une présentation progressive de la recherche est tout aussi justifiable voir préférable dans certain cas. Serait-ce une erreur de présenter mes travaux retraçant l'évolution à la fois de la pensée, de la recherche théorique et empirique ? Peut-être. Mais une erreur que je souhaite faire, car elle me permettra non seulement d'écrire selon ma propre voix, mais aussi de clarifier mes pensées et les raisonnements de ce travail.

Je commencerai donc ce travail par des excuses auprès de la communauté scientifique. Accordez-moi votre indulgence quant à la présentation de mes travaux, je prends un risque,

mais n'est-ce pas là l'essence même de toutes thèses ? Mon risque est quelque peu calculé puisqu'il fait émerger l'une des notions importantes de ma thèse, celle de l'engagement. Prendre un risque c'est accepter de s'engager dans un conflit, un conflit qui peut être avec autrui ou qui peut être interne. Adhérer au conflit peut se faire sous différentes formes : par l'engagement, la prise de parole ou l'action collective, c'est notamment ce que nous indique l'économiste M. Olson (1965). Sans m'engager dans la notion de « free riding » je m'intéresserai plutôt à sa notion de coût/bénéfice de l'engagement, selon laquelle l'individu, considéré comme rationnel, est capable de calculer les intérêts et les bénéfices de son action. Je pense que la présentation que je choisis est un choix rationnel, bien que pouvant être critiquée, ces critiques me semblent aujourd'hui bien moins importantes que les bienfaits apportés. Permettez-moi ainsi, dans un premier temps, de vous guider quant à la lecture de cette thèse.

La thèse n'est pas organisée sous un format classique avec une première grande partie « théorique » et une deuxième grande partie « données empiriques » pour finir par une partie sur « la discussion des résultats ». Je choisis d'utiliser la méthode progressive comme « boussole méthodologique ». De ce fait, l'organisation croisée propose de travailler simultanément la lecture scientifique, la collecte de données, la problématisation et l'écriture (Lejeune, 2014). Pour suivre ce conseil, la thèse sera présentée de manière chronologique en faisant émerger à chaque étape les questions, les réflexions, les moments qui feront évoluer chacun des concepts mobilisés. Comme l'explique Lejeune (2014), *« l'analyse commence dès le premier contact avec le terrain. Or, les premiers éléments d'analyse soulèvent également de nouvelles questions. Ces questions vont en retour guider la collecte de matériaux. » (p.28).*

Je vous invite, cher-e-s lectrices et lecteurs, en toute humilité, à me suivre dans le récit, inévitablement romancé et sur interprété, de l'expérience de ma thèse.

# TABLE DES MATIÈRES

**INTRODUCTION GÉNÉRALE** ..... **15**

**PARTIE 1 : TROUVER LES BONS CONCEPTS DÈS LE DÉBUT, EST-CE POSSIBLE ?** ..... **21**

**1 INTRODUCTION : POURQUOI CETTE RECHERCHE SUR LES ENSEIGANTS** ..... **21**

1.1. L'ORIGINE DE LA RECHERCHE : LA « FRANCAFRIQUE » SOUS UN NOUVEL ANGLE. ..... 21
1.2. DE LA SOCIOLOGIE A LA PSYCHOSOCIOLOGIE : VERS LE CHOIX DU PREMIER CONCEPT DE LA THÈSE ..... 23

**2. COMPRENDRE LA NOTION D'IDENTITÉ** ..... **25**

2.1 LA NOTION D'IDENTITÉ DANS LA LITTÉRATURE : UN ÉTAT DES LIEUX ..... 26
***2.1.1 Revue de la littérature du concept d'identité*** ..... ***26***
***2.1.2 Une définition difficile, car complexe*** ..... ***27***
2.2 CLARIFICATION CONCEPTUELLE ..... 29
2.3 DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE A LA TRANSITION IDENTITAIRE ..... 44
***2.3.1 Définir la notion*** ..... ***44***
***2.3.2 Comment activer la transition identitaire ?*** ..... ***47***

**3. UN CHEMINEMENT VERS LE DEUXIÈME CONCEPT** ..... **49**

3.1. QU'EST-CE QUE LA MOTIVATION ? ..... 50
***3.1.1 Un aperçu des modèles sur la motivation*** ..... ***50***
***3.1.2 Une première tentative de problématisation*** ..... ***55***
3.2 CHOIX MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENQUÊTE QUANTITATIVE ..... 58
***3.2.1 Participants*** ..... ***59***
***3.2.2 Outil*** ..... ***62***
***3.2.3 Déroulement*** ..... ***62***
3.3 RÉSULTATS ET DISCUSSION ..... 64
***3.3.1 Choix et résultats de l'analyse factorielle*** ..... ***65***
***3.3.2 Interprétation des résultats de l'ANAFAC*** ..... ***70***

**4. CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE** ..... **74**

**PARTIE 2 : FAIRE ÉVOLUER LES CONCEPTS** ..... **76**

**1. QU'APPELLE-T-ON ENGAGEMENT ?** ..... **76**

1.1 DÉFINIR LE CONCEPT D'ENGAGEMENT ..... 76
1.2 DÉFINIR LE CONCEPT D'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL ..... 79
1.3 UNE DEUXIÈME TENTATIVE DE PROBLÉMATISATION ..... 81

**2. REVENIR SUR L'ANALYSE QUANTITATIVE, UNE NÉCESSITÉ POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DU CONCEPT D'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL** ..... **83**

2.1 CE QUE NOUS DISENT LA MOYENNE ET L'ÉCART TYPE ..... 83
2.2 ANALYSE DES FACTEURS ISSUS DE L'ANALYSE DE MAC QUITTY ..... 89
2.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE MAC QUITTY ..... 97
2.3 RÉSULTATS CROISÉS DES ANALYSES ANAFAC ET MAC QUITTY ..... 100
***2.3.1 Présentation croisée des analyses*** ..... ***101***
***2.3.2 Conclusion des résultats*** ..... ***103***

**3. CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE** ..... **108**

**PARTIE 3 : TESTER LES CONCEPTS SUR LE TERRAIN** ..... **110**

**1. L'UTILISATION DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE, LE CHOIX DE L'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE** ..... **110**

1.1 PRÉSENTATION DE L'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE ..... 111
1.2 LA MÉTHODE ..... 112
1.3 L'ÉCHANTILLONNAGE DE LA POPULATION ..... 121

**2. L'ANALYSE DES CINQ PREMIERS ENTRETIENS ..... 128**

2.1 LES TROIS PREMIERS ENTRETIENS : RETOUR D'EXPÉRIENCE EN CLASSE DE RÉSEAU D'ÉDUCATION PRIORITAIRE (REP) ..... 128

2.2 ANALYSE DES DEUX ENTRETIENS SUIVANTS : DE LA SECTION D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL ADAPTÉ (SEGPA) AU DÉCLOISONNEMENT : UN COUPLE ET DEUX CHEMINS DIFFÉRENTS ..... 134

**3. CADRE CONCEPTUEL DU PROCESSUS D'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL À L'AUNE DE CE QUE DISENT 4 ENSEIGNANTES ET UN ENSEIGNANT ..... 139**

3.1 LES RAPPORTS, CONSTRUCTIFS ET DESTRUCTEURS, ENTRE COLLÈGUES ..... 140

***3.1.1 Le rapport collaboratif ..... 140***

***3.1.2 Le rapport d'entraide et de projet ..... 141***

***3.1.3 Le rapport amical ou social ..... 143***

3,2 LA DIMENSION AFFECTIVE ..... 145

***3.2.1 Le sentiment d'utilité ..... 145***

***3.2.2 La satisfaction au travail ..... 147***

***3.3.3 La recherche de nouvelles compétences ..... 148***

**4. LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE : UN ESPACE DE MÉDIATION ENTRE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL ? ..... 151**

4.1 RETOUR À L'ANALYSE QUALITATIVE : LE CAS DE TROIS JEUNES ENSEIGNANTES. ..... 154

***4.1.1 La recherche de nouvelles compétences et le processus de reconnaissance ..... 155***

***4.1.2 Le rapport aux collègues et le processus de reconnaissance ..... 161***

4.1.3 LA DIMENSION AFFECTIVE ET LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE ..... 164

4.2 DE LA DIMENSION AFFECTIVE AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES POSITIVES ..... 166

***4.2.1 Les représentations professionnelles : facteur de l'engagement professionnel ..... 166***

***4.2.2 Les représentations professionnelles : un nouveau lien entre l'engagement professionnel et la construction identitaire ..... 168***

**5. CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE ..... 172**

**PARTIE 4 : LES TRANSITIONS IDENTITAIRES ET L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL : QUEL LIEN ? ..... 175**

**1. LE RAPPORT A L'ENVIRONNEMENT ..... 176**

1.1 DEUX ENSEIGNANTES, UN MÊME ENVIRONNEMENT, DEUX MANIÈRES DE L'UTILISER ..... 176

1.2 PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DES OPPORTUNITÉS OU AFFORDANCES ..... 181

***1.2.1 Les origines de la théorie ..... 181***

***1.2.2 Le concept « d'affordances » ou théorie des opportunités ..... 184***

1.3 QUELLES OPPORTUNITÉS DANS L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ? ..... 190

**2. L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL : UNE GRILLE D'INTELLIGIBILITÉ DES TRANSITIONS IDENTITAIRES ..... 195**

2.1 VERS UNE PROBLÉMATIQUE PROSPECTIVE ..... 196

***2.1.1 Objectif général ..... 196***

***2.1.2 Objectifs spécifiques ..... 198***

***2.1.3 La pertinence de la recherche au crépuscule de celle-ci ..... 200***

***2.1.4 Prsentation de la question et les hypothèses de recherche ..... 202***

**3. QUELS CHANGEMENTS D'ENVIRONNEMENT POUR QUELLES TRANSITIONS ? ..... 204**

3.1 LES CHANGEMENTS D'ÉTABLISSEMENT, UN FACTEUR FORT DES TRANSITIONS IDENTITAIRES LE CAS DES ENSEIGNANTES E. ET C. ..... 204

***3.1.1 La découverte des écoles en REP et l'importance de l'entente dans l'équipe pédagogique ..... 206***

***3.1.2 Le changement d'école et la découverte des tensions dans une équipe pédagogique ..... 210***

3.2 L'ARRIVÉE D'UN-E COLLÈGUE PEUT AVOIR DES RÉPERCUSSIONS INATTENDUES. LE CAS D'E. ..... 213

***3.2.1 L'arrivée d'une collègue qui déclenche une pathologie récurrente chez E. ..... 214***

***3.2.2 La mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques ..... 215***

***3.2.3 De l'engagement professionnel À la continuité dans l'engagement professionnelle ..... 216***

3.3 Une spécialisation au hasard ? Le cas de M. ..... 217
*3.3.1 La découverte de la SEGPA marque un premier engagement..... 217*
*3.3.2 La découverte d'une nouvelle approche pédagogique ..... 219*
3.4 Le passage d'étudiant à enseignant. le cas de L..... 221
*3.4.1 L'importance de se sentir accueillie..... 221*
*3.4.2 L'importance de se sentir reconnu professionnellement par ses pairs..... 222*
*3.4.3 L'importance des visites de tuteur..... 223*

**4. CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE..... 226**

4.1 Hypothèse 1 : Le processus de construction identitaire passe par des transitions identitaires qui passent par des modifications de l'environnement..... 226
4.2 Hypothèse 2 : Ces modifications de l'environnement font apparaître des opportunités d'apprendre, de développer de nouvelles pratiques ou de résoudre certains problèmes..... 229
4.3 Hypothèse 3 : Ces opportunités sont saisies plus ou moins facilement en fonction de l'environnement de travail et des caractéristiques de l'individu..... 231
4.4 Hypothèse 4 : Les processus de représentations professionnelles et de reconnaissance favorisent l'engagement professionnel et la persistance dans l'engagement. Celle-ci est nécessaire pour qu'il y ait transition identitaire et modification de l'identité..... 233

**1. REVENIR SUR QUATRE RÉFLEXIONS PRINCIPALES DE LA THÈSE ..... 238**

1.1 Identite, construction identitaire, transition identitaire. ..... 238
1.2 l'engagement professionnel ..... 240
1.3. Environnement, opportunités, engagement..... 242
1.4. De l'engagement professionnel aux transitions identitaires..... 244

**2. PROPOSER QUELQUES PRÉCONISATIONS..... 247**

**3. POURQUOI CET OBJET, POURQUOI CE TITRE ? ..... 250**

**BILIOGRAPHIE ..... 253**

**ANNEXES ..... 269**

**ANNEXE 1 : ENSEIGNANTE E. ENTRETIEN DU 26.10.2020..... 269**

**ANNEXE 2 : ENSEIGNANTE C. ENTRETIEN DU 26.10.2020..... 283**

**ANNEXE 3 : ENSEIGNANTE M. ENTRETIEN DU 26.10.2020..... 293**

**ANNEXE 4 : ENSEIGNANT M. ENTRETIEN DU 19.02.2021 ..... 312**

**ANNEXE 5 : ENSEIGNANTE M. ENTRETIEN DU 19.02.2021..... 327**

**ANNEXE 6 : ENSEIGNANTE L. ENTRETIEN DU 30.03.2021..... 345**

**ANNEXE 7 : ENSEIGNANTE G. ET S. ENTRETIEN DU 07.04.2021..... 360**

**ANNEXE 8 : ENSEIGNANTE E. ENTRETIEN DU 20.04.2021..... 383**

**ANNEXE 9 : PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE À L'ÉQUIPE DOCTORALE..... 406**

**ANNEXE 10 : QUESTIONNAIRE COMMUNIQUE AUX ENSEIGNANTS VIA GOOGLE FORMS .. 410**

**ANNEXE 11 : DONNÉES STATISTIQUES VIA LE LOGICIEL XLSTAT AVANT LES ANALYSES ANAFAC ET MAC QUITTY ..... 418**

**ANNEXE 12 : CODEBOOK INTEGRAL VIA LE LOGICIEL NVIVO..... 426**

**ANNEXE 13 : EXEMPLE DE CODAGE PAR GROUPE D'ENSEIGNANT ..... 433**

# LISTE DES FIGURES


| | | |
|---|---|---|
| **Schéma 1** | Les deux représentations de l'identité…… | p. 34 |
| **Schéma 2** | Modèle hypothétique de la construction identitaire……... | p. 39 |
| **Schéma 3** | Premier cadre problématique……. | p. 56 |
| **Graphique 1** | Répartition par département……... | p. 60 |
| **Graphique 2** | Répartition par type d'école……... | p. 60 |
| **Graphique 3** | Répartition par type de poste occupé……. | p. 61 |
| **Graphique 4** | Répartition par année d'ancienneté…… | p. 61 |
| **Graphique 5** | Répartition par choix de reconversion……... | p. 61 |
| **Figure 1** | Les logiques de la construction identitaire……. | p. 75 |
| **Figure 2** | Les logiques de la construction identitaire V2……... | p. 106 |
| **Tableau 1** | Présentation des enseignants interrogés……. | p. 123 |
| **Figure 3** | Les logiques du processus d'engagement professionnel…… | p. 151 |
| **Figure 4** | Les logiques du processus d'engagement professionnel V2…….. | p. 158 |
| **Figure 5** | Les logiques du processus d'engagement professionnelV3……... | p. 168 |
| **Figure 6** | Les liens entre construction identitaire et engagement professionnel… | p.171 |
| **Figure 7** | Le processus de dualité de l'engagement professionnel…… | p. 194 |
| **Figure 8** | Le processus de transition identitaire…… | p. 236 |

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis les années 60, le terme « enseignant » est utilisé pour désigner « l'ensemble des professeurs et des instituteurs en France » (Peyronie, 1998, p.55). Ainsi le terme enseignant désigne tous ceux qui prodiguent un enseignement que ce soit les professeurs certifiés (CAPES), les agrégés, ceux titulaires du concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) ou encore ceux qui œuvrent avec un statut de délégué rectoral. Il est donc important de préciser notre terme et notre sujet. Nous nous intéressons bien aux enseignants, professeurs des écoles. Le terme instituteur a été remplacé par celui de professeur des écoles par le décret du 1er août 1990 entraînant un changement majeur dans leur condition : alignement du statut sur celui des professeurs des lycées et collèges, re (-) valorisation de la grille indiciaire (les professeurs des écoles étant dorénavant rémunérés selon la grille A de la fonction publique et non selon la grille B ainsi que l'étaient les instituteurs), recrutement au niveau de la licence et formation dans des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) (et maintenant le institut national supérieur du professorat et de l'éducation, INSPE) et non plus dans des écoles normales en marge de l'université. Ces changements semblent entraîner une nouvelle professionnalité au métier. Cela entraîne aussi une évolution du travail des enseignants que l'on ne peut comprendre qu'en analysant le contexte sociohistorique de sa mise en œuvre (Marcel, 2005).

On peut recenser de grandes périodes et montrer les changements concernant le rôle de l'enseignant. À partir de 1876, moment où les républicains obtiennent la majorité à la Chambre des députés et au Sénat, la IIIème République devient vraiment républicaine et une de ses grandes œuvres a été l'œuvre scolaire. Les dirigeants comprennent vite que pour enraciner la République et ses valeurs dans les mentalités il faut l'enseigner à l'école et pour cela réorganiser le système dans son ensemble en supprimant la mainmise de l'Église par une politique de

laïcisation progressive. L'essentiel de cette œuvre scolaire est accompli dans la première moitié des années 1880 à l'initiative de Ferry.

Avant les grandes réformes des années 1960 et 1970, le système scolaire n'est pas défini comme aujourd'hui par « degrés » (école élémentaire, collège, lycée), mais par « ordres » (l'ordre du primaire, l'ordre du secondaire, voire l'ordre du technique). L'école primaire est « l'école du peuple », tandis que le secondaire est l'école des privilégiés (notables, bourgeois). Le primaire, recensant la majorité des élèves, était conçu comme un temps d'instruction et d'éducation relativement court destiné à préparer les élèves à la vie active. Le maître d'école, considéré alors comme une figure d'autorité paternelle, avait donc pour rôle de préparer les élèves à travailler. L'aboutissement du cycle primaire était le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE ou CEP) né à la fin du Second Empire créé en 1866 par Victor Duruy et confirmé par Jules Ferry en 1882, il constitue le diplôme reconnu de l'enseignement primaire.

Au cours du XXème siècle, l'enseignement primaire va connaître un changement important, d'une part, du fait d'une scolarisation plus importante aussi bien en nombre d'élèves qu'en temps d'instruction, mais aussi par la croissance du secteur tertiaire. L'enseignement primaire évolue, s'organise et avec lui le rôle du maître d'école. Il n'est d'ailleurs plus appelé maître d'école, mais instituteur[1], son rôle est à la fois d'instruire, mais aussi d'instituer la République. On lui demande de préparer les élèves à l'entrée au collège et sa position en tant que figure d'autorité se voit remise en question. À cela s'ajoute la place et la considération de l'enfant puisque est créé, cette même période, le droit des enfants. La deuxième moitié du XXème siècle va marquer une étape importante de l'évolution du statut de l'enfant. Émergent deux idées fortes : la première est la reconnaissance de la spécificité de l'enfant qui prend forme en 1959

[1] Le terme « instituteur » remonte à la Révolution française, il a évolué pour le terme de « professeur des écoles en 1989. Mais c'est Ferdinant Buisson, qui au début du XXème siècle, va accorder une place importante au terme « instituteur ».

avec la déclaration universelle des droits de l'enfant, la seconde est la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droits en 1989 avec la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). Cette reconnaissance de l'enfant dans le droit, en France comme ailleurs, fait émerger la considération de l'enfant dans son individualité juridique, physique et psychologique. La psychologie de l'enfant au XXème siècle connait alors un essor important. De nombreux instituts voient le jour : l'institut d'Alfred Binet en France, D'Édouard Claparède en Suisse, d'Ovide Decroly en Belgique ou encore de Maria Montessori en Italie. Cette place nouvelle accordée à l'enfant va entraîner des complications, pour l'enseignant, dans ses relations avec les élèves, mais aussi avec les parents.

Enfin, la massification scolaire, et la mise en place du collège unique en 1975 entraînent une rupture sans précédent avec le rôle de l'école et des enseignants dans la société française. L'école devient le lieu idéal pour repérer les aptitudes, les compétences, les capacités et les habilités de chacun. En théorie, la démocratisation de l'école devrait permettre à chaque enfant, quelle que soit son origine sociale, d'avoir les mêmes chances de réussir[2] et ainsi prétendre à une position sociale indépendamment de son origine. Le professeur des écoles doit assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves. La réussite de tous est assurée par la différenciation pédagogique, c'est-à-dire, selon l'éducation nationale, *« une réponse professionnelle incontournable pour articuler ces deux dimensions, réduire les inégalités et favoriser la réussite de tous les élèves »*[3]. L'enseignant se doit ainsi, en fonction de chaque élève et de ses besoins, de différencier les contenus, les structures, les productions et les processus. Depuis le début du XXIème siècle, l'enseignant est considéré comme un professionnel de l'éducation.

[2] Dans cette phrase, nous abordons le terme de réussite scolaire dans le sens d'une idée de rendement et de performance. Ainsi la réussite scolaire se mesurerait par le succès d'un parcours scolaire en termes de maîtrise des savoirs et par l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplômes).

[3] Texte officiel d'octobre 2017 présenté dans la ressource eduscol du Ministère de l'Éducation Nationale.

C'est-à-dire un professionnel qui a « *les compétences requises pour exercer efficacement le métier d'enseignant dans les conditions d'aujourd'hui et face à des publics divers et difficiles* » (Perrenoud, 2000, p. 18). En effet, depuis la loi d'orientation du 8 juillet 2013, les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui étaient des établissements de formation des professionnels de l'enseignement public (professeurs du premier et second degré, conseillers principaux d'éducation) sont remplacés par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), puis en 2019 par les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) [4] . Ces changements institutionnels dans la formation formations s'accompagnent d'une mastérisation [5] en 2010. Ainsi, les candidats au concours du CRPE devaient à la fois, préparer en deux ans, un master et le concours de recrutement de professeur. Les étudiants passaient le concours à la fin de la première année de master, s'ils le réussissaient ils devenaient professeur stagiaire durant leur seconde année de master. Durant cette année, ils devaient à la fois exercer sur le terrain tout en ayant un accompagnement professionnel tout au long de l'année et rédiger un mémoire de fin d'études. À l'issue d'une inspection au cours de l'année les étudiants pouvaient être titularisés. Aux rentrées 2020 et 2021, un nouveau dispositif de préprofessionnalisation de trois ans, de la Licence 2 au Master 1 est mis en place. Les enseignants exerceront dans le même établissement pendant trois ans avec la mise en place d'un tutorat. Ils seront progressivement inclus à la pratique (observation et co-intervention ponctuelles en L2, co-intervention en L3, prise en charge d'une classe de manière autonome à partir de la M1). Ce n'est qu'en fin de M2 que les étudiants passeront le concours. Au moment

[4] LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

[5] Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°1 du 7 janvier 2010.

de rédiger ce travail, les détails du concours en M2 n'ont pas été communiqués par le ministère de l'Éducation nationale.

Ces évolutions dans la dénomination, la formation et le niveau de recrutement, aussi nécessaire soit-il pour faire évoluer la profession, modifient en profondeur le rôle, la finalité et l'identité des individus professeurs des écoles.

En France, on peut qualifier le monde des enseignants du premier degré comme un monde complexe. Le terme d'enseignant est un terme général qui masque de grandes différences ne serait-ce que sur le plan administratif. Les enseignants représentent le statut professionnel le plus répandu au sein de l'éducation nationale. En 2019, on comptait 870 900 enseignants de la maternelle au lycée[6]. Chaque enseignant appartient à un « corps » c'est-à-dire une catégorie précise à laquelle il accède par concours, interne ou externe, par liste d'aptitude et quelques fois sans concours. Dans le premier degré, on retrouve les professeurs d'école stagiaires, ceux qui sont en dernière année de Master en voie de titularisation, les maîtres titulaires et les professeurs non titulaires (vacataires, contractuels, maître auxiliaire).

Au-delà des différences de statut entre enseignants, le travail d'une école à une autre et même d'une personne à une autre est très différent. On peut d'ailleurs affirmer, sans trop de difficulté, qu'il y a autant de pratiques pédagogiques que d'enseignants. En effet, chaque enseignant « obéit » à une norme de conformité tout en se dotant d'une norme d'autonomie. Pourtant, malgré toutes ces différences on retrouve des valeurs communes, des méthodologies similaires, des approches qui se complètent. C'est dans cette conjugaison entre similarité et complémentarité que nous pouvons définir la complexité du métier d'enseignant. Être enseignant c'est faire partie d'un groupe avec ses normes et ses valeurs, que l'individu peut ou

[6] Chiffres provenant du site education.gouv.fr « L'éducation nationale en chiffres 2019 ». https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2019-6551

non identifier. Être enseignant, être professeur des écoles c'est être soumis, de manière librement consentie, aux changements politiques, économiques et sociaux. Des changements qui impactent l'individu/enseignant dans sa construction identitaire, mais aussi dans son engagement professionnel. Le métier d'enseignant s'il apporte une grande satisfaction personnelle, n'est pas toujours avantageux et ne semble pas toujours bien vécu par les enseignants. À cela, s'ajoutent les incessants changements du système éducatif qui affectent de manière différenciée les acteurs. Analyser des changements identitaires et établir un lien avec l'engagement professionnel constituent une problématique intéressante pour la recherche en Sciences de l'éducation, mais aussi pour la prise en compte des risques psychosociaux, du bien-être professionnel et de la qualité de vie professionnelle associés au métier d'enseignant.

# PARTIE 1 : TROUVER LES BONS CONCEPTS DÈS LE DÉBUT, EST-CE POSSIBLE ?

## 1 INTRODUCTION : POURQUOI CETTE RECHERCHE SUR LES ENSEIGANTS

### 1.1. L'ORIGINE DE LA RECHERCHE : LA « FRANCAFRIQUE » SOUS UN NOUVEL ANGLE.

Trois mois à Pointe Noire m'ont permis d'avoir un premier aperçu de la vie des enseignants, de leurs pratiques et de leurs relations avec autrui. Le système éducatif en République du Congo a connu de grands bouleversements liés aux changements structurels du pays. Les écoles, telles qu'on les connaît aujourd'hui, sont apparues en Afrique avec la colonisation, bien que certaines institutions, de types scolaires, existaient déjà. L'enseignant, acteur central de cette institution, a vu sa place changée au fur et à mesure des réformes. Entre écoles privées, publiques, conventionnées - enseignants intégrés à la fonction publique, non intégrés - ceux qui sont formés ou non, les opportunités ne manquent pas pour étudier « l'enseignant » en République du Congo.

La recherche sur le système scolaire en Afrique a connu un essor rapide. Elle ne s'est pourtant intéressée que très peu aux enseignants en tant qu'acteurs majeurs du système scolaire. De nombreux sociologues se sont intéressés au système scolaire en Afrique.

En effet, l'école vue comme un « fait social » au sens durkheimien[7], offre un terrain propice à des études en sociologie, en anthropologie et en histoire. Ainsi, de nombreuses

[7] Durkheim définit le fait social ainsi : « Est fait social toute manière de faire, fixée ou non, susceptible d'exercer sur l'individu une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles. » L'école constitue un fait

analyses ont été menées sur des terrains, des périodes et des situations variées. Sans que cela soit une trame définitive, ces études s'organisent de façon chronologique.

Tout d'abord, les études qui concernent le système scolaire à l'époque coloniale. Nombre de travaux, comme celui de Pascal Barthélemy (2003), ou encore des récits personnels écrits par Jezequel (2002), historien, nous permettent de nous rendre compte des différents processus sociaux, économiques, des changements individuels ou familiaux qui s'opèrent avec la création des écoles. Par la suite, toute une littérature s'est construite retraçant l'évolution du système scolaire post- indépendance. Cette littérature nous permet de nous rendre compte de la manière dont les écoles ont évolué après l'administration coloniale (Bonini, 2003). Dans le même courant, nous retrouvons les travaux sur l'école et la mondialisation comme ceux de Lange (2003). Les recherches se sont ensuite élargies sur l'école et la religion retraçant aussi bien la création des écoles catholiques sous la colonisation que l'émergence des écoles coraniques (Campaoré, 2003).

Ma recherche réalisée au Congo à Pointe Noire lors de ma dernière année de master (science politique spécialisée en étude africaine) portait sur les motivations à embrasser la carrière de professeur des écoles. Celle-ci était-elle choisie pour les avantages qu'offrait la fonction publique, pour le prestige du métier ou pour des motivations plus personnelles ? Au cours de cette recherche, la vision de l'enseignant m'interpella beaucoup. Si, au moment de la création des écoles ce métier était très prestigieux, aujourd'hui les enseignants sont considérés comme « des pauvres enseignants ». Cette dégradation du métier n'est pas sans rappeler le cas français. Cette résonance m'était d'autant plus forte que ma sœur exerce la profession de professeur des écoles depuis maintenant plus de 10 ans, et que nous échangeons très souvent

social dans le sens où l'on a affait à une institution normée dans laquelle s'exerce des pratiques envisagées de manière collective qui de fait s'impose à l'individu qui les intériorise.

sur la vision négative de l'enseignant et l'impact que cela peut avoir sur sa pratique, mais aussi sur la vision qu'elle porte sur elle-même. Je partais alors avec une idée en tête : faire une comparaison entre la situation des enseignants en France et au Congo. Le fait qu'il s'agisse d'un ancien pays colonisé était-il la seule raison des similitudes ? Certainement que non. Quels étaient donc les processus en jeu ? Mon plan était clair, je commençais par réaliser une étude de 6 mois au Congo et revenais en France pour établir une comparaison. Seulement, la même année, des troubles politiques dus à la réélection de Denis Sassou-Nguesso ont eu pour conséquence des difficultés, voire la non-possibilité d'obtention du visa. Le temps étant compté je décide de me pencher seulement sur le cas français. Une question demeurait néanmoins : si l'image de l'enseignant dans la société est si dévalorisée, qu'est-ce qui pousse certains individus à choisir cette carrière et la poursuivre ?

## 1.2. DE LA SOCIOLOGIE A LA PSYCHOSOCIOLOGIE : VERS LE CHOIX DU PREMIER CONCEPT DE LA THÈSE

La question des « individus », fil rouge du paradigme sociologique dans ses différentes traditions épistémologiques et nationales, comme ont pu nous le montrer Simmel (1981), Durkheim (1895) ou Goffman (1975), reste une question ouverte. Elle désigne un problème nodal de la sociologie. Comment rendre compte, au cœur du monde sensible décrit par le sociologue de manière positiviste, de la coprésence d'objectif et de subjectif, de structures et de significations, de conscient et d'inconscient, de raison et d'intuition, d'une personne, d'un sujet et d'un individu ?

L'étude des actions envers autrui de Weber (1923), les faits sociaux chez Durkheim (1895), les structures sociales chez Parsons (1991) ou Bourdieu (1979), l'acteur rationnel chez Boudon (2007), l'interactionnisme chez Goffman (1975), ces différentes traditions sociologiques nous donnent à comprendre l'individu comme une cristallisation de la société dans son ensemble.

Leur subjectivité est la trace des différentes dynamiques qui traversent la société : de la division du travail social à la structuration des classes et des groupes ou encore de la genèse des institutions à la construction des liens sociaux. Et pourtant, comme le développe Claude Dubar dans son analyse sur l'articulation entre les changements des entreprises et les identités (1991), les individus recomposent sans cesse ces dynamiques en les transformant en quelque chose de singulier, d'irréductible, d'unique : leur identité personnelle qui fait d'un individu une personne. Ces recompositions ne sont d'ailleurs pas sans influer sur la dynamique sociale : ce sont des individus uniques et singuliers, chacun avec sa trajectoire, ses expériences et ses identités spécifiques, qui agissent dans le monde social.

Une première distinction doit ainsi être faite entre « des individualités empiriques », objets de la sociologie dans sa généralité (Durkheim 1895, Weber 1923, Simmel 1917) et « des individus » (Mead 1933, Zavolleni 1998, Dubar 2001, Barbier 1996).

Quelle approche doit-on adopter pour définir l'identité ? Il existe deux manières de répondre à cette question. Vidal (2004) résume cette position, faisant de « la sociologie de l'individu » une illustration même du raisonnement sociologique : *« soit on s'intéresse à "l'individu social", et non à ses dimensions non sociales, et l'on retrouve là, qu'on le veuille ou non, le projet originel de la sociologie. Soit l'on réfléchit sur les dimensions non sociales de l'individu et aux rapports qu'elles entretiennent avec sa part sociale, et l'on aboutit, tôt ou tard, à une sorte de psychosociologie qui nous fait sortir du cadre disciplinaire de la sociologie »*. (p.221)

« L'individu social » est à comprendre comme l'ensemble des propriétés sociales d'un être qui en font un individu. Pour C. Dubar (1991), les statuts socio-professionnels dotent l'individu d'une certaine identité, quelques fois incertaine ; F. de Singly (1996) adopte une approche explicative des liens familiaux ; ou encore l'analyse des différents supports, statuts territoriaux ou culturels sont analysés chez Castel (2004) et Martuccelli (2004).

« Les dimensions non sociales de l'individu » s'apparentent à l'approche psychosociologique qui allie les problématiques psychologiques liées à la personnalité d'un individu et aux liens sociologiques tout en adoptant une démarche interactionniste comme chez Mead (1933), Mucchielli (1992) ou Goffman (1975).

C'est vers cette seconde perspective que nous dirigerons ce travail. Ainsi, nous ne nous intéresserons pas seulement à l'individu social, mais bien à son identité. Il s'agira de voir ce concept d'identité comme une articulation du psychologique et du social : il s'agit de définir la notion d'identité et non des identités, à travers les interactions complexes entre l'individu, les autres et la société. L'identité est, dans une large mesure, une actualisation et une incorporation « d'habitus » [8] au niveau individuel d'un certain nombre de composantes sociales et personnelles ; cela implique une définition de soi par les autres et des autres par soi-même, c'est-à-dire qu'il s'agit de découvrir qui on est pour soi-même et pour les autres, et qui sont les autres pour soi (Laing, 1971). L'identité se forge dans les relations sociales qui se manifestent dans une représentation de soi et dans la confiance que témoignent les autres rendant vivante la confiance en Soi (Ricœur, 1990).

## 2. COMPRENDRE LA NOTION D'IDENTITÉ

Dans ce chapitre, nous préciserons les sens de la notion principale qui délimitent l'objet de recherche. Nous présenterons dans un premier temps la notion d'identité accompagnée d'une analyse précise des définitions que l'on peut rencontrer, afin d'en donner une qui nous semble

[8] Nous empruntons le terme d'habitus à Pierre Bourdieu (1987) qui nous permet d'avoir une entrée intéressante pour interpréter les rapports sociaux. Ainsi, l'habitus permet d'appréhender les comportements des individus qui ont intériorisé des structures se manifestant dans une action non réfléchie et qui conforte inconsciemment les positions des individus dans l'espace social.

correspondre à ce travail. Nous verrons aussi pourquoi le terme de construction identitaire n'est pas suffisant pour répondre à nos objectifs de recherche, détaillés ultérieurement, et aborderons la notion de transition identitaire.

## 2.1 LA NOTION D'IDENTITÉ DANS LA LITTÉRATURE : UN ÉTAT DES LIEUX

### 2.1.1 REVUE DE LA LITTÉRATURE DU CONCEPT D'IDENTITÉ

Depuis les années 1990, la question identitaire bouleverse le champ de la recherche, et plus particulièrement celui de la sociologie, que nous considérons comme une sociologie plurielle (Berger et Luckmann, 1996 ; De Singly, 1996 ; Dubar, 2001 ; Lahire, 2001 ; Kaufmann, 2004 ; Kaddouri, 2002). Le concept d'identité est un des concepts les plus fréquemment utilisés dans le champ des sciences humaines et sociales. Comme c'est souvent le cas pour des concepts importants, l'examen de la littérature scientifique montre un manque de consensus sur les composantes du concept d'identité et leurs articulations. La tâche du chercheur est donc un travail constant de re-définition. C'est bien là l'objectif de cette partie. Dans un souci de rigueur, nous nous sommes inspirés des travaux de Dumez (2011) spécialiste de la définition des concepts et sur les démarches méthodologiques mises en place par De Ketele (2017). Sur la base du traitement d'un corpus de 17 définitions (en remontant les décennies jusqu'à celle de Durkheim en 1925), nous avons pu dégager et articuler les composantes du concept et les représenter sous forme d'un organigramme systémique. Celui-ci a la particularité de montrer comment l'identité sociale et l'identité professionnelle entrent en interaction et en confrontation pour construire l'identité de la personne. C'est dans cette perspective que nous allons revisiter les différentes définitions de la notion d'identité pour « redéfinir le défini », tâche récurrente et nécessaire en sciences humaines et sociales où la

complexité des concepts laisse toujours à découvrir. Nous insistons en conclusion sur l'importance de ne pas séparer l'aspect social et psychologique de la construction identitaire, ni non plus la multiplicité des identités.

### 2.1.2 UNE DÉFINITION DIFFICILE, CAR COMPLEXE

Mead (1933) propose une définition de l'identité à partir des relations existantes entre le Soi et la société : c'est dans l'interaction du Je et du Moi, en référence à la réalité sociale, que le Soi se constitue. Allport (1970) présente également l'identité par le concept de Soi, mais qui est assimilé à la conscience de soi. Miller (1975), quant à lui, distingue l'identité publique, qui traduit les composantes psychologiques au regard des normes du groupe (se rapprochant d'une forme d'acculturation), et l'identité du choix (se rapprochant d'une forme d'autonomisation), qui définit les modalités d'organisation des représentations qu'un individu a de lui-même. Zavalloni (1984) a donné au concept d'identité une orientation spécifique. Celui-ci définit l'identité comme « l'environnement intérieur opératoire d'une personne » qui est constituée par des images, des concepts et des jugements concernant le rapport soi/autrui et le monde social. Plus récemment De Gaulejac (2008) a défini l'identité comme « l'ensemble des assignations identitaires « objectives », biologiques, juridiques et sociologiques, et l'ensemble des sentiments subjectifs qui s'expriment dans la formule « être soi-même » (2008, p.57). D'autres définitions permettent d'élaborer notre propos. Comme celles de Dubar (1991) ou encore Lipianski qui définit l'identité « comme un soi qui n'est pas un objet, mais une construction, ce qui a pour conséquence de poser cette construction elle-même comme un objet de compréhension. » (Lipianski cité par Kaddouri, 2002)

Comme le décrit Jean-Marie Barbier dans sa contribution à l'ouvrage, « Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation » (2006), la notion d'identité repose sur trois

composantes. Une composante d'intégration incorporée dans la définition de l'identité de C. Dubar, « résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (1991, p.113). Une composante d'affirmation d'intérêt à savoir la signification que l'individu va donner à ses actions et une composante d'affirmation de croyances qui correspond au rôle prescrit et attendu de l'individu.

Barbier fait une distinction entre identité pour Soi et identité pour Autrui : « C'est à partir d'autres images provisoirement stabilisées que s'effectue le travail de composition de l'image de soi donné à autrui » (2006, p. 27). Ainsi, toute la complexité de l'identité repose sur les interactions entre ces différentes représentations sociales et personnelles. Barbier observe l'existence d'une multiplicité de représentations identitaires en fonction des différents espaces que l'individu côtoie. Il considère que ces différentes identités conservent des liens entre elles. Notre analyse exploitera cette piste. En effet, plus que des liens entre différentes identités, nous considèrerons une seule identité structurée par différentes composantes qui interagissent entre-elles pour construire, transformer, reformuler, l'identité globale, personnelle d'un individu. Si nous resituons cet écrit dans un projet de recherche plus large, les dimensions de l'identité qui nous intéressent sont celles de l'identité sociale que nous définissons comme l'articulation entre le Soi profond de l'individu, autrui et la société et de l'identité professionnelle que nous définissons comme l'articulation entre le Soi et autrui dans un environnement définit qu'est celui du monde du travail. En effet, si nous nous intéressons à l'identité des enseignants, c'est bien à leur identité professionnelle que nous faisons référence. Toutefois, il nous apparaîtrait que dissocier identité sociale et identité professionnelle serait une erreur, pour reprendre la pensée de Gohier (1998), l'identité professionnelle est une composante de l'identité globale de la personne. Ce n'est qu'en articulant l'identité sociale et l'identité professionnelle dans un tout conceptuel que nous pouvons comprendre toute la complexité des interactions Soi/Autrui et

concevoir la construction identitaire en perpétuel mouvement. Nous analyserons l'identité comme un processus social et psychologique permettant à l'individu de se réinventer à chaque instant. Dans cette perspective nous pouvons nous inspirer de Dubar, qui, même s'il ne conçoit pas nécessairement l'identité professionnelle comme une simple composante de l'identité globale, met en avant cette notion d'interaction continue entre Soi et Autrui, « construire une identité professionnelle c'est continuellement s'engager dans des négociations complexes avec les autres et avec soi-même pour se faire connaître » (Dubar, 2002, p.132) et se faire reconnaître.

On constate que la plupart des définitions ne se conçoivent que de manière uni-disciplinaire tout en accordant à l'individu une capacité de pluri-identité. Le travail proposé ici montrera qu'au contraire, une approche pluridisciplinaire (psychosociologique) est nécessaire pour analyser « l'identité » d'un individu.

## 2.2 CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Le concept d'identité a été introduit progressivement, pour donner une nouvelle interprétation à la place occupée par les individus à l'intérieur d'une structure sociale. Le premier travail sera alors de questionner cette notion même d'identité : *« Une grande naïveté pose qu'il faut commencer par définir les concepts. En réalité, le travail intellectuel fondamental, dans une recherche, est un travail de re-définition des concepts, que ceux-ci soient inventés ou existants. Les définitions que l'on pose au début d'une recherche ne sont que des définitions d'orientation du travail, c'est ensuite le processus de recherche qui permet de re-définir les concepts, de les préciser ou au contraire de les élargir, de mieux circonscrire leur domaine de validité, de repenser leurs relations avec les concepts voisins. »* (Dumez, 2011, p.78).

En établissant une première analyse de la littérature scientifique, nous nous sommes rendu compte de la multiplicité de l'utilisation et de la définition du concept d'identité. De ce fait, nous étions confrontés à un éventail large de définitions. Nous pouvions soit en choisir une qui correspondait totalement au cadrage de notre sujet ou suivre les recommandations de Dumez et re-définir le concept d'identité, option qui nous a paru nécessaire.

La base de notre méthodologie repose sur la définition du concept de définition qui, selon Dumez (2011), peut se formuler comme suit :

| |
|---|
| Définition du concept Y = concept X (nécessairement plus englobant, mais pas trop) délimité par un ou plusieurs attributs et éventuellement sous-attributs reliés |

Sur cette base, De Ketele (2017) propose, après avoir collationné les définitions dans la littérature scientifique sur le concept étudié, de les décomposer en leurs composantes et de les placer dans un tableau comme ci-dessous. Ce procédé permettra ensuite de choisir le concept X englobant le plus pertinent et d'organiser les attributs et sous-attributs qui le précisent.

Notons que l'application de ces démarches a été menée sur le concept d'identité, applicable à un groupe social particulier, celui des enseignants. Précisons encore que nous avons sélectionné les définitions originales explicites et non celles qui ont été retravaillées à partir des définitions déjà existantes. Pour autant, ces définitions retravaillées nous seront utiles pour l'analyse de notre concept. Il fallait aussi que ces définitions cadrent avec la classification des composantes d'une vraie définition établie par Dumez, que nous avons répertoriée dans le tableau suivant :

**Tableau 1 : Le corpus**

Avec l'objectif de formuler une définition de l'identité juste et détaillée correspondant à notre sujet d'analyse, nous rapporterons une série de définitions données de l'identité que nous

analyserons selon les prescriptions de De Ketele. Cela nous permettra d'analyser les définitions et extraire les termes les plus justes :

| **Concept Y**<br><br>**(référence)** | **Concept X** | **Lien**<br><br>**Explicite ou**<br><br>**(implicite)** | **Attributs et sous-attributs hiérarchisés** |
|---|---|---|---|
| 1. L'identité<br><br>(E.D. Lipiansky, 1992) | … un soi | …qui n'est pas<br><br>… qui est | … un objet<br><br>… une construction<br><br>• Qui a pour conséquence de poser cette construction elle-même comme un objet de compréhension |
| 2. L'identité<br><br>(C. Pouchain-Avril, 1996) | … comme élément d'un Moi | … constitue | … l'essence même de l'individu<br><br>• Est superficiellement modulable<br>• Limitée dans le temps qui est celui de l'enfance, après quoi se fige. |
| 3. L'identité<br><br>(P. Bourdieu, 1980) | … produit de l'environnement | … qui est | … intériorisée sous la contrainte<br><br>• de la société<br>• du groupe social |
| 4. L'identité<br><br>(E.H. Erikson, 1972) | … processus | … résultant<br><br>… exigeant | … d'une stratégie<br><br>… l'existence d'un « Autrui significatif » pour le sujet |
| 5. L'identité personnelle<br><br>( H. Wallon, 1932) | … une construction progressive | … fondée lors | … de premières années de la vie |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 6. L'identité<br><br>(F. Giust-Desprairies, 2004) | … tension potentiellement conflictuelle | … entre | … des logiques sociales et des nécessités psychiques des individus |
| 7. L'identité sociale<br><br>(Grand Dictionnaire de la Psychologie), 1991 | … dimension de l'identité | …relative à | … sa position dans la structure sociale qui est fonction<br>• À des catégories biopsychologiques<br>• À l'un des groupes<br>• À un rôle social<br>… une filiation idéologique |
| 8. L'identité professionnelle<br><br>(C. Dubar, 1991) | …processus identitaire hétérogène | … articulé entre | … l'identité pour soi et l'identité pour autrui<br>• Qui interagissent l'une sur l'autre |
| 9. L'identité<br><br>(P. Tap, 1979) | …système de sentiment et de représentation | … | … de soi |
| 10. L'identité personnelle<br><br>(Erikson, 1972) | … sentiment | …(à la fois) | … similitude avec soi-même<br>… continuité existentielle<br>• Dans différents contextes et dans le temps |
| 11. L'identité<br><br>(Hatch et Schultz, 2002) | …un processus dynamique | constituant | … les relations entre les cultures<br>• Les images organisationnelles |
| 12. The identity<br><br>(Burke, 1991) | … a process | wich operates | … as an internal<br>… perceptual control system |

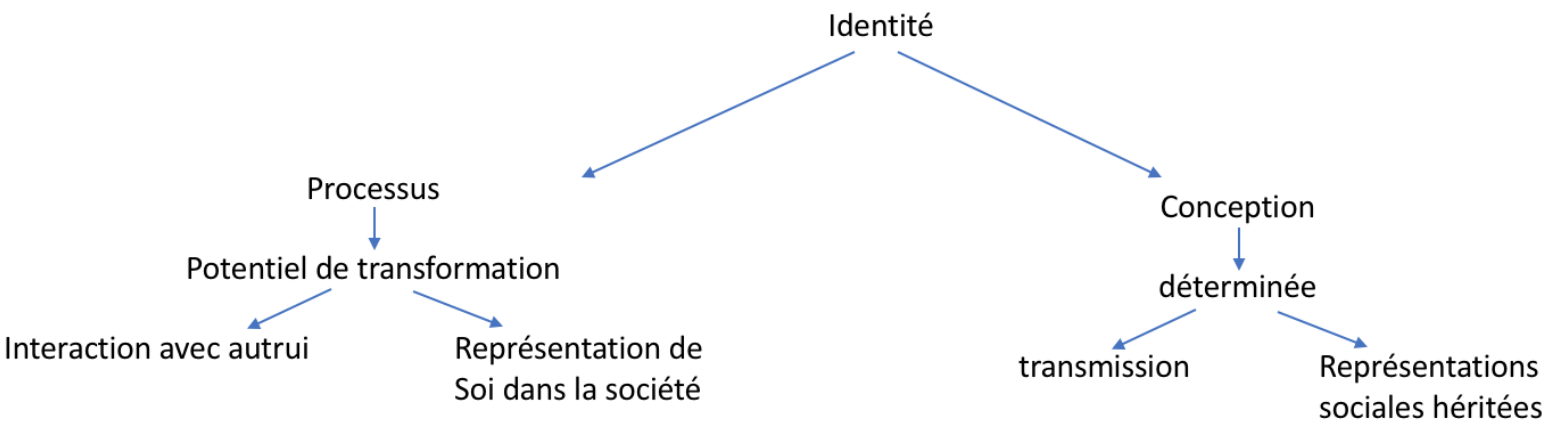
| | | | |
|---|---|---|---|
| 13. L'identité<br><br>(Mead, 1933) | … construction du Soi<br><br>… un processus | …se fait toujours<br><br>… (résultant) | … en relation avec autrui<br><br>… d'interaction dynamique du Je et Moi<br><br>• Susceptible de se transformer |
| 14. L'identité personnelle<br><br>(Erikson, 1972) | … processus actif et conflictuel | … où interviennent | • … des dimensions sociales et psychologiques |
| 15. L'identité<br><br>(Durkheim, 1925) | …une transmission | … reçue<br><br>… assure | … au cours de l'enfance<br><br>… l'appartenance à des groupes sociaux |
| 16. L'identité<br><br>(Burke, 1991) | … un processus | … qui naît | … de la reconnaissance du moi et de l'autre conflictuel |

Ainsi, nous avons retenu 16 définitions de l'identité : sur ces 16 définitions, 11 d'entre elles définissent l'identité sans déterminants (Durkheim 1925, Mead 1933, E.H. Erikson 1972, Tap 1979, P. Bourdieu 1980, Burke 1991, E. D. Lipiansky 1992, C. Pouchain-Avril 1996, Hatch et Schultz 2002, F. Giust-Desprairies 2004) et 5 avec un déterminant dont 3 qui utilisent la notion d'identité personnelle (Erikson 1972, H. Wallon 1932), 1 d'identité professionnelle (C. Dubar, 1991) et 1 d'identité sociale. Si le concept d'identité est plus souvent utilisé sans déterminants, l'analyser avec un déterminant permet de mettre en lumière que le concept d'identité est à mettre en relation avec les représentations internes, c'est-à-dire les significations que l'individu a de lui-même ; le Soi au sens de Mead (1963) semble pertinent ainsi que la notion de multiplicité chez Tap (1996) et celles d'identité vécue et visée de Kaddouri (1999). Le concept d'identité mis en lien avec un déterminant tel que « sociale » ou « professionnelle » nous permet de mettre en avant l'interaction entre l'individu, son « Soi » et « autrui » (Dubar, 1991).

Pour analyser le concept englobant X nous avons mis en place trois grandes familles. Il y a six définitions sur seize qui définissent l'identité comme un processus (E.H. Erikson 1972, C. Dubar 1991, Hatch et Schultz 2002, Burke 1991, Mead 1933, Erikson 1972). Six sur seize définissent l'identité comme un sentiment interne en y incluant les termes de sentiment, de Soi et de Moi (E. D. Lipiansky 1992, C. Pouchain-Avril 1996, P. Tap 1979, Erikson 1972, F. Giust-Desprairies 2004, Mead 1933), enfin quatre sur seize la conçoivent comme une conception en faisant référence à la notion de transmission (Bourdieu 1980, Wallon 1932, Grand Dictionnaire de la Psychologie 1991, Durkheim 1925). Enfin, nous pouvons analyser quatre types d'attributs : Attributs temporels dans quatre définitions sur seize, interactionnistes (neuf sur seize), déterministes (quatre sur seize) et psychologiques (cinq sur seize).

En classifiant les définitions de la sorte on peut déterminer deux grands points de vue sur la définition de l'identité. Soit on considère l'identité comme un processus qui évolue dans le temps en fonction des différentes interactions avec autrui et des représentations internes de l'individu vivant en société. Soit on conçoit l'identité comme une conception, à savoir un aspect de l'individu en fonction de représentations sociales, de normes et de comportements hérités. Nous pouvons illustrer ces deux représentations par le schéma suivant :

**Schéma 1 : Les deux représentations de l'identité**



Nous rejoignons dès lors deux définitions en adéquation aux origines de la pensée philosophique où deux grandes conceptions de l'identité s'opposaient. D'une part la vision essentialiste de Parménide sous l'égide : « l'être est, le non- être n'est pas », ce qui explique que l'identité est permanente dans le temps se rapprochant d'une vision déterministe. D'autre part la vision nominaliste, présocratique inspirée d'Héraclite : « On ne peut pas se baigner deux fois dans le même fleuve », signifiant que tout y compris l'identité est soumise au changement. Nous pourrions aussi développer un troisième point de vue qui permet la rencontre entre le processus et la conception provoquant une éruption identitaire où une identité jusqu'alors latente devient manifeste et révèle l'authenticité d'une personne (notamment lors de crises de l'individu). Cette troisième forme identitaire possède une grammaire émotionnelle faisant émerger un aspect biographique de l'individu jusqu'ici refoulé.

Le modèle que nous proposons repose sur une logique de l'identité globale, c'est-à-dire qui conjugue toutes les composantes d'un individu actif dans la société. Ce modèle a pour objectif de clarifier les composantes de l'identité d'un individu. Pour cela, il met en évidence deux composantes de l'identité : l'identité sociale et l'identité professionnelle. Comme nous l'explique Gohier (1976 b, 1998), pour qu'un individu reconnaisse l'identité professionnelle comme étant la sienne, elle doit être intégrée à l'identité globale. Plus qu'une identité intégrée, ce modèle a pour objectif de montrer que l'identité professionnelle n'est qu'une composante de l'identité globale. C'est dans l'interaction entre différentes composantes, dans notre propos, de l'identité sociale et professionnelle, que l'individu peut construire, déconstruire et reconstruire son identité globale. Ce modèle met aussi en avant la congruence entre une approche psychologique et sociologique de l'individu. C'est en considérant ces deux approches conjointement que l'on peut comprendre les différents processus qui reconfigurent l'identité de l'individu en passant parfois par des périodes de crises ou de remise en question (Winnicott,

1975). D'une part, cette approche psychosociologique nous semble essentielle dans l'analyse de l'identité. On remarque que certains auteurs comme Dubar, même s'il l'évoque dans sa recherche, ne l'utilisent pas : « comprendre les identités et leurs éventuelles déchirures comme des produits d'une tension ou d'une contradiction interne au monde social lui-même (entre l'agir instrumental et communicationnel, le sociétaire et le communautaire, l'économique et le culturel, etc.) et non d'abord comme des résultats du fonctionnement psychique et des refoulements biographiques » (Dubar, 1996, p. 112). D'autre part, dans cette analyse et comme évoqué précédemment, nous ne pensons pas en termes d'identités plurielles mais bien d'une identité unique qui se transforme dans l'interaction de ses différentes composantes et qui réveille des identités multiples.

Ce modèle s'inspire des théories de Mead (1933) et de Tap (1996). Mead nous inspire sa conception ternaire de la personnalité d'un individu : l'individu dispose d'un Je, ensemble des réactions subjectives produites par l'expérience sociale ; d'un Moi, ensemble cohérent des rôles sociaux intériorisés et structurés et d'un Soi, opérateur dialectique du Je, du Moi et du Nous. L'approche de Mead montre l'indissociabilité de l'individuel et du social. À Tap (1996) nous reconnaîtrons son approche sur la multiplicité d'identification qui constitue l'identité. Il identifie six caractéristiques dans la construction de l'identité : la continuité, la cohérence du moi, l'unicité, la diversité, l'action et l'estime de soi. La complexité pour l'individu sera alors de gérer les différences et plus particulièrement celles entre la reconnaissance de Soi et celle d'autrui. Qu'il s'agisse de l'identité sociale ou professionnelle, l'individu doit développer une conscience de soi où l'individu se présente en tant que Soi authentique, à savoir l'individu qu'il est vraiment et Soi stratégique celui qu'il doit être pour autrui. L'individu doit aussi développer une estime de soi qui passe par les significations que l'individu a de lui-même. Conscience de soi et estime de soi ne trouvent pas leur genèse dans une sorte de « chambre close » où le sujet dialoguerait avec lui-même (à l'instar du sujet cartésien). Elles sont constamment entretenues

par l'échange social (Cooley, 1902). Cette conception est à rapprocher de celle de Vygotsky (1934), qui s'inspirant de Janet, développe la loi développementale qui met en évidence l'articulation entre le dialogue intrapsychique et le dialogue intrapsychique. *« Chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique ; puis elle intervient une deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique. »* (Vygotski 1934 / 1985 b, p. 111). Ainsi, il met en évidence que la construction de la pensée, de l'action, se construit d'abord à plusieurs avant d'être reconstruite par l'individu. Il souligne l'importance de l'interaction entre d'une part le Soi et l'Autrui et d'autre part le Soi avec Soi dans la construction de l'individu.

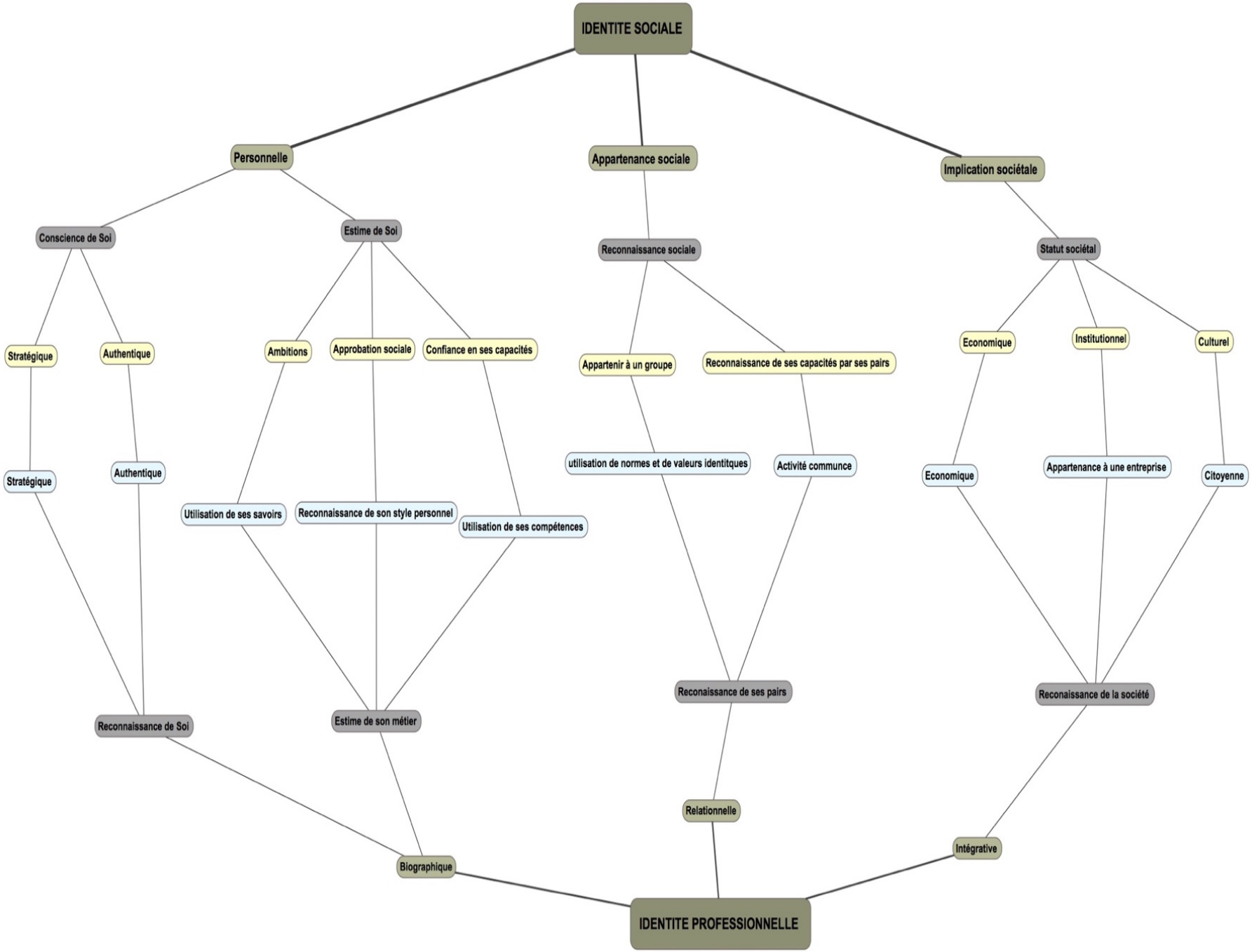
Cette analyse de l'identité globale s'inscrit dans un cadre temporel emprunté à Ricœur. En effet, selon Ricœur (1990, p 138), « l'identité personnelle ne peut précisément s'articuler que dans la dimension temporelle de l'existence humaine ». En d'autres termes, la notion d'identité est nécessairement inscrite dans le temps. Cette notion est importante pour notre propos, car elle montre que cette dimension temporelle est porteuse de changements. Ainsi, l'identité de l'individu est soumise à des modifications, des réadaptations, tout en acceptant certaines caractéristiques immuables. Ricœur (2004) en cherchant à expliquer à la fois ces maintiens et ces changements, utilisera les notions d'ipse et d'idem, montrant que l'identité personnelle de l'individu se trouve à la lisière de ces deux notions. Pour le dire autrement lorsque l'on considère l'identité, il faut l'analyser dans une approche temporelle en prenant en considération l'identité héritée et l'identité visée (Dubar, 1996). Le soi apparaît alors dans ce que Ricœur nomme le discours narratif, où l'individu se raconte lui-même à travers une histoire cohérente dans le temps.

Enfin, la notion d'identité est indissociable de celle de l'appartenance sociale et d'une reconnaissance sociale accordées en fonction du respect des normes de conformité et de

l'affirmation de normes de singularités. Comme nous le montre Mauss (1950), l'individu est mis en scène dans l'entrelacs de ses appartenances sociales. Goffman (1973 – 1974) reprendra la même idée en expliquant que l'interaction entre individus confère à chacun un rôle, c'est-à-dire « un modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser en d'autres occasions » (1973, P.23). Goffman pense que l'individu est continuellement dans la représentation d'un Soi idéalisé lorsqu'il entre en interaction avec autrui. De fait l'identité s'analyse dans des cadres spécifiques en prenant en considération l'identité du groupe. Il s'agit d'analyser le savoir être soi dans un groupe défini dans lequel se conjugue le vouloir être Soi et le pouvoir être Soi. (Lani-Bayle, 1990).

Les éléments que nous avons décrits jusqu'ici nous conduisent à proposer le schéma conceptuel suivant sous forme d'un modèle hypothétique afin de comprendre les différentes composantes de la construction identitaire. Cette carte conceptuelle modélisant la notion d'identité est originale dans le sens où elle fait d'une part appel aux dimensions psychologiques et sociales de l'individu de manière conjointe. D'autre part, elle met en évidence l'idée d'une pluralité de composantes entrant en interaction, en confrontation pour construire, déconstruire, reconstruire, l'identité globale d'un individu.

**Schéma 2 : Modèle hypothétique de la construction identitaire.**


IDENTITE SOCIALE
Personnelle
Appartenance sociale
Implication sociétale
Conscience de Soi
Estime de Soi
Reconnaissance sociale
Statut sociétal
Stratégique
Authentique
Ambitions
Approbation sociale
Confiance en ses capacités
Appartenir à un groupe
Reconnaissance de ses capacités par ses pairs
Economique
Institutionnel
Culturel
Stratégique
Authentique
Utilisation de ses savoirs
Reconnaissance de son style personnel
Utilisation de ses compétences
utilisation de normes et de valeurs identitques
Activité communce
Economique
Appartenance à une entreprise
Citoyenne
Reconnaissance de Soi
Estime de son métier
Reconaissance de ses pairs
Reconaissance de la société
Relationnelle
Intégrative
Biographique
IDENTITE PROFESSIONNELLE

L'identité personnelle pour laquelle on distingue deux aspects, l'estime de soi et la conscience de soi, qui permettent de se situer dans la structure sociale, de définir son rôle dans l'interaction sociale. La conscience de Soi se fait par l'interaction entre l'identité pour Soi et l'identité pour autrui (Dubar, 1991). De ce fait, dans la société, l'individu « joue » avec ces interactions en ayant l'opportunité de se présenter en tant que Soi authentique c'est-à-dire celui qu'il est réellement et le Soi stratégique à savoir celui qu'il présente à autrui (Tap 1979, Mead 1933, White, 1963). L'individu, en fonction de ses interactions, ne « joue » pas les mêmes rôles (Merton, 1996) et ne se présente pas toujours de la même manière. Juxtaposée, mais liée à la conscience de Soi, l'estime de Soi désigne la responsabilité qu'un individu pense avoir dans les structures sociales. Cela se manifeste par ce que nous décidons de faire (ambitions), ce que nous pouvons faire (confiance en ses capacités) et notre réputation (approbation sociale) (Rotter, 1966). L'estime de soi concerne le rapport affectif que l'individu a de lui-même. Pour que cette estime soit positive, on considère que l'individu doit avoir la sensation d'un aboutissement, qu'il développe une estime de lui-même tout en se sentant accepté et reconnu dans un groupe social.

La seconde fonction de l'identité sociale est l'appartenance sociale. J. Coenen-Huther (2005) distingue dans son analyse de la notion de « rôle », deux traditions au sein de la sociologie : l'une institutionnaliste, l'autre interactionniste. Nous nous intéresserons à cette deuxième acceptation liée à la psychosociologie de Mead et à l'interactionnisme symbolique de Goffman. L'identité sociale est celle que l'individu livre dans l'interaction afin d'appartenir à un groupe. C'est en effet à travers différents « cercles sociaux » (Simmel, 1917) que l'individu se dote des attaches, des appartenances nécessaires pour se sentir Soi. L'identité se caractérise aussi par l'appartenance sociale qui permet à l'individu de se situer dans un groupe et se définir en fonction de « son rôle » et de ses capacités. L'appartenance sociale s'analyse dans une

dimension spatiale et dans une dimension imaginaire en prenant en considération l'identité du groupe. L'individu sera alors jugé sur son « savoir être soi » dans un groupe (M. Lani-Bayle, 1990).

Enfin, l'identité se définit par l'implication sociétale, à savoir, la place de l'individu dans la société en terme institutionnel, économique et culturel. Marcia (1978) ou encore Erikson (1959) intègrent dans leur analyse de l'identité l'importance des facteurs structuraux et culturels. Le sociologue P. Bourdieu (1980) dans son analyse sur les structures sociales montre comment le capital social dépend largement du capital économique et culturel. Sans entrer dans le débat épistémologique, il est intéressant de concevoir cet aspect de l'identité sous le joug de la culture à travers l'explication que B. Lahire (2004). La culture des individus est ainsi la somme des rapports à la culture que chacun acquiert dans les différentes interactions. Toutefois, le rapport à la culture et aux pratiques révèle des dissonances à tous les niveaux de l'échelle sociale marquant ainsi la place de l'individu dans la société. Cela est intimement lié à la condition économique et à la stratification sociale. De fait, il est nécessaire de concevoir l'implication sociétale comme une notion intégrative et l'analyser dans une perspective spatio-temporelle, en prenant en considération l'évolution de la société en terme culturelle, politique, économique et sociale, diachronique et synchronique.

Dans notre modèle hypothétique de la construction identitaire, nous pouvons constater ces interactions et ces allers-retours permanents, entre identité sociale et identité professionnelle. Pour cause, ces deux facettes de l'identité, en perpétuelles constructions, se restructurent l'une par rapport à l'autre. La logique de l'identité professionnelle est celle de l'individu qui est actif dans une sphère professionnelle définie. Elle remplit trois fonctions : biographique, relationnelle et intégrative.

On constate une isomorphie entre la fonction identité biographique et la fonction identité personnelle avec une présentation de l'individu en tant que « Soi pour Soi » et « Soi pour autrui ». Toutes deux étant en corrélation directe, l'une des fonctions peut entrer en tension et parfois même en conflit fort avec l'autre. En effet, ces deux fonctions sont au cœur d'une dynamique où interagissent trois types d'identité : l'identité héritée, l'identité désirée et l'identité agie (De Ketele, Perisset Bagnoud, Kaddouri, Wittorski, 2012). Il peut arriver, au moment d'entrer dans le monde professionnel, qu'il y ait une dissonance voire une rupture entre la socialisation primaire (un ensemble de normes et de valeurs acquises au moment de l'enfance) et la socialisation secondaire (celle acquise à l'âge adulte auprès d'autres groupes sociaux) (Berger et Luckmann, 1966). Ce qui nous conduit à analyser une autre fonction de l'identité professionnelle, la fonction relationnelle.

Dans une société rationalisée, intellectualisée et différenciée, l'individu se produit lui-même au cœur de plusieurs cercles sociaux (Simmel, 1917). Il n'est plus défini uniquement par une appartenance, qui lui est dictée par ses parents, il se définit à partir de sa profession, de son statut familial, de ses préférences religieuses et politiques, de sa vie culturelle, des multiples rôles à jouer dans la vie collective. L'individu se place donc au croisement de plusieurs cercles de socialisation, dont il tire ses différentes identités. L'identité professionnelle est aussi une identité de métier (Fray & Picouleau, 2010). De ce fait, interviennent des normes et des valeurs internes au groupe professionnel, mais l'acquisition de celles-ci par l'individu peut être antérieure à l'intégration du groupe, découlant ainsi de l'identité sociale. C'est par ce double processus, interne et externe, que l'individu se crée une identité professionnelle et une reconnaissance par ses pairs.

Selon B. Lahire (2001), étudier l'individu impose de garder trois concepts clé : celui de disposition, permettant de comprendre l'incorporation (ou l'intériorisation) de l'ordre social ; celui de socialisation, permettant de comprendre la genèse multiple, dynamique et

potentiellement contradictoire des dispositions ; celui de contexte social, permettant de comprendre l'actualisation (ou l'extériorisation) situationnelle des dispositions, leur révision et réajustement dynamiques. Ce sont ces trois concepts, liés les uns aux autres, qui permettent de comprendre le champ intégratif. Ce champ permet à l'individu de se situer dans la société en termes de position économique, de reconnaissance de la profession exercée en fonction de l'entreprise dans laquelle il travaille et de son rôle au sein de la société.

Les liens réciproques établis entre identité sociale et professionnelle montrent l'impossibilité de les dissocier, c'est ce qui nous permet d'analyser la construction identitaire comme un phénomène complexe. Comme énoncé précédemment, nous situons notre explication dans le domaine de l'interactionnisme symbolique. Chacun des deux aspects aura une influence sur l'autre, reconstituant ainsi en permanence l'identité de l'individu. La réponse à l'identité se trouve dans l'interaction entre l'identité intime de l'individu, le Soi et la relation Soi/travail. Nous pouvons dès lors retenir comme définition ***: l'identité comme un processus, jamais achevé, de construction de représentations de Soi, qui découlent des formes d'interactions Soi/Autrui, dans différents contextes sociaux, économiques et historiques et qui déterminent qui nous sommes et les choix que l'on fait.***

Clarifier cette définition et notamment mettre en avant cette notion de processus que l'on retrouve chez Dubar (1991) ou encore dans la partie 1 de l'ouvrage de Kaufmann (2004), nous permet d'ouvrir notre réflexion sur ce qui engage ce processus. Les recherches sur la construction identitaire nous permettent de comprendre la formation de l'identité de l'individu ; toutefois bien que nous admettions qu'il s'agisse d'un processus continu et inachevé peu d'entre elles expliquent ce qui dans la vie de l'individu entraîne cette construction à la fois continue et discontinue. Est-on en mesure de déterminer, ce qui, dans la vie d'un individu va entraîner ce changement ? C'est le pari que nous faisons. Nous pensons qu'en interrogeant les enseignants,

en les écoutant raconter leur quotidien nous pouvons trouver ces facteurs déclenchants ce processus.

Afin de valider ce premier travail et avant d'entamer une pré-enquête quantitative, nous soumettons ces avancées à nos collègues doctorants lors d'une session doctorale (annexe 1). Il s'agissait de valider les composantes de l'identité afin de formuler le questionnaire final. Ce premier travail nous a permis d'une part d'ajuster au mieux les propositions pour mon questionnaire destiné aux enseignants. D'autre part, d'aller plus loin que la notion de construction déconstruction, reconstruction, identitaire.

## 2.3 DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE A LA TRANSITION IDENTITAIRE

S'il existe un consensus dans la recherche sur la définition de la construction identitaire comme étant un processus et si le travail de définition sur le concept d'identité ne permet pas une réelle avancée en termes de connaissances scientifiques, il nous permet d'avoir une base solide pour la poursuite de notre réflexion. Cependant, nous proposons d'aller plus loin dans la compréhension du concept d'identité en essayant de rendre possible l'analyse d'évènements ou de phénomènes qui peuvent activer un processus de transition identitaire nécessaire à un changement identitaire. Notre propos tâchera d'apporter dans un premier temps un éclairage théorique avant de le vérifier lors de deux enquêtes ; une pré-enquête quantitative nous servant de base pour l'enquête qualitative.

### 2.3.1 DÉFINIR LA NOTION

Dans les définitions courantes, la transition est définie comme le passage d'un état à un autre. Si la définition semble à priori simple, l'appliquer à l'identité de l'individu se révèle plus complexe. Les premières recherches réalisées nous avaient amené à penser la notion de

« conversion identitaire » selon les travaux de Maury (2009) qui s'appuie notamment sur Anselm Strauss (1992). Utiliser cette notion nous permettait de comprendre comment l'acquisition des savoirs entraîne non seulement une modification de l'avoir (j'en sais plus aujourd'hui qu'hier), mais aussi de l'être (je suis autrement aujourd'hui qu'hier) c'est-à-dire une modification identitaire. Toutefois, la notion même de conversion ne parait pas satisfaisante tant elle fait appel, de manière spontanée, à une idée religieuse, et donc bien trop délicate à manipuler. C'est en nous inspirant des travaux de Deltand et Kaddouri (2014) et de la notion de transition biographique que nous nous dirigeons vers celle de transition identitaire. Ils tentent de répondre à la question suivante : « Qu'est-ce qui se trame et se joue pour les personnes concernées dans ces moments de transition ? » En d'autres mots, que se passe-t-il dans la vie d'une personne, quel évènement marquant a-t-il vécu pour entraîner une transition biographique ? Ils posent donc la question dans un cadre spatio-temporelle et socio-biographique. Nous pouvons analyser différentes formes de transition. Dans son ouvrage récent, Jacques (2020) explique que la notion de transition peut être définie comme le passage d'un état institutionnel à un autre. Elle explique qu'à ce moment-là, la transition est analysée comme « palier ». Par exemple, le passage de lycéen à étudiant, ou encore le passage d'étudiant en Master MEEF à professeur des écoles. Ces changements entraînent des transitions identitaires importantes ne serait-ce que par l'incorporation et l'acceptation de nouveaux habitus, au sens bourdieusien. Au-delà de ces grands paliers, on peut considérer que tout est transition, cependant toute transition n'entraîne pas de changement identitaire. Il y a ainsi une distinction à réaliser entre les transitions inachevées (faux changements) et les transitions accomplies (changement authentique). Autrement dit, ce qui nous intéresse dans notre étude ce ne sont pas ces grands changements visibles, mais ces évènements, ces situations, qui font que les individus changent de façons imperceptibles (Darmon, 2011). Comme l'explique Kaddouri ; « les transitions constituent des moments chargés d'émotions et de questionnements existentiels, qui

touchent une ou plusieurs dimensions de l'identité (professionnelle, familiale, personnelle, sociale…), mais elles sont aussi un moment fort de réflexivité et de confrontation directe avec autrui, avec soi-même et avec le réel de la vie. » (2017, P.123). La question que nous nous posons est : est-il possible d'identifier ces transitions ? Nous pensons qu'en ayant une approche méthodologique biographique, en invitant les individus à raconter leur histoire, nous pourrons distinguer dans leur discours, leur récit, ces transitions qui donnent du corps à un récit autobiographique.

Nous nous approchons là de Ricœur et du récit de soi. En effet, pour Ricœur (1983-1985), l'individu qui se raconte forge, par là même, son identité. Son identité personnelle étant le point de convergence entre l'identité-idem et l'identité-ipse. Pour Ricœur, analyser l'individu et son identité c'est le confronter à un vecteur temps. Cette notion de temps est importante, car c'est avec elle que l'on peut faire la différence entre l'idem ou la mêmeté et l'ipséité que le récit articule. L'idem est ce qui constitue le caractère immuable d'un individu ce que l'on retrouve pour Ricœur dans les habitudes et l'identification conscientes et inconscientes de normes, valeurs et idéaux. L'ipse renvoie l'individu à son autonomie, son soi-même. L'ipse se perçoit dans le récit, lorsque l'individu reconnaît ses actions propres. Nous pouvons l'illustrer par un exemple : il y a une différence entre le fait de dire « je suis une personne joyeuse » qui serait de l'ordre de l'idem et « aujourd'hui, je suis heureuse, rieuse, contente » qui serait de l'ordre de l'ipse. Dans cette deuxième citation, on constate que c'est par le récit que l'on fait naître cette joie, c'est l'individu qui la « fabrique ».

Lorsqu'un individu fait un récit, se raconte, il raconte une histoire dans un tout cohérent. Il réalise un récit détaillé qui fait état de faits, d'actions, d'émotions, et ces séquences biographiques marquent une distinction entre l'idem et l'ipse, que l'on ne peut distinguer que par le récit. C'est ce qui nous révèle ces transitions identitaires. Plusieurs travaux font état de ces ruptures biographiques (Voetgli, 2004, Bidart, 2006, Javeau, 2006) qui entraînent une

nouvelle narration de soi. Nous repartirons de notre schéma conceptuel sur la construction identitaire pour tenter d'expliquer ces phases de transition. Ainsi, nous admettons qu'en reprenant les composants de notre cadre conceptuel il est possible de comprendre ces transitions.

### 2.3.2 COMMENT ACTIVER LA TRANSITION IDENTITAIRE ?

Nous reconnaissons que ce qui forge l'identité d'un individu c'est l'évolution des composantes de l'identité sociale et de l'identité professionnelle, toutes deux en interaction. Ce que nous tentons de faire est de décortiquer ces composantes pour comprendre ce qui va activer le processus de transition identitaire.

Nous émettons une première hypothèse selon laquelle « les composantes personnelles » et « biographiques » vont être activées par le narrateur et favoriser la reconnaissance de ses compétences au quotidien.

Mobiliser la notion de compétence pour notre propos est intéressant notamment sur deux points correspondant à deux auteurs. Rey (1996) souligne que la compétence s'observe et se reconnaît chez autrui, nous ne nous l'attribuons pas à nous même. *« En effet, dans l'usage le plus courant, la compétence dont je parle, c'est celle de l'autre, la mienne je ne la désigne pas comme telle »* (p. 25). Pour Rey, la compétence c'est la capacité qu'a un individu à mobiliser des savoirs à *« bon escient »* (p. 46). De fait, la compétence ne peut exister que si elle est reconnue par une autre personne, l'individu activera ses composantes personnelles et biographiques au moment où ses compétences seront reconnues par une autre personne, significative pour l'individu.

Barbier (2011) quant à lui relie directement la notion de compétence à celle d'identité. Pour lui, la compétence se développe *« dans les contextes éducatifs et dans des contextes sociaux liant construction des activités et construction des sujets »* (p. 37). Nous comprenons donc que la compétence ne peut se développer que dans l'interaction avec autrui. En cela, Barbier rejoint la

définition de Rey. Cette notion de compétence est très présente dans les pratiques sociales et est omniprésente dans le monde de l'éducation. On retrouve ce terme en priorité lorsque l'on aborde les élèves notamment avec les notions « d'évaluation des compétences » ou encore « acquisition des compétences », mais c'est aussi une notion que l'on retrouve lorsque l'on aborde la professionnalisation des enseignants. Perrenoud (1999.a) a développé 10 grandes familles de compétences :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.
2. Gérer la progression des apprentissages.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.
5. Travailler en équipe.
6. Participer à la gestion de l'école.
7. Informer et impliquer les parents.
8. Se servir des technologies nouvelles.
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.
10. Gérer sa propre formation continue.

Toutefois, il insiste sur la nécessité de ne pas réduire les compétences à une simple liste. En effet, il rappelle d'une part qu'il est important de comprendre que les enseignants maîtrisent des savoirs et des compétences professionnelles, mais que celles-ci ne se résument pas seulement à l'enseignement. D'autre part, le métier d'enseignant étant en constant changement, les compétences nécessaires d'hier ne peuvent être les mêmes que celles de demain. S'appuyer sur la notion de compétence, comme Perrenoud nous invite à le faire, nous permet d'insister sur l'importance de la reconnaissance de ses compétences, aussi bien dans son entourage

personnel que professionnel, mais nous montre aussi la nécessité pour l'individu/enseignant de faire évoluer ses compétences.

Le contexte professionnel est un domaine important pour la construction identitaire. On constate, par exemple, que la reconnaissance par les pairs qui sont significatifs pour la personne, impacte fortement le rapport à soi et à autrui. Ainsi, une forte reconnaissance entraîne un haut niveau d'investissement de l'enseignant. Dans ce sens, le processus de construction identitaire joue un rôle important dans la réalisation de ses objectifs, dans sa motivation et ses décisions (Perez et al, 2014). Il nous semblait donc pertinent d'interroger conjointement la notion d'identité et celle de motivation pour expliquer le choix de carrière enseignante. De nombreuses études ont par ailleurs mis en avant que la formation identitaire et la motivation seraient liées et se renforceraient mutuellement (Flum & Kaplan, 2012 ; Perez, Cromley, & Kaplan, 2014 ; Waterman, 2004).

## 3. UN CHEMINEMENT VERS LE DEUXIÈME CONCEPT

Si le deuxième concept central de cette thèse est celui d'engagement professionnel, ce dernier ne nous est pas apparu aussi clairement que celui d'identité. Initialement, nous avions pensé un concept plus souvent utilisé dans les recherches qui est celui de motivation. En ce début de thèse, il nous paraissait évident de relier ces deux notions que sont l'identité et la motivation. Nous proposons de retracer le cheminement de pensée de ce deuxième concept en présentant dans un premier temps nos recherches sur la motivation qui nous ont amenés à définir une première question problème à la suite de laquelle nous avons réalisé une enquête quantitative. Nous exposerons ce que ces résultats nous ont apporté et pourquoi nous avons décidé de nous diriger vers le concept d'engagement.

## 3.1. QU'EST-CE QUE LA MOTIVATION ?

### 3.1.1 UN APERÇU DES MODÈLES SUR LA MOTIVATION

Une étude de l'OCDE de 2005 indique que plusieurs pays européens dont la France, vont vers un phénomène grandissant de vieillissement du corps enseignant. On peut l'expliquer par le baby-boom des années 1950-1960 qui aujourd'hui a pour effet des départs massifs en retraite, mais pas seulement. Comme le montre Duchesne (2008) ou encore Maroy (2008), la profession enseignante souffre de son manque d'attraction envers les jeunes. Ainsi, cette question de l'attrait permet d'interroger directement les motivations personnelles, les raisons à l'origine du choix de la carrière enseignante.

Un certain nombre d'études en France ou dans les pays anglo-saxons ont cherché à comprendre ces motivations. Elles ont aussi révélé un phénomène nouveau, la reconversion professionnelle, à savoir ces individus qui choisissent le métier d'enseignant en deuxième carrière. Une des études majeures sur ce thème est celle de Tigchelaar, Brouwer et Vermunt (2010). En reprenant la proposition théorique de Kyriacou et Coulthard (2000) et en observant les recherches scientifiques, on peut catégoriser le choix de la carrière enseignante selon trois types : altruiste, intrinsèque et extrinsèque. Altruiste signifie exercer une activité utile pour la société. Dans le cadre des enseignants, cela se traduit par la volonté d'aider les enfants ou les adolescents dans leurs apprentissages et leurs développements. Intrinsèque signifie avoir un intérêt pour l'activité exercée ainsi que les satisfactions qui peuvent en être tirées. Enfin, extrinsèque signifie l'obtention de récompenses sous diverses formes. Les résultats des études sur les enseignants de première carrière concordent majoritairement sur la dimension altruiste du métier, c'est par exemple ce que nous démontre l'étude de Krecic et Grmek (2005). Les motivations intrinsèques sont plus visibles à partir du secondaire avec l'amour de la matière enseignée, Deauvieau (2005) et Périer (2004). C'est notamment ce que Virat (2018) nomme

l'amour compassionnel ou l'amour altruiste des professionnels. Il s'agit d'une forme d'amour tourné vers le bien être d'autrui et qu'il faut analyser comme une forme de motivation intrinsèque ou autodéterminée (Deci & Ryan, 2008). Les motivations extrinsèques, plus difficiles à appréhender en raison de la difficulté à recueillir les données, sont tout de même présentes. Les avantages, notamment les horaires et les vacances, sont aussi à prendre en considération. Certaines études comme celle de Müller, Alliata et Benninghoff (2009), montrent que cela importerait plus aux enseignants du secondaire qu'à ceux du primaire.

Les diverses études comme celles de Duchesne (2008) ou encore celle de Richardson, Watt et Tysvaer (2007), montrent que le choix de devenir enseignant en deuxième carrière semble être la résultante de deux processus qui interagissent. Premièrement, le détachement de la première activité dû aux insatisfactions diverses. Deuxièmement, un processus d'attirance vers l'enseignement avec des raisons similaires à celles des enseignants de première carrière.

Une autre sorte d'étude s'est développée pour tenter d'expliquer le choix de la carrière enseignante en s'intéressant aux caractéristiques sociodémographiques des enseignants. Ont été ainsi analysées les origines sociales et familiales ainsi que la répartition entre les sexes, Deauvieau (2005), Périer (2004). Cette analyse des travaux scientifiques nous permet de mettre en évidence certains modèles motivationnels.

- Le modèle de « Self Efficacy Theory » proposé par Bandura (1997) est un modèle sociocognitif de la motivation et du rôle du « Sentiment d'Efficacité Personnelle » (SEP) qu'il définit comme « la croyance qu'un individu a en ses capacités à organiser et exécuter les actions requises pour arriver à un résultat donné » (Bandura, 1997, p. 3).

Il montre que les individus ont deux sortes d'attentes : « efficacy expectation » qu'il oppose aux « outcomes expectation ». Il fait donc une distinction entre les croyances qu'a un individu en ses capacités à réaliser une action et les attentes de résultats de cette action. La

distinction se fait dans l'hypothèse où un individu peut connaître les conséquences d'une action, mais ne pas se sentir capable d'effectuer cette dite action. Pour Bandura le rôle du SEP est déterminant dans les choix d'action des individus. Il met en évidence 4 sentiments d'efficacité :

- Performance Accomplishment : fait référence aux actions passées qu'ils s'agissent de succès ou d'échec. Cet élément permet à l'individu de se fixer des objectifs atteignables, cela pour favoriser sa motivation.

- Vicarious Experience : fait référence aux actions et aux réussites et échecs des autres personnes. L'individu réalise une comparaison avec autrui, un autrui à qui il peut généralement s'identifier.

- Social Persuasion : fait référence aux perceptions des autres sur l'action de l'individu. Cela montre l'importance accordée aux commentaires et aux jugements d'autrui.

- Physiological and Emotional State : fait référence à la manière dont un individu se base sur son état physiologique et émotionnel lorsqu'il évalue son action.

Selon la théorie de Bandura, la manière dont un individu va percevoir ses capacités à réaliser une action va déterminer sa motivation et son comportement. Ainsi les individus ont plus tendance à se diriger vers des actions pour lesquelles ils pensent pouvoir réussir plutôt que des actions qui peuvent les mettre en difficulté. Bandura mettra l'accent sur le sentiment vicariant en expliquant que la possibilité d'observer autrui avant de réaliser une action est d'une part rassurante et d'autre part permet à l'individu d'influencer sa perception sur sa propre efficacité.

- Deci et Ryan (1985) développeront la théorie de l'autodétermination en mettant en avant le concept de réalisation de soi.

Ils soutiennent que les humains ont des besoins spécifiques fondamentaux et que leur satisfaction est essentielle à leur croissance et à leur intégrité. Ces besoins spécifiques permettent d'expliquer en grande partie le sens et les intentions de l'activité humaine. Ils expliquent que le sentiment de réalisation de soi n'est possible qu'à la condition que le but poursuivi satisfasse l'un des besoins de base qui sont :

- le besoin d'autonomie, c'est-à-dire se sentir initiateur de ses actions et comportements

- le besoin de compétence, se sentir efficace dans ses actions et dans ses interactions avec autrui

- le besoin de relation à autrui ou d'affiliation, c'est à dire avoir un sentiment d'appartenance à un groupe ou à d'autres individus.

Dans leur théorie, Deci et Ryan distinguent deux types de motivation. La motivation intrinsèque qui est une motivation interne à l'individu. C'est-à-dire que l'action est conduite par l'intérêt, l'envie et le plaisir de l'individu sans contraintes externes. La motivation extrinsèque c'est-à-dire des actions menées sous la contrainte, où lorsque l'individu est poussé par une personne ou un évènement externe. À partir de là, Deci et Ryan vont organiser ces motivations suivant une échelle de régulation. Ils n'emploieront plus le terme de motivation intrinsèque ou extrinsèque, mais de motivation autodéterminée ou non déterminée. En fonction de là où se situe l'action de l'individu sur cette échelle, les conséquences en terme cognitif, affectif et comportemental seront différentes. Les formes de motivations les plus autodéterminées auront des conséquences positives dans la continuité de l'action et inversement.

- De nombreux chercheurs s'inspirent de la théorie de « l'Expectancy value » pour analyser les processus de motivation (Robbins et al, 2004 ; Schmitz et al, 2010). Ce modèle développé par Eccles et ses collègues (1983, 2002) explique que la performance,

la persévérance et les choix sont influencés d'une part par l'espérance de succès (Expectancy) et d'autre part par la valeur accordée à l'action (value).

L'expectancy se définit par la croyance qu'a l'individu quant à ses chances de réussite dans une action. En cela, Eccles et ses collègues se rapprochent de la théorie de Bandura. Value c'est la valeur que va accorder l'individu à l'action. Ils déterminent 4 composantes de cette dernière :

- « l'intérêt intrinsèque », à savoir, tout comme le définissent Deci et Ryan, le plaisir retiré de l'action.

- « l'utilité perçue », c'est lorsque l'individu détermine l'utilité de l'action en fonction du but à atteindre.

- « l'importance », c'est lorsque l'action est en cohérence avec les valeurs de l'individu

- « le coût », c'est le calcul coût/bénéfice de l'action en fonction du but à atteindre.

Il est important de noter que l'expenctacy et la value coexistent ensemble et en même temps. S'inspirer de la théorie de l'Expectancy Value est essentiel, toutefois elle démontre que c'est le but en lui-même qui procure le sentiment de réalisation de soi.

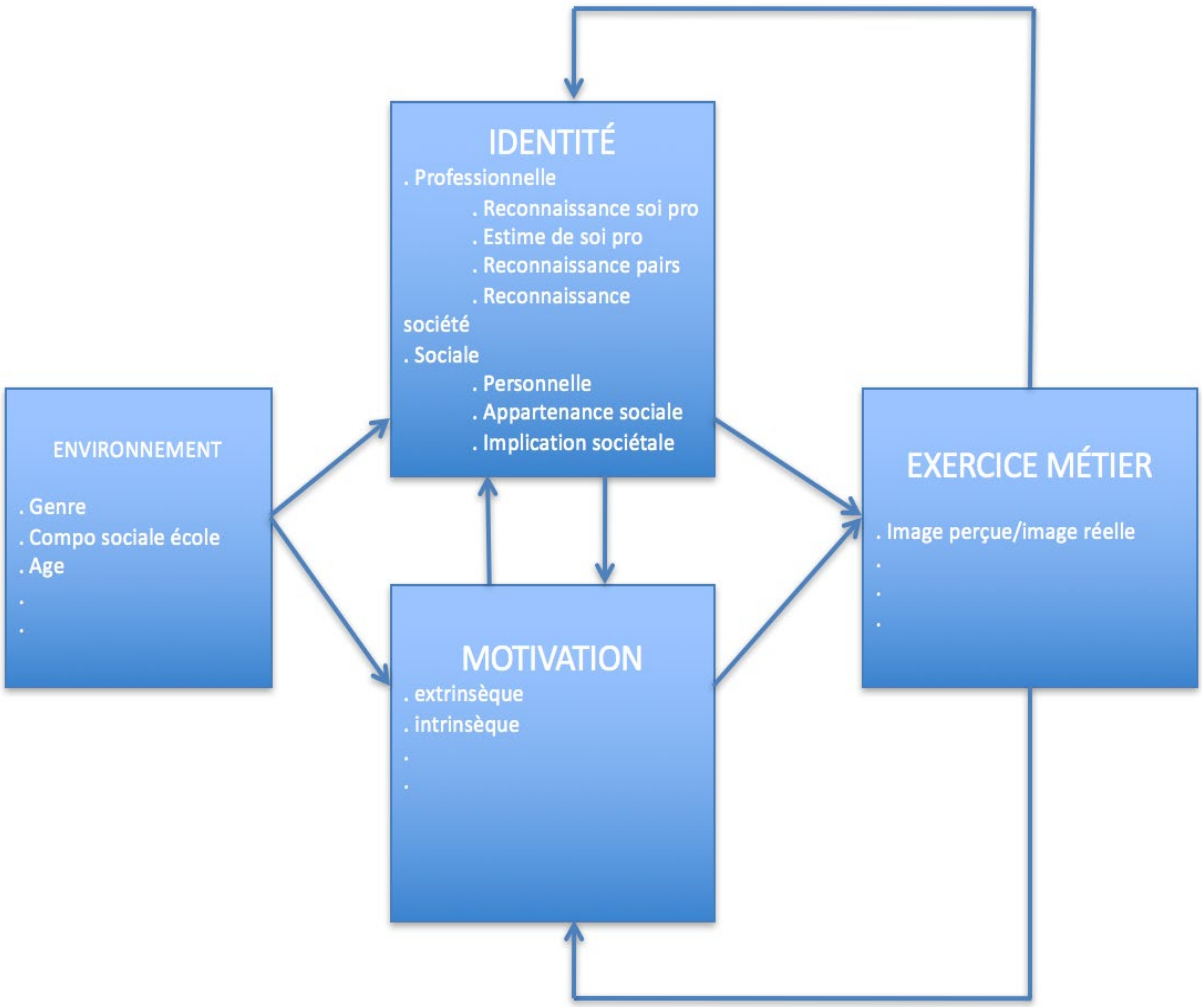
- Dans le cadre d'un travail sur la motivation il semble que compléter ce travail avec le modèle Factor Influencing Teaching Choice (FIT Choice) permettrait d'avoir un regard plus complet sur la motivation des enseignants. Ce modèle mis en place par (Watt et Richardson, 2006, 2007, 2008, 2010) s'inspire du modèle de l'Expectancy-Value en étudiant les motivations dans les choix de carrière enseignante.

Ce modèle comporte quatre composantes dans lesquelles sont définies plusieurs dimensions. La perception de Soi qui correspond pour l'enseignant à la perception des capacités à enseigner, la perception de la carrière enseignante notamment en analysant les pratiques d'experts, les perceptions sociales et financières, les valeurs liées au métier d'enseignant correspondant aux motivations intrinsèques, extrinsèques et altruistes et les influences de socialisation.

### 3.1.2 UNE PREMIÈRE TENTATIVE DE PROBLÉMATISATION

Dans ce contexte, une première question de recherche émerge. Nous souhaitions comprendre les processus identitaires et les profils motivationnels des enseignants afin d'une part mettre en évidence une corrélation entre ces deux aspects et d'autre part étudier des similitudes entre enseignants. Nous avions alors identifié quatre macro-variables nous permettant de comprendre le lien entre ces deux concepts : l'environnement, l'identité, la motivation et l'exercice du métier. Celles-ci sont présentées dans le schéma ci-dessous :

**Schéma 3 : Premier cadre problématique**




Nous émettons donc une première question de recherche : « **Quelles sont les dynamiques de l'identité et des formes de motivation dans l'exercice du métier d'enseignant ?** » Nous définissons alors l'objectif général, les objectifs spécifiques ainsi que les hypothèses provisoires pour continuer notre travail.

**Objectif général :**

Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants en s'interrogeant sur leur motivation à exercer le métier.

**Objectifs spécifiques :**

1- Comprendre les processus de construction identitaire en analysant les transitions identitaires
2- Comprendre ce qui construit les processus de motivation des enseignants
3- Étudier la relation entre la construction identitaire et la motivation à exercer le métier.

**Hypothèses de recherche :**

Nous avons pu identifier que, si la reconnaissance de ses compétences par autrui est nécessaire pour autoriser une personne à croire en ses compétences il faut aussi qu'il y ait une reconnaissance incarnée et authentique de ses compétences par Soi. Ce métier étant en constante évolution l'enseignant (lui-même en constante évolution) devra faire évoluer ses compétences, ses pratiques, se remettre en question et donc entamer une transition identitaire.

La seconde hypothèse que nous émettons est que les composantes « appartenances sociales » et « relationnelles » sont activées à la fois par la collaboration que l'individu saura mettre en place avec ses pairs et la reconnaissance des gestes professionnels par des personnes significatives pour lui.

Enfin, la troisième hypothèse que nous émettons concerne les composantes « implication sociétale » et « intégrative » du schéma de l'identité. Nous pensons que ces composantes sont activées d'une part par le besoin de l'individu de se sentir appartenir à une société pour développer son identité sociale et d'autre part, de s'interroger sur les facteurs exogènes (économiques, politiques, sociaux) du métier d'enseignant.

Pour établir les premières corrélations, nous décidons de réaliser une pré-enquête quantitative que nous avons soumise à l'équipe doctorale de la Faculté d'Éducation de l'Institut Catholique de Paris (Annexe 2) afin de valider les questions et l'agencement du questionnaire. Cette première étape nous a permis de modifier certaines questions qui ne semblaient pas comprises dans le sens souhaité. Une fois le questionnaire modifié nous avons pu le proposer aux enseignants exerçant dans une école primaire en France.

## 3.2 CHOIX MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENQUÊTE QUANTITATIVE

Cette première étude a pour objectif de créer les items à partir des différentes composantes structurant la construction identitaire. En réalisant un travail de fond de la littérature scientifique, nous avons croisé l'identité sociale et l'identité professionnelle pour analyser la construction identitaire. De là, nous avons identifié 3 composantes principales pour chaque identité. Concernant l'identité sociale, nous retiendrons les composantes personnelles, appartenance sociale et implication sociétale. Concernant l'identité professionnelle, nous retiendrons les composantes biographiques, relationnelles et intégratives. En appliquant ces 6 principales composantes aux enseignants, et en les croisant, nous avons généré 3 grandes catégories d'items nommés : Moi, en tant qu'enseignant(e), Moi et mes collègues, Moi et la société.

L'objectif principal de cette enquête était d'étudier la corrélation possible entre le concept d'identité et celui de motivation.

Le métier de professeur des écoles en constante évolution notamment due aux nombreuses réformes (2008, 2013), lois d'orientation (1989, 2005, 2013) et aux changements gouvernementaux entraîne des mutations importantes dans le quotidien des enseignants. On

constate une plus grande hétérogénéité[9], une augmentation des effectifs et une demande de plus en plus importante de polyvalence (administration, gestions, compétences, évaluation…). Ces situations impactent les processus de construction identitaire des individus/enseignants et leur motivation à exercer le métier. On trouve ainsi de nombreux travaux analysant cette situation en passant de la crise identitaire (Dubar, 2010, Perez-Roux, 2012) au décrochage des enseignants (Tardif, 2012) jusqu'à la souffrance enseignante (Barrère, 2017). Ces travaux ont une tendance à analyser les « effets négatifs » de la profession, nous proposons une analyse avec une perspective positive. Nous souhaitons ainsi étudier les perceptions[10] des enseignants qui choisissent chaque jour de poursuivre cette carrière.

Cette enquête est étroitement liée aux objectifs et à la question de recherche émise précédemment : « **Quelles sont les dynamiques de l'identité et des formes de motivation dans l'exercice du métier d'enseignant ?** »

### 3.2.1 PARTICIPANTS

Une diffusion a été réalisée auprès de différentes écoles primaires sans poser de limites sur l'ancienneté, le type d'école, le sexe ou la géolocalisation. Nous avons transmis le questionnaire, par des mails privés récoltés lors de différentes rencontres et en activant le réseau des connaissances. Nous avons pu obtenir 31 réponses d'enseignants ; 30 femmes et 1 homme,

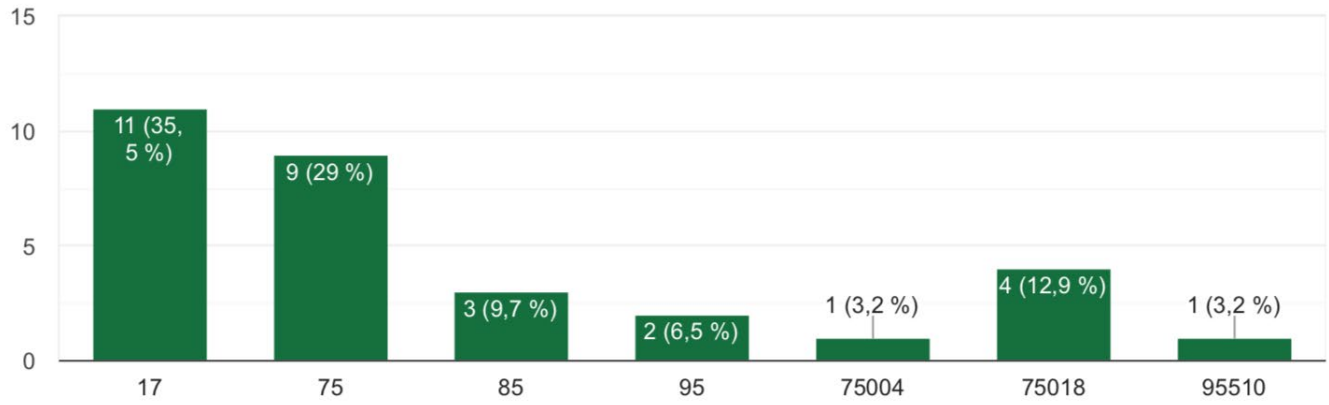
[9] Nous empruntons le terme à Galand (2009) qui montre qu'il existe, à l'heure actuelle, une multitude d'hétérogénéité à prendre en compte : l'âge, le genre, le niveau scolaire, les différents acquis, l'origine sociale et ethnique, l'appartenance socio-économique… Il marque ainsi une rupture avec la conception de l'hétérogénéité comme le rapport aux écarts de niveaux, qui ne rend pas compte de toutes les complexités auxquelles sont confrontés les enseignants.

[10] Il s'agit d'une appréciation subjective que la personne construit en fonction de son Soi, de son vécu et de ses relations avec autrui.

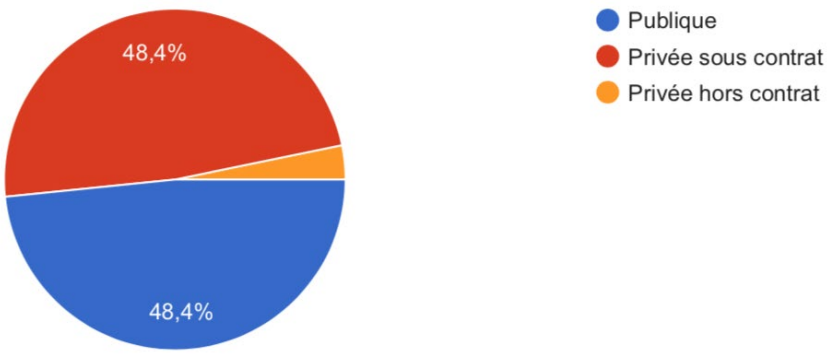
provenant de 4 départements différents : le Val-d'Oise, Paris, la Vendée et la Charente-Maritime. La totalité des participants a répondu par le format électronique. Nous avons ainsi contourné une première problématique, car en version papier le taux de réponse était quasi nul.

Nous présentons sous forme de graphiques les profils des enseignants ayant participé au questionnaire :

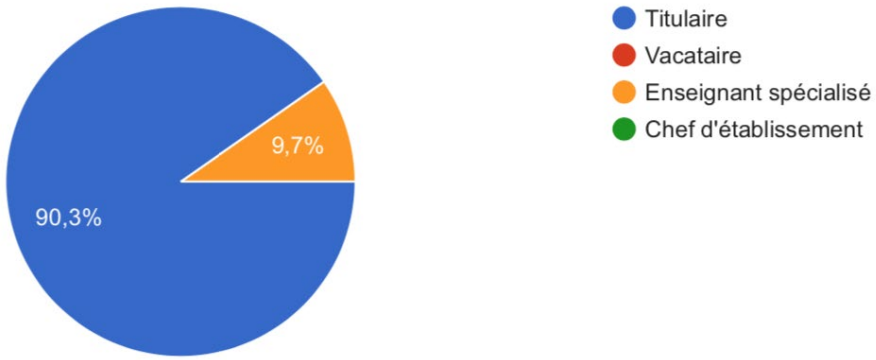
**Graphique 1 : Répartition par département**



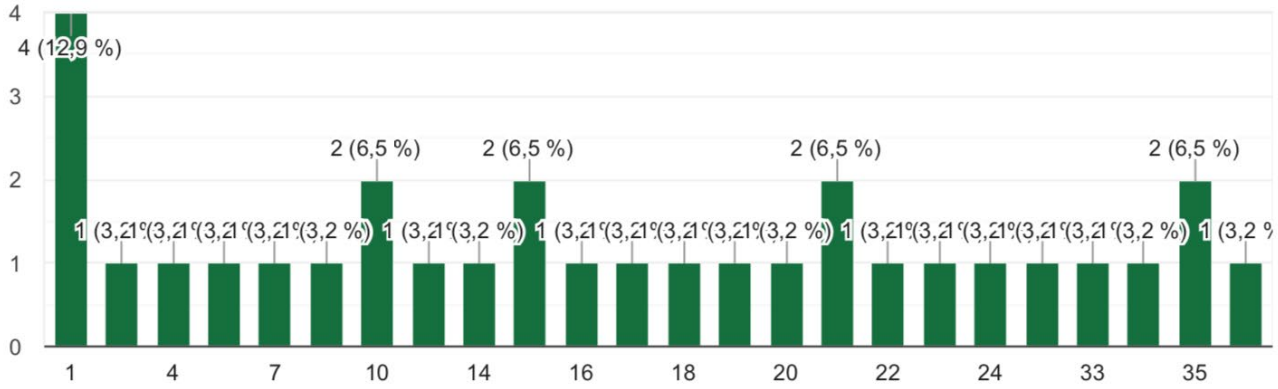

**Graphique 2 : Répartition par type d'école**



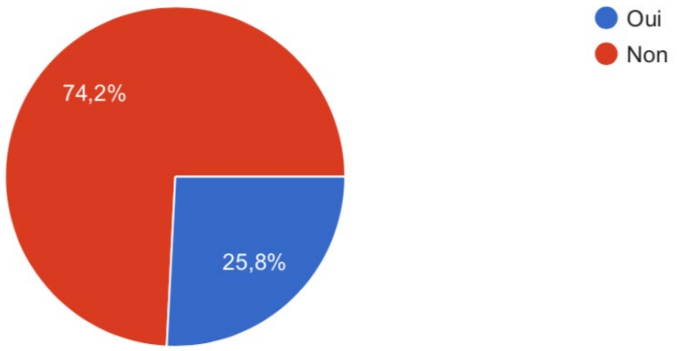
**Graphique 3 : Répartition par type de poste occupé**




**Graphique 4 : Répartition par année d'ancienneté**




**Graphique 5 : Répartition par choix de reconversion**



### 3.2.2 OUTIL

Le questionnaire (Annexe 2) constitué de 34 items formulés en question fermées, proposait de répondre en fonction d'une échelle de perception dites échelle de Likert. Les réponses pouvaient aller de -2 « pas du tout d'accord » à +2 « tout à fait d'accord ». Celles-ci permettaient d'évaluer l'étude de soi à travers 3 catégories d'items différents : la qualité de soi comme enseignant, composé de 12 items[11] (ex. : « Je suis un(e) enseignant(e) qui tente des innovations pédagogiques »), la qualité de soi comme collègue (ex. : « Je partage mes pratiques pédagogiques avec les autres professeurs ») et les qualités du statut du métier d'enseignant (ex. : « J'ai le sentiment d'avoir un rôle spécifique dans la société »).

Tous les items font référence à l'individu et s'adressent à l'individu de manière spécifique. Les enseignants devaient indiquer dans quelle mesure les différents items correspondaient à leur propre sentiment, leur propre perception de leur métier et d'eux-mêmes. Avant que les questions ne soient posées, une petite note explicative apparaît pour expliquer brièvement la raison du questionnaire. S'en suit une première page « d'informations » pour nous permettre de classifier les individus répondants.

### 3.2.3 DÉROULEMENT

Le questionnaire a été proposé en ligne à partir de décembre 2019. Avant cela, le même questionnaire format papier avait été envoyé, mais le retour et la possibilité de récupérer les formulaires étaient quasi nul. Nous avons donc tenté d'utiliser une méthodologie de passation plus adaptée en utilisant des adresses mail privées ou professionnelles avec un questionnaire en

[11] Un item est la plus petite unité d'analyse, dans le cas présent la réponse à une question du questionnaire. Les items peuvent être regroupés en dimensions ou catégories…

ligne. Nous avons eu accès à ces adresses mail par différents moyens : réseau familial, réseaux professionnels et rencontres professionnelles.

Voici le questionnaire transmis :

**Moi, en tant qu'enseignant(e)**

1 : Je me sens davantage moi-même à la maison qu'en classe.

2 : J'ai le sentiment d'avoir un rôle différent lorsque je suis en dehors de l'école

3 : À la maison ou à l'école, je me montre tel que je suis vraiment.

4 : Je pense que mon métier fait partie de mon identité

5 : J'ai le sentiment de m'épanouir grâce à l'exercice de mon métier

6 : À la rentrée scolaire je me sens heureux(se) de retrouver les élèves

7 : Je suis un(e) enseignant(e) qui tente des innovations pédagogiques

8 : Je parviens à faire progresser les élèves en grandes difficultés

9 : Je parviens, par mon enseignement, à exploiter les potentialités de mes élèves

10 : Je suis plus sûr(e) de moi lorsque je suis en classe

11 : Mes méthodes pédagogiques sont reconnues comme originales

12 : Mon métier prend plus de sens lorsque je suis dans une classe difficile

13 : Dans l'exercice de mon métier je développe de nouvelles compétences personnelles

**Moi et mes collègues**

14 : Mes collègues me reconnaissent certains traits de caractères « atypique » de l'enseignant

15 : Mes collègues me reconnaissent des méthodologies et des habitudes communes à tous les enseignants

16 : Je partage mes pratiques pédagogiques avec les autres professeurs

17 : Dans l'exercice de mon métier, je travaille régulièrement avec mes collègues

18 : Les équipes pédagogiques m'ont toujours rapidement intégré à leurs équipes

19 : Avant d'être enseignant(e) j'avais déjà connaissance de certaines pratiques du métier

20 : J’ai su facilement comprendre et adopter la « posture » de l’enseignant.

21 : Certains de mes collègues sont des exemples pour moi

22 : Je considère mes collègues comme des partenaires

23 : J’ai en tête des enseignant(e)s auxquel(le)s je voudrais ressembler

**Moi et la société**

24 : Je trouve que le rapport entre salaire et profession est cohérent

25 : Le salaire de professeur est valorisé au sein de mon entourage

26 : Mon statut de fonctionnaire ou assimilé fonctionnaire est avantageux

27 : Je considère le métier de maître/maîtresse comme un métier traditionnel

28 : J’ai le sentiment d’avoir un rôle spécifique dans la société

29 : Je me définis plus comme un fonctionnaire que comme un enseignant

30 : Je pense que le métier d’enseignant est bien compris par la société

31 : Je pense que les enseignants méritent bien leur salaire

32 : Je pense que le statut social de l’enseignant est reconnu par la société

33 : Le métier d’enseignant fait partie des métiers pour lesquels la société a le plus de reconnaissance

34 : Je pense que la société reconnaît la nécessité du métier d’enseignant

## 3.3 RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous présenterons dans cette sous-partie les résultats factoriels faits grâce au logiciel ANAFAC et une première interprétation qualitative des données quantitatives.

### 3.3.1 CHOIX ET RÉSULTATS DE L'ANALYSE FACTORIELLE

Afin de voir comment les différents items de notre questionnaire s'articulent entre eux, nous avons procédé à une analyse factorielle exploratoire en composantes principales avec le logiciel ANAFAC. Les composantes principales ou facteurs extraits de la matrice des corrélations sont des dimensions orthogonales qui permettent de situer les items du questionnaire dans l'espace configuré par ces dimensions. Le propos est de réduire le nombre de dimensions tout en maximisant la variabilité observée.

Nous avons établi une analyse factorielle sur la base des corrélations entre les 34 items 2 à 2 afin de déterminer quels étaient les items en relation les uns par rapport aux autres. Un facteur est une variable latente qui exprime la proximité de certaines variables qui partagent une partie de la variance commune ce qui signifie qu'elles évoluent dans le même sens. Pour donner un nom à une variable latente, c'est-à-dire le facteur concerné, il faut analyser les variables du questionnaire qui sont corrélées avec elle. On s'aperçoit alors que ces variables corrélées au facteur partagent un certain sens commun, ce qui permet de donner un nom au facteur.

Après les analyses factorielles, nous avons retenu 3 facteurs majeurs et 3 autres complémentaires.

- **Le premier facteur, le plus fort, explique 15,7 % de la variance de la commune totale :** « Identité basée sur l'importance du travail collaboratif, mais non reconnu par le statut social et le salaire ».

| N° Q | SATURATION | ÉNONCÉ DE LA QUESTION |
|---|---|---|
| Q7 | .459 | Je suis un(e) enseignant(e) qui tente des innovations pédagogiques |
| Q16 | .813 | Je partage mes pratiques pédagogiques avec les autres professeurs |

| | | |
|---|---|---|
| Q17 | .814 | Dans l'exercice de mon métier, je travaille régulièrement avec mes collègues |
| Q18 | .809 | Les équipes pédagogiques m'ont toujours rapidement intégré à leurs équipes |
| Q22 | .685 | Je considère mes collègues comme des partenaires |
| Q24 | -. 689 | Je trouve que le rapport entre salaire et profession est cohérent |
| Q25 | -.552 | Le salaire de professeur est valorisé au sein de mon entourage |
| Q31 | -.399 | Je pense que les enseignants méritent bien leur salaire |
| Q32 | -.610 | Je pense que le statut social de l'enseignant est reconnu par la société |
| Q33 | -.479 | Le métier d'enseignant fait partie des métiers pour lesquels la société a le plus de reconnaissance |

Ce facteur oppose des énoncés qui font référence à des enseignants qui partagent leurs pratiques et travaillent en équipe, mais qui considèrent que le statut social et le salaire ne sont pas des signes de reconnaissance de leur travail. Nous avons nommé ce facteur « Identité basée sur l'importance du travail collaboratif, mais non reconnu par le statut social et le salaire ». Il montre que l'identité est largement influencée par l'importance donné au travail collaboratif. Cela signifierait que si un enseignant parvient à travailler au moins en duo c'est que sa pratique, sa méthodologie mais aussi son attitude est reconnue comme étant de valeur par au moins un de ses pairs.

**Le deuxième facteur explique 12 % de la variance commune totale :** « Reconnaissance personnelle de la situation professionnelle ».

| **N° Q** | **SATURATION** | **ÉNONCÉ DE LA QUESTION** |
|---|---|---|
| Q1 | -.528 | Je me sens davantage moi-même à la maison qu'en classe. |
| Q3 | .812 | A la maison ou à l'école, je me montre tel que je suis vraiment. |
| Q4 | .702 | Je pense que mon métier fait partie de mon identité |
| Q5 | .666 | J'ai le sentiment de m'épanouir grâce à l'exercice de mon métier |

| | | |
|---|---|---|
| Q12 | .492 | Mon métier prend plus de sens lorsque je suis dans une classe difficile |
| Q15 | -.419 | Mes collègues me reconnaissent des méthodologies et des habitudes communes à tous les enseignants |
| Q28 | .551 | J'ai le sentiment d'avoir un rôle spécifique dans la société |

Ce facteur oppose des énoncés qui ne séparent pas identité professionnelle et identité personnelle (saturations positives) à des énoncés qui les séparent ou marginalisent l'enseignant (saturations négatives). Les saturations positives se réfèrent à des enseignants qui se disent s'épanouir dans le travail, même face à des classes difficiles, et sont conscients de leur « mission ». Ils ont la sensation de ne pas avoir de changement d'attitude chez eux ou au travail, on constate qu'il y a une certaine harmonie de l'identité professionnelle et personnelle avec une forte reconnaissance de son métier. Nous notons toutefois la présence d'un sous-groupe avec des enseignants qui font une distinction entre leur identité professionnelle et personnelle. Ils n'ont pas le sentiment d'appartenir à une identité commune des enseignants ou tout du moins ne reconnaissent pas de normes, de valeurs communes propres à la profession. La conscience forte de sa mission se réalise dans un processus interne à l'individu soit lié à ses expériences passées, soit lié à l'image intégrée des enseignants. Nous avons nommé ce facteur « Reconnaissance personnelle de la situation professionnelle ».

- **Le troisième facteur explique 8,8 % de la variance commune totale :** « identité fondée sur le rôle et le statut du métier ».

| N° Q | SATURATION | ÉNONCÉ DE LA QUESTION |
|---|---|---|
| Q2 | .570 | J'ai le sentiment d'avoir un rôle différent lorsque je suis en dehors de l'école |
| Q11 | .718 | Mes méthodes pédagogiques sont reconnues comme originales |
| Q26 | .581 | Mon statut de fonctionnaire ou assimilé fonctionnaire est avantageux |

| | | |
|---|---|---|
| Q27 | .389 | Je considère le métier de maître/maîtresse comme un métier traditionnel |

Ce facteur plus délicat à interpréter montre que si les enseignants ne font pas la distinction entre leur identité personnelle et professionnelle (facteur 2) il sépare leur rôle personnel et professionnel. Pour cela, des méthodes pédagogiques « particulières » sont mises en avant pour montrer que leur rôle de maîtresse n'est pas leur rôle en dehors de l'école. Ce sont aussi des enseignants qui accordent de l'importance à la valeur du métier d'enseignant et plus particulièrement aux avantages que leur accorde leur statut de fonctionnaire. Cela nous amène à nous poser la question : si les enseignants n'attribuent pas d'identité professionnelle d'enseignant accordent-ils une identité professionnelle des fonctionnaires ? Nous avons nommé ce facteur « identité fondée sur le rôle et le statut du métier ».

- **Le quatrième facteur explique 7,3 % de la variance commune totale :** « Degré d'assurance et développement professionnel ».

| **N° Q** | **SATURATION** | **ÉNONCÉ DE LA QUESTION** |
|---|---|---|
| Q10 | -.484 | Je suis plus sûr (e ) de moi quand je suis en classe |
| Q13 | .642 | Dans l'exercice de mon métier je développe de nouvelles compétences. |

Ce facteur est intéressant, car il oppose les enseignants qui déclarent se développer professionnellement et ceux qui, faute d'assurance, ne peuvent le dire. Il serait intéressant de voir si cette opposition se retrouve chez un même individu et si c'est le cas ce qui lui permet de trouver la confiance visiblement absente pour développer de nouvelles compétences. Nous avons nommé ce facteur « Degré d'assurance et développement professionnel ».

**Le cinquième facteur explique 6,8 % de la variance commune totale :** « Reconnaissance professionnelle en lien avec les évolutions des élèves ».

| N° Q | SATURATION | ÉNONCÉ DE LA QUESTION |
|---|---|---|
| Q8 | -.540 | Je parviens à faire progresser les élèves en grandes difficultés |
| Q9 | -.662 | Je parviens par mon enseignement à exploiter les potentialités de mes élèves |
| Q14 | .489 | Mes collègues me reconnaissent certains traits de caractères « atypiques » de l'enseignant |

Ce facteur met là encore une opposition entre les enseignants qui sont perçus comme « typiques » à savoir ceux qui réussissent à faire progresser les élèves et les enseignants « atypiques » ceux qui n'y parviennent pas. Loin d'en faire un jugement, les entretiens nous permettront éventuellement de comprendre les raisons de ces différences. Ce facteur nous montre que l'identité de l'enseignant est en partie déterminée par le progrès des élèves. Nous avons nommé ce facteur « Reconnaissance professionnelle en lien avec les évolutions des élèves ».

**Le sixième facteur explique 5,6 % de la variance commune totale :** « Reconnaissance de l'impact des pairs sur l'identité ».

| N° Q | SATURATION | ÉNONCÉ DE LA QUESTION |
|---|---|---|
| Q21 | -.547 | Certains de mes collègues sont des exemples pour moi |
| Q23 | -.557 | J'ai en tête des enseignant(e)s auxquels (les) je voudrais ressembler |

Ce facteur met en évidence l'impact des pairs dans la construction de l'identité professionnelle, à travers leur exemplarité ou leur non-exemplarité. Cela montre l'importance du comportement des collègues dans la construction du développement professionnel. Nous avons nommé ce facteur « Reconnaissance de l'impact des pairs sur l'identité ».

Lors de l'analyse, nous avons constaté que six questions ne présentent aucune saturation forte (corrélation) sur les 6 facteurs :

- Q6 : À la rentrée scolaire je me sens heureux(se) de retrouver les élèves
- Q19 : Avant d'être enseignant(e) j'avais déjà connaissance de certaines pratiques du métier
- Q20 : J'ai su facilement comprendre et adopter la « posture » de l'enseignant
- Q29 : Je me définis plus comme un fonctionnaire que comme un enseignant
- Q30 : Je pense que le métier d'enseignant est bien compris par la société
- Q34 : Je pense que la société reconnaît la nécessité du métier d'enseignant

Cela signifie que les réponses à ces six questions peuvent se retrouver chez les enseignants, quelle que soit la forme d'identité décrite dans les 6 facteurs précités.

Nous pouvons constater qu'ensemble les 6 facteurs extraits ci-dessus expliquent 56,1 % de la variance commune, ce qui nous semble être un nombre tout à fait satisfaisant pour une pré-enquête.

### 3.3.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANAFAC

Pour interpréter ces résultats, il nous semble important de rappeler la question problème posée avant de réaliser l'enquête : **quelles sont les dynamiques de l'identité et des formes de motivation dans l'exercice du métier d'enseignant ?** Nous avions alors émis trois hypothèses. La première, la reconnaissance de soi par soi de ses compétences est tout aussi importante que la reconnaissance par autrui. La deuxième, la compétence pour l'individu de mettre en place une collaboration avec ses collègues est essentielle pour développer un

sentiment de reconnaissance de ses gestes professionnels. La troisième, le besoin de reconnaissance sociétale est nécessaire pour le développement de l'identité sociale.

Nous avons pu constater que toutes les variables sont liées directement ou indirectement à la construction identitaire de l'individu/enseignant qui semble passer par sa reconnaissance. Ainsi, le travail collaboratif, la reconnaissance de la situation professionnelle associée aux actes d'enseigner, le statut du métier, le développement professionnel, la relation avec les pairs contribuent directement au sentiment de reconnaissance de soi par soi et/ou de soi par autrui. Ce sentiment de reconnaissance est nécessaire à la construction identitaire. Les travaux d'Axel Honneth (2000) sur le concept de reconnaissance mettent en évidence son importance dans le développement social, émotionnel, cognitif et professionnel. En fonction de la sphère dans laquelle la reconnaissance se manifeste (intime, juridique, sociale), cela permet de développer « une confiance en soi », « un respect de soi » et une « estime de soi » (ibid). Ricœur (2004) proposera aussi de s'intéresser à ce concept et montre qu'il existe trois types de reconnaissance : la reconnaissance par l'identification, la reconnaissance de soi par soi-même et la reconnaissance de soi par autrui. De nombreux travaux ont ensuite développé le poids de la reconnaissance sur les dynamiques identitaires (Hinault, 2006 ; De Ketele & al, 2010). Nous souhaitons par la suite approfondir cette hypothèse sur la reconnaissance et plus particulièrement l'impact de la reconnaissance en situation professionnelle sur les dynamiques identitaires. Étant donné que nous ne considérons pas de séparation, mais des articulations et des corrélations entre identité professionnelle et sociale, nous partons de l'hypothèse que si reconnaissance il y a cela agit de manière simultanée sur les deux composantes de l'identité globale. La question qui reste est de savoir, si d'un point de vue temporel, la reconnaissance par autrui est première et façonne une reconnaissance de Soi par Soi, ou inversement, tout en considérant par la suite des interactions continues entre les deux. Certains auteurs comme De Ketele et Jorro (2015) ont déjà proposé une réponse avec une primauté sur la reconnaissance

par Autrui. Les résultats de notre recherche confirmeront ou infirmeront cette prise de position. Il nous semble aussi important de préciser et mentionner une absence du besoin de reconnaissance sociétale. En effet, la structure du questionnaire n'a pas permis de mettre clairement en exergue ce besoin. Nous nous posons ainsi la question suivante : cela signifie-t-il que les enseignants n'ont plus d'attente envers la société et qu'ils développent leur besoin de reconnaissance dans une sphère restreinte à eux et leurs pairs ? Existe-t-il un entre-soi des enseignants et de leurs propensions à « oublier » qu'ils sont des hommes et des femmes pluriels ? (Lahire, 1998).

L'importance accordée au travail collaboratif a été considérée comme le facteur le plus important attribué à la construction identitaire. Cela qui corrobore la deuxième hypothèse émise, cela permet de souligner l'aspect relationnel (entre collègues) inhérent au métier d'enseignant. Clot et Caroly (2004) mettront notamment en avant le côté indispensable du collectif de travail pour s'attacher au métier d'enseignant. C'est ce collectif qui permet de prendre à cœur le métier d'enseignant et de ressentir le cœur du métier (Clot, 2010). Ainsi, les interactions mises en place entre l'enseignant et ses collègues semblent avoir un rôle prépondérant dans la construction de l'identité professionnelle comme personnelle des individus/enseignants. Néanmoins, les résultats ne nous permettent pas de comprendre ce que signifie la notion de collaboration. Nous pensons qu'en fonction des enseignants, de leur environnement de travail, mais aussi de leur vécu la notion de collaboration ne revêt pas la même signification. Cela ne nous permet pas non plus d'identifier l'impact de la motivation à exercer le métier, notamment puisque le questionnaire ne permettait pas de mettre en avant des indicateurs de la motivation. En effet, au cours de la mise en place du questionnaire nous doutions de la pertinence du concept pour pouvoir, effectivement comprendre les processus de construction identitaire.

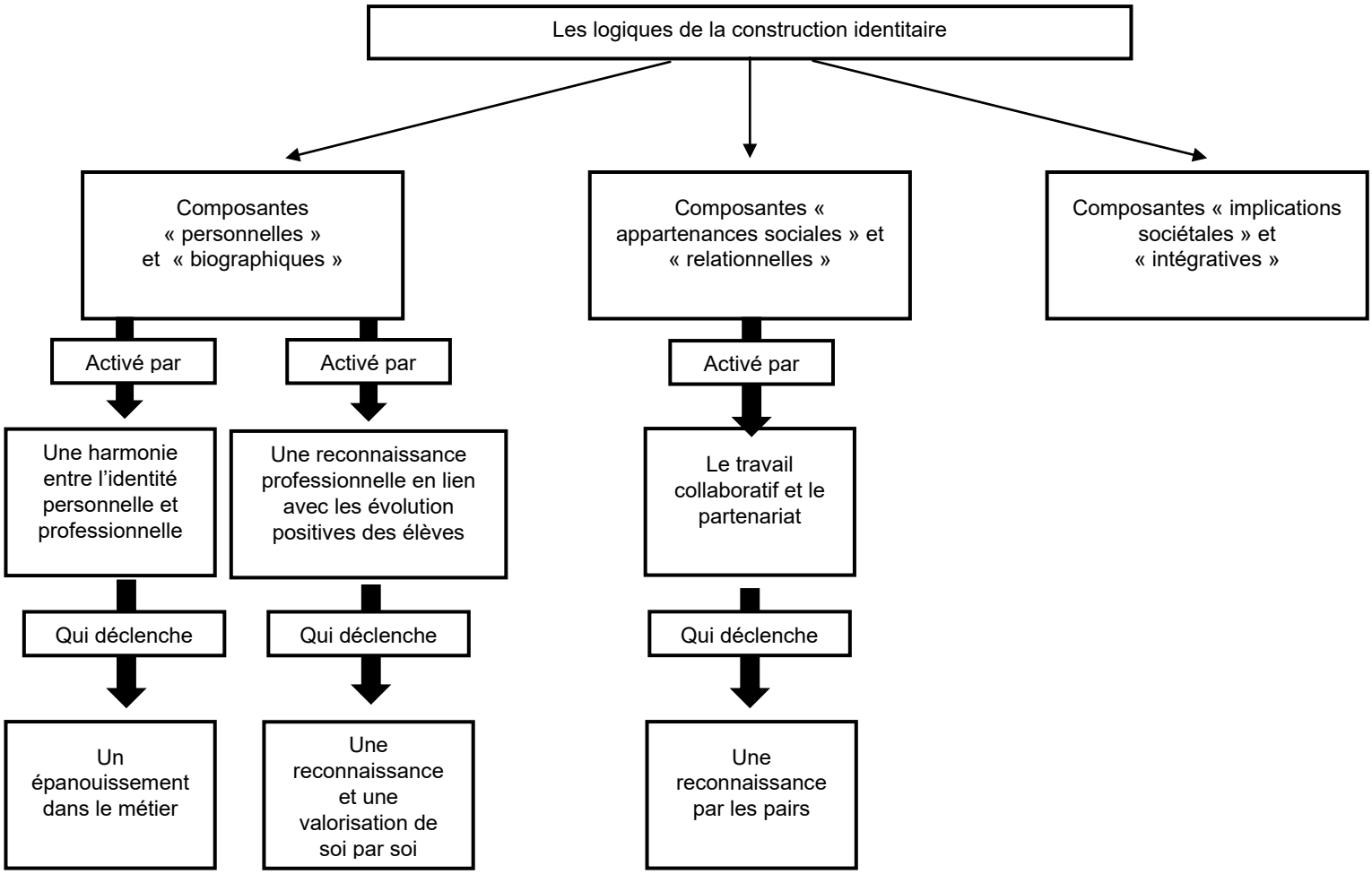
L'analyse ANAFAC fait émerger un facteur auquel nous n'avions pas pensé auparavant qui est le sens donné au métier et la valeur accordée au statut. Le sens donné au métier semble être un facteur central pour la construction identitaire de l'individu enseignant. Cela est directement lié à un facteur de reconnaissance, mais aussi de pratiques professionnelles. Il serait donc intéressant par la suite d'aller approfondir ce facteur et d'identifier les composantes latentes manifestes de celui-ci. Il apparaît que si ce facteur nous conduit à analyser le lien entre sens et pratiques professionnelles, le concept de motivation n'est pas le plus adapté pour cette étude. Cela ne signifie pas que nous écartons le concept de l'analyse, car nous pensons à la suite de Deci et Ryan, que la motivation émerge lorsqu'il y a une mise en relation entre les besoins personnels qui font vivre un enseignant et les buts professionnels que celui-ci se fixe. On sait aussi que les formes de motivations les plus autodéterminées ont des conséquences positives sur l'action engagée. Ainsi, si l'outil méthodologique utilisé nous permet de mettre en évidence les motivations générales de l'individu à exercer le métier il ne nous plonge pas dans le quotidien, dans l'action des enseignants. L'analyse faite nous a permis d'avoir des éléments intéressants pour questionner l'identité, mais ne nous permet pas de questionner la motivation. En revanche, elle nous permet de penser un nouveau concept, celui d'engagement professionnel, plus en adéquation avec l'aspect actif qui ressort des réponses. Si les modèles de la motivation et notamment celui de Deci et Ryan nous sont utiles pour comprendre comment les besoins personnels s'associent aux buts professionnels, nous l'analyserons à l'aune du concept d'engagement professionnel.

# 4. CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

En décidant de faire évoluer le deuxième concept central de notre thèse, nous devons d'une part l'analyser et d'autre part affiner les objectifs de la recherche et le cadre problématique principal de la recherche. Toutefois, nous considérons ce cadre comme provisoire car, et nous le rappelons, la présentation de ce travail suit un schéma progressif et évolutif qui obéit à une chronologie paradoxale. La problématique et les hypothèses sont donc amenées à changer au fil des découvertes théoriques comme empiriques, un dialogue étant instauré entre celles-ci. Pour le moment, les premières conclusions de l'analyse quantitative nous conduisent à : approfondir l'analyse du concept d'identité, intégrer de manière plus importante celui de reconnaissance et surtout faire évoluer la notion de motivation pour favoriser l'intégration de la notion d'engament professionnel. Notre objectif de recherche évolue et nous amène à analyser et comprendre les processus de la construction identitaire de l'enseignant en école primaire et le lien entre l'identité et l'engagement professionnel dans le contexte français. Il semble qu'avant même de faire l'hypothèse que l'identité et l'engagement soient étroitement corrélés, il faudrait mieux connaître d'une part les processus de la construction identitaire et d'autre part les processus d'engagement. Comment se construit l'identité de l'individu/enseignant ? Quels sont les facteurs déclencheurs de l'engagement ? Ce n'est qu'en analysant de manière précise indépendamment ces deux processus que nous pourrons trouver le dénominateur commun qui les lie.

Jusqu'ici, nous avons pu mettre en évidence grâce à la revue de la littérature et à la première analyse de l'enquête quantitative certains facteurs que nous pensons être à l'origine de la construction identitaire. Nous en faisons une synthèse grâce à la figure suivante :

**Figure 1 : Les logiques de la construction identitaire**



# PARTIE 2 : FAIRE ÉVOLUER LES CONCEPTS

Les résultats de l'analyse factorielle par ANAFAC nous ont permis de nous rendre compte que les dimensions de la motivation (auto-détermination, extrinsèque, intrinsèque) n'ont pu être étudiées compte tenu de la structure du questionnaire choisie. Il nous semble nécessaire de repérer de quelles façons, les dynamiques motivationnelles peuvent être identifiées au travers de la notion d'engagement. Bien que ces deux termes soient très proches, dans leur ouvrage sur l'engagement professionnel, De Ketele et Jorro (2013) expliquent une distinction importante : la motivation relève de la perception, du potentiel alors que l'engagement relève du comportement, de l'action. Nous pensons en effet que les transitions identitaires ne peuvent être activées que dans l'action, c'est ce que nous chercherons à démontrer dans la suite de la recherche.

## 1. QU'APPELLE-T-ON ENGAGEMENT ?

Cette partie nous permet de poser une définition sur le concept d'engagement au sens général et celui d'engagement professionnel. Nous reconnaissons à ce concept un caractère multidimensionnel mettant en avant différentes formes d'engagement. Pour notre recherche nous nous axerons sur l'engagement professionnel.

### 1.1 DÉFINIR LE CONCEPT D'ENGAGEMENT

Engagement, nom masculin substantif du verbe engager qui désigne une action. Ce verbe « engager » est constitué du préfixe « en » dans le sens latin de « dans » et du mot gage. Ainsi, « engager » signifie mettre quelque chose en gage (Kemp, 1973 ; Rey, 1998 ; Bobineau, 2010 ;

De Ketele, 2013). L'engagement est donc l'action de mettre en gage. Montaigne introduira l'usage courant du mot en expliquant que l'engagement lie un individu par une parole ou un investissement de soi (Rey 1998). De fait, l'engagement est un gage que l'on fait de soi-même et que l'on se fait à soi-même. Si l'on s'arrête à cette définition, cela sous-entend que lors de son engagement ou de son non-engagement, l'individu est capable de calculer les coûts/bénéfices avant de s'engager. L'engagement serait alors réalisé au prisme d'une décision rationnelle (associée à des émotions qui motivent ou démotivent) d'un risque calculé notamment si cela conduit à une perte du gage, c'est-à-dire de soi-même entraînant un impact sur la vision de Soi. Nous retiendrons ce premier axe de définition de la notion d'engagement analysé comme un acte ou une action (Kemp, 1973 ; Gaberan, 1998 ; Duchesne, 2004, De Ketele, 2013). Une personne engagée est une personne qui s'implique dans la réalité, son quotidien et son avenir. Giraud (2011) avancera l'idée que l'engagement est une conviction, un travail de prise de position et d'adhésion.

À cela, nous y ajoutons une vision plus dynamique en analysant l'engagement aussi comme un processus. Comme expliqué précédemment, Kemp notifie que le mot « engager » et par extension celui d'engagement est constitué du préfixe « dans ». Ainsi, on s'engage « dans » quelque chose, et en particulier ici dans son métier. Cette définition chez Kemp amène à concevoir le concept d'engagement comme une action, mais aussi comme un processus.

Becker (1961, 1964) définit l'engagement comme un procédé de différentes actions et non comme le fait d'une action isolée. Cette notification chez Becker est importante, car une action isolée ne constitue pas un engagement. Pour qu'il y ait engagement, il faut qu'il y ait une succession d'actions, aussi petites soient-elles. Mises ensemble cela entraînera un engagement important. Nous emprunterons donc à Becker cette première notion de processus. Cette idée est reprise et développée par Brickman et al (1987) qui définissent l'engagement comme un

phénomène dynamique en constante évolution. Pour eux, l'individu peut être engagé sans en avoir conscience.

Pour Gérard (1965,196 8), l'engagement possède une dynamique propre qui s'auto-entretient. Plus on est engagé, plus on s'engage et inversement. Cette dynamique est d'autant plus importante lorsque l'individu se rend compte des bénéfices de l'engagement par rapport au coût initial de ce dernier.

Interroger la notion de l'engagement au prisme d'un processus conduit à penser les conditions d'engagement de ces processus. Pour cela, nous faisons appel à l'analyse de Blumer (1969), mais surtout de Strauss (1993) qui proposent de « retracer » la dynamique du processus. L'individu est alors capable d'évaluer, positivement ou négativement le processus dans lequel il se trouve et s'il l'évalue positivement il fera en sorte d'assurer sa continuité. Strauss explique que, l'individu en interaction à son environnement, se donne un sens l'un à l'autre.

Les sens donnés sont le processus d'intériorisation et d'interprétation d'un individu, c'est-à-dire que les individus sont à la fois récepteurs et créateurs de leurs actions. Autrement dit, il y a une réflexivité qui se crée. Ainsi, en suivant ce paradigme nous serions d'une part capable de déterminer les évènements qui entraînent le processus d'engagement, et d'autre part nous pouvons comprendre comment ces processus d'engagement agissent sur la construction identitaire en raison de l'action réflexive inhérente du processus.

Nous abordons là quelques pistes de réflexion concernant le concept d'engagement, mais qu'en est-il de l'engagement professionnel ?

## 1.2 DÉFINIR LE CONCEPT D'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Becker (1961), utilise le concept de l'engagement dans le domaine de la carrière professionnelle afin d'en expliquer les raisons et la poursuite dans le temps.

On retrouve le terme d'engagement dans la carrière professionnelle avec différents vocables.

Rojo, Roussel et Vandenberghe (2009) ou encore Collie et al (2011) parlent « d'engagement organisationnel » à savoir l'attachement de l'individu à son organisation de travail. Les anglo-saxons comme Meyer et Allen (1991) utilisent le terme « d'organizational commitment » en mettant en avant 3 dimensions de l'engagement : affective c'est-à-dire le désir, continuance commitment c'est-à-dire le calcul coûts/bénéfices et normative liée au devoir. Dans la littérature française, nous pouvons retrouver chez Bourgeois (1998) et Kaddouri (2011) la notion d'engagement en formation qui questionne l'entrée en formation. Alem, Kpazai et Larivière (2009) expliquent le lien d'attachement notamment psychologique que l'individu entretient avec sa profession. Ils se placent dans un axe où des besoins personnels vont s'appuyer sur des buts professionnels, la rencontre entre besoins et buts provoquant des dynamiques émotionnelles et motivationnelles.

Enfin, Jorro et De Ketele (2013) parleront d'engagement professionnel en donnant sens aux pratiques professionnelles exercées. La notion de sens est à comprendre comme le sens que l'individu donne à son existence, ce qui le rend heureux, le valorise et donne un but à ses actions.

Duchesne (2004) explique que l'engagement peut être vu selon trois approches, psychologique, sociale et existentielle. L'approche psychologique donne une valeur sentimentale, émotionnelle de l'engagement de l'individu envers sa profession et son organisation. C'est un lien d'attachement que l'individu crée avec sa profession. L'approche sociale met l'accent sur la

relation mise en place entre l'individu et sa profession. L'approche existentielle est liée au besoin d'épanouissement et de réussite. Cette troisième approche nous semble particulièrement intéressante pour la suite de notre propos. L'approche existentielle, développée par le courant humaniste américain prend appui sur le sens que l'individu donne à son existence (Duchesne, Savoie-Zajc & St-Germain, 2006). Cette quête de sens pousse l'individu à se réaliser et à développer son Soi pour atteindre un certain idéal. C'est cette quête de sens qui permet un épanouissement dans le métier d'enseignant. Les entretiens menés auprès des enseignants nous permettront de comprendre ce qui selon eux donne sens à leur métier.

De Ketele (2013), axe la définition de l'engagement professionnel sur l'action. Il met d'ailleurs en avant que cette notion d'action permette de faire la différence entre les concepts de motivation et d'engagement. La motivation relève plus du potentiel, de la pensée alors que l'engagement relève du comportement. C'est pour cela que De Ketele s'intéresse aux comportements et aux pratiques pour analyser l'engagement professionnel. Ainsi, il définit l'engagement professionnel comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. » (2013, p.11).

Pour notre travail, nous conserverons cette définition de l'engagement qui semble prendre en compte la diversité des approches du concept d'engagement. Celle-ci met en avant l'idée de processus et de dynamisme de l'engagement professionnel tout en mettant en avant la dimension affective liée à la profession et la relation étroite entre l'action de l'engagement et l'identité de l'individu. Cette définition accentue l'intérêt et la nécessité de ce travail de lier les notions d'identité et d'engagement. La question qui subsiste est : comment corréler transition identitaire et engagement ? C'est à partir de cette question que nous redéfinissons les objectifs et que nous faisons évoluer la question de recherche et les hypothèses.

## 1.3 UNE DEUXIÈME TENTATIVE DE PROBLÉMATISATION

**Objectif général :** Comprendre les processus de construction identitaire des enseignants en s'interrogeant sur leurs engagements professionnels

**Objectifs spécifiques :**

1- Comprendre les processus de construction identitaire en analysant les transitions identitaires
2- Comprendre ce qui construit les processus d'engagement des enseignants
3- Étudier la construction identitaire et l'engagement professionnel dans leur dimension de processus : cela nous permettra de montrer que la relation entre les deux constitue un processus dynamique s'impactant l'un et l'autre

Nous l'aurons compris, l'objectif général de notre travail est de s'intéresser à la construction, déconstruction et reconstruction identitaire des enseignants et plus particulièrement de déterminer ces instants de transitions identitaires qui activent le processus de construction identitaire. Dans notre analyse, nous ne distinguerons pas identité professionnelle et identité sociale puisque nous pensons que les deux, étant en constante interaction, les différencier entraînerait des biais dans l'interprétation. En revanche, et pour clarifier le travail, nous déterminerons ce qui est de l'ordre du professionnel et de l'ordre du personnel.

De manière plus précise, les objectifs seront de démontrer s'il existe un lien entre les transitions identitaires de l'individu et son engagement professionnel.

**Ainsi, nous souhaitons éclairer en quoi l'analyse des transitions identitaires nous permettent-elles d'éclairer les engagements professionnels des enseignants en écoles primaires, et transforment l'identité globale des individus/enseignants ?**

Pour mettre au travail notre problématique, nous développons deux hypothèses.

Notre première hypothèse interroge l'importance de la reconnaissance chez l'individu et plus particulièrement chez les enseignants en école primaire. De manière générale, pour trouver un équilibre, l'individu a besoin de trois types de reconnaissance : personnelle, sociale et institutionnelle. Ces considérations nous amènent à formuler la première hypothèse principale : *nous pensons que la valorisation de l'enseignant, de ses compétences et/ou de ses pratiques peut entraîner un engagement professionnel positif.*

Quelle est la motivation des individus à exercer la profession de professeur des écoles ? Malgré les évolutions et les conditions sociétales particulières, quelles dynamiques poussent les enseignants à continuer d'exercer ? L'une des raisons qui pousseraient au choix de la carrière et à la poursuite proviendrait de la satisfaction personnelle, des relations particulières de reconnaissance qu'ils entretiennent avec leurs élèves et du sentiment d'appartenir à un collectif de travail. La classe serait donc un lieu d'engagement en lui-même puisque s'y instaurent des relations particulières entre les élèves et l'enseignant. C'est un lieu où les réussites de l'élève se concrétisent ce qui entraine chez l'enseignant une estime et une reconnaissance de soi positive. Nous formulons ainsi notre deuxième hypothèse principale : *en tant que professeur, l'individu est engagé dans une relation le renvoyant grâce aux réussites ou aux échecs de ses élèves (pas seulement scolaires) à ses propres compétences en tant que professionnel. Il est ainsi engagé dans une dynamique d'engagement au quotidien qui le pousse à refaçonner son identité.*

En s'appuyant sur la définition de l'engagement professionnel proposé par De Ketele (2013) nous sommes amenés à réétudier les données quantitatives en utilisant cette fois le logiciel MAC QUITTY. En effet si l'on considère l'engagement professionnel comme un ensemble dynamique de comportements alors l'analyse de MAC QUITTY, centrée sur

l'enchaînement de comportements prioritaires, nous permettrait de dégager de nouveaux facteurs qui identifient différents profils d'enchaînements et donc différentes formes d'engagements. L'individu s'engage dans de petites actions quotidiennes ne semblant pas être engageantes, mais c'est la mise en relation de toutes ces petites actions qui fait qu'à un certain moment, l'individu se rend compte de son engagement. Cet instant de prise de conscience marque le début d'un engagement conscient, plus important, mais aussi plus coûteux en temps et en énergie. En dégageant des enchaînements prioritaires (à partir des corrélations de premier ordre) entre des items (ici des actions ou des pratiques) nous serons en capacité de mettre en relation ces petites actions.

## 2. REVENIR SUR L'ANALYSE QUANTITATIVE, UNE NÉCESSITÉ POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DU CONCEPT D'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

À ce stade de la thèse, nous décidons de reprendre notre analyse quantitative et de la compléter par de nouvelles analyses. Comprenons bien que nous reprenons exactement les mêmes données en développant une analyse sur les moyennes et l'écart type et une analyse des données Mac Quitty. Nous entamons cette démarche pour comprendre au mieux les résultats des premières analyses qualitatives.

### 2.1 CE QUE NOUS DISENT LA MOYENNE ET L'ÉCART TYPE

Nous commençons par reprendre et analyser les résultats de la moyenne et de l'écart type de chaque item, que nous n'avions pas considérés à tort dans notre première analyse. La prise en compte de ces deux indices va nous permettre de mettre en évidence des sous-groupes de profils en examinant conjointement et la tendance centrale (moyenne) et la dispersion (écart

type) plus ou moins grande des résultats. Tenir compte du caractère homogène ou au contraire hétérogène des réponses des enseignants nous permettra éventuellement de nuancer nos propos et faire évoluer nos hypothèses. Nous avons donc réalisé un tableau recensant les moyennes et les écarts types de chaque item correspondant aux questions posées. Chacune des questions énonce des comportements ou des actions.

| **ITEMS** | **Moy** | **Rang** | **E-T.** | **Rang** |
|---|---|---|---|---|
| **Moi, en tant qu'enseignant(e)** | | | | |
| 1 : Je me sens davantage moi-même à la maison qu'en classe. | **-.77** | **28** | 1.15 | 7 |
| 2 : J'ai le sentiment d'avoir un rôle différent lorsque je suis en dehors de l'école. | +.61 | 16 | 1.31 | 4 |
| 3 : A la maison ou à l'école, je me montre tel que je suis vraiment. | +1.13 | 7 | .88 | 21 |
| 4 : Je pense que mon métier fait partie de mon identité. | +1.26 | 4 | **.81** | **25** |
| 5 : J'ai le sentiment de m'épanouir grâce à l'exercice de mon métier. | +1.10 | 8 | .94 | 16 |
| 6 : A la rentrée scolaire je me sens heureux(se) de retrouver les élèves. | +1.55 | 1 | **.57** | **33** |
| 7 : Je suis un(e) enseignant(e) qui tente des innovations pédagogiques. | +.93 | 12 | .89 | 19 |
| 8 : Je parviens à faire progresser les élèves en grandes difficultés. | +.58 | 18 | .92 | 18 |
| 9 : Je parviens, par mon enseignement, à exploiter les potentialités de mes élèves. | +.90 | 14 | .83 | 24 |
| 10 : Je suis plus sûr(e) de moi lorsque je suis en classe. | +.26 | 20 | 1.12 | 9 |
| 11 : Mes méthodes pédagogiques sont reconnues comme originales. | **-.13** | **25** | .99 | 14 |
| 12 : Mon métier prend plus de sens lorsque je suis dans une classe difficile. | -.07 | 23 | 1.24 | 6 |
| 13 : Dans l'exercice de mon métier je développe de nouvelles compétences personnelles. | +.81 | 15 | .87 | 22 |
| **Moi et mes collègues** | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 14 : Mes collègues me reconnaissent certains traits de caractères « atypiques » de l'enseignant. | +.10 | 24 | 1.08 | 11 |
| 15 : Mes collègues me reconnaissent des méthodologies et des habitudes communes à tous les enseignants. | +.26 | 20 | .89 | 19 |
| 16 : Je partage mes pratiques pédagogiques avec les autres professeurs. | +1.06 | 10 | .93 | 17 |
| 17 : Dans l'exercice de mon métier, je travaille régulièrement avec mes collègues. | +.97 | 11 | 1.14 | 8 |
| 18 : Les équipes pédagogiques m'ont toujours rapidement intégré(e) à leurs équipes. | +1.30 | 3 | .64 | 29 |
| 19 : Avant d'être enseignant(e) j'avais déjà connaissance de certaines pratiques du métier. | +.61 | 16 | 1.36 | 2 |
| 20 : J'ai su facilement comprendre et adopter la « posture » de l'enseignant. | +.93 | 12 | 1.03 | 12 |
| 21 : Certains de mes collègues sont des exemples pour moi. | +1.17 | 6 | **.58** | **32** |
| 22 : Je considère mes collègues comme des partenaires. | +1.52 | 2 | .85 | 23 |
| 23 : J'ai en tête des enseignant(e)s auxquel(le)s je voudrais ressembler. | +1.10 | 8 | .98 | 15 |
| **Moi et la société** | | | | |
| 24 : Je trouve que le rapport entre salaire et profession est cohérent. | **-1.20** | **29** | 1.01 | 13 |
| 25 : Le salaire de professeur est valorisé au sein de mon entourage. | **-1.26** | **30** | **.81** | **25** |
| 26 : Mon statut de fonctionnaire ou assimilé fonctionnaire est avantageux. | **-.13** | **25** | 1.36 | 2 |
| 27 : Je considère le métier de maître/maîtresse comme un métier traditionnel. | +.16 | 22 | 1.10 | 10 |
| 28 : J'ai le sentiment d'avoir un rôle spécifique dans la société. | +1.20 | 5 | **.65** | **28** |
| 29 : Je me définis plus comme un fonctionnaire que comme un enseignant. | **-1.71** | **34** | **.59** | **31** |
| 30 : Je pense que le métier d'enseignant est bien compris par la société | **-1.39** | **32** | **.61** | **30** |
| 31 : Je pense que les enseignants méritent bien leur salaire. | +.39 | 15 | 1.61 | 1 |
| 32 : Je pense que le statut social de l'enseignant est reconnu par la société. | **-1.29** | **31** | **.74** | **27** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 33 : Le métier d'enseignant fait partie des métiers pour lesquels la société a le plus de reconnaissance. | **-1.55** | **33** | **.51** | **34** |
| 34 : Je pense que la société reconnaît la nécessité du métier d'enseignant. | **-.32** | **27** | 1.28 | 7 |

Dans ce tableau, les moyennes soulignées sont des items avec les accords les plus élevés[12], celles en gras sont des items avec les accords les plus faibles. Les écarts-types soulignés font référence aux items pour lesquels il y a une variabilité élevée dans les réponses des enseignants ce qui révélerait la présence de sous-groupes. Les écarts-types en gras mettent en évidence une variabilité faible dans les réponses des enseignants.

On constate ainsi que sur les 34 items :

- Quatre mettent en évidence un accord élevé exprimé par la plupart des enseignants ayant participé aux questionnaires.

L'item numéro 4 : Je pense que mon métier fait partie de mon identité
L'item numéro 6 : À la rentrée je me sens heureux(se) de retrouver les élèves
L'item numéro 21 : Certains de mes collègues sont des exemples pour moi
L'item numéro 28 : J'ai le sentiment d'avoir un rôle spécifique dans la société

De manière générale, on constate qu'il y a une homogénéité entre l'identité personnelle et professionnelle, quel que soit le type d'école, le sexe ou l'âge des répondants. De la même manière, on constate l'importance des collègues dans la construction identitaire, mais aussi la valeur personnelle attribuée au métier, une valeur qui leur procure un plaisir à exercer.

[12] Pour rappel, nous avons utilisé dans notre questionnaire l'échelle de Likert qui permet aux répondants d'indiquer son degré d'accord suivant l'énoncé. Ainsi le répondant avait le choix pour chaque question à cinq modalités Pas du tout d'accord, pas d'accord, sans avis, plutôt d'accord, tout à fait d'accord.

- Quatre items mettent en évidence un accord élevé exprimé par la plupart des enseignants avec toutefois un certain nombre qui ne partagent pas cet avis.

L'item numéro 3 : À la maison ou à l'école, je me montre tel que je suis vraiment

L'item numéro 18 : Les équipes pédagogiques m'ont toujours rapidement intégré(e) à leurs équipes

L'item numéro 22 : Je considère mes collègues comme des partenaires

L'item numéro 23 : J'ai en tête des enseignant(e)s auxquels(les) je voudrais ressembler.

Avec ces résultats, on constate qu'il y a certains enseignants qui ne partagent pas la première conclusion et qui constituent donc un sous-groupe. Aux vues des items concernés, on peut penser qu'il s'agit d'enseignants avec une pratique plutôt solitaire qui construisent leur identité en dehors des relations avec ses collègues voire de l'école.

- 3 items montrent un désaccord élevé, mais une très grande variabilité dans les réponses exprimées.

L'item numéro 1 : Je me sens davantage moi-même à la maison qu'en classe.

L'item numéro 26 : Mon statut de fonctionnaire ou assimilé fonctionnaire est avantageux.

L'item numéro 34 : Je pense que la société reconnaît la nécessité du métier d'enseignant.

L'item numéro 1 met une nouvelle fois en évidence la nécessité d'une harmonie entre l'identité professionnelle et personnelle et nous montre que la reconnaissance dont l'individu a besoin dans sa construction identitaire ne se retrouve pas nécessairement dans une reconnaissance sociétale.

- 5 items expriment un désaccord élevé, mais une très grande homogénéité dans les réponses données.

L'item numéro 25 : Le salaire de professeur est valorisé au sein de mon entourage

L'item numéro 29 : Je me définis plus comme un fonctionnaire que comme un enseignant

L'item numéro 30 : Je pense que le métier d'enseignant est bien compris par la société

L'item numéro 32 : Je pense que le statut social de l'enseignant est reconnu par la société.

L'item numéro 33 : Le métier d'enseignant fait partie des métiers pour lesquels la société a le plus de reconnaissance

L'ensemble de ces items montrent un accord élevé dans la perception de non-reconnaissance de la société, mais aussi par les proches. Cela signifie que la reconnaissance dont l'enseignant a besoin pour se construire se retrouvera dans un autre type de relation avec leurs élèves ou avec leurs collègues.

On constate l'émergence de deux groupes à l'analyse de ces résultats, les enseignants ayant besoin de partage avec leurs collègues pour se construire et ceux qui sont plus personnels dans leurs pratiques. Les entretiens qualitatifs nous permettront d'affiner ce constat.

On peut constater qu'en fonction du type d'école (écoles classées REP ou non), de la catégorisation de l'enseignant le rapport aux collègues n'est pas le même. On constate ainsi que si certains rapports vont être importants et peuvent même être décisifs dans l'engagement professionnel ils ne déclenchent pas pour autant une transition identitaire. Dans nos premiers résultats qualitatifs, nous avons pu constater que ce sont les rapports collaboratifs qui vont avoir un impact sur la construction identitaire des enseignants. Il faut toutefois approfondir cette première analyse.

De même, il semblerait que le besoin de reconnaissance que les enseignants ne retrouvent pas dans la société de manière générale se cherche dans un autre aspect. Les premières conclusions nous amènent à penser deux facteurs : la reconnaissance par les pairs est un facteur important, mais celui qui semblerait le plus déterminant et la reconnaissance de soi par soi à travers la valeur attribuée au métier et la relation pédagogique. Pour poursuivre nos réflexions et croiser avec les premiers résultats qualitatifs, nous décidons d'explorer plus en détail les résultats de l'analyse Mac Quitty qui nous permet de mettre en évidence les associations les plus fortes

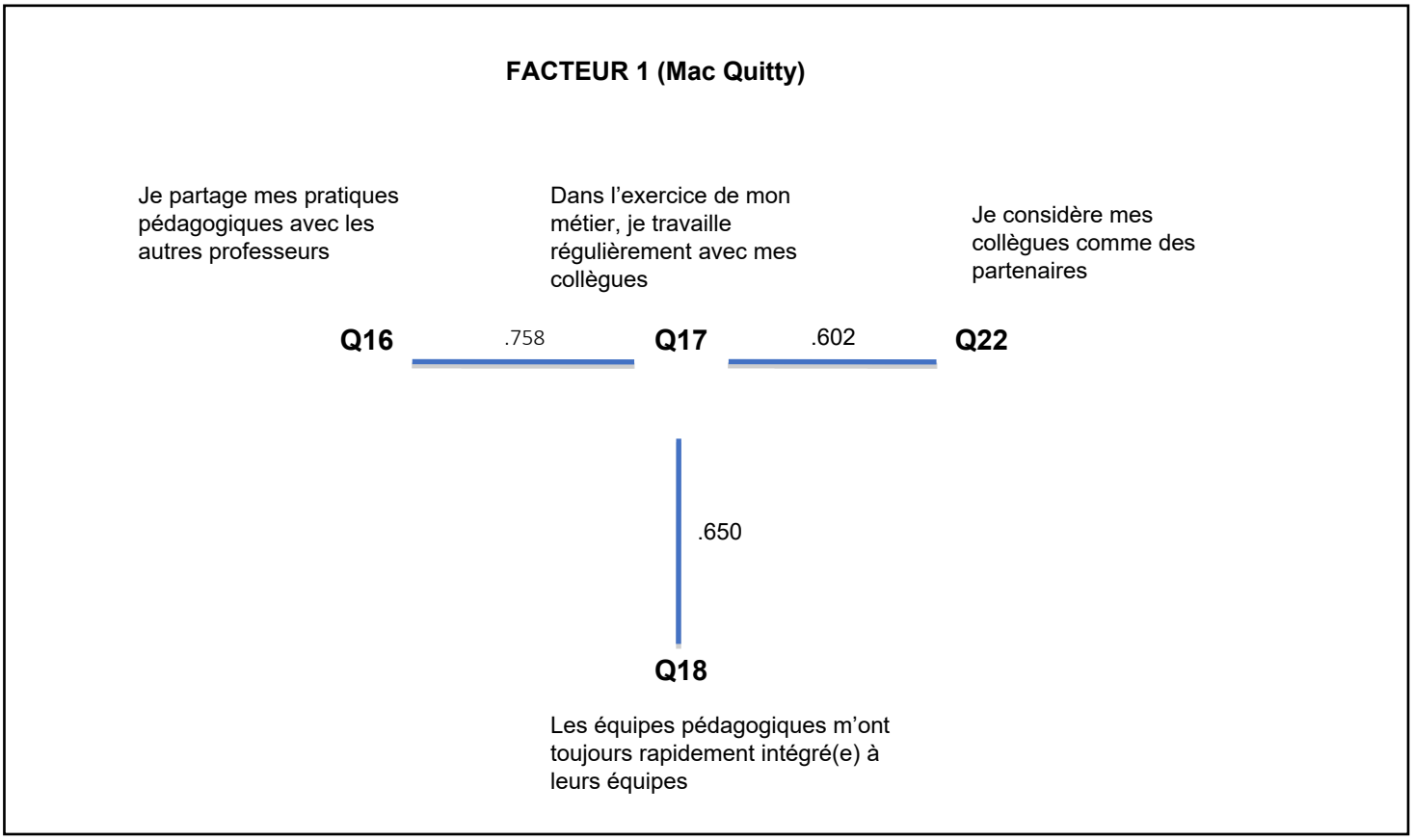
entre plusieurs variables observées. Elle nous permettra de consolider l'utilisation du concept d'engagement professionnel puisqu'elle va nous permettre de mettre en évidence des enchaînements de comportements ou d'actions.

## 2.2 ANALYSE DES FACTEURS ISSUS DE L'ANALYSE DE MAC QUITTY

Comme nous l'avons fait pour l'analyse ANAFAC nous présenterons ici les chaînages réalisés grâce au logiciel MAC QUITTY et une première interprétation qualitative des données quantitatives.

**Le facteur 1 de l'analyse de Mac Quitty** (voir organigramme 1) est une chaîne de trois associations qui démarre avec la corrélation (.758) la plus forte de toute la matrice. Elle associe la variable nœud Q17 (« Dans l'exercice de mon métier, je travaille régulièrement avec mes collègues ») et la variable Q16 (« Je partage mes pratiques pédagogiques avec les autres professeurs »). À partir de la variable nœud Q17, le chaînage se poursuit avec la variable Q18 (« Les équipes pédagogiques m'ont toujours rapidement intégré(e) avec mes collègues ») et la variable Q22 (« Je considère mes collègues comme des partenaires »). On remarquera que ces 4 items du questionnaire font partie du facteur 1 de l'ANAFAC. En retournant aux données originales, on notera que sur les 31 enseignants de l'échantillon, 24 d'entre eux sont conjointement tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'énoncé des items Q17 et Q16. On peut donc considérer que le travail régulier ou en partenariat avec les collègues est une composante majeure de la représentation professionnelle de l'identité et de l'engagement professionnel. C'est donc là une hypothèse à vérifier dans l'analyse qualitative ultérieure.

**Organigramme 1**

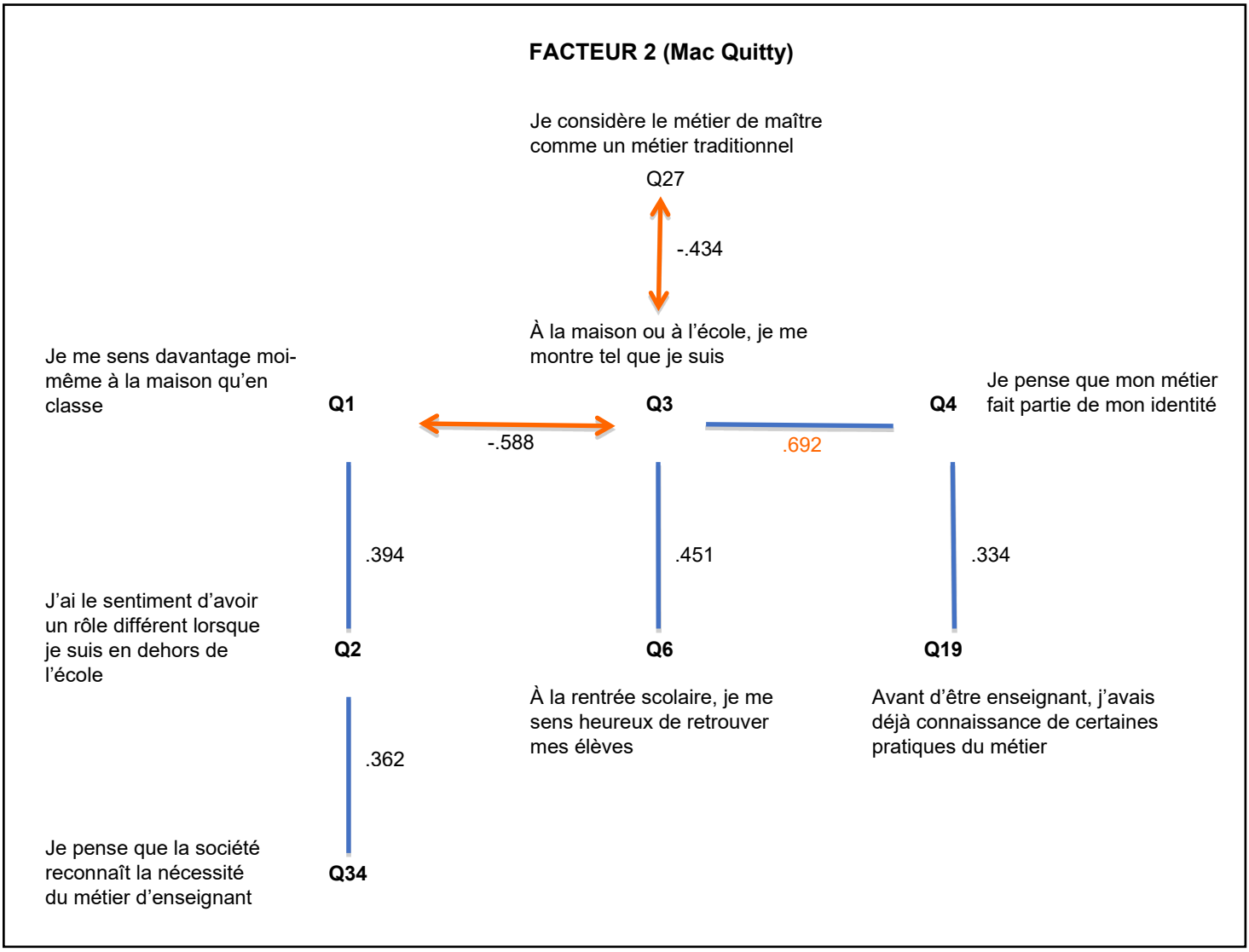



**Le facteur 2 de l'analyse de Mac Quitty** (voir organigramme 2) est un chaînage plus complexe. Il démarre avec la corrélation .692 qui associe les items Q3 (« À la maison ou à l'école, je me montre tel que je suis ») et Q4 (« Je pense que mon métier fait partie de mon identité »). Ces deux items se retrouvent aussi dans le facteur 2 de l'ANAFAC autour de l'idée de la non-séparation de l'identité personnelle et professionnelle. Ceci est conforté par l'opposition (corrélation négative de -.588) entre Q3 et Q1 (« Je me sens davantage moi-même à la maison qu'en classe »). Notre organigramme montre très bien deux types chaînages opposés qui mettent en évidence deux types d'engagements (une hypothèse à vérifier dans l'analyse qualitative) :

- L'un relevant de la non-séparation de l'identité, centré sur la corrélation Q3 – Q4, associée positivement, mais de façon moins nette avec Q6 (« À la rentrée scolaire, je me sens heureux de retrouver mes élèves ») et Q19 (« Avant d'être enseignant, j'avais déjà connaissance de certaines pratiques du métier »), mais négativement (-.434) avec Q27 (« Je considère le métier de maître comme un métier traditionnel ») ; ce chaînage relèverait des enseignants qui s'engagent parce qu'ils attribuent une valeur forte au métier d'enseignant une valeur qui semble être le fruit d'un processus de socialisation.
- L'autre chaînage relevant de la séparation de l'identité, caractérisé par trois items corrélés positivement : Q1 (« Je me sens davantage moi-même à la maison qu'en classe »), Q2 (« J'ai le sentiment d'avoir un rôle différent lorsque je suis en dehors de l'école ») et Q34 qui ne rejette cependant pas le métier (« Je pense que la société reconnaît la nécessité du métier d'enseignant »). Ce chaînage relèverait des enseignants qui s'engage par la reconnaissance du statut d'enseignant et ses avantages.

On remarquera dans l'ordinogramme que trois items en bout de chaînage (Q6, Q19 et Q34) n'étaient repris par aucun des facteurs de l'ANAFAC, ce qui montre la complémentarité des deux types d'analyse.

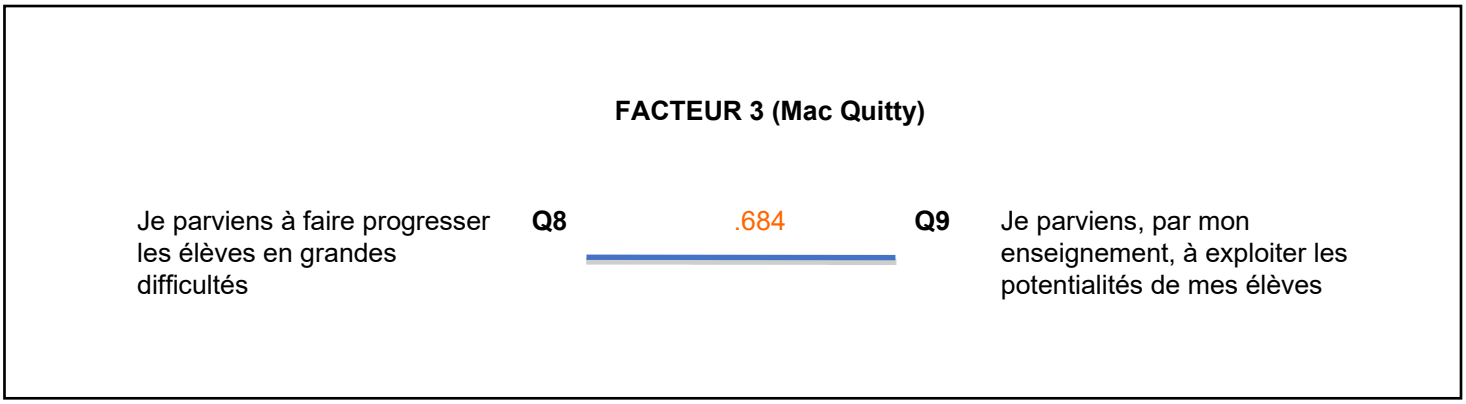
**Organigramme 2**




**Le facteur 3 de l'analyse de Mac Quitty** (organigramme 3) est une chaîne avec une association d'une corrélation positive forte (.684) qui associe la variable Q8 (« Je parviens à faire progresser les élèves en grandes difficultés ») à la variable Q9 (« Je parviens, par mon enseignement, à exploiter les potentialités de mes élèves »). En retournant aux données originales, on notera que sur les 31 enseignants de l'échantillon, 25 d'entre eux sont conjointement tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'énoncé des items Q9 qui nous permet d'analyser ce chaînage comme un profil d'engagement fondamental chez certains

enseignants. On remarquera que ces 2 items du questionnaire font aussi partie du facteur 5 de l'ANAFAC. On peut donc considérer que la reconnaissance par soi de ses compétences à travers les élèves est un élément important de l'identité professionnelle et serait un facteur explicatif d'une forme d'engagement (hypothèse à vérifier).

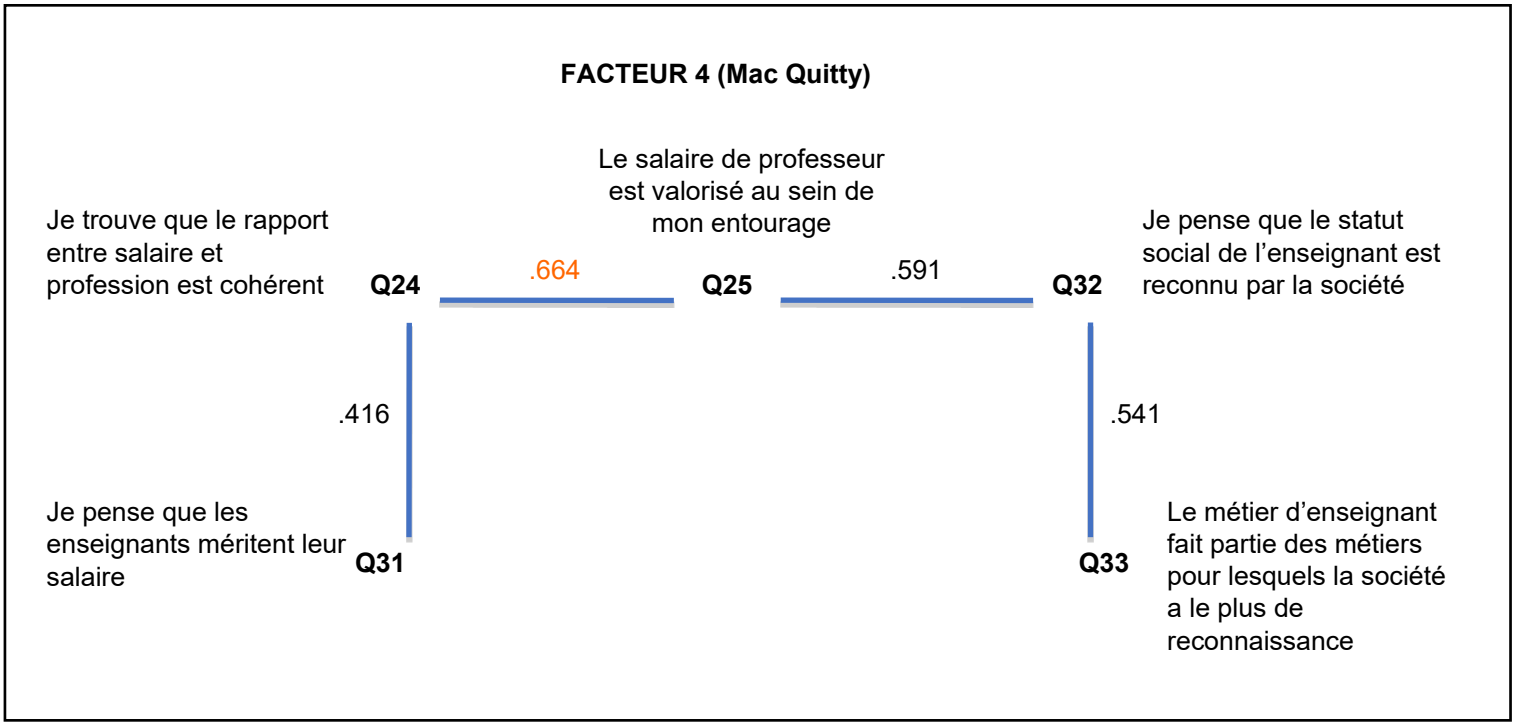
**Organigramme 3**




**Le facteur 4 de l'analyse de Mac Quitty** (organigramme 4) est une chaîne avec quatre associations, dont une corrélation positive forte (. 664) qui associe la variable Q24 (« Je trouve que le rapport entre salaire et profession est cohérent ») à la variable Q25 (« Le salaire de professeur est valorisé au sein de mon entourage ») cela permet de mettre en avant la valorisation du statut d'enseignement. Le chaînage se poursuit avec la variable Q25 liée à la variable Q32 (« Je pense que le statut social de l'enseignant est reconnu par la société ») elle-même reliée à la variable Q33 (« Le métier d'enseignant fait partir des métiers pour lesquels la société a le plus de reconnaissance »). De l'autre côté de la chaîne, nous retrouvons la variable Q24 reliée à la variable Q31 (« Je pense que les enseignants méritent leur salaire »). L'association de cette variable montre une reconnaissance du salaire, du statut social et une reconnaissance sociale du statut de l'enseignant. Cela met en évidence, lorsque l'on croise les analyses, l'existence de sous-groupe sur cette question de reconnaissance. Entre d'une part, ceux qui constatent ce niveau de reconnaissance et d'autre part ceux qui ne le trouvent pas assez

fort. Ainsi, une forme d'engagement serait liée aux caractéristiques de reconnaissance liées au statut social de l'enseignement.

**Organigramme 4**

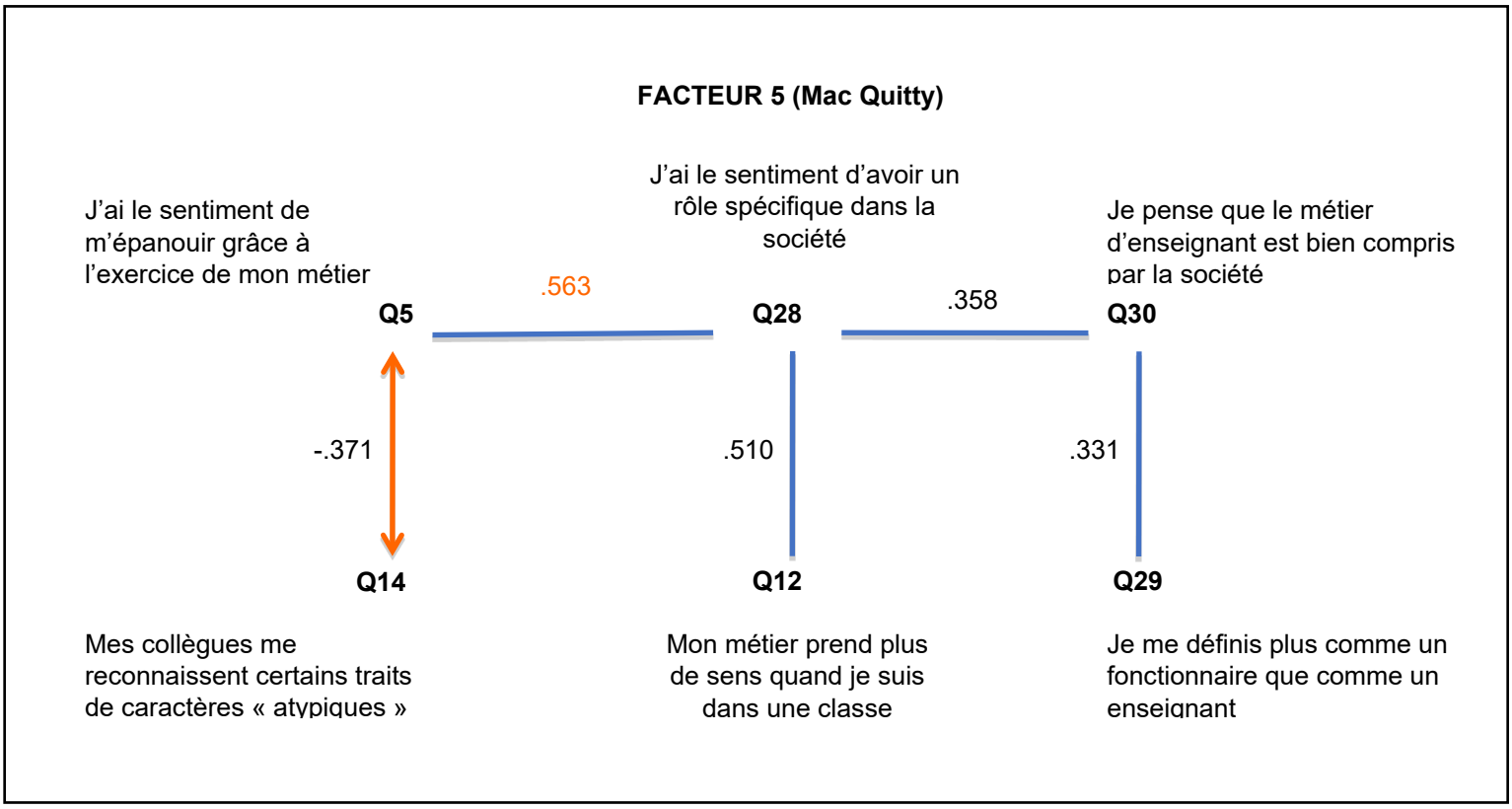



**Le facteur 5 de l'analyse de Mac Quitty (voir organigramme 5)** est une chaîne de quatre associations qui démarre avec la corrélation (.563) la plus forte de toute la matrice. Elle associe la variable nœud Q5 (« J'ai le sentiment de m'épanouir grâce à l'exercice de mon métier ») et la variable Q28 (« J'ai le sentiment d'avoir un rôle spécifique dans la société ») elle-même reliée (.358) à la variable Q30 (« Je pense que le métier d'enseignant est bien compris par la société »). Cette première chaîne met en évidence que la valeur positive attribuée à la profession permet à l'enseignant de se sentir épanoui dans sa profession. Chacune des variables de cette chaîne est ensuite reliée à une autre. La variable Q5 est reliée négativement à la variable Q14 (« Mes collègues me reconnaissent certains traits de caractère "atypiques" »), la variable Q28 est reliée positivement à la variable Q12 (« Mon métier prend plus de sens quand je suis dans

une classe ») et la variable Q30 est reliée positivement à la variable Q29 (« Je me définis plus comme un fonctionnaire que comme un enseignant »). Dans cette matrice, on retrouve le facteur V de l'ANAFAC montrant un épanouissement dans le sens donner au métier. Cette quête de sens serait déterminante dans la construction identitaire et la reconnaissance de Soi par Soi étant donné que la chaîne facteur Q5 et Q14 est négative (-.371) cela montre que la vision de soi et de l'épanouissement personnel dans le métier (rôle et sens) est plus importante que la reconnaissance par les pairs.

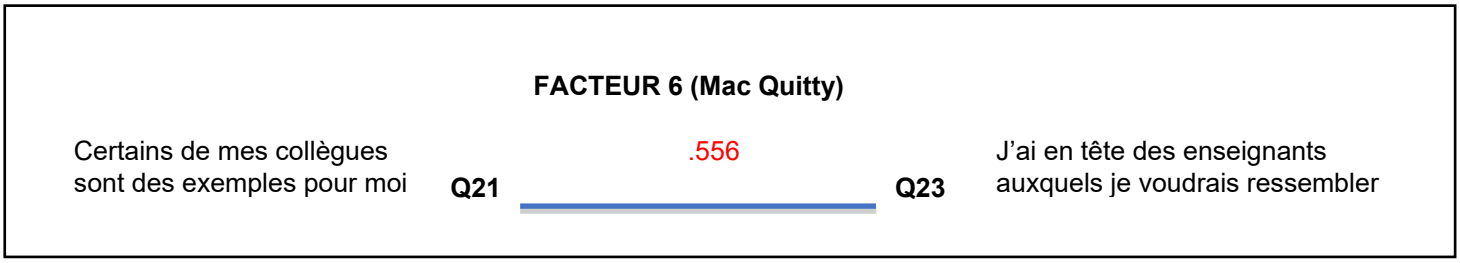
Toutefois, il n'est pas impossible de penser que les enseignants qui semblent s'épanouir professionnellement ne soient pas toujours bien considérés par une autre catégorie d'enseignants.

**Organigramme 5**



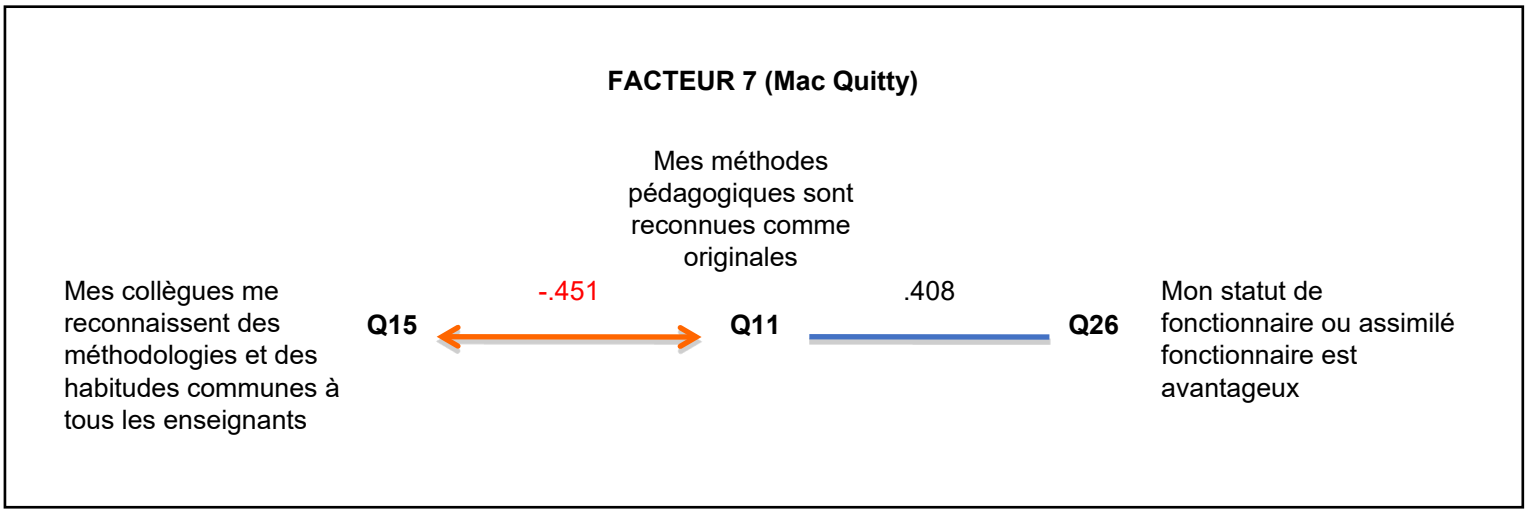
**Le facteur 6 de l'analyse de Mac Quitty (organigramme 6)** est une chaîne avec une association avec une corrélation positive (.556) qui associe la variable Q21 (« Certains de mes collègues sont des exemples pour moi ») à la variable Q23 (« J'ai en tête des enseignants auxquels je voudrais ressembler »). Cette chaîne insiste bien sur l'influence que peuvent avoir les pairs sur la construction de l'identité professionnelle et personnelle. Il serait intéressant de voir par la suite comment et pourquoi ces collègues ont marqué l'identité de l'enseignant. Est-ce dû à l'âge, à l'expérience ou tout simplement à la présence d'enseignant charismatique ? L'analyse des entretiens qualitatifs nous permettra de déterminer cette caractéristique.

**Organigramme 6**




**Le facteur 7 de l'analyse de Mac Quitty (organigramme 7)** est une chaîne avec deux associations partant de la variable Q11 (« Mes méthodes pédagogiques sont reconnues comme originales ») qui est corrélée de manière négative (. -451) avec la variable Q15 (« Mes collègues me reconnaissent des méthodologies et des habitudes communes à tous les enseignants »), mais positive (.408) avec la variable Q26 (« Mon statut de fonctionnaire ou assimilé fonctionnaire est avantageux »). Cela met en évidence que, les enseignants utilisant des pratiques peu communes ne sont pas toujours bien vus. En fonction de leur lieu de travail et des équipes pédagogiques en place l'enseignant ayant recours à des originalités pédagogiques ne sera pas forcément valorisé, car ses pratiques peuvent êtes considérées comme dérangeantes par ses collègues. Les originaux ne sont pas toujours bien vus par certains enseignants qui n'acceptent pas que l'on sorte de la norme. Mais le processus inverse peut tout aussi bien avoir lieu.

**Organigramme 7**




## 2.3 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE MAC QUITTY

Pour interpréter ces résultats, nous repartirons de la deuxième tentative de problématisation intégrant le concept d'engagement professionnel. Nous rappelons la question : **nous souhaitons éclairer en quoi l'analyse des transitions identitaires nous permettent-elles d'éclairer les engagements professionnels des enseignants en écoles primaires, et transforment l'identité globale des individus/enseignants ?** Pour mettre au travail notre problématique, nous avions émis deux hypothèses :

*Nous pensons que les déficits de reconnaissance comme à l'inverse les valorisations potentielles (que nous pouvons définir de manière précise comme les retombées d'un projet pédagogique) que l'on peut classer comme étant des transitions identitaires reconfigureront de manière positive ou négative l'engagement professionnel des enseignants.*

*En tant que professeur, l'individu est engagé dans une relation le renvoyant grâce aux réussites ou aux échecs de ses élèves (pas seulement scolaires) à ses propres compétences en*

*tant que professionnel. Il est ainsi engagé dans une dynamique d'engagement au quotidien qui le pousse à refaçonner son identité.*

Tout comme dans notre première tentative de problématisation nous retrouvons l'importance de la reconnaissance cette fois accès sur la sphère professionnelle. L'analyse de l'ANAFAC avait mis en évidence l'importance du travail collaboratif, l'analyse de Mac Quitty insiste sur l'importance des relations avec les collègues. Le travail régulier ou la mise en place de partenariat entre enseignants est une composante majeure de l'identité et de l'engagement professionnel. Il semblerait aussi que ces échanges avec les collègues participent au processus de représentation professionnelle.

Les facteurs de Mac Quitty semblent indiquer que, la reconnaissance professionnelle de l'enseignant passe par une double logique qui quelques fois s'oppose et qui est pourtant complémentaire. C'est lorsque l'enseignant arrive à articuler ces logiques que le processus de reconnaissance professionnelle est optimisé. Ainsi, l'enseignant se doit de développer sa singularité qui s'affirme dans son « style professionnel » (De Ketele, 2013, p.17) tout en restant dans la conformité en mettant en avant ses capacités à utiliser des pratiques « conventionnelles ». Toutefois, les facteurs mettent en évidence qu'il est des situations où la composition des deux logiques semble difficile entre des enseignants qui aiment innover pédagogiquement et ceux qui restent plus classiques. Ainsi la mise en place de partenariat et de reconnaissance par les pairs semble compromise. Cela ne signifie pas que l'enseignant ne s'engage pas, mais qu'il puisera la reconnaissance nécessaire dans une autre relation.

Les facteurs de Mac Quitty ont permis de mettre en avant un phénomène fort qui est la reconnaissance de soi par soi de ses compétences professionnelles à travers les réussites des élèves. Les analyses qualitatives nous permettront d'exploiter cette hypothèse et de comprendre de quel type de réussites il est question et s'il s'agit en effet d'un facteur décisif pour

l'engagement professionnel. Des recherches ont mis en effet cette corrélation positive entre les réussites des élèves et l'engagement professionnel (Firestone et Pennell, 1993). Elles montrent qu'il s'agit d'un phénomène réciproque, et cyclique, l'engagement professionnel de l'enseignant le conduit à s'investir, innover, accompagner, favorisant ainsi la réussite des élèves qui favorisera à son tour l'engagement de l'enseignant. L'enseignant, étant un être émotionnel, capte de manière consciente ou inconsciente les marques de reconnaissance de certains élèves qui vont influencer le constat qu'il va faire sur ces élèves. L'enseignant qui perçoit la réussite de ces élèves peut alors entamer une analyse réflexive de sa pratique et valoriser ses compétences.

Enfin, les facteurs de Mac Quitty mettent en évidence la notion de reconnaissance du statut des enseignants dans la société ou l'attente de reconnaissance. Il s'agit d'enseignant qui accorde une valeur forte aux métiers d'enseignants et qui cherche une certaine reconnaissance institutionnelle. Nous ne sommes pas en mesure, avec l'analyse quantitative, de déterminer l'institution ou les membres de l'institution, mais nous pouvons imaginer que les enseignants attendent des visites d'inspecteurs, de conseillers ou de tuteur une valorisation de leur travail.

Ainsi nous suivons l'analyse de De Ketele (2013) qui distingue *« la reconnaissance institutionnelle »* (De Ketele, 2013, p.18), la reconnaissance attribuée par autrui et plus particulièrement les pairs et la reconnaissance de soi par soi. De Ketele considère que c'est cette dernière reconnaissance qui est la plus importante. Intégrer cette nouvelle hypothèse nous permettrait de confirmer ou d'infirmer sa conclusion.

Afin de finaliser notre étude quantitative et voir si de nouvelles hypothèses émergent nous proposons de croiser l'analyse ANAFAC et celle de Mac Quitty.

## 2.3 RÉSULTATS CROISÉS DES ANALYSES ANAFAC ET MAC QUITTY

Les facteurs de l'ANAFAC sont des variables latentes. C'est-à-dire des dimensions géométriques dans un espace virtuel à autant de dimensions que de variables observées. Autour de certaines dimensions (les premières extraites), certaines variables observées se concentrent de façon plus ou moins proche, ce qui est exprimé par le coefficient de corrélation (saturation) entre la variable observée et la dimension (facteur).

Les facteurs de l'analyse de Mac Quitty ne sont pas des dimensions géométriques dans l'espace, mais des associations fortes entre plusieurs variables observées, en ne prenant en compte que les corrélations de premier ordre (une corrélation de 1° ordre pour la variable X = la corrélation la plus forte dans la ligne X ou colonne X de la matrice de corrélations. Dans l'analyse de Mac Quitty, on ne part que des corrélations de 1° ordre).

Pour établir le premier facteur, on part de la corrélation la plus forte qui est le départ de l'analyse et on voit ensuite si des corrélations de 1° ordre sont associées avec les variables déjà identifiées. Lorsqu'il n'y a plus de corrélations de 1° ordres, associées avec les variables déjà identifiées, on passe au 2° facteur en partant de la corrélation de 1° ordre la plus forte parmi les corrélations de 1°, non encore utilisées et ainsi de suite. L'analyse de Mac Quitty ne travaille donc qu'avec les corrélations de 1° ordre, tandis que l'ANAFAC travaille avec toutes les corrélations. La première dégage des associations très fortes entre les réponses données aux questions faisant partie du facteur. La seconde prend en considération et les associations les plus fortes et des associations moins fortes ce qui permet parfois de débusquer un sens plus subtil derrière ce qui se cache derrière la variable latente qu'est le facteur (sont surlignées en jaune les variables avec la corrélation la plus forte).

## 2.3.1 PRESENTATION CROISEE DES ANALYSES

***Les facteurs Mac Quitty associés au facteur 1 de l'ANAFAC***

Les facteurs 1, 4 et 7 de l'analyse de Mac Quitty se retrouvent dans le facteur I de l'ANAFAC :

- Facteur 1 : Q16 – Q17 – Q18 – Q22 → = accent sur le travail en équipe
- Facteur 4 : Q31 – Q24 – Q25 – Q32 – Q33 → = non-reconnaissance (statut, salaire)
- Facteur 7 : Q7 – Q5 : innover va de pair avec s'épanouir (notons que Q5, épanouissement par le métier, sature surtout le facteur II de l'ANAFAC qui porte avant tout sur l'harmonie entre identité professionnelle et personnelle ; Q5 ne sature que légèrement le facteur I de l'ANAFAC avec une corrélation de .175)

Les trois facteurs 1, 4 et 7 (même avec Q5) de Mac Quitty expriment bien le Facteur I de l'ANAFAC, dont le sens est « Le travail en équipe, source d'intégration au sein de l'établissement et d'innovations, malheureusement n'est pas reconnu sur le plan statutaire et salarial ».

***Les facteurs Mac Quitty associés au facteur 2 de l'ANAFAC***

Les facteurs 2 et 5 de l'analyse de Mac Quitty se retrouvent dans le facteur II de l'ANAFAC :

- Facteur 2 : Q1 – Q3 – Q4 → pas de distinction entre l'identité personnelle et professionnelle montrant que les deux sont interdépendantes.
- Facteur 5 : Q5 – Q28 – Q12 → épanouissement dans le sens donner au métier
- Facteur 5 : Q5 – Q14 (appartenant au facteur V de l'ANAFAC) → met l'accent sur la reconnaissance par les pairs de l'épanouissement dans son métier grâce à des pratiques particulière montrant l'investissement.

Le facteur 2 de l'analyse de Mac Quitty se retrouve dans le facteur III de l'ANAFAC

- Facteur 2 : Q27-Q3 (appartenant au facteur II de l'ANAFAC) → Montre qu'il n'y a pas de lien entre la vision du métier traditionnel et l'identité de l'enseignant. Cela n'impacte pas son identité (professionnelle et personnelle).

Les deux facteurs 2 et 5 (même avec Q14) de Mac Quitty expriment bien le Facteur II et III de l'ANAFAC, dont le sens est « L'harmonie entre l'identité professionnelle et personnelle tout en attribuant une valeur forte au métier d'enseignant ».

***Les facteurs Mac Quitty associés au facteur 5 de l'ANAFAC***

Le facteur 3 de l'analyse de Mac Quitty se retrouve dans le facteur V de l'ANAFAC

- Facteur 3 : Q8 – Q9 → Ce qui permet d'appuyer le lien entre l'identité et la capacité à faire progresser ses élèves, c'est-à-dire la reconnaissance de ses propres compétences.

Le facteur 3 de Mac Quitty exprime bien le facteur V de l'ANAFAC, dont le sens est « Reconnaissance professionnelle en lien avec les évolutions des élèves ».

***Les facteurs Mac Quitty associés au facteur 6 de l'ANAFAC***

Le facteur 6 de l'analyse de Mac Quitty se retrouve dans le facteur VI de l'ANAFAC

- Facteur 6 : Q21 – Q23 → Ce qui permet d'appuyer le lien entre l'identité et la personnalité d'autres collègues, c'est-à-dire l'influence que peut avoir certains collègues sur le développement personnel et professionnel

Le facteur 6 de Mac Quitty exprime bien le facteur VI de l'ANAFAC, dont le sens est « Reconnaissance de l'impact des pairs sur l'identité ».

## 2.3.2 CONCLUSION DES RÉSULTATS

Le fait de chercher à comprendre les processus de la construction identitaire et plus particulièrement les facteurs qui activent les transitions identitaires nous permet de rendre explicite les logiques souvent plurielles de ces processus. Il nous paraît important de préciser que nous partons de 3 catégories d'items correspondant aux 3 dimensions de l'identité : la qualité de soi comme enseignant, la qualité de soi comme collègue et les qualités du statut du métier d'enseignant. Ces trois dimensions découlent des composantes de l'identité que nous avons, au préalable, définies. Dans un premier temps, l'analyse de ces items nous permet de voir qu'elles sont les composantes de l'identité qui ressortent, afin d'entamer une première vérification des trois hypothèses faites sur le concept de transition identitaire. Dans un second temps, elles nous permettent de justifier l'utilisation de la notion d'engagement professionnel. Enfin, elles vont nous permettre de faire émerger de nouvelles hypothèses pour l'analyse qualitative.

Nous rappelons dans un premier temps les trois hypothèses faites sur le concept de transition identitaire.

- Les composantes « personnelle » et « biographique » vont être activées par la reconnaissance de ses compétences au quotidien par autrui et par soi.

- Les composantes « appartenance sociale » et « relationnelle » sont activées à la fois par la collaboration que l'individu saura mettre en place avec ses pairs et la reconnaissance des gestes professionnels.

- Les composantes « implication sociétale » et « intégrative » sont activées d'une part par le besoin d'appartenance et par les facteurs exogènes du métier d'enseignant.

L'analyse croisée de cette enquête nous permet de faire un premier constat sur ce qui peut activer les transitions identitaires.

La relation avec ses pairs, et plus particulièrement le travail collaboratif, l'analyse factorielle de l'ANAFAC a mis en évidence que ce premier facteur expliquait 15,7 % de la variance de la commune totale, constitue l'un des déclencheurs forts pour les enseignants. L'enseignant cherche à innover, partager ses pratiques pédagogiques et faire évoluer ses pratiques professionnelles. C'est aussi en vue du développement personnel des enseignants que les partenariats engagés peuvent mettre en évidence les qualités et les compétences personnelles et professionnelles. Ces moments collaboratifs sont d'autant plus importants que les enseignants n'ont pas le sentiment que leur travail soit reconnu par la société (socialement ou économiquement). Ils ne se sentent pas valorisés pour leur profession. Cette reconnaissance par les pairs permet de réguler le rapport à soi dans l'activité et est nécessaire à l'épanouissement de l'identité professionnel et personnel. Le travail régulier et collaboratif avec ses pairs fait partie de la composante appartenance sociale et relationnelle de notre schéma de l'identité. Les entretiens qualitatifs vont nous permettre de confirmer ou non cette hypothèse et vont nous permettre d'expliquer et analyser ces différents rapports. Nous savons qu'en fonction du type d'école ou du statut de l'enseignant les rapports engagés ne sont pas les mêmes et n'ont pas le même impact sur l'engagement professionnel. L'analyse complémentaire de Mac Quitty a aussi pu mettre en évidence l'existence d'un sous-groupe d'enseignant qui ne s'attache pas à la collaboration avec ses pairs pour construire son identité professionnelle. Ce qui nous conduit à la deuxième hypothèse.

Nous avions initialement émis l'hypothèse, lors de la première analyse quantitative, qu'existait une harmonie entre l'identité personnelle et professionnelle, l'analyse de l'ANAFAC a mis en évidence que cette dernière représentait 12 % de la variance de la commune totale. L'analyse complémentaire de Mac Quitty met en évidence l'existence de deux groupes d'enseignants :

ceux qui considèrent la non-séparation de l'identité professionnelle et personnelle et ceux qui en considèrent une. Toutefois, il y a un facteur commun à ces deux groupes qui est le sens et la valeur personnelle attribués au métier. Nous pouvons ainsi déterminer un nouveau facteur qui met en avant l'importance de la reconnaissance de Soi de sa situation professionnelle. Ce facteur se manifeste dans l'analyse croisée par une harmonie entre l'identité professionnelle et personnelle tout en attribuant une valeur forte au métier d'enseignant. Le fait de reconnaître l'interdépendance de l'identité professionnelle et personnelle permet une reconnaissance entière de soi qui se retrouve dans la volonté de s'épanouir et de donner un sens à l'exercice de son métier. Ainsi, nous pouvons considérer la quête de sens comme une hypothèse plus précise pour expliquer la composante personnelle et biographique. Cette quête passe par une reconnaissance de ses compétences de soi par soi. Nous intégrons dans cette quête de sens « la reconnaissance professionnelle en lien avec les évolutions des élèves ».C facteur présent dans l'analyse de l'ANAFAC, explique 6,8 % de la variance de la commune totale, mais est un facteur très fort dans l'analyse de Mac Quitty. De nombreux écrits montrent à quel point la reconnaissance professionnelle est importante dans la construction identitaire d'un individu. Dans le cas des enseignants, cette reconnaissance professionnelle se matérialise dans la progression des élèves. Il peut s'agir d'une reconnaissance personnelle de ses capacités à faire progresser les élèves, mais aussi une reconnaissance par les pairs, les parents ou l'élève. La reconnaissance professionnelle constitue un élément important sur l'image de soi professionnelle comme personnelle.

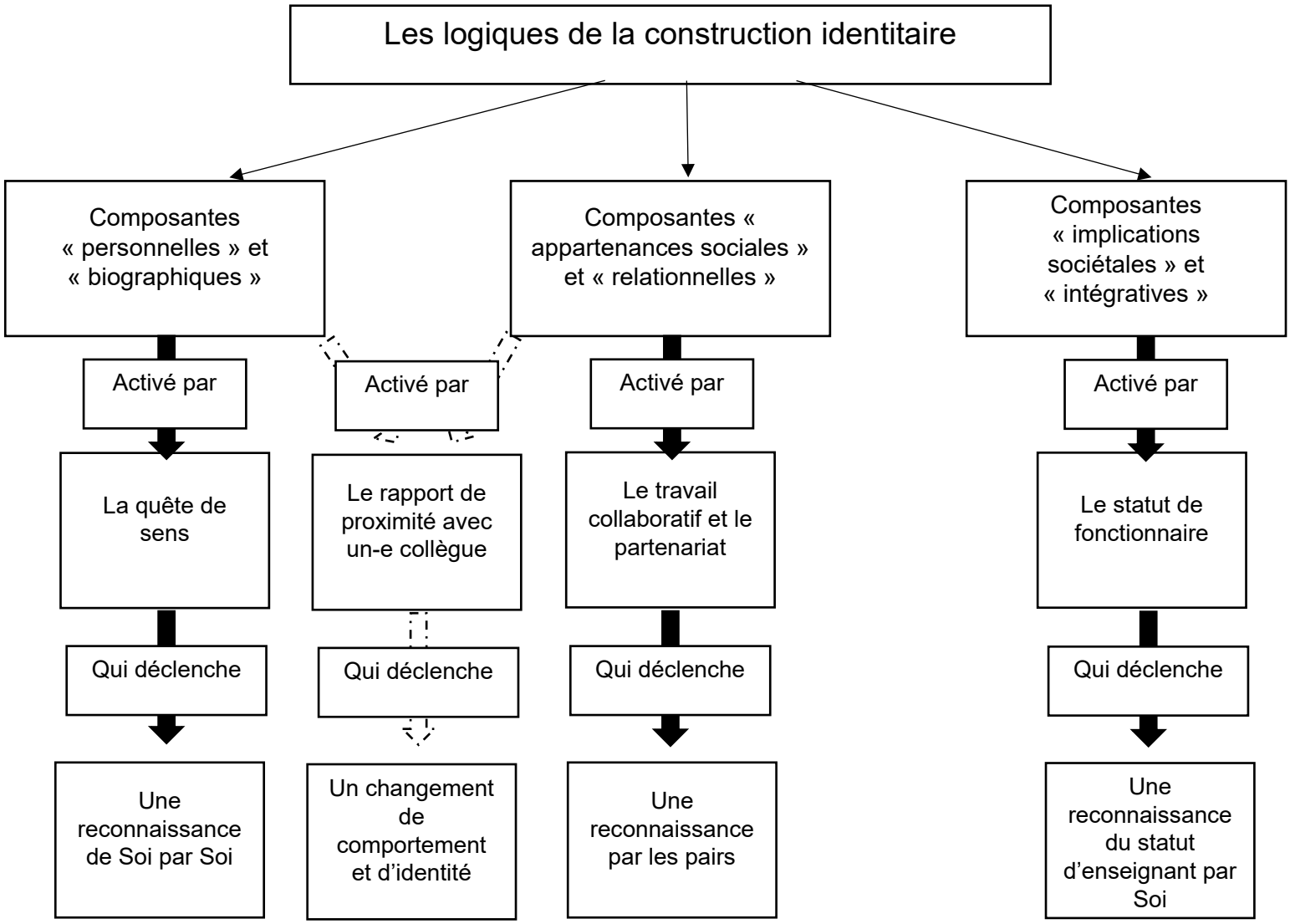
Enfin, nous mettons en évidence une ambiguïté concernant la reconnaissance ou plutôt la non-reconnaissance sociétale du métier d'enseignant. En effet, on remarque que les enseignants s'accordent sur le fait qu'il existe peu de reconnaissance de manière générale pour le métier d'enseignant, mais cela est compensé par la reconnaissance des avantages du statut. Ainsi nous

pouvons émettre l'hypothèse que la reconnaissance du statut agira sur la composante « implication sociétale » et « intégrative » de l'identité.

Nous souhaitons aussi souligner une hypothèse secondaire qui est l'impact des collègues, dans le sens du charisme, sur l'identité des enseignants. Certains enseignants semblent être influencés et/ou marqués par certains de leur collègue au point de changer leur identité professionnelle comme personnelle. La question qui subsiste est de savoir si ce changement est temporaire au contact du collègue ou permanent.

Grâce à l'analyse complémentaire de Mac Quitty, nous pouvons faire évoluer notre schéma conceptuel de la construction identitaire.

**Figure 2 : Les logiques de la construction identitaire V.2**



Les deux analyses nous ont permis de mettre en évidence la relation qui existait entre construction identitaire et engagement professionnel. En effet, si les relations avec les pairs, l'épanouissement dans l'exercice du métier et la relation pédagogique peuvent expliquer ce qui active les transitions identitaires elles permettent aussi de comprendre ce qui conduit à l'engagement. Derrière ces facteurs, nous retrouvons un phénomène commun entre le concept d'identité et celui d'engagement professionnel qui est celui de la reconnaissance. L'analyse de Mac Quitty nous a permis de mettre en avant trois types de reconnaissance, la reconnaissance de Soi par Soi, la reconnaissance de soi par autrui (avec un accent mis sur les autres enseignants) et la reconnaissance institutionnelle. L'analyse croisée nous permet de reconnaître une plus grande importance de la reconnaissance de soi par soi et de la reconnaissance par autrui aussi bien pour activer les changements identitaires que pour l'engagement professionnel. Les analyses qualitatives vont nous permettre de vérifier cette nouvelle hypothèse.

# 3. CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Jusqu'ici, notre travail sur les concepts nous a permis de dépasser les dimensions individuelles de la construction identitaire et de l'engagement en montrant que les processus de construction identitaire et d'engagement professionnel passent par un dialogue, une négociation entre soi et autrui. Qui plus est, on a mis en évidence la réciprocité de ces échanges. D'un côté, l'identité et l'engagement sont conditionnés par des processus internes, et d'un autre ils sont profondément marqués par la reconnaissance d'autrui. On constate toutefois certains manques dans les analyses qui semblent pourtant importants dans les processus de construction identitaire et d'engagement. Nous n'abordons pas en effet la notion du vécu des enseignants et leur projection sur le métier alors qu'ils ont eux-mêmes expérimenté la relation pédagogique ne serait-ce qu'en tant qu'élève. Nous n'abordons pas ainsi les questions du rapport aux savoirs ou encore la question de la socialisation. Si nous avons mis en évidence l'importance des rapports entre pairs nous n'avons pas abordé la question de la solitude et de l'individualité ainsi que les stratégies mises en place pour y faire face et continuer à valoriser sa pratique. Si nous avons abordé le principe de reconnaissance et notamment mis en avant trois types de reconnaissance (par soi, par Autrui, par l'institution), il semble que le lien entre transitions identitaires et engagement professionnel soit démontré de façon incomplète. Bien que la recension des écrits sur la construction identitaire et sur l'engagement ainsi que les analyses quantitatives nous permettent d'affirmer que le sentiment de reconnaissance est une composante essentielle de la construction identitaire et de l'engagement professionnel, il est important de mentionner que, les différents facteurs mis en évidence par les analyses de l'ANAFAC et de Mac Quitty, devront être vérifiés et complétés par les récits des acteurs et leurs histoires de vie. Il est ainsi nécessaire de rappeler que les analyses et les conclusions faites ne sont qu'à titre provisoire, et ils nous permettent d'avoir un point de départ pour l'analyse

qualitative. Ce n'est qu'à l'issue des entretiens que nous pourrons avoir un éclairage réel voir nouveau sur ce qui active effectivement les processus de transitions identitaires et d'engagement professionnel. Pour cela, nous nous appuierons sur la méthodologie de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994) qui nous permet de suivre notre démarche progressive en ne posant pas de cadre problématique strict afin de pouvoir le faire évoluer au fil des connaissances acquises.

Ainsi, pour poursuivre notre analyse nous reformulons notre question de recherche et nous décidons de nous concentrer sur le phénomène commun des processus de construction identitaire et d'engagement professionnel qui est la notion de reconnaissance. **Ainsi nous souhaitons éclairer en quoi l'analyse des transitions identitaires nous permet-elle d'éclairer les engagements professionnels des enseignants en écoles primaires, et transforment l'identité globale des individus/enseignants ?**

Pour mettre au travail notre problématique, nous réduisons notre réflexion à une hypothèse centrale. Celle-ci interroge l'importance de la reconnaissance chez l'individu et plus particulièrement chez les enseignants en école primaire.

*Nous pensons que le sentiment de reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui favorise des processus qui permettent à un enseignant de se reconnaître de façon inconditionnelle comme une personne authentique agissant dans son monde partagé avec Autrui, mais dans lequel il peut s'exprimer à la première personne du singulier. Ce sentiment de reconnaissance active alors les processus de construction identitaire et d'engagement professionnel.*

# PARTIE 3 : TESTER LES CONCEPTS SUR LE TERRAIN

La problématique reformulée dans la conclusion de la partie 2 (nous souhaitons éclairer en quoi l'analyse des transitions identitaires nous permettent-elles d'éclairer les engagements professionnels des enseignants en écoles primaires, et transforment l'identité globale des individus/enseignants ?) conduit à la nécessité d'observer des situations sociales et des histoires de vie qui nous obligent à ne pas définir des hypothèses trop fixes pour se laisser l'opportunité de les faire évoluer en fonction du vécu des enseignants. Ainsi nous débutons l'analyse qualitative avec une hypothèse qui sera dans tous les cas, amenée à évoluer : *Nous pensons que le sentiment de reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui favorise les processus de construction identitaire et d'engagement professionnel.*

Si nous avons décidé de réaliser une pré-enquête quantitative pour nous aider à délimiter l'objet de la recherche, l'approche à privilégier est une enquête qualitative en utilisant une approche inductive. C'est pourquoi nous nous appuyons sur la méthodologie de la théorisation ancrée.

## 1. L'UTILISATION DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE, LE CHOIX DE L'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE

L'expression « analyse par théorisation ancrée » a été formulée en 1994 par Pierre Paillé pour qualifier une approche se rapprochant de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967), qui se veut être une approche empirique et inductive. Paillé a enrichi ce modèle en y apportant l'analyse de sa propre histoire de vie au sein de différentes cultures professionnelles. L'analyse par théorisation ancrée est une adaptation à la Grounded Theory. Si la première approche relève plus d'une méthodologie pour la recherche qualitative la deuxième s'emploie à nous donner une méthodologie pour l'analyse de donnée qualitative. Il est important de préciser ce point,

car notre recherche, bien qu'elle soit fondée sur une approche itérative, n'est pas une recherche relevant de la grounded theory, pour la simple raison que nous intégrons dans notre analyse une étude quantitative. Ainsi, l'analyse par théorisation ancrée va nous permettre d'analyser nos données qualitatives en suivant un procédé minutieux et spécifique. De cette manière, elle se distingue de l'analyse de contenu qui en objectivant un corpus de textes lui applique une analyse statistique et donc quantitative (Lejeune, 2017).

Pourquoi avons-nous choisi cette méthode pour notre sujet ? Le thème de la construction identitaire, que nous analysons comme s'inscrivant dans un processus, semble tout à fait convenir à cette méthodologie qui s'inscrit aussi dans un processus long. Cette méthode prend sens dans les recherches comme celle-ci qui tente de comprendre les acteurs en partant de leurs visions, leurs interprétations et leurs discours.

## 1.1 PRÉSENTATION DE L'ANALYSE PAR THÉORISATION ANCRÉE

Comme expliqué précédemment, la théorisation ancrée est une méthode d'analyse qualitative, qui comme l'explique Paillé, « vise à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressive et valide de données empiriques qualitatives » (Paillé, 1996, p.184). Cette méthode permet d'entrer dans un processus de mise en place de concept en partant des données qualitatives. C'est un aller-retour permanent entre les données recueillies et le processus de théorisation. Le terme « théorisation » dans l'intitulé, ne signifie pas pour autant la conception de grandes théories, mais une démarche pour comprendre le sens d'un évènement, d'un phénomène. Théoriser c'est « dégager le sens d'un évènement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. » (Paillé, 1994, p.149). Le terme « ancrée » signifie que

le processus de théorisation passe nécessairement par les données qualitatives recueillies. L'analyse par théorisation ancrée permet donc d'une part de se rapprocher au plus près possible du matériau empirique (ancrage) et d'autre part permet l'émergence de « nouvelles » théories ou tout du moins de nouvelles compréhensions d'un phénomène (théorisation). Utiliser cette méthode permet d'approcher le matériel empirique de manière plus complexe dans le sens ou cela nous permet d'approcher ses singularités.

## 1.2 LA MÉTHODE

Pierre Paillé détaille la méthode en six étapes dont il précise qu'elles ne sont pas forcément linéaires ou équivalentes : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation.

- **La codification** : il s'agit d'un exercice qui vise à reformuler, au plus près possible, la parole des personnes interrogées, c'est une « opération intellectuelle du chercheur qui consiste à transformer des données brutes (faits observés, paroles recueillies…) en une première formulation scientifique ». (Mucchielli, 1996, p.25). Ce travail permet de s'immerger dans le matériau collecter et prendre une distance nécessaire pour l'analyse (Lejeune, 2019). Dans le cadre de notre travail, nous décidons d'effectuer une codification ligne par ligne, mais il serait possible de le réaliser mot à mot ou encore épisode par épisode.

La codification ligne par ligne consiste à écrire ligne après ligne une reformulation de l'acteur rencontré. Il s'agit d'un découpage ligne à ligne et non-phrase à phrase, ce qui entraîne une annotation conséquente, mais descriptive. En effet, le but est de se rapprocher le plus possible des mots de l'acteur interrogé sans interpréter. Cette codification permet d'une par une lecture des données attentives, mais elle permet aussi un point de départ pour la catégorisation. Cette

méthode oblige le chercheur à retranscrire de manière consciencieuse l'intégralité de ses entretiens. Voici un exemple tiré d'un entretien effectué le 26/10/2020 avec l'enseignante E.

**Exemple 1**

***Qu'est ce qui donne sens dans ton métier ?***

Bonne question. Bonne question. Et bien, c'est, voilà, encore aider, encore aider mes élèves. Voilà le fait

Aider

de voir des enfants qui sont qui semblent à l'école épanouis par ce qu'on peut leurs proposer, par ce qu'on

Bien-être

peut faire. Et c'est ce qui motive à passer du temps, à monter des projets. On est là pour les voir progresser,

Motivation

pour les voir grandir, pour les voir épanouis. Voilà un enfant, un élève dans ma classe qui va être, qui va

Développement

être renfermé et qui va pas sourire. Qui ne va pas. Voilà, il va falloir que je cherche un moyen que je trouve

Entrer en relation

un moyen pour le faire s'épanouir. Voilà un minimum et, et faire en sorte qu'il, enfin après on ne peut pas

Épanouir

pallier tous les maux non plus, on est qu'enseignant, mais le mettre en confiance, faire en sorte que, ben

Relation de confiance

qu'il soit qu'il soit épanoui, qu'il trouve du sens dans ce qu'il fait, qu'il sache pourquoi qu'il comprenne

Donner du sens aux savoirs

pourquoi il fait les choses et voilà, c'est ce qui fait sens plus que vraiment d'apprendre les mathématiques

Rapport aux savoirs

ou le français. Et voilà.

Cet extrait est tiré du premier entretien réalisé dans le cadre de ce travail de thèse. Que nous apprend-il ? Cette partie de l'entretien porte sur la relation de l'enseignante à son métier. Dès le départ, elle inclut l'élève comme facteur déterminant pour sa motivation à réaliser le métier. Il est intéressant de voir que l'enseignante va utiliser le terme de motivation sans que celui-ci apparaisse dans la question. Pourtant elle ne réutilisera pas le terme de « sens » initialement donné. Elle indique donc de manière générale que sa relation à l'élève est source de motivation. Analysons maintenant la nature de cette relation. L'enseignante met en avant deux types de relation qui vont avoir un impact l'une sur l'autre. La première chose dont l'enseignante a besoin pour donner sens à son métier est d'instaurer *une relation de confiance,* car elle a besoin de sentir que les élèves se sentent bien à son contact. Il faut qu'elle les sente épanouis. Le souci du *bien-être* en classe est très présent dans cet extrait, mais de manière générale dans tout l'entretien. Selon cette enseignante, ce bien-être passe aussi par *le rapport aux savoirs* des élèves. Il est important que l'enseignante sache *donner du sens* à ces savoirs. C'est le deuxième type de relation qui émerge dans cet entretien. La capacité pour l'enseignante, à travers sa pratique, d'être capable de donner du sens aux savoirs. C'est finalement ce second aspect qui donne sens aussi à sa propre pratique.

Nous pensons que la lecture que nous avons faite de cet entretien reste au plus près des propos de l'enseignante sans qu'elle ne puisse traduire le témoignage avec une totale exactitude. Il est aussi fort possible qu'un autre individu attribue d'autres expressions au témoignage. Toutefois, notre analyse reste ancrée dans le matériau, suivant ainsi la ligne directrice de l'analyse par théorisation ancrée. Il faut aussi voir cette étape comme une étape première à l'analyse globale. Elle nous permet d'avoir une certaine fiabilité à l'analyse finale et nous ouvre des portes pour la deuxième étape de l'analyse qui est la catégorisation.

- **La catégorisation** : Si la codification fait partie du processus d'ancrage, la catégorisation fait partie du processus de théorisation. Toutefois, elle ne peut se faire sans une codification minutieuse. Catégoriser c'est réussir à faire émerger un concept qui peut être défini, détaillé en fonction de ses propriétés, spécifié pour qu'il perdure et développé sous différentes formes et dimensions. Il s'agit alors de faire émerger un concept assez puissant pour rendre compte d'un phénomène, d'un évènement, de manière générale. Paillé conseille de réaliser deux étapes. La première consiste à lister la première codification et en dégager des catégories qui ont pu se former. On peut alors choisir de les laisser tels quels ou de les faire évoluer. La deuxième étape consiste à relire les transcriptions, en s'affranchissant du codage initial, et noter en marge, des catégories qui émergent. Il faut prendre soin de nommer un phénomène plus large et non faire de la description. Il propose de se poser les questions : *qu'est-ce qui se passe ici ? De quoi s'agit-il ? Je suis en face de quel phénomène ?* (Paillé, p.159, 1994). Pour l'exemple, reprenons la partie de l'entretien précédent.

**Exemple 2**

*Qu'est ce qui donne sens dans ton métier ?*

Accompagnement au développement personnel de l'élève

Bonne question. Bonne question. Et bien, c'est, voilà, encore aider, encore aider mes élèves. Voilà le fait de voir des enfants qui sont, qui semblent à l'école épanouis par ce qu'on peut leurs proposer, par ce qu'on peut faire. Et c'est ce qui motive à passer du temps, à monter des projets. On est là pour les voir progresser, pour les voir grandir, pour les voir épanouis. Voilà un enfant, un élève dans ma classe qui va être, qui va être renfermé et qui va pas sourire. Qui ne va pas. Voilà, il va falloir que je cherche un moyen que je trouve un moyen pour le faire s'épanouir.

Donner du sens aux apprentissages

Voilà un minimum et, et faire en sorte qu'il, enfin après on ne peut pas pallier tous les maux non plus, on est qu'enseignant, mais le mettre en confiance, faire en sorte que, ben qu'il soit qu'il soit épanoui, qu'il trouve du sens dans ce qu'il fait, qu'il sache pourquoi qu'il comprenne pourquoi il fait les choses et voilà, c'est ce qui fait sens plus que vraiment d'apprendre les mathématiques

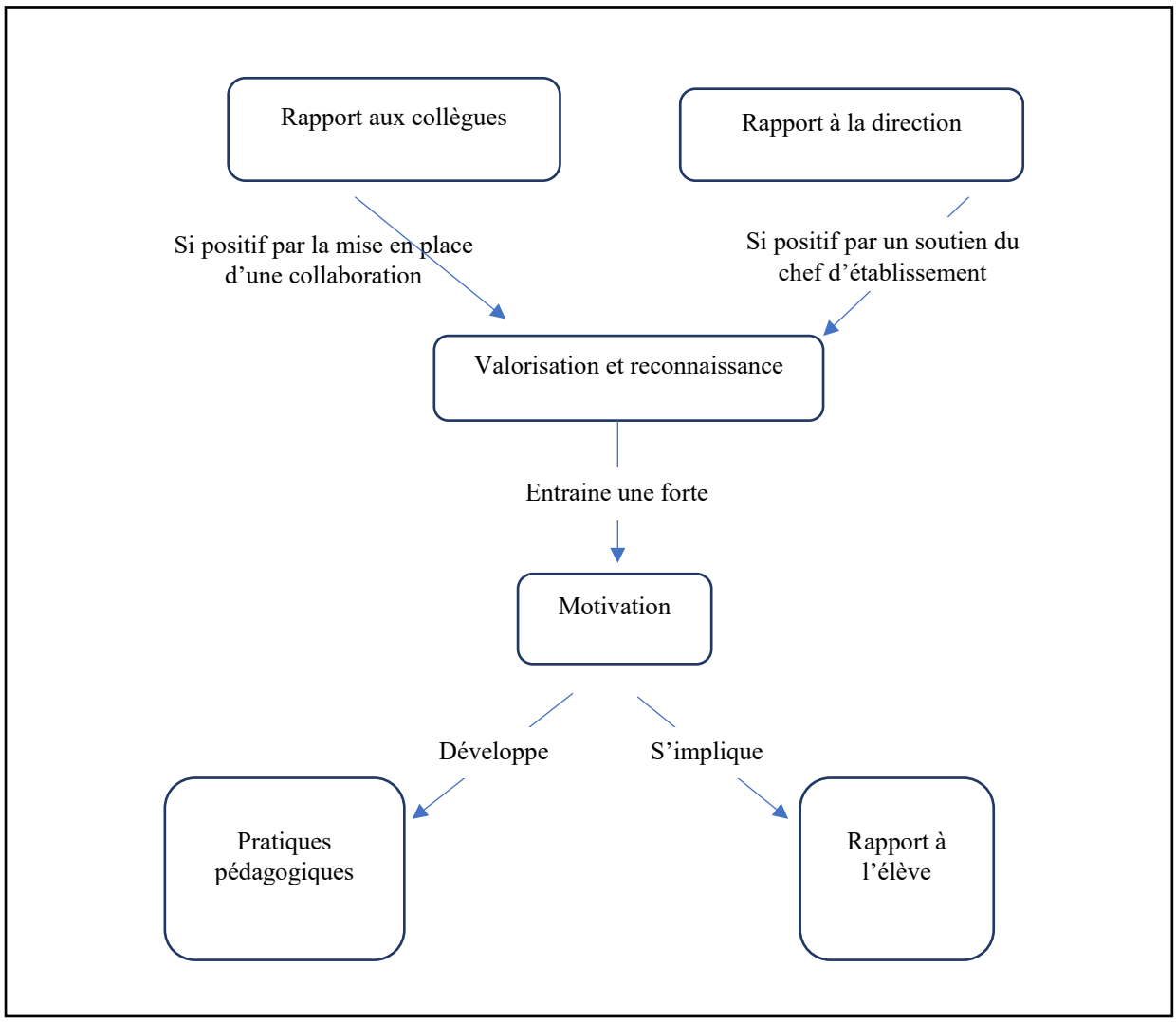
Après avoir analysé le codage initial, catégorisé l'extrait et relu l'entretien, il semblerait que la motivation de l'enseignante se retrouve dans deux phénomènes que nous avons définis comme catégories : sentir que l'enseignante agit pour le développement personnel de l'enfant que nous avons appelé « *Accompagnement au développement personnel de l'élève* », et sentir qu'elle participe activement aux rapports aux savoirs (Hatchuel, 2005) de l'élève de manière positive que nous nommons « *Donner du sens aux apprentissages* ».

La lecture de ces catégories nous conduit à penser qu'il y aurait une catégorie plus large sous laquelle nous pourrions décliner ces sous-catégories qui est *le rapport à l'élève.* Pour valider cette catégorie et sous-catégorie il faudra les confronter avec les autres entretiens. Cela participe au processus de consolidation des catégories. Pour qu'une catégorie perdure dans l'analyse il faut qu'on puisse la définir, déterminer les propriétés, expliquer les conditions sociales et identifier les diverses formes. « *Chacune des catégories d'une analyse par théorisation ancrée porte en elle une description riche et une analyse fine d'un aspect important de la réalité étudiée ».* (Paillé, p.167, 1994).

**- La mise en relation :** En pratique, lors du processus de catégorisation, la mise en relation a déjà commencé, il s'agit alors de la normaliser. Pour cela, il faut mettre en relation les phénomènes ou évènements. Soit l'acteur met en relation ces évènements dans son discours, soit c'est le chercheur qui en crée un au niveau conceptuel. Les liens peuvent être très nombreux et de différentes natures : « *on peut imaginer des liens de ressemblance, de dépendance, des liens fonctionnels (A est utile à B), des liens hiérarchiques (A est plus élevé que B), etc.* » (Paillé, p.169, 1994). L'exercice peut donc être infini, il faut veiller à ce que la mise en relation, la mise en place de lien servent à affiner l'analyse et non manipuler les catégories.

Si l'on reprend l'entretien présenté précédemment on se rend compte de relation forte entre certaines catégories. Nous notons chez cette enseignante un impact fort de l'équipe pédagogique à la fois sur sa pratique mais aussi sur ses relations avec l'élève. Il s'agit d'une première mise en relation qu'il faudra développer confirmer, modifier ou infirmer avec l'analyse des autres entretiens. Nous décidons de suivre le conseil de Paillé (1994) qui est de réaliser des schémas pour mettre, de manière très claire, ces mises en relation.

**Exemple 3 :**




Pour réussir une mise en relation, il faut se poser la question *« En quoi et comment ce que j'ai ici est lié à cela ? ».* Dans l'exemple présenté sur la figure 3, et sans entrer dans les détails de l'analyse, nous pouvons expliquer les liens que nous avons réalisés.

Nous décidons de réaliser l'analyse avec un regard positif, mais nous pourrions l'analyser avec une autre perspective. Dans l'entretien que nous utilisons, nous remarquons que l'enseignante accorde une place déterminante à l'équipe pédagogique et plus particulièrement à la direction et à ses collègues. Plus précisément, elle nous explique que le directeur doit être un soutien, mais aussi celui qui génère un dynamisme à l'école en accompagnant les enseignants dans leur

projet. Les collègues quant à elles, doivent vouloir travailler en équipe et avoir un sens du partage et de la communication. Si l'une des conditions est réunie (ou les deux), cela confère un sentiment positif et une valorisation dans le travail. Celui-là même entraînera une forte « motivation » impactant alors la pratique, mais aussi la relation pédagogique avec les élèves. Nous pouvons alors constater que le facteur déterminant dans ce schéma est la relation aux collègues, catégorie que nous garderons par la suite dans l'analyse et que nous nommerons « l'effet collègue », nous y reviendrons.

La mise en relation des catégories permet à l'analyse d'atteindre un autre niveau. Si le chercheur peut tout à fait s'arrêter à la catégorisation et obtenir une analyse pertinente, celle-ci restera statique. La mise en relation permet de donner un dynamisme nouveau à l'analyse en s'approchant au plus près du réel. L'étape suivante permettra d'unifier les précédentes.

- **L'intégration :** l'analyse par théorisation étant dense et conduisant à des résultats multiples, il est nécessaire, à certains moments de (re) clarifier et renommer précisément l'étude. « Sur quoi mon étude porte-t-elle en définitive ? » C'est la question que l'on se pose durant cette étape. Elle n'apparaît pas clairement lors de la rédaction, mais elle est essentielle pour ne pas se perdre dans sa recherche. Elle permet d'avoir une compréhension de son objet d'étude, de le délimiter précisément pour réaliser l'analyse finale.

Dans le cas de ce travail, nous abordons la relation aux pratiques pédagogiques, la relation aux collègues et la motivation, mais nous ne devons pas occulter que ces analyses permettent, in fine, de comprendre et d'analyser les processus de construction identitaire et plus précisément de déterminer les transitions identitaires. Il sera donc nécessaire à chaque étape de relier les analyses à ce thème central. Ce sera l'étape de modélisation.

- **La modélisation :** Paillé rappelle que le travail de modélisation *« consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles*

*caractérisant le phénomène principal cerné au terme de l'opération d'intégration »* (Paillé, 1996, p.189). Lors de cette étape, le chercheur se doit de définir les caractéristiques principales d'un phénomène plus général. Pour cela, l'étape d'intégration est primordiale, car c'est l'objet que nous avons défini à cette étape que nous questionnons. Pour réussir la modélisation, nous pouvons détailler 5 étapes. (Paillé, 1994)

- Comment peut-on qualifier le phénomène ? De quel type de phénomène s'agit-il ?

- Quelles sont les propriétés du phénomène ? C'est l'élaboration des catégories principales que nous permettra de définir les propriétés.

- Quel est l'historique du phénomène ? Peut-on en déterminer les causes ? Il est important de comprendre le phénomène dans sa globalité et pour cela il faut être capable de déterminer l'historique.

- Quelles sont les conséquences du phénomène ? Quels sont les impacts positifs ou négatifs à long, moyen et court terme ?

- Quels sont les processus du phénomène ? Que se passe-t-il entre l'origine et la finalité, comment déterminer et expliquer ces processus. Cette dernière étape est au fondement même de l'analyse. C'est celle qui nous permet de réaliser l'analyse.

- **La théorisation** : dernière étape de l'analyse par théorisation ancrée, la théorisation permet de formuler l'analyse finale en gardant en tête que celle-ci ne sera jamais finie. Cette dernière phase doit permettre de comprendre la complexité du phénomène étudié aussi bien du point de vue conceptuel que du point de vue empirique. On retrouve trois étapes lors du processus de théorisation : l'échantillonnage théorique, la vérification des implications théoriques et l'induction analytique.

- L'échantillonnage théorique consiste à sélectionner des phénomènes émergents, d'échantillonner des éléments représentatifs comme on échantillonnerait une population. Il a lieu tout au long de la recherche et permet de vérifier et confirmer une théorie en devenir en trouvant une saturation dans les catégories élaborer auparavant et en effectuant des mises en relation entre elles.
- La vérification des implications théoriques permet de vérifier la cohérence entre les données empiriques et les hypothèses. Pour cela, il faut décomposer la théorie sous forme d'énoncés et les confronter à la réalité.
- L'inclusion analytique aussi appelée « cas négatifs » est le fait de confronter les phénomènes à leur contradiction. Cela permet de mieux comprendre, de développer, d'étoffer le phénomène observé.

L'analyse par théorisation ancrée permet de construire une théorie plutôt qu'à en tester une déjà existante. Cela permet de renouveler la recherche ou tout du moins à lui donner de nouvelles perspectives. Elle permet d'avoir une rigueur dans l'analyse qualitative et répondre à des critères de scientificité aujourd'hui au cœur des préoccupations de nombreux chercheurs. Elle permet au chercheur de s'éloigner de ses préjugés et de ses (sur) interprétations et oblige le chercheur à faire preuve de réflexivité en construisant une théorie proche de la réalité. Cette méthodologie nous semble tout à fait indiquée notamment lorsqu'on analyse des histoires de vie afin de rester au plus proche de ce que vivent réellement les individus concernés par l'analyse.

## 1.3 L'ÉCHANTILLONNAGE DE LA POPULATION

Les enseignants du primaire qui ont participé à l'étude, issues de neuf établissements scolaires différents, provenaient de Paris et région parisienne, Saône-et-Loire et Charente –

Maritime, étaient au nombre de douze. Ils occupaient tous la fonction de titulaire dans le premier degré. Pour mettre en place ces entretiens, nous avons contacté les enseignants qui nous avaient laissé leurs coordonnées sur les fiches des enquêtes quantitatives et nous avons activé le réseau de connaissances autour de nous. Initialement, une vingtaine de rencontres étaient prévues, mais la situation sanitaire due à la COVID - 19 a complexifié la mise en place de ces entretiens. De fait, une partie d'entre eux se sont déroulés en visioconférence via l'application Zoom. Nous avons conscience que ce petit échantillon ne peut constituer une population représentative, mais le choix d'avoir recours aux récits de vie ainsi que le temps imparti rendait nécessaire la réduction du nombre d'entretiens. En revanche, nous avons souhaité avoir une vision large pour analyser les différences de discours en fonction de l'ancienneté. Ainsi, les enseignants ont entre 1 an et 25 ans d'ancienneté. Nous présentons ici un tableau récapitulatif des enseignants interrogés :

## Tableau 1 : Présentation des enseignants interrogés

| Entretien | Appellation | Sexe | Situation familiale | Région d'enseignement | Type d'établissement | Ancienneté | Qualification |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Enseignante E. Entretien du 26.10.2020 | Féminin | Mariée avec enfants | Région Parisienne | École publique REP | 9 ans | Titulaire |
| 2 | Enseignante C. Entretien du 26.10.2020 | Féminin | Mariée avec enfants | Région Parisienne | École publique REP | 10 ans | Titulaire |
| 3 | Enseignante M. Entretien du 26.10.2020 | Féminin | Mariée avec enfants | Région Parisienne | École publique REP | 10 ans | Titulaire |
| 4 | Enseignant M. Entretien du 19.02.2021 | Masculin | Mariée avec enfants | Région Saône et Loire | Collège public classe SEGPA | 11 ans | Titulaire |
| 5 | Enseignante M. Entretien du 19.02.2021 | Féminin | Mariée avec enfants | Région Saône et Loire | École publique | 10 ans | Titulaire |
| 6 | Enseignante L. Entretien du 30.03.2021 | Féminin | Célibataire sans enfant | Région Parisienne | École publique | 1 an | Professeur des écoles stagiaire |
| 7 | Enseignante G. Entretien du 07.04.2021 | Féminin | Célibataire sans enfant | Région Parisienne | École publique | 3 ans | Titulaire |
| 8 | Enseignante S. Entretien du 07.04.2021 | Féminin | Célibataire sans enfant | Région Parisienne | École publique | 3 ans | Titulaire |
| 9 | Enseignante E. Entretien du 20.04.2021 | Féminin | Mariée avec enfants | Région Charente-Maritime | École privée sous contrat | 25 ans | Titulaire |
| 10 | Enseignante A. Entretien du 22/04/2021 | Féminin | Mariée avec enfants | Région Charente-Maritime | École privée sous contrat | 6 ans | Titulaire |

La collecte des données s'est effectuée par la conduite d'entretiens ouverts qui ont duré entre 60 et 110 minutes selon la facilité pour les enseignants de partager leur histoire de vie, personnelle, professionnelle, familiale et sociale et qui permet de mettre en évidence les croyances, les valeurs, les représentations et les idéaux des acteurs (De Gaulejac, 2008). Les entretiens ont été retranscrits et analysés intégralement suivant la méthodologie détaillée ci-dessus.

Nous proposons de présenter les conditions de chacun des entretiens, étape qui nous semble importante lorsque l'on souhaite se rapprocher de l'analyse par théorisation ancrée. Cela nous (re) plonge dans l'entretien et nous permet d'avoir un autre regard sur les discours pour l'analyse. Pour cette présentation, nous utiliserons la première personne du singulier en référence au vécu commun de l'entretien. Cela facilite aussi certaines explications et tournures de phrases.

Les entretiens des enseignantes E., C. et M. du 26.10.2020 se sont déroulés dans un domicile privé en tête à tête. J'ai pu rencontrer ces enseignantes par l'intermédiaire de ma sœur, également professeur des écoles. Elles ont toutes les quatre travaillés dans la même école publique classée REP dans la ville de B. Je précise qu'avant ces entretiens je ne connaissais pas ces enseignantes. Après avoir partagé le repas du déjeuner, où elles ont évoqué leurs souvenirs dans l'école de B, leurs postes actuels, leurs réussites et leurs difficultés, je me suis isolée avec chacune d'entre elles dans une chambre pour réaliser l'entretien. Les conditions étaient idéales pour un entretien ouvert et franc. Le repas partagé avait permis d'expliquer en amont mon objet de recherche et de répondre à toutes leurs questions. Ainsi, au moment de l'entretien les enseignantes semblaient détendues et en confiance. Le fait de connaître une personne en commun a aussi certainement favorisé cette ambiance. Chaque entretien a duré environ 1 h, ils ont tous été enregistrés après accord de l'enseignante. Une fois encore, les conditions d'enregistrement étaient idéales pour une bonne retranscription.

Les entretiens de l'enseignant M. et de l'enseignante M. du 19.02.2021 se sont déroulés en visioconférence en raison de la crise sanitaire due à la COVID 19. J'ai rencontré l'enseignant M. par l'intermédiaire de mon époux. Tous deux sont pompiers volontaires dans la même caserne et l'enseignant M. a proposé son aide à mon époux lorsque ce dernier lui a expliqué mon travail de recherche. Lorsque j'ai pris contact avec lui, il me proposa d'interroger aussi son épouse, professeur des écoles également. Je précise qu'avant les entretiens je connaissais l'enseignant M. seulement de vue et je n'avais jamais rencontré l'enseignante M. Après avoir échangé des messages pour convenir du jour et de l'heure, nous nous sommes retrouvés en visioconférence au moment où les écoles étaient toutes fermées, rendant le couple plus disponible. J'ai commencé l'entretien avec l'enseignant M. seul à seul, bien que son épouse semblait entendre notre discussion. Au bout d'une heure d'entretien, l'enseignant M. a laissé sa place à l'enseignante M. pour un entretien d'environ 1 h. Les entretiens se sont passés de manière détendue surtout avec l'enseignant M. qui m'a paru plus rapidement en confiance. L'enseignante M. a mis plus de temps pour se détendre et essayer de ne pas répéter la même chose que son époux. En effet, leur début de carrière est similaire puisqu'ils ont fait leur formation et leurs stages aux mêmes endroits. Après quelques minutes et une fois le parcours commun passé l'enseignante M. sembla libérer sa parole. Les conditions d'entretien étaient favorables malgré la distance, il me semble toutefois que l'effet vidéo a eu tendance à inhiber davantage la parole. Les entretiens ont été enregistrés après accord de chacun des enseignants, les conditions d'enregistrement étaient idéales pour la retranscription.

L'entretien de l'enseignante L. du 30.03.2021 s'est déroulé en visioconférence en raison de la crise sanitaire due à la COVID 19. J'ai été mise en contact avec l'enseignante L. grâce à une amie professeur des écoles en Région parisienne qui a relayé, au sein de son établissement, un mail que j'avais préparé pour partager mon projet de recherche et solliciter une participation à un entretien. Avant de réaliser l'entretien, nous avons échangé avec L. qui a longuement hésité

à me contacter du fait de son statut de professeur des écoles stagiaire. Elle ne savait pas si elle était éligible et légitime pour un entretien. Je l'ai donc convaincue par mail de sa totale légitimité pour ce travail en lui exposant en détail, le sujet et les objectifs de ma thèse. Nous avons convenu, toujours par mail, du jour et de l'horaire. Lors de l'entretien, l'enseignante L. se trouvait à son domicile. Au début de l'entretien, l'enseignante L. semblait assez nerveuse comme si j'avais un rôle de contrôle, mais au fil de l'entretien elle s'est détendue et nous avons eu un échange franc et ouvert. L'entretien a été enregistré après accord de l'enseignante, les conditions d'enregistrement étaient idéales pour la retranscription. Lors de cet entretien, je n'ai pas autant ressenti le côté inhibé de la parole, peut-être en raison de l'âge de l'enseignante.

Les entretiens de l'enseignante G. et S du 07.04.2021 se sont déroulés en visioconférence en raison de la crise sanitaire due à la COVID -19. J'ai été mise en contact avec l'enseignante S. grâce à la même amie professeur des écoles en Région parisienne qui a relayé au sein de son établissement un mail que j'avais préparé pour partager mon projet de recherche et solliciter une participation à un entretien. L'enseignante L. et S. travaillent dans le même établissement. Après avoir convenu d'un rendez-vous par mail, l'enseignante S m'a proposé de faire venir une amie, aussi professeur des écoles, pour participer à l'entretien. Les deux enseignantes se sont connues lors de leur formation. L'entretien s'est donc déroulé à trois. Les deux enseignantes étaient réunies au domicile de S pour l'entretien. Après avoir exposé à l'oral et avant enregistrement mon sujet et mes objectifs de recherche, nous avons commencé l'entretien. Les deux jeunes enseignantes étaient très enthousiastes à l'idée de participer à ce projet. L'enregistrement à distance n'a absolument pas joué sur leur liberté de parole. Elles ont toutes les deux été très franches et disponibles pour toutes les questions. L'entretien s'est très bien déroulé même s'il n'était pas toujours évident de gérer un entretien à trois et de partager la parole. L'entretien a duré environ 1 h et a été enregistré après accord. Bien que l'entretien

fût tout à fait audible, il a fallu faire preuve d'une grande attention au moment de la retranscription pour ne pas confondre la parole des deux enseignantes.

L'entretien avec l'enseignante E. du 20.04.2021 2021 s'est déroulé en visioconférence en raison de la crise sanitaire due à la COVID -19. L'enseignante E. avait répondu à mon questionnaire en ligne qui avait été transmis par un membre de ma famille, également professeur des écoles en Charente-Maritime. À la fin du questionnaire, je leur demandais s'ils acceptaient un entretien en tête à tête, et de me laisser leurs coordonnées téléphoniques ou mail. L'enseignante E. m'avait laissé son adresse e-mail, je lui ai donc envoyé un mail pour lui proposer l'expérience. Elle a très rapidement répondu positivement et nous avons pu convenir d'une date et d'un horaire. Lors de l'entretien, l'enseignante se trouvait à son domicile. L'entretien a duré presque 2 h. L'enseignante était très enthousiaste à l'idée de participer à ce travail, en témoigne les réponses très détaillées qu'elle a faites. L'entretien s'est passé dans une ambiance détendue avec une vraie liberté de parole. L'entretien a été enregistré après accord, les conditions d'enregistrement étaient idéales pour la retranscription.

L'entretien avec l'enseignante A. du 22.04.2021 2021 s'est déroulé en visioconférence en raison de la crise sanitaire due à la COVID -19. L'enseignante A. avait répondu à mon questionnaire en ligne qui avait été transmis par un membre de ma famille également professeur des écoles en Charente-Maritime. À la fin du questionnaire, je leur demandais s'ils acceptaient un entretien en tête à tête, et de me laisser leurs coordonnées téléphoniques ou mail. L'enseignante A. m'avait laissé son adresse e-mail, je lui ai donc envoyé un mail pour lui proposer l'expérience. Après quelques jours, l'enseignante a répondu favorablement à ma demande et nous avons convenu d'un rendez-vous. Il s'est avéré que l'enseignante E. et A. travaillent dans la même école, mais ni l'une ni l'autre ne semblait connaître leur participation réciproque. L'enseignante m'a demandé beaucoup d'informations via les mails et semblait très réservée lors de l'entretien. Je pense que son statut de doctorante, qu'elle m'a dévoilée au cours

de l'entretien, a eu pour effet de contrôler sa parole, mais ce n'est qu'une supposition. L'entretien s'est très bien déroulé, l'enseignante se trouvait à son domicile et les conditions étaient réunies pour un entretien audible pour la retranscription. Seulement, l'entretien avec l'enseignante A. a été le seul pour lequel j'ai rencontré un problème technique. L'enseignante m'avait demandé de réaliser l'entretien via Teams, logiciel qu'elle connaissait. Jusqu'ici, les entretiens avaient été réalisés via le logiciel Zoom. Au moment de la retranscription, je me suis rendu compte que l'enregistrement s'arrêtait au bout de 6,25 minutes. L'analyse a donc été faite en fonction des notes prises pendant l'entretien et du souvenir que j'en avais.

## 2. L'ANALYSE DES CINQ PREMIERS ENTRETIENS

Pour l'analyse de nos entretiens et pour poursuivre notre travail progressif, nous décidons de travailler les entretiens deux par deux ou trois par trois. Nous avons essayé, autant que possible, d'interroger des enseignants travaillant ou ayant travaillé ensemble, soit au sein d'une école ou dans un centre de formation. Ainsi nous présenterons d'abord l'analyse simultanée des entretiens des enseignantes E., C. et M. du 26.10.2020 puis l'analyse des entretiens de l'enseignant M et de l'enseignante M. du 19.02.2021.

Ces cinq entretiens vont nous permettre de poser un cadre d'analyse de référence que nous réutiliserons comme bas de travail pour les autres entretiens.

### 2.1 LES TROIS PREMIERS ENTRETIENS : RETOUR D'EXPÉRIENCE EN CLASSE DE RÉSEAU D'ÉDUCATION PRIORITAIRE (REP)

La première équipe que nous avons interrogée est constituée de 3 enseignantes ayant travaillé 5 ans ensemble au sein d'une école classée Réseau d'Éducation Prioritaire (REP).

Nous commençons par ceux-ci, car ils sont d'une part chronologiquement les premiers, mais aussi pour voir si la catégorisation REP peut nous donner un point de départ à l'analyse.

Après avoir fait un premier codage ligne par ligne, nous avons réduit le matériel analysé en codes et en catégories provisoires. Sur ces 3 entretiens, 8 catégories et 30 sous-catégories ont été créées puis classées en fonction de leur lien (Annexe 13). Il s'agit d'un premier classement qui n'est pas fixé. Le but étant de se réapproprier le matériel et les sous-catégories disponibles afin de faire émerger de nouvelles catégories plus conceptuelles.

- Rapport à l'environnement de l'école
- Rapport à l'élève
- Besoin de reconnaissance
- Besoins personnels
- Impact identité
- Raison de la carrière
- Difficultés et limites
- Pratiques professionnelles

Une fois les catégories et sous-catégories établies, il s'agit, pour approfondir la conceptualisation, de les mettre en relation. Cette phase nous permettra de dégager ce que nous nommerons les catégories principales. Ce procédé s'effectue au cours des analyses précédentes. On se rend compte que certaines catégories sont liées entre elles. Dans ces trois entretiens, nous constatons la présence de trois phénomènes forts.

Le premier phénomène met en évidence trois facteurs déclencheurs de l'engagement professionnel. Les rapports professionnels au sein de l'école et plus particulièrement le rapport aux autres collègues enseignants et le rapport au directeur-trice de l'école, le rapport à l'élève et le rapport à la vie familiale.

Nous constatons, dans ces trois premiers entretiens, que ce qui importe davantage dans la notion de rapport aux collègues c'est de pouvoir travailler en équipe, d'échanger et de partager le travail. Ce type de rapport aura un double effet, celui d'offrir un cadre de travail plus serein à l'enseignant, une valorisation de ses compétences professionnelles et personnelles. L'enseignant a le sentiment que, s'il réussit à mettre en place une collaboration c'est que son homologue reconnaît en lui des qualités. Ce sentiment agit sur l'estime de soi. Cela entraîne un changement à la fois dans les pratiques, mais aussi dans la relation enseignant/élève. C'est ce que nous appellerons « l'effet-collègue significatif ». Cela en référence à « l'effet maître » qui comme le rappelle Bressoux (2001) est une composante de l'effet-classe. Ainsi les écoles classées dans un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) semblent plus propices à développer des formes de collaboration au sein de l'équipe pédagogique. Cela pour faire face, comme le rappelle l'une de nos enseignantes, aux difficultés sociales et familiales des élèves. Si l'on souhaite faire un lien avec l'effet maître, c'est pour apporter une ouverture sur la discussion quant à ce dernier. Les résultats des recherches convergent davantage sur l'effet-classe (Bianco & Bressoux, 2009), c'est-à-dire un indicateur qui mette en avant les variations des acquis des élèves d'une classe à une autre. Si aujourd'hui les indicateurs nous permettent en effet de constater les variations d'une classe à l'autre, il est encore difficile de déterminer ce qui est à l'origine de ces différences. L'une des explications les plus données est donc l'effet-maître. Toutefois, « l'effet classe est majoritairement constitué d'un effet de contexte » (Bressoux, p.202, 2002), l'effet-maître n'en serait donc qu'une variable. Dans ce contexte, les études sur l'effet-maître portent majoritairement sur les pratiques en classe. C'est en cela que nous faisons le lien avec l'effet-collègue. Nous pouvons légitimement penser que si l'effet-classe dépend d'une diversité de contextes, à son tour l'effet-maître n'en est pas exempt. Et si l'effet-collègue était une variable importante de l'effet-maître ? Les enseignantes interrogées ont en effet mis l'accent sur le lien entre la mise en place de collaboration avec un.e collègue, l'innovation

pédagogique et l'accompagnement personnalisé de l'élève. Et là encore, il faut comprendre l'effet-collègue au sein d'un contexte plus large. Ce dernier peut être largement influencé par l'effet-établissement ou par ce que nous avons nommé l'effet-direction. En ce sens, nous rejoignons la thèse de Bressoux (2001), qui est d'analyser ces effets dans un processus interactif et systémique.

Nous faisons le même constat en ce qui concerne le rapport à la direction. Si l'enseignant se sent, soutenu, s'il sent avoir une direction dynamique qui souhaite conduire des changements, alors le schéma cité précédemment se reproduit. C'est ce que nous appellerons « l'effet direction », c'est-à-dire, comprendre comment les interactions enseignants/direction peuvent influencer le rapport de ce dernier à l'exercice de sa profession. Ce facteur du travail en équipe ressort largement dans l'analyse quantitative, avec pour conclusion que le travail en équipe est source d'intégration et d'innovation. Cela est d'autant plus intéressant que les trois enseignantes interrogées n'ont pas participé à l'étude quantitative.

Le deuxième phénomène que nous constatons concerne le rapport à l'élève. Le discours des enseignantes montre qu'elles accordent surtout de l'importance au bien-être de leurs élèves. Le bien-être de l'élève se constate de deux formes différentes dans les entretiens. La première est ce que l'on peut déterminer par le bien-être de l'enfant qui montre un certain bonheur à venir à l'école (sourire, communication, relations positives avec ses camarades ou son professeur). « *Et là, ça revient au même, c'est que je les vois contents de venir à l'école, je les vois heureux de venir à l'école »* (Entretien E du 26.10.2020*).* Ce type de bien-être peut-être rapproché de ce que Denis Bucquet appelle *la santé perceptuelle,* à savoir une dimension subjective du sentiment ressenti. La deuxième forme est le bien-être de l'élève qui passe par la reconnaissance de ses capacités, c'est-à-dire le fait de se sentir capable de faire et d'agir et de reconnaître ses réussites. Cette reconnaissance objective entraîne une valorisation de soi et un bien-être en tant qu'élève. Cette deuxième forme se rapproche de ce qu'Amartya Sen nomme *capabilities.*

*« Regarde comment tu écris maintenant, regarde comment tu écrivais au mois de septembre. Tu as vu l'évolution ? Oui ? Tu vois ce qu'on fait en classe, tu vois, ça te sert quand tu vas chercher, quand tu vas. Tu vois ? ah oui maîtresse tu as raison ».* (Entretien E. du 26.10.2020). Ce sentiment de bien-être résonne comme un facteur de reconnaissance chez les enseignantes qui ont le sentiment de pouvoir accompagner ce que nous appelons « le développement personnel des élèves » et de laisser « une empreinte » de leurs enseignements sur l'élève. La notion d'accompagnement du développement personnel des enfants/élèves correspond au fait que les enseignants, au-delà d'accompagner les élèves dans leurs acquisitions de compétences, les accompagnent dans le développement de leur identité personnelle. Le développement personnel comprend différents aspects tels que : émotionnel, affectif, social, introspectif qui permet à l'enfant de développer une estime de Soi. Lorsque nous utilisons le terme « laisser une empreinte », c'est lorsque les élèves reconnaissent plus tard l'apport d'un enseignant notamment dans leurs acquisitions de compétences. Nous notons que ce qui motive avant tout ces enseignantes c'est lorsque l'enfant donne du sens à ses apprentissages. Cette relation qu'elles développent avec leurs élèves leur permet de satisfaire leur besoin de reconnaissance par Soi et par Autrui. Ce sentiment de pouvoir faire une différence dans la vie des élèves est très présent chez les enseignants en REP, elles se sentent investies personnellement d'une mission autre à la vue de la situation plus précaire, en terme socio-économique, de leurs élèves : rendre l'inaccessible accessible. Avoir cette position de pouvoir, d'une part, enrichir les élèves en termes de connaissances et de compétences, et d'autre part leur permettre de vivre des expériences enrichissantes (sorties culturelles, découvertes d'autres univers) de voir les élèves s'épanouir, progresser et changer permet aux enseignantes de se sentir valorisées, utiles et de donner du sens à leur métier et à leur rôle.

On sait aussi depuis plusieurs années maintenant que l'engagement des élèves est marqué par le sens (Perrenoud, 1993, 1994) qu'ils donnent à leurs apprentissages. Les apprentissages sont

d'abord acquis au sein de la famille, puis en lien avec les amis et enfin au sein de l'école. Ce sens donné par l'élève a aussi un impact sur l'enseignant. Lors de ces trois entretiens, les enseignantes ont soulevé l'impact positif de constater que le cours, l'exercice ou l'explication donnés aux élèves semblaient avoir un sens. Si l'élève donne du sens à ses apprentissages et le fait remarquer à l'enseignante, cela agit comme une valorisation, une reconnaissance personnelle de ses compétences professionnelles. Cela fait le lien avec ce que nous expliquons un peu plus tôt. Le besoin de se sentir utile et de constater en effet son utilité aura un impact fort sur l'engagement des enseignant-e-s. Ce phénomène a notamment été souligné par Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain (2005). En mobilisant le paradigme philosophique existentialiste inspiré de Kierkegaard, ils tentent d'apporter une explication au processus de développement et de maintien de l'engagement des professeurs des écoles. Ils partent de l'hypothèse que la quête de sens dont a besoin l'individu peut se trouver dans l'engagement dans leur profession enseignante elle-même liée à leur quête existentialiste d'homme et de femme.

Enfin, le troisième phénomène que nous constatons est l'impact de la vie familiale en constante construction. Sur ces trois entretiens menés, les enseignantes ont toutes la particularité d'être mères de famille. À de nombreuses reprises, elles évoquent la difficulté de concilier la vie familiale et la vie d'enseignante. Elles développent alors des stratégies pour ne pas faire défaut à l'une des deux vies. La plupart du temps, cela se manifeste par un changement d'école pour se rapprocher du lieu d'habitation. Cela les oblige à s'insérer dans une nouvelle équipe pédagogique, mais c'est aussi ce qui leur permet d'appréhender leur profession de manière plus sereine. Cela est nécessaire notamment pour faire face à la culpabilité qu'elles ressentent du fait de l'aspect chronophage de la profession. Nous axons ici sur le fait de devenir mère. Bien que cela puisse avoir un impact sur le couple, le passage de la femme à la mère conduit de manière récurrente à repenser son métier ou tout du moins son implication dans ce

dernier. Cela peut se faire en adéquation avec la vision qu'on a de soi en tant qu'enseignante, en tant que femme et en tant que mère, mais cela se fait souvent sous forme de tensions. Il semblerait que les enseignantes ont le sentiment de devoir choisir entre être une mère présente ou une enseignante engagée. Dans tous les cas, cela entraîne un changement dans la pratique et dans la relation à l'élève. Les enseignantes essaient soit de créer une collaboration avec un. e autre afin de partager le travail, soit de favoriser le travail en autonomie des élèves (le travail en atelier) pour dégager du temps de manière plus stratégique. Il nous semble intéressant de souligner ce phénomène qui est mis en avant seulement lorsqu'il s'agit d'accompagner des enseignantes qui vivent des situations de burn-out et de détresse professionnelle. Très peu de recherche sur la motivation ou l'engagement des enseignants reprennent ce phénomène. Pourtant, la conjugaison de la vie personnelle et professionnelle des enseignantes est déterminante pour leur engagement professionnel.

## 2.2 ANALYSE DES DEUX ENTRETIENS SUIVANTS : DE LA SECTION D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL ADAPTÉ (SEGPA) AU DÉCLOISONNEMENT : UN COUPLE ET DEUX CHEMINS DIFFÉRENTS

Il s'agit d'un couple marié d'enseignants qui exercent en région Bourgogne Franche-Comté, qui ont réalisé leur formation au même endroit et ont partagé les mêmes expériences de stage. Les deux sont professeurs des écoles titulaires, la différence est que l'enseignant M. exerce en SEGPA. Avant d'entrer dans l'analyse, il est intéressant de noter que les deux individus souhaitaient initialement être professeurs d'Éducation Pratique et Sportive (EPS). Lors d'un stage en école élémentaire ils se sont rendu compte de leur attraction pour le métier de professeur des écoles. La raison déclarée est la diversité du métier et des matières enseignées, ce qu'ils trouvaient plus stimulant que d'enseigner une seule matière.

Pour analyser ces deux entretiens, nous partirons d'abord des phénomènes abordés précédemment pour les enrichir et les détailler. Nous compléterons par la suite avec de nouveaux phénomènes.

Dans les deux entretiens, on constate que le rapport aux collègues est très présent. Toutefois, nous constatons des différences avec les professeurs de REP.

En effet, si pour les trois enseignantes en REP nous avons pu mettre en avant l'importance de la valeur donnée au travail collaboratif, pour ces deux entretiens nous constatons des différences. Si pour l'enseignant M. de SEGPA la collaboration peut être importante c'est surtout le fait de pouvoir échanger et partager des moments de détente qui est décisif pour travailler dans de bonnes dispositions. Pour l'enseignante M., si les moments de partage et de détente sont importants, c'est surtout le fait de pouvoir mettre en place une entraide et une cohésion dans les projets de classes qui est décisif.

Cela nous permet de développer le phénomène sur les rapports entre collègues. Nous relevons, jusqu'ici, trois types de rapport impactant l'engagement professionnel.

- Le rapport collaboratif que nous avons pu déterminer avec les enseignantes en REP. Cela permet de satisfaire le besoin de reconnaissance et de valorisation de soi en tant que professionnel, mais surtout en tant qu'individu.

- Le rapport social, mis en avant avec l'entretien de l'enseignant M. Il s'agit d'un facteur décisif de son engagement au point de souligner le bénéfice qu'il en retire en SEGPA. En effet, étant un homme, il s'est souvent retrouvé dans des écoles exclusivement féminines, et si cela ne l'a pas empêché de nouer des relations positives avec ses collègues, ce n'est que lorsqu'il est arrivé en SEGPA qu'il a pu se sentir intégré dans un groupe de professeurs masculins. Cette inclusion a été décisive dans son engagement. Contrairement au rapport collaboratif, le rapport social agit sur la valorisation de Soi, mais surtout sur le sentiment d'appartenance à groupe.

- Les rapports d'entraide et de projet vécus par l'enseignante M. Si le rapport collaboratif et le rapport d'entraide semblent très proches on observe une différence importante. Lorsque l'enseignant M. met en avant l'importance de ces rapports, elle se réfère à la pratique du décloisonnement[13]. Dans ce procédé, si les enseignantes conviennent d'un fonctionnement commun, elles ne collaborent pas pour autant dans la construction de leurs cours contrairement au rapport collaboratif où tout est discuté. Une fois le partage fait, les enseignantes gèrent individuellement leur travail. C'est pour cela que nous avons choisi le terme de « rapports d'entraide et de projet ». Le fait de pouvoir convenir d'un fonctionnement commun se réfère à la notion de projet, mais permet aussi la mise en place d'échange entre professeurs notamment lors de relations difficiles avec les élèves. Le fait de pouvoir échanger les classes permet aux enseignantes « une soupape », une pause dans leur quotidien avec les élèves. Cela agit très distinctement sur la valorisation de ses compétences par soi et par autrui. L'enseignante choisit les matières dans lesquelles elle se sent le plus à l'aise et on lui confie avec confiance, une classe qui n'est pas la sienne. Si le rapport collaboratif peut agir sur la valorisation du soi professionnel il agit surtout sur la valorisation du soi personnel alors que le rapport d'entraide et de projet agit exclusivement sur la valorisation du soi professionnel.

Concernant le rapport à l'élève, nous retrouvons chez l'enseignant de SEGPA la même posture quant au besoin de se sentir utile, d'apporter sa contribution à l'épanouissement des élèves avec un objectif plus concret qui est l'obtention du Diplôme National Brevet (DNB) et l'insertion professionnelle. On se rend compte que le fait de fixer un objectif concret à l'enseignant entraîne un engagement plus fort de ce dernier, car derrière la réussite de ses élèves on retrouve la réussite du professeur. En effet, le succès du diplôme ou une bonne insertion

[13] Le décloisonnement est une organisation du travail scolaire qui permet aux enseignants d'enseigner une matière choisie à d'autres élèves que ceux de sa classe.

professionnelle des élèves renvoie l'enseignant à ses propres compétences et lui montre sa valeur en tant qu'enseignant. Les recherches de Fireston et Pennell (1993) montrent une corrélation positive entre l'engagement des enseignants et la réussite de leurs élèves. Si l'engagement des enseignants a un impact sur la réussite des élèves la réciproque est tout aussi valable, les travaux sur l'effet-maître en témoignent (Bressoux, 2001). Les enseignants, en recevant des formes de rétroaction via la réussite des élèves, valorisent le travail qu'ils ont réalisé. Cela suit, nous semble-t-il, la quête de sens développé plus en avant.

Chez l'enseignante M., on retrouve ce besoin de se sentir utile, mais d'une manière différente. Elle explique que l'important pour elle, c'est de ressentir que l'on marque la vie de l'enfant. Son besoin de reconnaissance passe par le côté affectif dans son rapport avec l'élève. Depuis Meyer & Allen (1984), les recherches sur l'engagement mettent souvent en avant trois dimensions de l'engagement : la dimension affective, économique et éthique. L'entretien de M. met bien en avant cette dimension affective de l'engagement jusqu'ici passé inaperçu dans les cinq autres entretiens. Lorsque l'on parle de la dimension affective de l'engagement, cela signifie que l'on s'attache émotionnellement à la situation, qu'il s'agit de se sentir appartenir ou de s'identifier à la situation (Allen & Meyer, 2000 ; Hackett et al. 1994). Selon Allen et Meyer (2000), la dimension affective renvoie à un désir et/ou à la satisfaction d'un désir. Ainsi, si un individu assouvit un désir, s'il ressent un plaisir dans l'action qu'il entreprend, cela entraînera un investissement plus important et donc activera le processus d'engagement. Dans le cas de M. son désir est de marquer la mémoire, cela peut être par les apprentissages, mais nous constatons qu'il s'agit plus de marquer la mémoire affective de l'enfant tout comme certains de ses enseignants ont marqué la sienne.

Le rapport à la vie familiale semble être un phénomène récurrent chez les enseignantes. Mais il semble difficile de comparer les hommes et les femmes étant donné que nous ne disposons que d'un seul entretien avec un homme qui plus est, se trouve être dans une

organisation différente d'une école primaire élémentaire. Ainsi, le couple souligne la plus grande facilité qu'à l'enseignant M. à s'organiser pour s'occuper des enfants avec un emploi du temps plus souple qu'une enseignante en école primaire élémentaire. Toutefois, l'enseignante M. met en avant, tout comme les trois premières enseignantes, la difficulté d'organiser son temps entre la vie familiale et la vie professionnelle. On remarque que le sentiment de culpabilité est aussi présent, mais pas assez fort pour envisager une autre carrière. Il semblerait que la vie familiale oblige les enseignantes à repenser leur organisation de travail, mais pas à reconsidérer leurs choix professionnels.

En croisant ces deux entretiens aux trois précédents, on peut constater un nouveau phénomène qui peut être facteur déclencheur de l'engagement, la volonté d'évoluer professionnellement (fonction de direction, maître spécialisé, formateur, tuteur…). Certains enseignants montrent une volonté d'évolution professionnelle soit en termes de compétences acquises soit en termes d'évolution de carrière. On retrouve ainsi des enseignants qui tentent de nouvelles pratiques et des enseignants qui souhaitent acquérir un nouveau statut au sein de l'Éducation Nationale (enseignant - référent, spécialisé, fonction de direction…). Changer ses pratiques ou changer son statut est une prise de risque, « une mise à l'épreuve de soi par soi » (Mayen & Pin, 2013). La réussite à ses changements permet une reconnaissance personnelle, une valorisation de Soi par Soi, mais aussi de soi par autrui. Cela entraîne aussi un nouveau challenge dans la vie professionnelle de l'enseignant et donc un nouveau dynamisme. Cela lui permet aussi d'inverser les aspects négatifs qu'ils rencontrent dans son quotidien. L'enseignant M. nous explique qu'il souhaite suivre la formation pour devenir enseignant - référent. Ce nouveau statut l'obligera à s'éloigner de la classe, mais lui permettra aussi d'avoir de nouvelles relations avec les parents, une relation de collaboration. Il sera ainsi valorisé aux yeux des parents puisqu'il pourra leur apporter une aide précieuse notamment dans l'orientation scolaire des enfants. Une valorisation que l'enseignant M. ne ressent pas actuellement en tant que

professeur. Nous pouvons nous demander si les dimensions masculines et féminines sont identiques dans les différents métiers de l'enseignement. La question se pose dans la mesure où le projet de devenir référent émane du seul enseignant de l'échantillon. Une analyse par le genre en ayant un échantillon équivalent hommes et femmes seraient intéressants à réaliser par la suite.

L'étude et la confrontation de ces deux nouveaux entretiens nous permettent de développer notre analyse première et permet de soulever de nouvelles questions : Il y a-t-il des différences marquantes en fonction du lieu d'exercice, de l'âge, du genre… ? Comment regrouper ces facteurs d'engagements ? Comment comprendre l'impact de l'engagement sur la construction identitaire ?

## 3. CADRE CONCEPTUEL DU PROCESSUS D'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL À L'AUNE DE CE QUE DISENT 4 ENSEIGNANTES ET UN ENSEIGNANT

L'analyse des cinq premiers entretiens et un retour à la littérature scientifique nous permettent de constater que les processus menant à l'engagement professionnel varient d'un enseignant à l'autre en fonction de son histoire de ses caractéristiques propres, mais aussi en raison de contextes externes à l'individu. On constate, comme le souligne Jorro (2009, 2015), que la reconnaissance est un facteur clé de l'engagement. Elle impacte la valorisation de soi, l'estime de soi et la représentation de soi. Jusqu'ici, nous avons pu constater que le processus de l'engagement professionnel des enseignants s'effectue grâce à trois facteurs activant la reconnaissance par Soi et par Autrui : le rapport aux collègues, la dimension affective, et la recherche de nouvelles compétences.

## 3.1 LES RAPPORTS, CONSTRUCTIFS ET DESTRUCTEURS, ENTRE COLLÈGUES

Les cinq entretiens concordent sur l'importance du rapport aux collègues comme facteurs du processus d'engagement professionnel. Nous avons pu mettre en évidence jusqu'ici trois types de rapport : le rapport collaboratif, le rapport d'entraide et de projet et le rapport amical.

### 3.1.1 LE RAPPORT COLLABORATIF

Friend et Cook (2010) définissent la collaboration en milieu scolaire dans ces termes : « Interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal » (p. 7). Au sein de l'école, la collaboration peut se faire entre divers acteurs ; entre enseignants, mais aussi avec tous les acteurs de la communauté de l'école (personnels scolaires, parents, professionnels…). Pour qu'une collaboration entre enseignants fonctionne, il faut réunir plusieurs critères : le volontariat, la parité, le partage des responsabilités et des ressources, la confiance et l'engagement (Friend et Cook, 2010). La collaboration entre enseignants permet de développer d'une part le sentiment d'appartenance à un groupe (Beaumont, Lavoie et Couture 2009), et d'autre part de développer le sentiment de reconnaissance et de valorisation de soi. Il s'agit d'une valorisation de Soi en tant que professionnel, puisqu'on reconnaît l'apport de chacun dans la collaboration, et en tant qu'individu, puisqu'on reconnaît les qualités humaines de chacun pour accepter la collaboration. Nous remarquons, dans nos entretiens, que c'est en priorité cette valorisation de la personne qui est ressentie, poussant l'enseignant à poursuivre la collaboration et donc à s'engager. Nous remarquons aussi que le travail collaboratif est souvent présent dans les écoles classées REP. On pense que les difficultés économiques, sociales et culturelles auxquelles sont confrontés les enseignants les poussent à

développer des stratégies, dont le travail collaboratif, pour vivre au mieux sur le plan personnel comme professionnel, leur quotidien.

Greenwood, Olejnik et Parkay, (1990) expliquent que le travail collaboratif agit sur le bien-être des enseignants et accroît leur sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment d'efficacité est effectif dans leur travail, mais aussi pour la gestion de situations difficiles. On constate que les enseignants qui collaborent sont aussi plus intéressés pour développer leur pédagogie et sont souvent à la recherche de nouvelles stratégies pour les besoins des élèves notamment ceux en grandes difficultés (Rousseau et Bélanger, 2004). Bélanger (2006) explique aussi que les enseignants qui travaillent de manière collaborative ont tendance à voir la différenciation comme une ressource plutôt qu'une contrainte. On retrouve bien ces aspects dans les entretiens des 3 enseignantes en REP

*« Ça permet, ça, aussi de se remettre en question, de voir un petit peu comment fonctionnent les autres, de prendre des données aussi, d'avoir un échange. Et pour moi, c'est pour moi, c'est essentiel. »* (Enseignante C. Entretien du 26.10.2020).

*« Moi, je suis dépendante. J'ai été dépendante de V. et P. professionnellement parlant, et là, je deviens dépendante de C. aussi. Parce que, parce qu'on y gagne sur sa vie professionnelle et on est hyper gagnant sur la vie personnelle. »* (Enseignante E. Entretien du 26.10.2020).

On remarque que la collaboration entre enseignants et les retombées positives qu'elle entraîne, aussi bien personnellement que professionnellement, impactent la valorisation du travail et du soi conduisant à l'engagement professionnel.

### 3.1.2 LE RAPPORT D'ENTRAIDE ET DE PROJET

Le rapport d'entraide et de projet se rapproche plus du partenariat. Si dans le rapport collaboratif il y a un vrai cadre commun de référence, des partages de réflexion et de responsabilité, dans le rapport d'entraide et de projet il s'agit plus de la mise en place de projet commun et de mise en commun de moyens. Il s'agit d'une « co-construction de projets formels communs » (Dubois et Lescouarch, 2018, p.2), mais il n'y a pas nécessairement de collaboration dans la gestion du travail. L'exemple du décloisonnement de l'enseignante M. nous montre bien cette différence. Les enseignantes s'entendent sur la répartition des matières, mais une fois celle-ci faite, chaque enseignante gère individuellement sa matière et sa classe. On remarque que le rapport d'entraide et de projet a aussi un impact positif aussi bien personnellement que professionnellement. Personnellement, car cela permet à l'enseignant de réduire sa charge de travail et donc de pouvoir se concentrer sur d'autres éléments. Il permet aussi de prendre une distance avec ses élèves, ce qui peut être bénéfique pour le bien-être notamment lorsque les enseignants sont face à des élèves difficiles en termes de comportement. Professionnellement, cela leur confère une valorisation de soi par soi et de soi par autrui puisqu'il y a une reconnaissance commune des forces et des faiblesses dans les matières enseignées. Au-delà des qualités reconnues, il y a aussi une reconnaissance des préférences de l'enseignant, ce qui influence l'envie de l'enseignant de réaliser son travail. Ces nombreux effets ont un impact fort sur le processus d'engagement des enseignant-e-s.

*« Oui, alors changer de classe, oui c'est sympa aussi dans le sens où du coup les élèves, ils nous connaissent un peu dès qu'ils arrivent sur l'école, vu qu'on les a en décloisonnement et du coup nous on les connaît mieux aussi, donc ça crée un peu cette relation qui est sympa. Après c'est aussi, surtout que moi, je suis pas du tout à l'aise en faisant de l'anglais, donc oui quand je monte faire des sciences, je me sens plus à l'aise à faire des sciences que de l'anglais. »* (Enseignante E. Entretien du 19.02.20219)

### 3.1.3 LE RAPPORT AMICAL OU SOCIAL

Le rapport amical ou social peut se définir comme des échanges sociaux, généralement de type informel et qui se centre principalement sur des interactions concernant la vie quotidienne de l'individu plutôt que du professionnel (Little, 1990). Ces rapports amicaux ou rapports sociaux ont une importance dans le sentiment d'appartenance à un groupe. Il participe au bien-être et impact la volonté, positive ou non, de l'enseignant à se rendre sur son lieu de travail. L'enseignant M. en SEGPA met bien en avant que le passage d'une école élémentaire à un collège, où il a pu s'intégrer auprès de professeurs du secondaire masculins, a eu un impact positif quant à son bien être en tant qu'individu, mais aussi en tant qu'enseignant :

*« Mais après ça a peut-être été aussi ce qui m'orientait plutôt, par contre, vers le 2nd degré. C'est vrai, quand tu es en élémentaire, que t'es dans une école où on est 4 et puis t'es avec 3 femmes, au niveau des sujets de discussion, c'est vrai, qu'au collège c'est quand même plus agréable d'avoir plus de collègues et puis d'avoir plus d'hommes autour pour d'autres sujets de discussion. »* (Enseignant M. Entretien du 19.02.2021)

À l'inverse, les enseignantes ont montré l'importance de ces rapports sociaux et l'impact négatif que cela pouvait avoir sur leur investissement lorsqu'elles n'arrivaient pas à développer de bonnes relations avec leurs collègues.

On remarque ainsi que certains facteurs peuvent faciliter ou au contraire rendre difficile ces rapports amicaux. Le fait de se retrouver au sein d'une équipe de genre opposé ou encore la taille de l'école semble avoir une influence sur la facilité à nouer des rapports entre enseignants. Une des enseignantes en REP met bien en avant cette idée en expliquant que l'organisation spatiale de l'école, et la taille importante de l'équipe pédagogique rendent les rencontres et les échanges difficiles :

*« Après, je pense que le fait que ce soit une grosse école 19-20 collègues sur deux bâtiments, par l'aspect géographique aussi, je pense à son importance, on a des vies à 100 à l'heure. On arrive à 8 heures, on part à 17 heures, mais le temps du midi, on bosse aussi et on n'a pas forcément le temps de faire dix minutes de marche pour aller manger avec les collègues du bâtiment rouge parce qu'on a nos corrections, nos machins, nos trucs. C'est vrai que cette école est un peu particulière par rapport à ça et je pense que la cohésion, elle, vient aussi de la géographie de l'école. »* (Enseignante E. Entretien du 26.10.2020).

Nous notons aussi que les enseignantes mettent en avant l'importance du dynamisme de la direction de l'école pour faciliter les rapports entre enseignants. En effet, si le/la directeur-rice réussit à fédérer l'équipe autour d'un projet commun, de rencontre ou en valorisant les projets de son équipe alors les occasions de rencontres se font plus nombreuses permettant la création de liens sociaux. Cet effet a notamment été développé plus tôt lorsque nous avons abordé l'effet-direction. Nous avions alors montré que l'effet direction, à savoir les interactions enseignants/direction, pouvait largement influencer une dynamique dans l'équipe pédagogique et impacter le rapport des enseignants à l'exercice de leur profession.

Enfin, les enseignants soulignent l'avantage d'avoir une connaissance quelconque avec l'école dans laquelle ils travaillent. Il peut s'agir d'anciens collègues de connaissances ou d'anciens professeurs, mais aussi d'une école dans laquelle l'individu était scolarisé étant plus jeune. Le fait de travailler dans une école déjà connue confère un avantage : l'individu peut en effet avoir des rapports privilégiés avec certaines personnes rendant plus facile son intégration au sein de l'équipe. Le fait de se retrouver dans un lieu déjà connu peut développer un sentiment de déjà-vu et donc faciliter la prise de contact.

Le rapport amical développé et la raison à l'origine de cette relation, impacte la valorisation de soi en tant qu'individu et la reconnaissance de ses qualités personnelles par

autrui. C'est une variété de facteurs (humains, organisationnels, contextuels) qui peuvent impacter les rapports entre collègues. Les différents enseignants témoignent de l'impact positif et plus encore, de l'impact sur leur engagement, lorsqu'ils réussissent à nouer des rapports positifs avec leur collègue. Toutefois si les différents rapports collaboratifs, d'entraide de projet, amicaux peuvent avoir une influence sur l'engagement ont-ils tous un impact sur l'identité ? Il semblerait que les rapports collaboratifs et les rapports d'entraide et de projet impactent fortement le sentiment de reconnaissance de Soi par Autrui et de Soi par Soi et soit plus en lien avec l'identité que le rapport amical. Nous retrouvons les mêmes conclusions dans les analyses quantitatives. En effet, le facteur 1 de l'analyse de l'ANAFAC avait mis en évidence l'importance du travail collaboratif et le facteur 1 de l'analyse de Mac Quitty avait mis en évidence l'importance du partenariat. L'analyse croisée avait permis de conclure que ces types de relations avec les pairs avaient un impact à la fois sur le processus de construction identitaire et d'engagement professionnel puisqu'elles activaient un sentiment de reconnaissance de Soi par Soi et de Soi par Autrui.

## 3.2 LA DIMENSION AFFECTIVE

On peut déterminer un deuxième facteur déclencheur du processus d'engagement professionnel qui est de l'ordre de la dimension affective. On parle de dimension affective au sens large c'est-à-dire un sens qui comprend tout ce qui est relié au fait d'entraîner un plaisir à l'exercice du métier d'enseignant. Nous avons pu déterminer deux catégories à cette dimension affective que nous avons nommées « sentiment d'utilité » et « satisfaction au travail ».

### 3.2.1 LE SENTIMENT D'UTILITÉ

La première catégorie qui ressort le plus souvent est celle du sentiment d'utilité. Ce dernier s'exprime dans les réussites des élèves, les progrès des élèves, que ceux-ci soient

scolaires ou comportementaux. Nous remarquons que, chez l'enseignant M. de SEGPA, le fait de voir ses élèves réussir leur diplôme (DNB), mais aussi de les voir évoluer au point de se donner un objectif professionnel impacte fortement l'engagement de ce dernier. Dans ces réussites d'élèves, il se valorise en tant qu'enseignant, mais aussi en tant qu'individu. Nous constatons une valorisation de soi par soi et une reconnaissance de ses compétences de soi par soi.

*C'est essayé d'amener nos jeunes sur une orientation professionnelle, parce que c'est des jeunes qui partent qu'en CAP, même le bac pro ne leur est pas ouvert directement, en 2nde pro, on ne peut pas accéder, on n'est pas prioritaire, donc la plupart du temps, ils n'ont pas de place, ils sont déjà obligés de passer déjà par la case CAP avant de pouvoir partir sur un secteur professionnel et donc voilà c'est les amener à trouver leur orientation professionnelle pour après la 3ème quoi.* (Enseignant M. Entretien du 19.02.2021)

Cette valorisation est d'autant plus forte si une personne externe met en avant ces réussites, un parent, un collègue, etc. Le sentiment d'utilité passe aussi par le rapport aux savoirs et aux apprentissages que les élèves vont développer. Les enseignantes en REP mettent en évidence que lorsqu'un élève comprend concrètement l'apport de ce que l'enseignante lui a appris et lui manifeste cela agit sur la valorisation de Soi et sur la reconnaissance de ses compétences.

*« Voilà je leur dis : "Regarde comment tu écris maintenant, regarde comment tu écrivais au mois de septembre. Tu as vu l'évolution ? Oui ? Tu vois ce qu'on fait en classe, tu vois, ça te sert quand tu vas chercher, quand tu vas. Tu vois ? ah oui maîtresse tu as raison". Et voilà, et puis, du coup, le sourire. »* (Enseignante C. Entretien du 26.10.2020)

On peut aussi inclure dans ce rapport au savoir le rapport à l'école. Les enseignants expriment leur grande satisfaction à voir qu'un élève est heureux de venir à l'école. Ils ont le

sentiment que le bien-être de l'élève est largement influencé par le rapport positif qu'ils entretiennent dans la relation éducative.

### 3.2.2 LA SATISFACTION AU TRAVAIL

La deuxième catégorie de la dimension affective est la satisfaction au travail, c'est-à-dire le plaisir qu'éprouve un individu à exercer son métier (Lent et Brown, 2006). La dimension affective peut se retrouver dans l'expérience émotionnelle que l'enseignante va faire dans l'école et/ou en classe. Ces émotions sont le produit de caractéristiques personnelles au contact de l'environnement. Ainsi comme l'expliquent Sutton et Wheatley (2003), les émotions positives entraînent un plaisir à exercer la profession. On retrouve très souvent le terme de passion lorsque les enseignants sont dans cet état d'esprit. Ils sont alors plus dynamiques, plus en recherche de nouveauté et de manière générale plus positive dans leur quotidien (Duchesne et al., 2005). Jusqu'alors, même si certains des enseignants interrogés ont fait part d'expériences négatives, la plupart expriment des expériences émotionnelles positives et insistent sur la valeur affective qu'ils attribuent au métier : ils « aiment ce métier » où « ce métier les passionne » dans le sens où ce dernier les anime, les rend heureux et donne du sens à leur existence. Duchesne et ses collègues (2005) ont montré que les émotions négatives entraînent un sentiment d'insatisfaction et ont tendance à rendre passifs les enseignants. Dans cette dimension affective négative, nous pouvons aussi y inclure la culpabilité que ressentent les enseignantes quant à leurs difficultés de lier leur vie de mère et de professeur. On se rend compte que cela entraîne un sentiment négatif dans le regard qu'elles portent sur elles-mêmes en tant que mère et enseignante.

*Je me sens alors. J'aime ce que je fais, c'est vraiment une passion. Après, voilà, il y a le côté vie privée/vie au travail qui fait que le métier d'enseignant prend énormément de place. Ça,*

*c'est un juste milieu qu'il faut trouver et qui fait que je n'arrive pas complètement à, comment dire, bien trouver un juste milieu. En fait, on n'arrête jamais, c'est du H24, tout le temps, tout le temps, tout le temps.* (Enseignante E. Entretien du 26.10.2020)

*Un peu, euh, heureusement j'ai M. qui est très très présent pour les enfants, lui il a une façon de travailler qui est assez différente de la mienne et il a pas mal de trous aussi au collège qui lui permettent préparer des cours, ce que moi je peux pas faire, parce qu'une fois que je suis à l'école j'y suis pour toute la journée en classe et c'est vrai qu'à la maison, je travaille quand même pas mal et les enfants ont la chance d'avoir un papa qui est très présent pour jouer avec eux et c'est une grande culpabilité, parce que certaines fois, je me dis, bon allez faut que je vienne faire ça avec eux, quand même, et puis là, bah non je joue avec papa et là tu te prend de plein fouet parce que tu te dis, Ben voilà, j'ai préparé ma classe, j'ai passé trop de temps et puis les enfants finalement ils font sans toi puisque papa est là donc, ouais, c'est plus, j'arrive à gérer mon travail, mais c'est plus une culpabilité par rapport à eux.* (Enseignante M. Entretien du 19.02.2021)

### 3.3.3 LA RECHERCHE DE NOUVELLES COMPÉTENCES

Enfin, le 3ème facteur déclencheur du processus d'engagement professionnel est le développement et l'acquisition de nouvelles compétences (la notion de nouveauté est l'une des caractéristiques d'un processus d'apprentissage efficient). Ce facteur est à comprendre dans le sens du développement professionnel. On remarque que les enseignants manifestent l'envie d'entamer une démarche d'acquisition de compétences. Cette dernière agit comme un moyen pour l'enseignant, de s'engager autrement. Il peut s'agir de s'engager davantage dans la profession en passant une formation plus spécifique ou alors de s'engager dans le domaine de l'éducation, mais en quittant l'enseignement comme pour l'enseignant M. qui, en devenant

enseignant-référent, n'aura plus la charge de classe, mais d'écoles. Lorsqu'il s'agit de s'engager davantage dans la profession, les enseignants manifestent un désir de poursuivre leur formation pour acquérir de nouvelles compétences et donner un élan nouveau à leur carrière. Cela leur permet aussi de développer une forme de valorisation de soi, au regard de certains « autres significatifs », puisqu'ils se prouvent être capables d'apprendre de nouvelles choses et de les mettre en pratique. Lorsqu'il s'agit de s'engager dans le domaine de l'éducation, mais en quittant l'enseignement, on remarque qu'il y a derrière cela un désir de développer un autre rapport, soit avec le système éducatif soit avec l'un des acteurs de l'école. C'est le cas pour l'enseignant en SEGPA qui désire poursuivre sa formation afin de devenir enseignant-référent et développer de nouvelles relations plus positives, plus privilégiées avec, d'une part l'administration et d'autre part les parents. Pour pouvoir développer et acquérir de nouvelles compétences les enseignants s'engagent dans une recherche activent des moyens qui leur permettraient d'atteindre ce nouveau but. Ils ont recours aux formations, à de nouveaux outils pédagogiques, à de nouvelles activités, mais aussi prennent connaissance d'outils à leur disposition leur permettant de s'engager dans ce processus. L'une des enseignants en REP nous expliquait très clairement que si les enseignants souhaitent évoluer professionnellement de nombreux moyens sont mis en place :

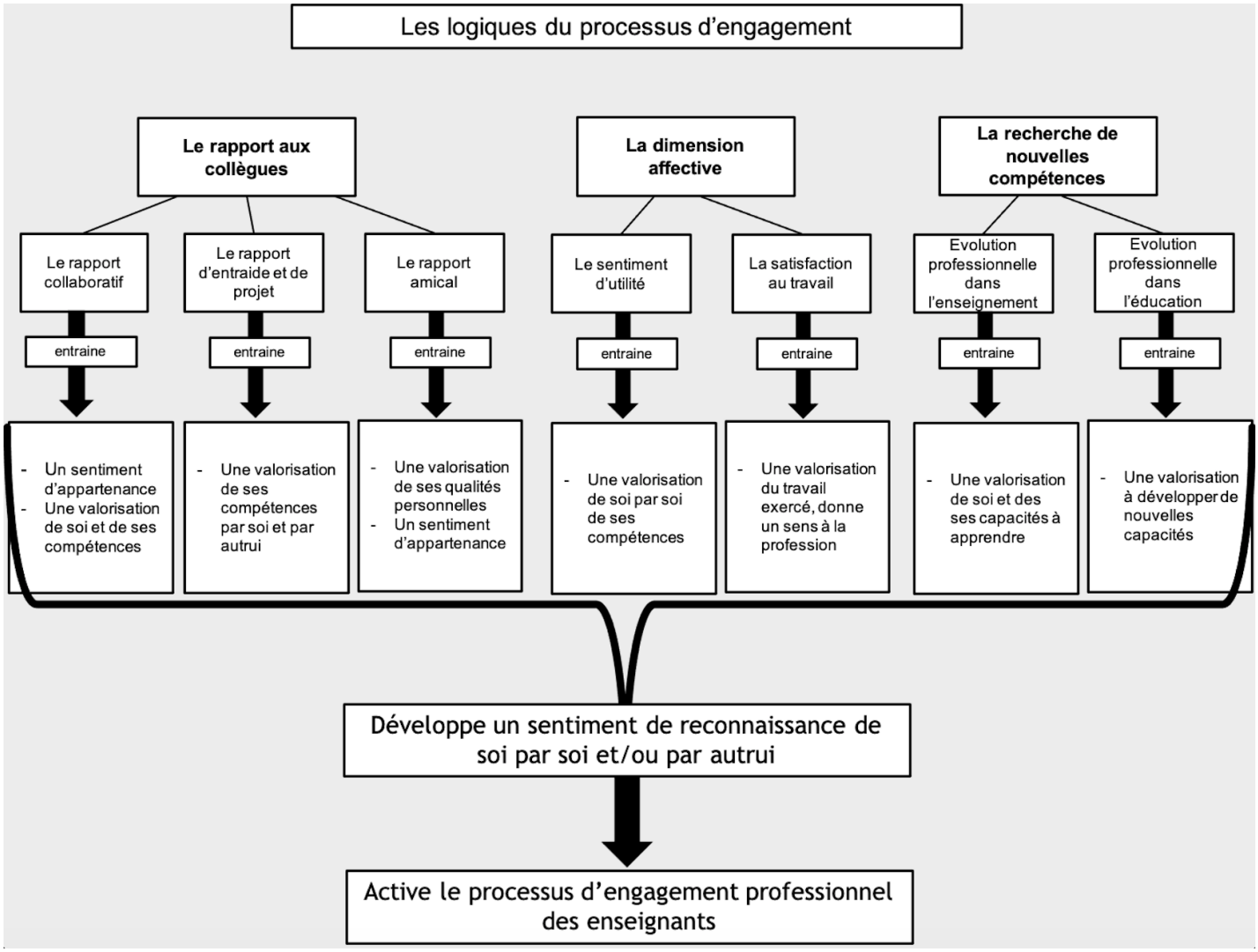
*En fait, c'était pour avoir, pour voir une autre façon, un autre aspect du métier. C'est vrai que j'ai appris pas mal de choses. C'était intéressant de faire les formations. De me remettre aussi un peu préparé, il a fallu préparer un écrit après un oral à partir de l'écrit. C'était un peu aussi une autre façon de se remettre en question sur la façon dont on travaille sur les aspects du métier. Sur la façon de le faire, parce que c'est vrai que nous on le fait dans notre classe, on fait d'une certaine façon, ça fonctionne, donc on continue et ça permet de voir autre chose. Je suis allée du coup voir en UPEAA. C'est vrai que ben en fait, il faut travailler le français, mais apprendre le langage scientifique, mathématique pour que les élèves puissent s'en sortir en*

*classe. Et du coup, comment travailler à partir du texte ? La grammaire, introduire les langages mathématiques, des notions scientifiques pour qu'ils puissent comprendre.* (Enseignante M. Entretien du 26.10.2020)

L'acquisition de nouvelles compétences permet de développer chez l'enseignante son sentiment de valorisation de soi, mais aussi une remise en question de ses pratiques pédagogiques. Cette remise en question a souvent pour effet de solliciter la curiosité de l'enseignant, de solliciter son envie d'approfondissement et active donc un processus d'engagement professionnel.

Ce travail d'analyse sur les processus de l'engagement professionnel nous permet de mieux appréhender notre approche conceptuelle et nous permet aussi de commencer à faire le lien avec le concept d'identité. À l'issue de cette troisième section nous avons pu créer une nouvelle carte conceptuelle résumant ce qui peut activer, désactiver, réactiver, le processus d'engagement professionnel des enseignants. Nous notons dans cette carte l'absence des enjeux sociaux liés au statut d'enseignant ainsi que la reconnaissance sociétale. En effet, bien que ces facteurs soient apparus dans les analyses quantitatives, ils ne semblent pas déterminants pour l'engagement professionnel des cinq premiers enseignants interrogés. Nous constatons d'ailleurs peu de références à ces facteurs. Nous pensons que si l'analyse avait développé le processus de désengagement, le manque de reconnaissance sociétale aurait été présent.

**Figure 3 : Les logiques du processus d'engagement**




## 4. LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE : UN ESPACE DE MÉDIATION ENTRE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL ?

Pour développer cette partie, nous repartons de la dernière hypothèse émise concernant la notion de reconnaissance : n*ous pensons que le sentiment de reconnaissance de Soi par Soi et de Soi par Autrui favorise les processus de construction identitaire et d'engagement professionnel.*

Alors que la notion de reconnaissance utilisée sans descriptifs est au cœur du processus de construction identitaire (Huot, 2014), la reconnaissance professionnelle fait partie du processus de l'engagement professionnel. La notion de reconnaissance professionnelle a été traitée par de nombreux auteurs (Jorro, 2006, 2009 ; Gernet & Dejours, 2009 ; Belair, 2009 ; Jorro & De Ketele, 2011) celle-ci va de pair avec la considération et l'estime, que la personne a d'elle-même, qui lui permet de justifier sa place (Jorro, 2009). En effet, la reconnaissance professionnelle est « *un processus global qui intègre une dimension évaluative de l'activité effectivement mise en œuvre, une dimension de valorisation et de légitimation du positionnement de l'acteur au travail* » (Jorro, 2007, p.17). La reconnaissance professionnelle est à la fois un acte individuel et un acte social. Pour les enseignants, l'interaction avec les élèves, les parents, les collègues, l'entourage familial et l'institution impacte le sentiment de reconnaissance professionnelle. Jorro, (2007, 2009, 2011) distingue trois logiques de reconnaissance professionnelle, celles du genre, du style et de l'éthos professionnel. Thévenet et Neveu (2002) en distinguent une de plus, celle de la culture professionnelle.

La reconnaissance du genre est le fait de reconnaître l'existence de gestes, de pratiques, d'actions spécifiques à l'activité, il existerait ainsi un genre professionnel des enseignants. Pour Clot (1999), il est plus précis, lorsque l'on se situe dans un contexte de travail, d'utiliser le terme de genre technique. Ainsi, il existe des manières d'agir propres à un groupe professionnel. Il s'agit de la manière dont les professionnels se sont saisis *« des prescriptions pour les adapter aux conditions réelles de travail »*. (Yvon & Veyrunes, 2013, p. 141). Les analyses quantitatives réalisées avec les logiciels ANAFAC et Mac Quitty nous permettent d'appuyer cette idée selon laquelle existe une reconnaissance de pratiques communes ou partagées chez les enseignants. Le 2ème facteur de l'ANAFAC, nommé « reconnaissance personnelle de la situation professionnelle », qui explique 12 % de la variance commune totale, met en évidence l'existence de deux groupes d'enseignants. Les enseignants qui reconnaissent des normes, des

valeurs et des pratiques propres à la profession, et ceux qui n'en reconnaissent pas. Si le facteur 7 de l'analyse de Mac Quitty met en évidence que, le recours aux pratiques « originales » considéré comme sortant du « cadre » n'est pas toujours bien vu, le facteur 2 montre qu'il y a, d'une manière générale, une reconnaissance de pratiques communes à la profession. Il existe ainsi deux groupes d'enseignants : ceux qui choisissent de suivre la norme et ceux, plus marginalisés, qui décident de développer des pratiques originales.

La reconnaissance du style permet de reconnaître la singularité du professionnel, les pratiques personnelles d'un individu. Genre et style sont indissociables, il est plus adéquat, pour comprendre la notion de style et son inter-relation avec le genre, d'utiliser le terme de « stylisation du genre » emprunté à Yvon et Veyrune (2013). Si le genre relève de l'action, le style relève de la personnalisation du genre (Clot & Faïta, 2000). Même si les enseignants partagent des pratiques, des manières de faire et d'agit communes, ils peuvent aussi développer leur propre posture, leur propre style.

La reconnaissance de l'éthos est un procédé réflexif de l'individu sur sa pratique, son engagement et ses postures. Il permet à l'individu de comprendre le rôle des valeurs du métier et la manière dont il s'en saisit dans sa pratique professionnelle (Jorro 2011b). L'éthos et ce qui permet de faire le lien entre l'identité de l'individu et son action. « *L'éthos professionnel donne une épaisseur axiologique à la représentation professionnelle élaborée par l'acteur* » (ibid, p. 52). Jorro distingue deux dimensions de l'éthos professionnel, une dimension générique et une dimension singulière. Elle rapproche ces deux dimensions à l'analyse de Ricœur (1990) de l'identité-idem et l'identité ipse. Si on peut considérer l'identité-idem comme étant les caractéristiques immuables de l'individu dans sa singularité, l'identité-ipse permet de faire le lien avec la composante identité professionnelle marquée par la reconnaissance de Soi par Soi et de Soi par Autrui de ses compétences. L'ipse se perçoit dans le récit des actions de l'individu.

Par le procédé réflexif, l'individu valorise et estime son statut professionnel et lui attribue un sens activant l'engagement. Ce point de vue de l'éthos professionnel

« La reconnaissance de la culture est une internalisation d'une culture d'établissement, d'un attachement pour les normes et les valeurs explicites et implicites du lieu dans lequel s'exerce la profession » (Thévenet & Neveu, 2002, cité par De Ketele, 2013, p.18).

De Ketele (2013) proposera une typologie reposant sur trois modalités. Il distingue la reconnaissance institutionnelle, la reconnaissance attribuée par les acteurs externes (collègues, direction, élèves, parents) et la reconnaissance perçue par le professionnel lui-même. De Ketele, (2013), comme Jorro (2009) estiment que c'est la reconnaissance perçue par le professionnel, c'est-à-dire une reconnaissance de soi par soi, qui a le plus d'impact sur la reconnaissance professionnelle. Nos analyses qualitatives et quantitatives nous permettent d'aller, en partie, dans le même sens. Nous avons pu constater qu'il n'y avait pas plus d'importance accordée à la reconnaissance de Soi par Soi que de Soi par Autrui. 50 % de notre échantillon semble plus marqué par la reconnaissance personnelle et les 50% autre par la reconnaissance de ses pairs.

## 4.1 RETOUR À L'ANALYSE QUALITATIVE : LE CAS DE TROIS JEUNES ENSEIGNANTES.

Les trois enseignantes interrogées ont entre 1 et 3 ans d'expérience. Deux d'entre elles exercent dans la même école à Paris (L. et G.) et deux ont fait leur formation au même endroit (G. et S.). L'analyse de ces entretiens va dans le même sens que les précédentes en termes de catégorisation (nous commençons à rencontrer une saturation), néanmoins elle nous permet d'affiner les facteurs de l'engagement et nous permet de poursuivre notre réflexion quant au lien entre construction identitaire et engagement professionnel.

Nous décidons de repartir des mêmes facteurs que nous avons proposés dans le cadre conceptuel sur le processus d'engagement professionnel que nous rappelons : rapport aux collègues, la dimension affective et la recherche de nouvelles compétences.

### 4.1.1 LA RECHERCHE DE NOUVELLES COMPÉTENCES ET LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE

Dans ces trois entretiens, nous remarquons que la recherche de nouvelles compétences passe par la volonté des enseignantes d'enrichir ou développer leurs pratiques. Il s'agit d'une évolution professionnelle dans l'enseignement. Il est intéressant de développer cette dimension et d'analyser son lien avec le processus de reconnaissance.

Pour rappel, la recherche de nouvelles compétences peut signifier une évolution professionnelle dans l'enseignement ou une évolution professionnelle dans l'éducation. Après avoir parcouru la littérature, nous souhaitons faire progresser notre appellation initiale. En effet, le terme de développement professionnel nous semble plus approprié pour notre démonstration. Ainsi nous parlerons d'une part de développement professionnel pour l'enseignement ou de développement professionnel pour l'éducation (hors enseignement).

Dans la littérature scientifique, nous retrouvons très fréquemment le terme de développement professionnel ou celui de professionnalisation. Il est difficile de trouver un accord quant à ce qui les distingue. Nous choisissons de nous appuyer sur les travaux de Wittorski (2009), Wittorski et Briquet-Duhazé (2010), qui définissent ces deux notions. Selon eux, lorsque l'on utilise le terme de développement professionnel c'est qu'on s'intéresse à l'individu-acteur dans l'exercice de son métier et à la reconnaissance de l'acteur dans cet exercice, ce que Wittorski nomme « l'identité vécue » (Wittorski, 2009, p. 6). Ainsi, Wittorski attribue deux caractéristiques au développement professionnel :

- une caractéristique individuelle avec une volonté de développement des connaissances et des savoirs

- une caractéristique de construction identitaire.

La professionnalisation quant à elle ne dépend pas de l'individu/acteur, mais de l'institution qui évalue les compétences attendues, ce que Wittorski (2009) nomme « identité prescrite ». Celle-ci se rapproche de ma reconnaissance du genre professionnel puisqu'il s'agit d'évaluer les compétences des enseignants en fonction d'une grille de lecture attendue. En France existe une liste des compétences[14] que les enseignants doivent maîtriser dans l'exercice de leur métier. Cette grille de compétences, plus exhaustive, fait échos à celle de Perrenoud (1999.a) développé dans la première partie de la thèse. La différence est que Perrenoud insiste sur le caractère changeant de sa liste en fonction de chaque individu. Celle établie par l'éducation nationale ne laisse que très peu de marge de manœuvre pour les enseignants et notamment ceux qui se déclarent comme « originaux ».

C'est pourquoi nous choisissons de nous référer au terme de développement professionnel. Lors des entretiens, que les enseignants fassent référence au développement professionnel dans l'enseignement ou au développement professionnel dans l'éducation, on retrouve bien l'individu/acteur qui choisit de s'engager dans une nouvelle démarche. Clot (1999) mettait en avant cette idée d'appropriation et d'internalisation du développement professionnel, *« le développement consiste à mettre le monde social à son service, à en faire un monde pour soi afin de s'y intégrer, c'est-à-dire de le reformuler en participant à l'élaboration de nouvelles significations »* (Clot, 1999, p. 122). Le développement professionnel de l'individu est progressif, il se fait en fonction du vécu des individus au cours de leur carrière, ce vécu peut-

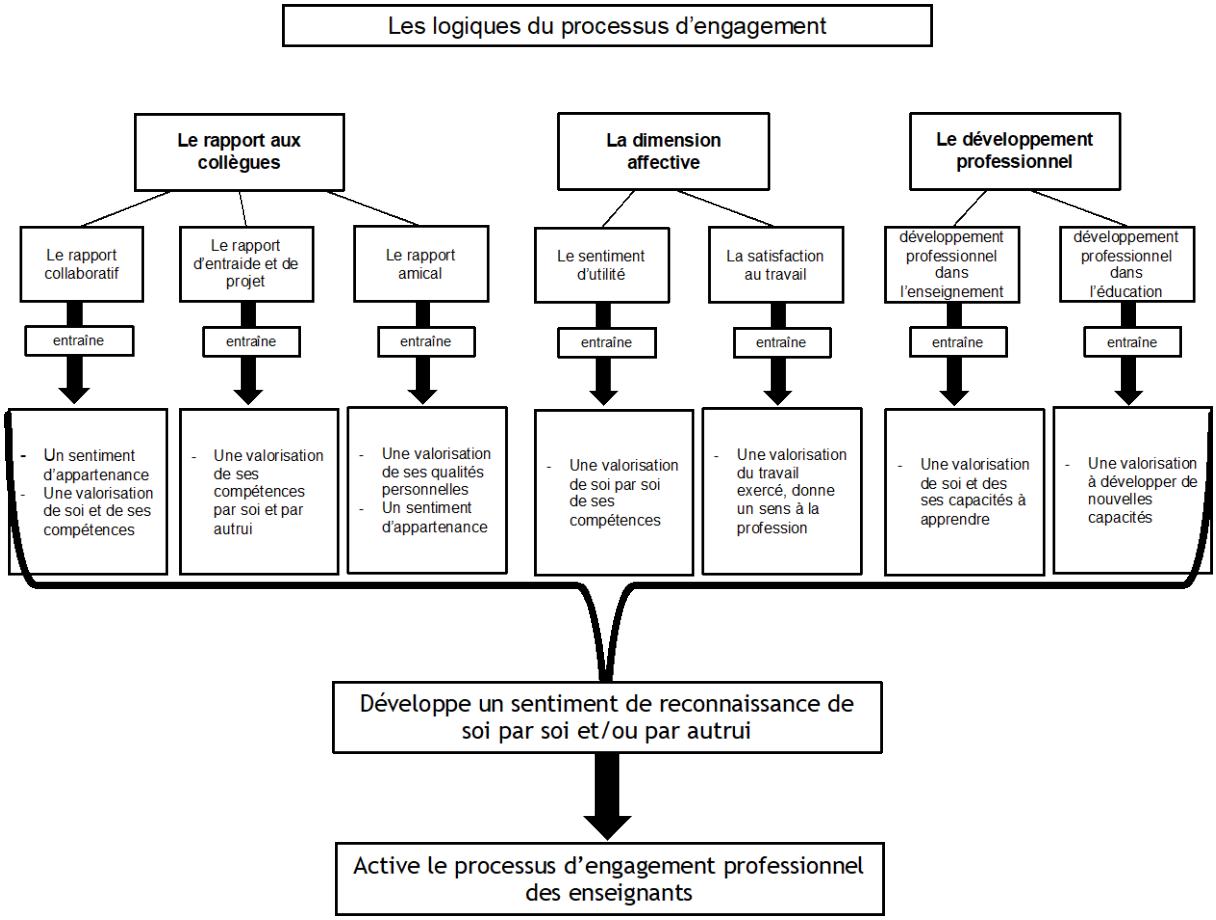
[14] Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

être sur le lieu de travail ou en-dehors. Il se fait aussi en fonction des opportunités et des rencontres dans le cadre professionnel ou personnel. Dans la littérature scientifique, on trouve un consensus quant à l'aspect chronologique du développement professionnel. Ainsi, nous pouvons retenir du développement professionnel concernant les enseignants qu'il s'agit d'une « modification des attitudes, des habitudes, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances » (Barone & al, 1996 ; Huberman, 1989, cité par Mukamurera & Uwamariya, 2005, p.139).

Le développement professionnel permet l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences que l'individu peut mobiliser en fonction de son projet. Lorsque l'individu s'engage dans un développement professionnel, il s'attend à une reconnaissance professionnelle de l'autre. Cet autre peut-être, le collègue, l'élève, les parents, l'institution. Une fois les notions clarifiées nous pouvons faire évoluer notre carte conceptuelle du processus d'engagement.

`

**Figure 4 : Les logiques du processus d'engagement V2**




Le développement professionnel dans l'enseignement se définit par l'utilisation de ressources externes ayant pour but de développer les savoirs et les compétences de l'enseignant dans sa pratique. Il peut s'agir de consultation de ressources Internet, les enseignants interrogés font souvent référence au « blog » d'autres enseignantes, de ressources documentaires sur des pratiques ou des formations mis en place par l'institution.

Nous remarquons que, lorsque les enseignantes ont recours à des ressources Internet ou documentaires, il s'agit d'un acte individuel pour une résolution de problème (Paquay, 2000b) ou pour faire évoluer ses pratiques (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Dans cette catégorie de ressource, nous pouvons y inclure des ressources humaines tels que les tuteurs ou les

enseignants spécialisés, qui seront sollicités pour les résolutions de problème ou l'acquisition de nouvelles pratiques. L'entretien avec L. met en évidence cette ressource humaine :

*« J'ai fait intervenir dans la classe, le maître G je crois, je ne sais jamais si c'est le maître G ou le maître E qui est spécialisé dans le relationnel et l'émotionnel des élèves. Et je lui ai demandé d'intervenir dans ma classe pour parler de ce qu'un ami, comment on sait qu'on est ami avec quelqu'un ou pas, avec quelqu'un, comment on agit avec quelqu'un avec qui on n'est pas forcément ami, mais sans être méchant. Et donc je l'ai observée faire, il avait accepté que j'assiste et lui voilà il fonctionnait vraiment comme ça. Il a lancé quelques questions ouvertes et ses élèves qui réagissaient entre eux. J'ai vu ce que ça permettait de, ce que ça leur permettait d'exprimer ou de justifier. Pourquoi ils étaient d'accord ou pas et des trucs vraiment intéressants plutôt que de toujours dire bah oui, parce que non, parce que je me suis dit si ils m'écoutent parler toute la journée, ça doit être long. »* (Enseignant L. Entretien du 30.03.2021)

Le recours aux expériences vicariantes peut-être aussi considéré comme une ressource externe humaine. Les expériences vicariantes, comme l'explique Bandura (1997, 2003), résultent de l'observation qu'un individu fait sur un autre. Il s'agirait dans le cadre des pratiques enseignantes d'observer ce qui se passe dans la classe d'un ou une collègue. De nombreux entretiens font référence à cette expérience comme étant, positive et essentielle pour l'acquisition de nouveaux savoirs, mais malheureusement, insuffisamment mise en place.

*« Mais par contre, ma formatrice qui était enseignante sur le terrain, elle l'observation en classe. J'ai trouvé ça hyper important et ça, on n'en a pas assez pour moi. Je trouve que ça manque. Ce qui manque c'est d'aller observer pas de se faire observer, c'est bien de nous observer, mais non observer, galérer, tâtonner. Bon, ça manquait énormément d'observation des collègues. Moi, c'est d'aller dans la classe de ma formatrice qui est enseignante en maternelle depuis 35 ans, qui avait le même niveau que ce que j'avais en stage d'aller*

*l'observer. Je restais, on avait trois jours où on restait derrière à observer. C'est là que j'ai le plus appris. »* (Enseignante L. Entretien du 30.03.2021)

Le développement professionnel dans l'éducation les amène à s'engager dans une voie différente de l'enseignement, ce qui les oblige, la plupart du temps, à quitter la classe et à s'engager dans une nouvelle formation. C'est le cas de l'enseignant M. qui souhaite devenir enseignant-référent, mais on retrouve cela chez les enseignants souhaitant devenir inspecteurs ou s'engageant dans la recherche.

On ne peut faire état du développement professionnel sans prendre en compte le principe d'évaluation. Qu'il s'agisse d'un développement professionnel dans l'enseignement ou dans l'éducation, l'individu sera confronté à une évaluation de Soi par Soi ou de Soi par Autrui, un autrui plus ou moins institutionnalisé. Mais c'est justement par la voie de l'évaluation que la reconnaissance peut se faire, Jorro souligne l'idée « que la fonction de développement professionnel commence lorsque l'acteur se reconnaît dans ses actes et qu'il est reconnu par autrui. » (2010, p. 262). Ce n'est qu'en prenant en compte une évaluation de sa pratique, une reconnaissance quant à ses savoirs que l'individu peut s'engager dans l'action. Sans évaluation, il n'y a pas d'action possible. Le processus d'évaluation de soi par soi permet à l'individu de donner du sens à son action, à sa pratique. De même lorsqu'il s'agit d'une évaluation par autrui, qui est, nous le pensons, surtout effective pour le développement professionnel dans l'éducation, l'évaluation de nouvelles compétences, de gestes ou de postures professionnelles sont des marqueurs du développement professionnel dans lesquels se trouve un processus de reconnaissance professionnelle (Jorro, 2010). Il est nécessaire, et Jorro (2010) nous le rappelle, de ne pas confondre évaluation et contrôle, car l'évaluation est ce qui permet le développement professionnel et finalement la reconnaissance professionnelle nécessaire pour la construction identitaire comme pour l'engagement.

### 4.1.2 LE RAPPORT AUX COLLÈGUES ET LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE

Sur les 3 enseignantes interrogées, deux accordent de l'importance aux rapports amicaux et sociaux (S. et G.) tandis que L. accorde une vraie valeur aux rapports d'entraide et de projet. Elle met surtout en avant les avantages de ces rapports pour une enseignante débutante. Cela lui permet de bénéficier d'un partage d'expérience, de conseils et surtout de se sentir entourée et en confiance dans une nouvelle profession.

*En tout cas, on a l'impression d'être compris. Et surtout, ça permet de descendre un petit peu cette pression, de se dire voilà que je suis l'enseignante. Oui, mais il y a une équipe éducative et une équipe enseignante et qui voilà qui soutient, qui est aussi là pour accompagner. J'ai une directrice qui est top et voilà qui est prête aussi à prendre sa part. Je trouve que c'est important d'avoir du monde autour. Qui connaît et qui sait, qui a des bons conseils, en tout cas.* (Enseignante L. Entretien du 30.03.2021)

Elle souligne à de nombreuses occasions les opportunités qui lui ont permis d'apprendre et de se développer professionnellement. Elle souligne aussi la valorisation qu'elle a ressentie lorsqu'une enseignante chevronnée lui a proposé de participer à un projet commun. Au-delà des bénéfices en ce qui concerne l'apprentissage et la construction des savoirs, elle a ressenti une forte valorisation en tant qu'individu, mais surtout en tant que professionnelle. Être dans une telle configuration en tant qu'enseignante débutante ne peut être que positif pour un engagement professionnel. D'autant que cela lui a notamment permis de faire face à des situations difficiles avec les élèves.

*Oui, oui, moi je pense que j'en ai besoin en tout cas, mais après, on ne peut pas s'entendre absolument avec tout le monde. Mais je trouve que pouvoir compter, ça, on est tout seul dans la classe, de pouvoir compter sur quelqu'un, de se dire pour x raisons, j'espère qu'il y en aura*

*pas, mais se dire je peux ouvrir la porte d'à côté. Et l'enseignante qui est à côté peut prendre ma classe 3 minutes avant de sortir ou au contraire appeler la directrice s'il y a x ou y problème je trouve que c'est très, très important.* (Enseignante L. Entretien du 30.03.2021)

Nous confirmons ainsi les conclusions faites plus en avant, concernant l'impact des rapports d'entraide et de projet sur la reconnaissance par autrui des qualités professionnelles. Dans le discours de L. nous retrouvons la reconnaissance institutionnelle attribuée par les acteurs mandatés par l'institution (De Ketele, 2013) et la reconnaissance attribuée par les acteurs externes. La reconnaissance institutionnelle passe par les tuteurs c'est-à-dire des enseignants agréés par les corps d'inspection pour l'accompagnement des professeurs stagiaires et aux inspecteurs académiques, c'est-à-dire ceux qui évaluent le travail des enseignants stagiaires avant leur titularisation et la direction de l'établissement. La reconnaissance attribuée par les acteurs externes correspond à ses collègues, aux enseignants spécialisés nommés maîtres G et maîtres E, aux professionnels de l'éducation (psychologue scolaire) et aux élèves. Dans le cas de L. on constate que la reconnaissance par autrui à plus d'impact (dans certaines situations critiques) que la reconnaissance de soi par soi. On peut penser que sa situation d'enseignante stagiaire joue sur la vision qu'elle a d'elle-même. Il est probable qu'elle soit encore dans une reconnaissance d'elle-même en tant qu'étudiante et non en tant que professionnelle. Elle ne se sent donc pas tout à fait légitime de porter un regard de reconnaissance personnelle de sa pratique.

En revanche, les enseignantes G. et S. mettent en avant l'importance de bonnes relations avec les collègues et confirment le facteur des rapports amicaux et sociaux. Leur discours nous permet de faire le lien avec l'analyse quantitative. Nous avons pu constater que, si une majorité d'enseignants accordait une place importante à la relation collaborative, un sous-groupe mettait en avant la non-nécessité de collaborer. Cela nous montre d'une part, que le facteur « rapport

amical » a un impact seulement sur la reconnaissance de Soi personnelle et d'autre part qu'il s'agit d'enseignants qui accordent plus d'importance à la reconnaissance de Soi par Soi.

*« Mais moi, les collègues c'est ça, c'est en salle des maîtres pour parler d'autres choses sur les pauses dej ou bien pour aussi se sentir soutenu. On va leur raconter, "oh tu sais pas ce qui m'est arrivée avec tel élève". Enfin, ils peuvent, et aussi, il y a aussi ce côté, par exemple, les collègues on les aide. Je dirais le collègue d'à côté quand on entend qu'il y a un problème, on toque à la porte qui communique. "Tu veux que je prenne ton élève dans ma classe ou bien est-ce que tu peux le prendre dans ta classe parce que j'en peux plus ?" Moi, je fais comme ça, donc, mais sinon, je ne travaille pas avec eux. Je ne saurais pas dire ce qu'ils font. Ils sauraient pas dire ce que je fais. C'est ma façon de faire, je sais que y en a pour qui c'est différent. Mais non, non moi, je fais mes choses, mes trucs. »* (Enseignante G. Entretien du 07.04.2021)

Dans ce discours, nous sommes face à une reconnaissance professionnelle par l'individu lui-même (De Ketele, 2013). La reconnaissance provenant des acteurs institutionnels ou acteurs externes tels que leurs collègues est présente, mais considérée comme obsolète :

*« En fait, moi, c'était quasiment que des retours, sur, sur les fiches de PREP, sur le cahier Journal, sur des trucs qui me paraissent futiles parce qu'en fait, il y a la réalité du terrain. Et puis, il y a un moment où tu fais des choix, quoi, il y a des priorités. »* (Enseignante S. Entretien du 07.04.2021).

Leur discours montre qu'elles se reconnaissent elles-mêmes professeurs, dans leur capacité à gérer leur classe et leur travail de manière autonome, sans avoir besoin de validation ou de conseil de la part d'acteurs institutionnels. On retrouve toutefois une reconnaissance externe provenant des élèves, mais cela leur permet surtout de valider leurs compétences personnelles et finalement accentue la reconnaissance par elle-même.

À la question de savoir si la reconnaissance perçue par le professionnel, c'est-à-dire une reconnaissance de Soi par Soi, a plus d'impact que la reconnaissance par autrui sur la reconnaissance professionnelle, la réponse ne va pas de soi. Sur les 8 entretiens analysés trois enseignants semblent accorder une place plus importante à la reconnaissance d'acteurs externes et en particulier les collègues, quatre à la reconnaissance de soi par soi et un à la reconnaissance institutionnelle. Nous admettons toutefois que la dimension affective du processus d'engagement est largement déterminée par une reconnaissance de Soi par Soi de ses compétences.

### 4.1.3 LA DIMENSION AFFECTIVE ET LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE

On remarque que pour les enseignantes G. et S., le rapport qu'elles développent avec les élèves, la posture qu'elles adoptent et surtout les progrès des enfants impactent fortement leur sentiment de reconnaissance personnelle. On note que le sentiment d'utilité et la satisfaction au travail sont de même importance. Ces deux entretiens, couplés avec les entretiens déjà analysés, nous permettent de comprendre que les enseignants choisissent, dès le début, le type de professionnel qu'ils désiraient être. Ils se projettent une image du Soi professionnel qu'ils souhaitent atteindre. Ce processus leur permet de donner un sens à leur profession et à leur posture. Les enseignantes se représentent leur profession dans des dimensions intrinsèques, mais c'est bien dans les relations sociales, ici avec les élèves, qu'elles se construisent en tant que Soi et donnent du sens à leur pratique. Dans sa relation pédagogique l'enseignant s'affirme en tant que professionnel ce qui impacte l'image de Soi sur Soi et de Soi sur Autrui. Comme nous le font remarquer les enseignantes, lorsque les élèves réussissent ou progressent, elles développent de manière positive une reconnaissance professionnelle de soi par soi. Cette reconnaissance est d'autant plus forte lorsque l'enseignant à un retour d'une personne

extérieure significative (élèves, parents, collègues…). Contrairement à une idée émise au départ, il n'existe pas de sous-groupes quant à la dimension affective et à la volonté « d'apporter un plus » dans la vie des élèves. Lors de l'analyse des premiers entretiens, nous avions émis la possibilité que la situation sociale et économique des élèves en école REP pouvait inciter les enseignants à avoir ce discours. On constate que cette volonté est un phénomène récurrent chez les enseignants.

*« En fait, le fait de leur apporter plein d'autres choses que l'enseignement qui vont les aider sur le long terme pour pouvoir affronter tout ce qu'ils vont devoir affronter dans leur vie. Moi, c'est vraiment cette relation à l'enfant qui me fait rester dans le métier.* » (Enseignante S. Entretien du 07.04.2021)

*« Et j'aimerais bien que dans un monde idéal, donner envie d'apprendre. Et donc, j'ai l'impression d'avoir des petits défis tous les jours, de me dire voilà, il faut que je rende la chose intéressante. Qu'est-ce que je pourrai faire pour qu'ils aient envie d'apprendre, qu'ils aient envie de réussir et que ça en devienne presque amusant (…) Je crois que oui, que j'ai envie qu'ils progressent, qu'ils prennent conscience qu'ils progressent, qu'ils gagnent en confiance. »* (Enseignante L. Entretien du 30/03/2021)

*« (…) ils te rendent bien les choses, quoi. Tu vois que t'es tout pour eux, t'as envie de leur rendre ce que eux te donnent, quoi j'ai envie de leur apprendre plein de choses, j'ai envie, voilà, que plus tard ils se rappellent de la maîtresse qui m'a appris ça, qui m'a appris ça. »* (Enseignante M. Entretien du 19.02.2021)

À l'analyse des différents discours et en faisant un retour sur la littérature scientifique, nous pouvons faire évoluer ce troisième facteur. Le discours tenu par les enseignants met en avant l'envie de réaliser un idéal (qui ne sera pourtant jamais atteint) à tel point que cela peut marquer la raison du choix de carrière. L'entretien avec L. met en avant son expérience en tant

qu'élève en affirmant vouloir être à l'opposé de ses anciens enseignants, vouloir bouleverser le fonctionnement du système. Il semble que la volonté de pouvoir réaliser un idéal, de pouvoir contribuer à une meilleure éducation renvoie à la valeur positive attribuée à la profession, à une représentation professionnelle positive.

## 4.2 DE LA DIMENSION AFFECTIVE AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES POSITIVES

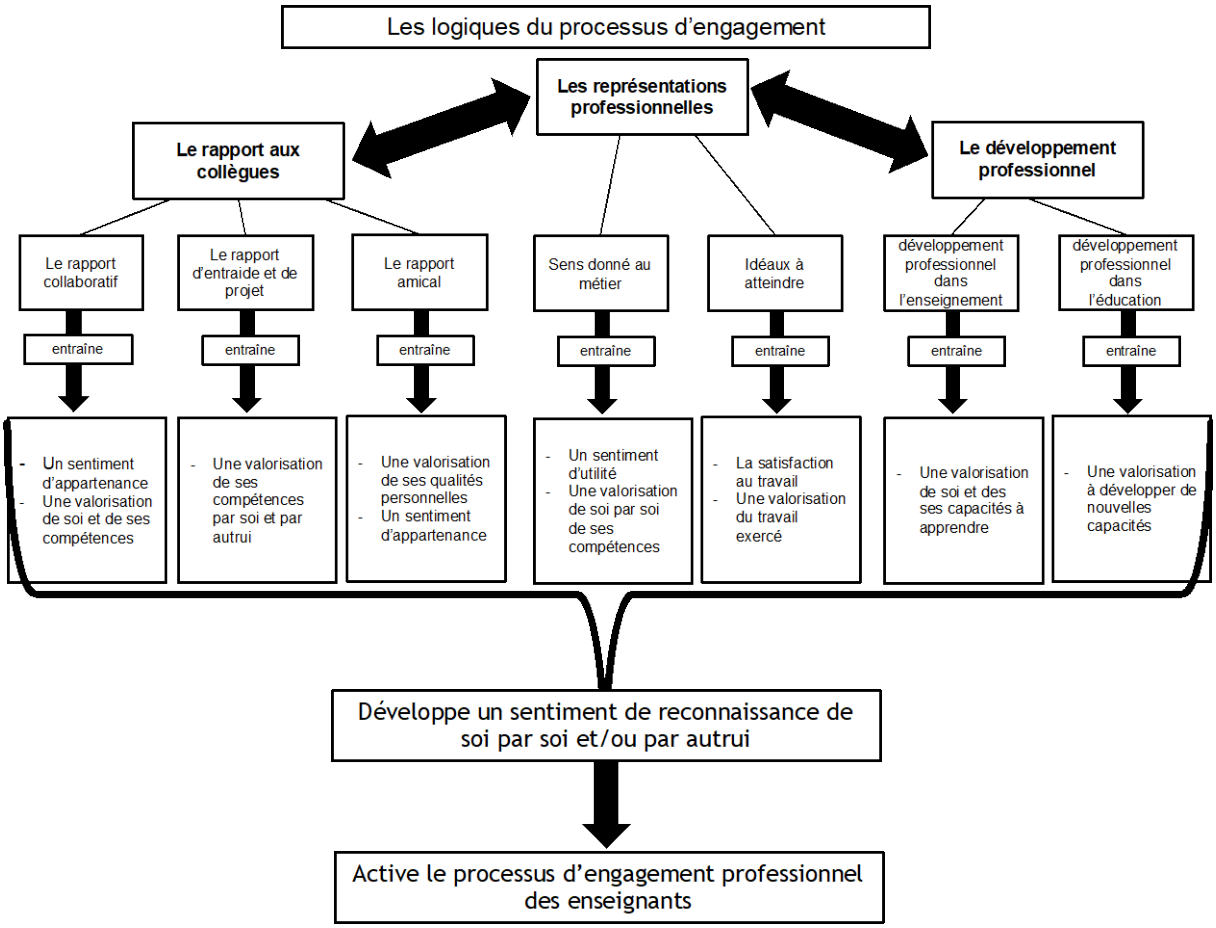
L'analyse précédente nous conduit à faire évoluer le nom donné au facteur « dimension affective ». En l'état, celui-ci renvoie à une dimension individuelle alors que le phénomène doit aussi prendre en compte une dimension sociale. Si les représentations professionnelles concernent l'individu, elles se créent aussi par la relation avec autrui.

### 4.2.1 LES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES : FACTEUR DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

« Les représentations relèvent de l'activité mentale adressée à soi, les significations relèvent de l'activité de communication en vue d'influer sur autrui, et quelquefois sur soi-même. » (Barbier, 2021). Dans leur quotidien, les enseignants se représentent leur environnement, leurs activés et leurs pratiques en même temps qu'ils la vivent. Ces représentations leur permettent de donner du sens à leurs activités et légitiment une certaine vision (Jodelet, 1984 ; Moscovici, 1961). Les représentations professionnelles permettent de faire le lien entre les idéaux et la réalité à laquelle l'individu est confronté. Bailllauquès (1999) explique que l'individu se fabrique d'abord un idéal par rapport au métier choisi qui se transforme au fur et à mesure de l'expérience. Cela ne veut pas dire qu'ils abandonnent leurs idéaux, mais la représentation professionnelle doit être analysée comme un processus, à la fois

individuel et collectif où l'imaginaire se confronte à la réalité. Individuel, car chaque individu développe sa propre représentation, et collectif, car la représentation professionnelle fonctionne dans le cadre d'une profession reconnue collectivement (Bataille, 1997). Ce processus provoque parfois des tensions entre cette représentation idéale et le vécu réel. Ainsi, l'enseignant se doit de ré-actualiser ses représentations, processus nécessaire à leur engagement professionnel. Il est intéressant de noter que, lorsque leur idéal entre en tension, les enseignants ne remettent pas en cause leurs représentations, mais les facteurs externes qu'ils tiennent pour responsables (parents, collègues, Éducation Nationale…). Cela a parfois pour effet de renforcer certains de leurs idéaux et donc leur engagement pour y parvenir. En recensant les données quantitatives et qualitatives, la notion de représentation professionnelle nous semble intéressante. Nous pensons que les enseignants s'engagent davantage dans leur métier en fonction de la conception et de la valeur qu'ils accordent à ce dernier. Ainsi, nous faisons une nouvelle fois évoluer notre carte conceptuelle des logiques du processus d'engagement :

**Figure 5 : Les logiques du processus d'engagement V3**




En étudiant plus en profondeur cette notion, il apparaît qu'elle puisse nous donner un axe de réponse quant à l'engagement professionnel, à la construction identitaire et à d'autres phénomènes annexes jusqu'ici non exploités tels que la socialisation.

### 4.2.2 LES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES : UN NOUVEAU LIEN ENTRE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL ET LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

De nombreux enseignants lors des entretiens expliquent que leur choix de carrière était fait depuis longtemps « ils ont toujours voulu faire ce métier ». Pour les enseignants n'ayant pas cette « vocation » depuis le plus jeune âge, la volonté de travailler « dans tous les cas » avec des enfants est présente. Si l'idée est fixée depuis longtemps c'est bien que les individus se

représentaient ce que pouvait être le métier. Cette dernière est « structurée par un ensemble de modèles, de valeurs, qui créent telle ou telle aspiration » (Fraysse, 1998, p. 136). Ces représentations peuvent faire suite au vécu de l'enseignant, notamment en tant qu'élève, mais fait aussi du fait d'un processus de socialisation primaire[15]. On constate que la quasi-totalité (9 sur 10) des personnes interrogées avait déjà une connaissance du métier. Ainsi, leur proche leur a inculqué d'une manière consciente ou inconsciente les normes et les valeurs du métier d'enseignant. L'individu se construit alors autour de ce projet professionnel intégré, défini par Fraysse comme un processus dans lequel apparaissent des tensions entre le projet de la personne et « une pluralité d'intentions ». (Fraysse, 1998). Ainsi, la représentation du métier choisi fait partie intégrante de la construction identitaire de l'individu. Elle met en tension une représentation de soi, une représentation du métier, une représentation de soi dans ce métier, tout cela en interaction avec autrui. En effet, si les représentations qu'un individu se fait d'un métier sont individuelles en fonction de « ses arrières-monde »[16], elles se construisent aussi dans l'interaction avec l'autre et ses représentations.

On note aussi que le métier d'enseignant, comme tout autre, s'apprend sur un processus long. Les compétences professionnelles s'acquièrent lors de la formation où l'individu reçoit ainsi « un savoir théorique » suivi d'un savoir-faire acquis lors de la pratique, « les savoirs d'action » (Barbier, 2011). Tout au long de ce processus se construit une représentation du métier, une projection de Soi et une recherche de sens, qui, nous l'aurons compris, n'est jamais fixe et évolue en fonction des situations qui vient l'enseignant.

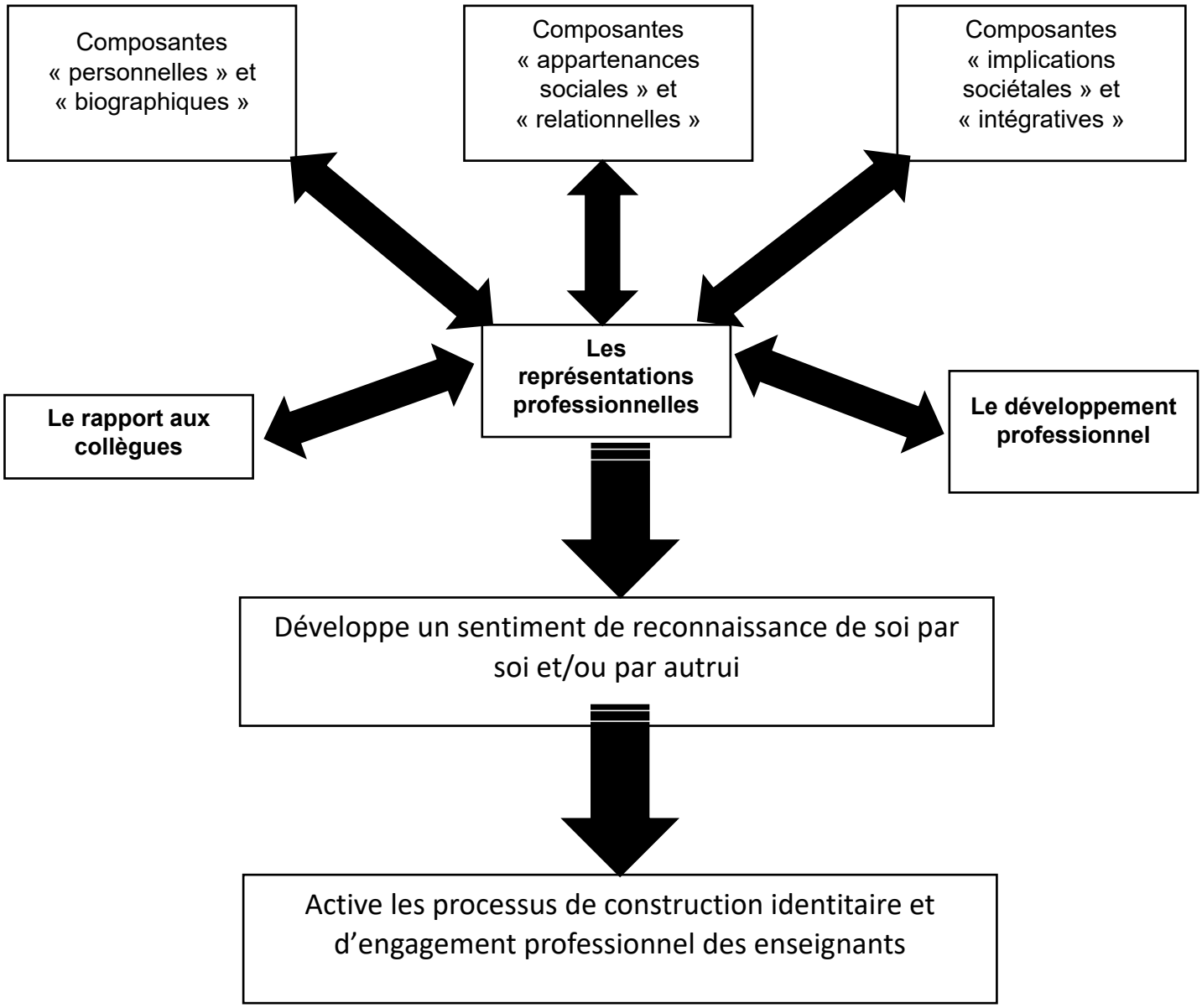
[15] De manière générale, la socialisation est définie comme un processus par lequel un individu intériorise des valeurs, des normes, des modèles culturels qui le rendent capable de vivre dans la société ou le groupe auquel il appartient. La socialisation primaire est la période allant de la naissance jusqu'à l'âge adulte où commence la socialisation seconaire.

[16] Terme emprunté à Pierre Erny

Les représentations professionnelles se construisent avant l'entrée dans la profession et perdurent et/ou évoluent au moment de l'exercice du métier. Elles sont essentielles à l'engagement de l'enseignant et ne peuvent fonctionner que si l'individu se fait un certain idéal du métier, ce qui donne sens à sa pratique. Les représentations professionnelles permettent de construire l'identité de chaque individu appartenant à la même corporation, elle permet d'avoir une connaissance du métier. C'est ce qui permet aussi les échanges sociaux et l'engagement dans l'action en ayant, en amont, une idée des comportements à tenir en fonction de diverses situations, plus ou moins complexes.

Nous montrons ainsi que les représentations professionnelles interviennent à la fois dans le processus de construction identitaire et dans celui d'engagement professionnel. Elles ont la particularité de se construire avant l'exercice du métier et d'évoluer lors de la pratique. Elles déterminent les engagements professionnels et la continuité de l'engagement professionnel. Les enseignants créent des représentations les incitant à vouloir atteindre des idéaux et donnent ainsi sens à leur profession dans un processus à la fois individuel et en relation. Cette analyse nous permet de faire évoluer de manière décisive notre carte conceptuelle sur l'engagement professionnel et sur le lien entre construction identitaire et engagement puisque la notion de représentations professionnelles devient le point d'ancrage des deux concepts.

**Figure 6 : Les liens entre construction identitaire et engagement professionnel**



# 5. CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

La reconnaissance détient une place centrale dans les processus de construction identitaire et d'engagement professionnel des enseignants. Pour se construire en tant qu'individu et en tant que professionnel-acteur, l'individu/enseignant a besoin d'une reconnaissance personnelle et d'une reconnaissance par autrui.

Concernant la reconnaissance professionnelle, on reconnaît que cette dernière répond à quatre logiques : le genre, le style, l'éthos et la culture (Jorro, 2009 ; Thévenet & Neveu, 2002) et repose sur trois modalités : la reconnaissance institutionnelle, la reconnaissance attribuée par les acteurs externes et la reconnaissance perçue par le professionnel lui-même (De Ketele, 2013). Nous avons pu approfondir ces quatre logiques en démontrant les situations concrètes dans lesquelles elles s'activaient tout en prenant en considération les modalités décrites par De Ketele (ibid). Ainsi, La reconnaissance par autrui de ses compétences professionnelles et de ses qualités personnelles s'active dans les rapports aux collègues. Nous avons déterminé trois types de rapport : le rapport collaboratif qui permet, dans une certaine mesure de reconnaître le genre, le style, l'éthos et quelques fois la culture du professionnel. Ce rapport permet surtout une reconnaissance de l'individu en tant que personne dotée de qualité remarquable. Le rapport d'entraide et de projet permet de reconnaître le genre, l'éthos et la culture du professionnel. Il active fortement la reconnaissance de ses compétences professionnelles par Soi et par Autrui. Enfin, le rapport amical ou social reconnaît le style et l'éthos du professionnel et active la reconnaissance de Soi par Autrui de ses qualités en tant que personne.

La reconnaissance de Soi par Soi de ses compétences professionnelles se retrouve dans les processus de représentations professionnelles. Ces dernières permettent à l'individu/enseignant de donner un sens à sa profession et surtout de pouvoir réaliser ses idéaux liés à la profession. Cela lui confère un sentiment d'utilité et une satisfaction, un bien-être et une valorisation de

Soi. Nous avons aussi pu mettre en avant que les représentations professionnelles sont en co-relation et en co-construction avec l'identité de l'individu. En effet, ces représentations ne naissent pas de nulle part, elles sont liées avec les vécus, les expériences et les habitus de l'individu.

Enfin, la reconnaissance professionnelle et personnelle de Soi par Soi et de Soi par Autrui de ses capacités et compétences s'active dans la volonté d'un développement professionnel. Lorsque l'individu s'engage dans une telle démarche, il valorise ses compétences et la croyance en ses compétences. Il engage un pari envers lui-même qui s'il est réussi et reconnu par l'institution active un sentiment de reconnaissance important.

Dès 1963, Mead s'est intéressé à démontrer l'impact des processus sociaux dans l'identité individuelle. Le « Soi » se construit dans l'interaction avec un « Autrui ». Il insiste sur le rôle central d'autrui dans la formation de l'identité (Mead, 1963), et sur le rôle clé de la reconnaissance. Cette perspective sera partagée par de nombreux auteurs du courant de l'interactionnisme symbolique tel que Goffman (1973) qui rejettera la vision subjective de l'identité en l'enracinement dans un processus d'interaction sociale se réalisant par la reconnaissance d'autrui envers soi. Finalement, le processus qui se joue au sein de la profession est une application de ce qui se passe dans la société. Il n'est donc pas étonnant que l'étude de la reconnaissance professionnelle soit calquée sur l'étude de la reconnaissance sociale, toutes deux constitutives de la construction identitaire. En effet, comme le définit Dubet : la reconnaissance est définie « comme la formation d'un rapport positif à soi-même, tel qu'il est à la fois construit et conforté par autrui » (2006, p.195).

Cette partie nous permet de confirmer l'hypothèse sur la reconnaissance : n*ous pensons que le sentiment de reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui favorise les processus de construction identitaire et d'engagement professionnel.*

Toutefois, comme le rappel Paillé, il est essentiel de continuellement recentrer son sujet. Si mettre en évidence les liens entre construction identitaire, engagement et reconnaissance était essentiel, notre sujet s'intéresse plus particulièrement aux transitions identitaires. La partie suivante et l'analyse des derniers entretiens nous permettront de réaliser, en totalité, en partie ou réfuter, une corrélation entre transitions identitaires et engagement professionnel.

Nous rappelons la question de recherche quelque peu reformulée : **nous souhaitons analyser d'une part les formes significatives de transitions identitaires qui nous permettent d'identifier les niveaux d'engagements professionnels des enseignants en écoles primaires, et d'autre part les façons dont se transforme l'identité globale des individus/enseignants.**

Nous conservons l'hypothèse validée précédemment que nous faisons évoluer pour donner suite aux nouvelles données sur la notion de représentations professionnelles : *les processus de représentations professionnelles et de reconnaissance favorisent l'engagement professionnel et la persistance dans l'engagement. Celle-ci est nécessaire pour qu'il y ait transition identitaire et donc modification de l'identité. Cette modification va dans le sens d'une consistance accrue de l'identité tant au niveau social, que personnel et professionnel.*

# PARTIE 4 : LES TRANSITIONS IDENTITAIRES ET L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL : QUEL LIEN ?

Jusqu'ici, les résultats de notre recherche nous ont permis de penser le lien qui existait entre les notions de construction identitaire et d'engagement professionnel chez les enseignants en école primaire. Ils nous ont montré que la pratique du métier d'enseignant pouvait offrir un environnement favorable à l'engagement et à la construction identitaire en leur permettant ou non : de développer des rapports particuliers avec des collègues, de développer leurs pratiques et de se rapprocher de leurs idéaux. Dans cette perspective, nous avons vu que la reconnaissance des enseignants jouait un rôle clé dans leur engagement et leur construction identitaire. On comprend alors l'importance de son rapport à soi, mais surtout du rôle des autres acteurs qui entourent les enseignants dans ces différents processus. Jusqu'ici, nous avons ainsi mis en évidence l'importance du rapport de Soi à soi et de Soi à Autrui en plaçant l'individu au centre de l'analyse sans le placer dans son environnement de travail. Or nous pouvons constater, grâce aux différents entretiens, que l'environnement, ce que Billett (2001) nomme « workplace learning », est un facteur important à analyser pour comprendre les processus d'engagement professionnel et des transitions identitaires. Billett met effet en évidence que, si le facteur individuel est central, il est intéressant de prendre en compte les facteurs situationnels ce qu'il nomme « affordances ». Les affordances correspondent aux ressources présentes dans un environnement et dont l'individu peut se saisir pour entamer une action. Dans le contexte scolaire français, peu de recherches font référence à cette notion. On retrouve les travaux de Bril (2002) qui analyse les affordances pour la construction des apprentissages, Grassin (2015) s'intéresse aux affordances dans un contexte d'apprentissage numérique et Bourgeois (2013, 2014) s'intéresse à ce concept en le rapprochant des notions d'apprentissages et d'engagement. Plus récemment les travaux de Reyssier (2020) qui s'intéresse à la conception d'un

environnement numérique en mathématiques pour faire émerger les affordances utiles aux enseignants. Nous constatons que dans le champ des sciences de l'éducation, si ce n'est Bourgeois qui s'intéresse aux liens entre les affordances et l'engagement, les recherches ont tendance à être accès sur la notion d'apprentissage et plus particulièrement de l'apprentissage du numérique. Nous proposons de partir des analyses de Gibson et Bourgeois pour montrer qu'analyser l'environnement et les affordances peut nous permettre de comprendre les liens entre les processus de transitions identitaires et d'engagement professionnel.

# 1. LE RAPPORT A L'ENVIRONNEMENT

L'engagement de l'enseignant est plus ou moins facilement activé en fonction des accès aux ressources, matérielles ou humaines, qui interviennent à la fois dans les pratiques des enseignants et lors de leurs constructions identitaires. Nous remarquons ainsi que l'environnement dans lequel évolue l'enseignant est essentiel pour permettre à l'individu/enseignant de se construire et de s'engager.

## 1.1 DEUX ENSEIGNANTES, UN MÊME ENVIRONNEMENT, DEUX MANIÈRES DE L'UTILISER.

Nous commençons par présenter les deux dernières enseignantes interrogées et les difficultés rencontrées pour l'analyse. Il s'agit de deux enseignantes qui exercent dans une école catholique privée sous contrat en Charente-Maritime. La première enseignante interrogée (E. Entretien du 20.04.2021) est titulaire depuis 25 ans et a toujours exercé ce métier. La seconde enseignante interrogée, titulaire depuis 6 ans (A. Entretien du 22.04.2021) a réalisé une reconversion professionnelle pour devenir enseignante. Elle a exercé le métier de professeur de tennis pendant 12 ans auparavant. Au moment de la retranscription de l'entretien de A. (22.04.2021), un problème informatique nous a empêchés de réaliser ce travail. Nous avions

alors changé de logiciel de visioconférence à la demande de l'enseignante qui préférait faire l'entretien via Teams plutôt que Zoom. Au moment de retravailler l'entretien, nous nous sommes rendu compte que l'enregistrement s'arrêtait au bout de 6,25 minutes. Malgré nos tentatives, il nous a été impossible de récupérer l'enregistrement, nous avons dû nous appuyer sur nos notes réalisées lors de l'entretien pour l'analyse. Nous avons conscience que cette problématique est préjudiciable pour l'utilisation de la méthodologie par théorisation ancrée, qui nécessite une retranscription complète, toutefois Paillé explique que le recours aux notes personnelles est tout aussi important pour l'analyse.

Les deux entretiens et plus particulièrement celui d'E. nous ont permis de développer notre réflexion quant au rapport à l'environnement.

De nombreux travaux traitent du rapport qu'établit le professionnel à son environnement de travail. Ils montrent que le contexte professionnel dans lequel évolue l'individu détient un rôle essentiel dans la co-construction/transformation des individus et de l'environnement (Wittorski, 2008). Clot et Leplat (2005, P.292) définissent la situation d'enseignement comme *« le couple formé par le sujet, d'une part, sa tâche et son environnement, d'autre part ».* L'environnement et l'individu s'influencent mutuellement. L'environnement dans ce qu'il a à offrir au professionnel et le professionnel sur la manière dont il va utiliser son environnement. Pour expliquer cette co-relation, Wittorski (2007) utilise le terme de « logique de l'action ». Il explique la manière dont l'action quotidienne de l'individu va participer à son développement professionnel. Au cours de sa journée, l'individu doit opérer des adaptations, conscientes ou inconscientes, inhérentes à son environnement. Ainsi l'enseignant, en fonction des évènements ou des situations rencontrées peut faire appel à un nouveau matériel, un-e collègue, une organisation, etc. On retrouve cette notion d'interaction entre l'individu et son environnement dans la théorie de Rabardel, (1995). Il analyse plus particulièrement l'interaction entre

l'individu et son environnement par la mobilisation de ressources matérielles et sur la manière dont l'individu va se l'approprier. Cette attention portée sur les ressources matérielles nous semble intéressante et nécessaire, mais il est important de noter que l'environnement doit inclure les relations entre le Soi et Autrui. La théorie de l'énaction développée par Varela (1989) nous semble ainsi essentielle. Il montre que le développement professionnel et l'activité dépendent de la relation que l'individu va entretenir avec son environnement. Ce principe de l'énaction est caractéristique des systèmes autopoïétiques, concept qu'il formalise avec Humberto Maturana dans les années 1970. Ils partent de la question : « qu'est-ce qui spécifie le vivant ? ». Leur réponse est que le vivant s'auto-produit. Nous sommes donc au cœur d'un système composé d'un triptyque système-environnement-action qui s'auto-entretient et se perpétue. Derrière son approche biologique, Varela pose la question de l'individu dans une perspective cognitiviste. Il montre que l'individu, lui-même est au cœur de ce système, est en constante interaction avec l'autre. Son concept d'énaction permet de penser la question de Soi nécessairement liée au rôle de l'Autre. Ainsi, dans l'environnement lié à l'enseignement il est nécessaire de penser le rôle des collègues, des élèves, des parents et de toute autre qui peut interagir dans ce système autopoïétique.

Lors de notre entretien E. met en avant cette idée selon laquelle l'environnement dans laquelle elle travaille à un impact non seulement sur sa vie professionnelle, mais aussi sur ses pratiques professionnelles :

« *je demandais mon changement, mais il n'y avait pas de poste après bah voilà, j'ai eu des congés maternité à chaque fois un peu compliqués, donc, et j'ai eu les 3 enfants sur 5 ans donc du coup une fois qu'ils ont été faits, quand le dernier a eu un an, là j'ai redemandé mon changement pour revenir, parce qu'en fait je suis beaucoup plus proche de la maison, en étant sur P. et l'école me plaisait plus au niveau de son de, du public, de ce qu'on pouvait proposer,*

*je m'y retrouvais plus au niveau pédagogique, avec plus de liberté et plus de de possibilités.* » (Entretien du 20.04.2021)

On remarque que le choix de l'école n'est pas anodin pour sa vie privée comme professionnelle. La proximité avec son lieu de résidence lui permet de lier plus facilement sa vie familiale, sa vie de mère, avec sa vie professionnelle. On constate, en reprenant les entretiens des mères de famille, que ce choix de proximité est un facteur important. Sur dix entretiens, six ont des enfants et les six, sans exception, ont fait référence à ce besoin de proximité pour diminuer leur culpabilité due à l'aspect chronophage du métier.

*« En tout cas, c'est un critère de choix, ça l'était. Mais le critère distance quand tu, tu deviens maman, t'es plus toute seule à gérer. T'as des impondérables à côté. Bon, bah ouais. En fait, se lever vers 5 heures du mat pour faire trois quarts d'heure de route et être bien dans une école c'est fantastique, mais ne pas pouvoir profiter d'aller faire des activités le soir ou il y a un choix p de vie quand tu deviens maman. En tout cas, il y a un choix de vie et un choix pédagogique qui doit s'articuler et parfois les deux, enfin il y a un pendant que tu dois lâcher et, et là, pour le coup, je dis pas que je suis pas bien dans cette école, mais j'étais mieux, humainement parlant et pédagogiquement parlant à Bezons, même si j'étais plus loin. Là, je suis bien avec C., très, très bien aussi. En binôme, c'est très bien, mais il manque tout le côté équipe qui pourrait être développé davantage.* » (Entretien du 26.10.2021)

On remarque que si un choix est à faire, la vie personnelle prend le dessus sur la vie professionnelle, tout du moins, pour les mères de famille. On constate aussi que le choix de l'école dépend de la manière dont les enseignants pourront s'épanouir professionnellement parlant. Le projet de l'école, les libertés ou innovations pédagogiques, les relations dans l'équipe pédagogique sont tous des critères impactant l'environnement de travail et sont pris en considération lors des choix d'école.

*« Et c'est là qu'on voit l'importance de l'équipe, quoi. Parce que moi, là, bah, on est en plein mouvement actuellement et on discute des écoles. Celle qu'on veut, celle qu'on ne veut pas. Et moi, souvent, quand je demande aux gens que je croise, des remplaçants qui viennent d'ailleurs, je dis : "Tu viens de quelle école ?" Il me dit : "Je viens de F." Moi, je dis : "c'est comment là-bas ?" On dit un non et l'équipe est pas top. Je la demande pas au mouvement. C'est radical ce genre de choses. »* (Entretien du 07/04/2021)

Les travaux de Billett (2001, 2011) sur le « workplace learning » permettent de développer plus précisément cette question de l'environnement de travail. Il explique que l'offre en termes d'activités, d'interaction, de projets, etc. est une composante essentielle de la construction de l'individu, du professionnel et de son engagement. Toutefois, nous constatons que l'environnement de travail et la manière dont l'individu l'abordera dépendent de chacun. Les deux enseignantes E. et A. travaillent actuellement dans la même école, mais ne montrent pas le même rapport quant à l'environnement qu'elles partagent. Si E. considère l'école comme un environnement propice aux échanges, aux innovations pédagogiques et à la collaboration, A. analyse l'école comme un lieu traditionnel ou elle peut être indépendante et faire son travail en autonomie. Si l'environnement peut être propice, par exemple aux interactions, les individus ne le mobiliseront pas forcément de la même manière. C'est pourquoi au-delà du concept de « working learning » Billett développe celui « d'affordances » pour montrer qu'il y a une dualité entre l'environnement de travail et les opportunités. On trouve d'une part l'environnement de travail qui est un facteur indépendant de l'individu et qui propose une *« situation de travail »* (en termes d'activités, d'opportunités d'interactions, etc.) *« c'est le produit d'une histoire, d'une culture, et de facteurs situationnels qui façonnent les activités, les buts et les interactions liés aux pratiques de travail et la manière dont ces pratiques se manifestent dans une situation professionnelle donnée ».* (Billett, 2009, p. 37*).* Et d'autre part, les individus qui mobiliseront cette situation de travail en fonction de facteurs individuels. Pour comprendre l'entièreté des

processus de transitions identitaires et d'engagement professionnel, il est nécessaire d'identifier les modalités d'investissement sur le lieu de travail en fonction du point de vue de l'individu et de l'offre de l'environnement. Cela permet d'analyser *« les négociations qu'il peut y avoir entre ces deux perspectives ».* (Billett, 2009, p. 38).

## 1.2 PRÉSENTATION DE LA THÉORIE DES OPPORTUNITÉS OU AFFORDANCES

Analyser l'environnement des enseignants, envisagé comme un territoire au sens large, nous permettrait de comprendre ces instants clés dans leur vie professionnelle et personnelle qui les poussent à innover, se questionner, créer de nouvelles méthodologies et approches. C'est en observant à la fois leur travail individuel, collectif et leur lieu d'exercice que nous pouvons comprendre ces changements. Pour cela, nous débutons notre réflexion en utilisant la définition de Gibson (1979/1986) pour ensuite la faire évoluer à notre propos. Dans sa théorie, Gibson explique que les opportunités ou « affordances », est la faculté de guider un comportement en fonction de ce qu'offre son environnement (Luyat & Regia-Corte, 2009). Si sa théorie s'intéresse au milieu animal, nous proposons de la développer dans une autre perspective.

### 1.2.1 LES ORIGINES DE LA THÉORIE

Les gestes, les mouvements que nous effectuons dans notre environnement se réalisent avec une cohérence innée. Nous connaissons, et ce depuis le plus jeune âge, les conséquences de l'action engagée. Plus spécifiquement, nous avons conscience que l'environnement dans lequel nous évoluons nous permet de réaliser nos actions. C'est ce lien entre perception et action que James Jérôme Gibson met en avant en analysant cette faculté chez l'animal. Ce lien entre perception et action, il le nommera « affordance ». La notion de perception selon Gibson est à comprendre dans le sens de la théorie écologique, c'est-à-dire l'adaptation de l'animal à son

environnement. L'action, elle, est ce qui permet la perception. Exposé ainsi, Gibson montre qu'il n'y a pas de séparation possible entre la perception et l'action. Luyat et Corte (2009, p.31) expliquent cette « indissociabilité » *« Un autre exemple édifiant est celui du toucher dynamique (dynamic touch) mis en évidence par Turvey (Turvey, 1996). Turvey montre que le fait de balancer activement, dans le champ gravitaire, un objet tenu dans la main, ceci, sans le recours à la vision, informe non seulement sur la masse de l'objet, mais également sur des propriétés telles que la longueur ou la forme. Dans son paradigme, la main tient seulement l'objet à une de ses extrémités. Ainsi, ce n'est pas l'exploration haptique (tactilo-kinesthésique) par les doigts de la main qui permet de percevoir longueur et forme, mais les dynamiques complexes du mouvement. L'action rend donc possible la perception. ».*

Cette notion de l'action nous renvoie aussi aux travaux de Bruner (1966) lorsqu'il définit les modes de représentation du savoir. Pour lui, l'individu se représente ses connaissances de 3 façons: par l'action, c'est le mode enactif, par la représentation mentale, c'est le mode iconique et par la représentation abstraite, c'est le mode symbolique (Barth, 2008). Au même titre que Gibson sur l'indissociabilité perception/action, ces trois modes fonctionnent simultanément. Bruner accorde à l'action une place importante, car c'est le premier mode par lequel on apprend étant petit. Il est important de souligner, pour comprendre ce modèle perception/action, que la perception n'est pas une création interne à l'individu, ou à l'animal, la perception ne peut se faire que dans l'action. Dans l'analyse qualitative, on retrouve à de nombreuses reprises ce lien entre la perception « imaginée » de l'environnement, l'expérimentation puis la nouvelle perception « réelle ». La perception d'un environnement n'est pas neutre et dépend de la valeur que l'individu va attribuer à ce dernier. Une valeur liée avec le vécu et les représentations de l'individu. Ainsi, l'enseignant se forge une idée, une hypothèse sur l'environnement à observer. L'entretien de l'enseignante M. du 19.02.2021 met en avant cette idée de perception de manière intéressante. Elle explique qu'au moment de son

retour en région Saône-et-Loire elle a été affectée dans un hôpital de jour pour enfants « *au niveau psychiatrique* ». Elle détaille la perception de ce nouvel environnement comme étant anxiogène et pour lequel elle ne se pensait pas capable : *« Donc grosse panique quand j'ai su que j'étais là, j'étais en plus enceinte de peu, grossesse à risque, donc je m'imaginais quelque chose de terrible avec des enfants qui allaient me donner des coups ».* Nous remarquons que la perception qu'elle se fait de cet environnement est directement liée avec son Soi, son imaginaire et ses représentations. Bruner explique que ce n'est qu'en étant confronté à l'environnement que l'individu peut confirmer ou infirmer son idée, son hypothèse première et se faire ou se refaire une nouvelle perception, plus réelle, de l'environnement. Ce n'est qu'en expérimentant ce nouvel environnement que l'enseignante M. a pu constater que sa perception initiale était fausse. Elle évoque « *un gros coup de cœur pour ce poste cette année-là.* », et « *une belle découverte* » qu'elle aimerait ré expérimenter. Nous retrouvons ces discours, mettant en avant l'écart entre la perception initiale et la perception après avoir agi dans l'environnement, lorsque les enseignants sont affectés à un poste REP ou lorsqu'ils entrent dans la profession. Les enseignants déclarent une différence entre ce qu'ils avaient pu imaginer du métier et ce qu'il est vraiment.

*« Non c'est plus dur que ce que j'imaginais. C'est plus de travail que ce que j'imaginais. Mais c'est plus réel. C'est plus. Je je, je me demandais comment je pourrais voir la progression des élèves ils sont 29. Je m'étais dit : est-ce que je les connais, connaîtrais vraiment ? Je ne pense pas les connaître vraiment, mais je connais des petites choses de chacun. Et je vois des petits, voilà des petites victoires qui sont pour eux des petits pas, mais je les vois concrètement et je trouve ça très, très réel. » (Enseignante L. Entretien du 30.03.2021)*

Nous comprenons qu'on ne peut percevoir réellement son environnement que lorsqu'on l'expérimente. Une fois cette compréhension faite, nous pouvons aborder la notion d'affordances.

### 1.2.2 LE CONCEPT « D'AFFORDANCES » OU THEORIE DES OPPORTUNITES

Gibson a introduit le concept d'affordances en 1966. Ce terme désigne la capacité de guider un comportement en fonction de ce qu'offre l'environnement dans lequel on évolue. (Luyat & Regia-Corte, 2009). Toutefois, il n'y a pas de consensus clair sur la définition des affordances, Gibson lui-même n'en donnant pas toujours la même. Certaine fois il décrit les affordances comme une propriété invariante de l'environnement d'autre fois il les décrit comme une situation émergente qui n'existe que dans la relation avec l'animal. Gibson (1966,1979) nous permet d'ancrer notre réflexion avec un axe écologique, en démontrant que l'engagement professionnel est un processus dynamique et relationnel entre l'individu et son environnement. Ce point de vue apporte des réponses en termes de perception/action et s'inscrit selon nous, dans le processus d'engagement. Les travaux de Gibson ont largement été repris, critiqués et enrichis, mais son analyse nous offre un point de départ certain. En reprenant ce concept, on peut penser que l'individu serait capable de distinguer les affordances dans son environnement, de les mobiliser, de les faire évoluer et de se les approprier pour s'adapter à ce dernier.

Ne trouvant pas de définitions assez précises dans les travaux de Gibson, nous décidons de reprendre le cadre de Billett (2009) qui utilise et développe le terme d'affordances dans le but de comprendre les processus d'engagement professionnel. Ainsi, pour activer le processus d'engagement professionnel des enseignants il est nécessaire, dans un premier temps, de répondre à trois facteurs simultanément (Bourgeois 2014) :

- Un premier lié à la motivation de l'enseignant. Pour cela nous pouvons nous inspirer des théories sur la motivation et plus particulièrement sur les modèles FIT Choice (Watt et Richardson, 2007, 2008 ; Richardson et Watt (2006, 2010) et celui de l'autodétermination (Deci et Ryan (1985).

Le modèle FIT Choice s'inspire du modèle de l'Expectancy-Value et étudie les motivations dans les choix de carrière enseignante. Il comporte quatre composantes dans lesquelles sont définies plusieurs dimensions :

- La perception de soi qui correspond à la perception de capacités à enseigner.
- La perception de la carrière enseignante liée à la perception de la profession en termes d'expertise, de statut social et de statut financier.
- La valeur liée au métier d'enseignant lié aux motivations intrinsèques, extrinsèques et altruistes.
- Les influences de socialisation liées aux vécues, à la socialisation, à l'héritage social et aux influences sociales.

Nous retrouvons dans nos analyses qualitatives comme dans les quantitatives ces dimensions. Nous avons expliqué un peu plus tôt comment la perception de Soi et de la profession se manifestait chez les enseignantes. Les enseignants font souvent état de qu'il pensait être le métier avant d'entrer dans la profession et la manière dont ils le perçoivent une fois dedans. *« En fait, je n'ai pas été déçu du tout, alors c'est complètement différent de ce que j'avais pu imaginer. » (*Enseignante E. Entretien du 20.10.2021)

Ils font aussi été de la perception qu'ils se font d'eux-mêmes dans ce métier et de leur rapport à l'élève. *« J'essaie de toujours être droit, avec n'importe lequel, qu'il n'y ait pas de favoritisme » « Donc j'ai une certaine distance avec eux, tout en étant quand même assez proche, en ayant une oreille attentive s'ils ont besoin. »* (Enseignant M. Entretien du 19.02.2021).

La dimension de valeur est d'abord apparue dans l'analyse ANAFAC qui met en avant, avec le troisième facteur (représentant 8,8 % de la variance totale) intitulé « identité fondée sur le rôle et le statut du métier », que les enseignants qui séparent leur rôle personnel et professionnel accordent une valeur forte au métier d'enseignant. C'est un phénomène que

nous avons retrouvé dans l'analyse de MAC QUITTY qui a mis en avant l'importance de la reconnaissance de soi par soi à travers la valeur attribuée au métier. Nous retrouvons cette conclusion dans le Facteur 2 de l'analyse. Cette importance accordée à la valeur se retrouve aussi dans les analyses qualitatives. La notion *« de métier à responsabilité »* que l'on doit comprendre comme la responsabilité d'instruire les adultes de demain, mais aussi d'éduquer des citoyens, ressort fréquemment.

Enfin, les influences de socialisation sont présentes dans tous les entretiens avec 9 enseignants sur 10 qui déclarent avoir un parent proche enseignant. Cela leur permet d'avoir des connaissances, des normes et des valeurs du métier avant de s'y engager. Tous les entretiens font aussi état de leurs différentes rencontres professionnelles ou personnelles qui ont impacté leur motivation à exercer le métier.

Le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan nous permet de nous intéresser plus particulièrement à la construction identitaire de l'individu. En effet, nous pouvons retrouver une motivation autodéterminée lorsque les besoins personnels peuvent s'incarner dans des buts professionnels. En cela, nous pouvons comprendre comment les émotions de l'individu peuvent les motiver et/ou les démotiver dans l'exercice de leur métier. Lors des entretiens qualitatifs, les enseignants ont souvent mis en avant l'impact du bien-être au travail sur leur motivation à se rendre à l'école. Ce bien-être souvent lié aux relations positives ou négatives qu'ils entretiennent avec leurs collègues qui leur permet d'exercer dans de bonnes ou de mauvaises conditions. L'enseignant M. en SEGPA évoquait ainsi son besoin de pouvoir échanger et partager avec des collègues masculins. Les enseignantes en REP mettaient en avant leur besoin de collaboration et d'intégration. Enfin, l'enseignante stagiaire exprimait son besoin de se sentir entouré et soutenu pour faire face à ses difficultés et ses doutes.

Nous remarquons ainsi que si nous avons écarté le concept de motivation comme concept principal de ce travail nous le gardons comme facteur impactant l'engagement professionnel des enseignants.

- Le deuxième facteur développé par Bourgeois est lié à l'environnement. Comme Billett (2009), nous considérons une dualité dans l'action d'engagement. D'une part, les opportunités présentes dans l'environnement de l'enseignant et d'autre part, l'envie de s'en saisir et de s'engager individuellement. Pour comprendre cette dualité, nous pouvons nous inspirer du concept d'énaction développé par Bruner (1966). La mise en action se matérialise par l'engagement de l'enseignant et se transforme continuellement, car elle est inhérente à l'individu. En effet, nous lions dans notre propos, l'engagement et l'identité. Billett comme Bruner mettent en évidence cette co-relation entre l'environnement et son fonctionnement propre et l'individu et ses caractéristiques propres. Nous ne pouvons penser les travaux de Billet et Bruner sans les lier à ceux de Varela (1988), qui comme nous l'avons développé précédemment, mettent aussi en évidence cette co-relation en montrant que l'individu se trouve au cœur d'un système autopoïtéique où se conjuguent l'environnement et l'action. Nous constatons lors de l'analyse qualitative qu'en fonction des enseignants, de leurs caractéristiques, de leur vécu et de leurs attentes, ils ne mobilisent pas les opportunités de la même manière. Par exemple, si les enseignants sont dans une démarche de développement professionnel, ils auront tendance à aller chercher dans leur environnement, des opportunités jusqu'ici peu ou pas utiliser. L'enseignante M. (Entretien du 26.10.2020) souhaitait développer ses cours d'Éducation Physiques et Sportives (EPS). Ce projet qui lui tenait à cœur personnellement, puisqu'elle avait initialement une formation *« dans les métiers sportifs ».* Il était important pour elle de rendre ses cours plus vivants et stimulants pour son bien-être comme pour celui de ses élèves. Pour atteindre son objectif, elle a su aller rechercher des informations et se saisir d'opportunités :

*« Mais dans les Yvelines, on a du matériel et des kits pédagogiques que l'on peut nous prêter il faut qu'on fasse la demande en fin d'année scolaire pour l'avoir l'année d'après. Et donc, si on n'a pas fait de formation, on peut avoir une formation, donc du coup j'aurais peut-être une formation escrime si on peut. Et du coup, c'est pas mal parce que du coup, ça permet de faire de l'escrime. »*

- Le troisième facteur développé par Bourgeois est lié à l'accès. Cette notion d'accès est une évidence et n'est pourtant pas assez mise en avant. En effet, pour que les enseignants puissent saisir les opportunités qui s'offrent à eux dans leur environnement, il faut qu'ils puissent y avoir accès. Cela dépend, comme nous l'explique Bourgeois (2014), de la position des individus dans leur environnement de travail, des relations avec les autres ainsi que des jeux de pouvoir. Nous pouvons distinguer deux modes d'accès que nous avons repéré dans les analyses qualitatives :

- la curiosité personnelle qui permet d'accéder à des espaces inattendus : dans ce cas la personne est actrice. C'est le cas de l'enseignante stagiaire L. (Entretien du 30.03.2021) qui par curiosité, a demandé à observer une enseignante pendant son stage et s'est finalement découvert une vocation pour l'enseignement.

- L'environnement « ouvre » des portes à une personne en souhaitant qu'elle « bouge » : cet accès impose un choix à l'individu, c'est ce que nous avons retrouvé avec l'enseignant M. (Entretien du 19.02.2021) qui a été malgré lui poussé vers la fonction de directeur. Ce qui lui a finalement permis de comprendre sa volonté d'évoluer professionnellement.

Le cadre de Billett, repris par Bourgeois (2014) pour expliquer l'engagement dans l'apprentissage, nous semble oublier deux points importants que nous souhaitons développer. Ainsi, pour s'engager l'individu ne doit plus répondre à trois, mais cinq facteurs. À ceux mentionnés précédemment ; nous ajoutons le facteur de reconnaissance et celui de valeur

attribuée aux opportunités. Il est important de rappeler que le facteur de reconnaissance est intimement lié à l'identité de l'individu, que nous considérons comme un processus. C'est un processus de construction, déconstruction, reconstruction, une définition de Soi par Soi et de Soi par les autres qui se construit par, avec et contre les autres. C'est une construction à la fois biographique et relationnelle. Dans la perspective d'analyser l'engagement, nous pouvons considérer autrui comme faisant partie de l'environnement. Cette facette ayant déjà été abordée, qu'en est-il de l'individuel, du personnel, de l'identité ? Lorsqu'un individu s'engage, il projette une image de soi, un besoin de réalisation, de reconnaissance. Ce processus renvoie à l'histoire personnelle de l'individu, mais aussi « à un travail d'interprétation et d'incorporation » (Bourgeois, 2015, p. 22). Pour comprendre ce processus, nous pouvons nous appuyer sur le concept d'agentivité de Bruner (1966). En effet, l'agentivité est la capacité à engager une action et à la mener à bien. Cette capacité impacte l'estime de soi et la reconnaissance de soi. Cette notion de reconnaissance que nous retrouvons à la fois dans le rapport de soi aux autres et de soi à soi est essentielle pour comprendre l'engagement et la continuité de l'engagement. Cela est important pour comprendre comment les individus vont plus ou moins percevoir et saisir les opportunités disponibles dans leur environnement. Nous pensons que ce besoin de reconnaissance entraînera une envie plus importante de s'engager et éventuellement de visualiser les opportunités plus facilement.

En suivant l'analyse des travaux sur la motivation à apprendre des élèves (Galland & Bourgeois, 2006), nous souhaitons dépasser ou plutôt compléter l'analyse des compétences conduisant à l'engagement (Neuville, 2006). En effet, nous pensons que la valeur perçue des opportunités présentes dans l'environnement des enseignants sera déterminante pour les mobiliser et ainsi s'engager. Le concept de valeur perçue a été introduit par Wigfield et Eccles (2002) dans leur modèle Expectancy Values. Selon ce modèle, l'apprenant s'engage dans son apprentissage si deux conditions sont réunies. D'une part, il faut qu'il croie pouvoir réussir dans

sa tâche, c'est ce qu'il nomme « expectancy », d'autre part il faut qu'il accorde de la valeur à cette dernière, c'est ce qu'ils nomment « value ». Pour notre propos nous nous concentrerons seulement sur ce deuxième aspect. Eccles et Wigfield montrent que la valeur attribuée relève de la perception subjective de l'individu. Cette perception est composée de quatre dimensions. L'intérêt intrinsèque, c'est le plaisir ressenti par l'individu lors de la réalisation de sa tâche. L'utilité, c'est la corrélation entre le fait de réaliser la tâche et le but final recherché. L'importance, c'est lorsque la tâche réalisée et les valeurs de l'individu sont en adéquation. Enfin, le coût, c'est lorsque l'individu évalue le coût/bénéfice, l'investissement de départ doit être inférieur aux bénéfices retirés une fois la tâche réalisée. Nous pensons, comme Eccles et Wigfield, qu'une fois ces composantes réunies, la valeur attribuée à l'opportunité est positive et donc l'enseignant s'en saisit.

Percevoir une opportunité c'est percevoir qu'une action est possible, attribuer une valeur à une opportunité et s'en saisir, c'est s'engager dans l'action. L'action s'inscrit dans un contexte motivé avec un besoin de reconnaissance important permettant à l'enseignant de sélectionner des opportunités particulières parmi un ensemble qui se peut très grand. Pour cela il faut que les opportunités soient présentes, visibles, accessibles et pour lesquelles l'individu attribue une valeur forte. Ce cadre conceptuel étant posé, il est nécessaire de détailler ces opportunités offertes par l'environnement de travail.

## 1.3 QUELLES OPPORTUNITÉS DANS L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS ?

Les deux derniers entretiens qui ont été couplés avec les précédents nous permettent de spécifier les différents types d'opportunités présents dans l'environnement de travail à partir de ce qu'en disent les enseignantes interviewées.

Nous avons compris que l'engagement des enseignants pouvait se faire à partir du moment où est réuni un environnement propice à leur investissement, qui leur offre des possibilités d'interactions et des conditions de travail adéquates correspondant à leurs caractéristiques propres et à leurs besoins individuels. De fait, dans l'environnement de travail des enseignants, nous avons pu déterminer quatre types d'opportunités que l'individu peut mobiliser favorisant ainsi son engagement professionnel.

La première et la plus importante que nous avons identifiée à chaque étape de ce travail est l'opportunité avec une valeur relationnelle. Cette dernière fait référence aux enseignants dont l'engagement professionnel est déterminé par la possibilité de mettre en place une collaboration ou une relation de travail privilégiée avec les collègues présents dans son environnement. Pour cela, il faut qu'ils apprécient la personne en tant qu'individu, mais surtout que cette dernière apporte une valeur particulière à son travail. Il faut que cette personne lui soit une valeur ajoutée.

*« Alors moi j'aime beaucoup le travail qu'on fait avec les enseignantes de l'AESH qui sont des ressources précieuses, je trouve sur, parce qu'elles ont accès à des outils, elles nous envoient des liens, même sur des formations virtuelles ou quand elles voient notre pratique, elles disent tient tu pourrais un tel dans telle école comme elle tourne sur des écoles, voilà, c'est aussi comme ça que j'ai eu l'occasion de découvrir des choses sur le terrain. »* (Enseignante E. Entretien du 20.04.2021)

La deuxième opportunité que nous déterminons est l'opportunité avec une valeur personnelle. Il s'agit d'opportunités saisies par des enseignants qui s'engagent sans créer de

lien autre que social avec ses collègues, en sélectionnant des activités qu'ils affectionnent et qui leur apportent des bénéfices personnels. L'entretien du 22/04/2021 réalisé auprès de A. nous montre que, si elle apprécie avoir de bons rapports avec ses collègues, elle préfère travailler seule dans sa classe et réaliser un travail indépendant. Cette indépendance lui permet de travailler sur un sujet qui l'intéresse particulièrement à savoir les différents troubles d'apprentissage tels que la dyslexie. Cela la renvoie d'une part à son vécu personnel et d'autre part lui permet d'apporter des éléments pour son travail de thèse qu'elle réalise en parallèle.

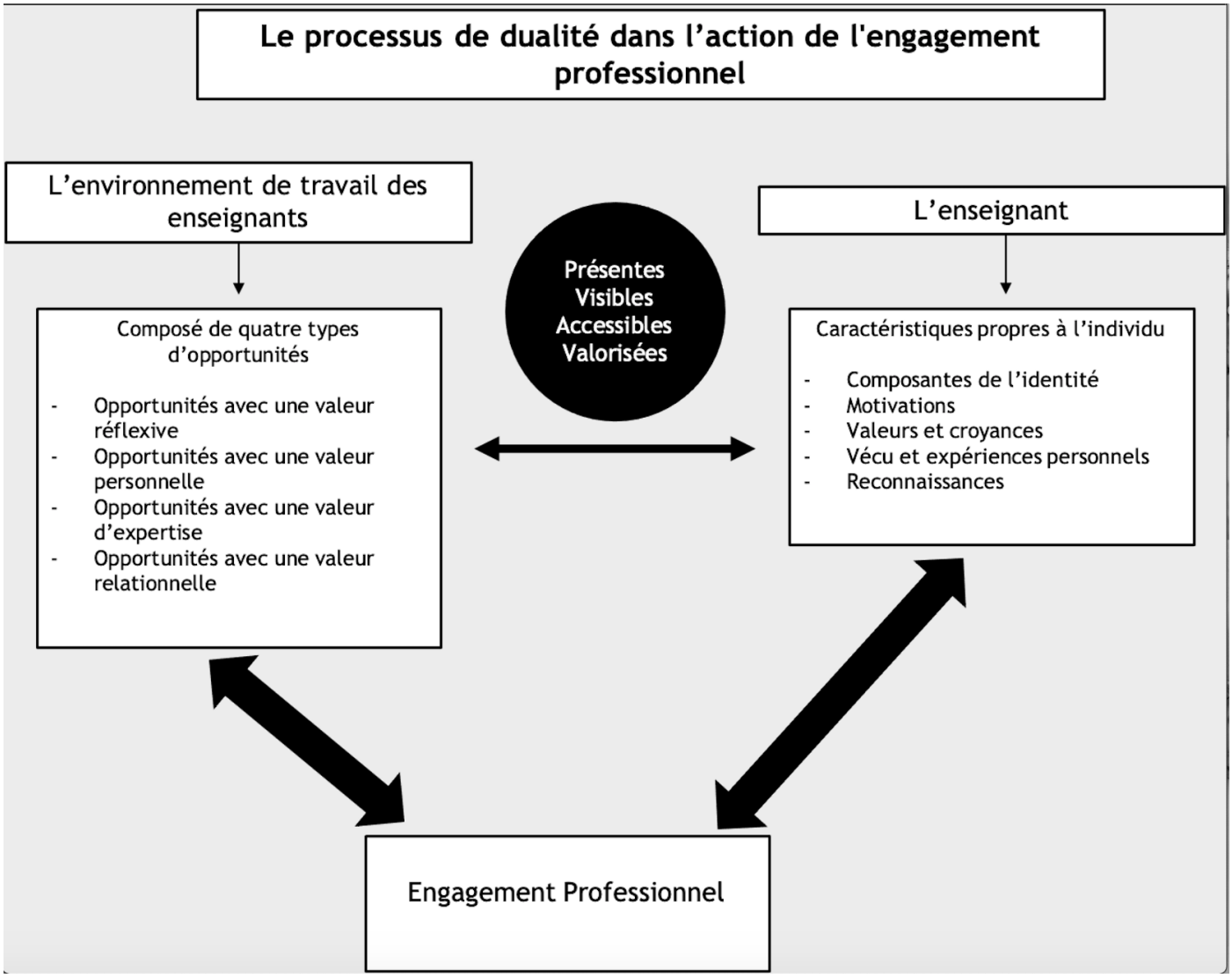
La troisième est l'opportunité avec une valeur d'expertise. Elle correspond aux enseignants qui s'engagent avec une volonté de développer leurs savoirs professionnels en usant de pratiques ou de techniques spécifiques à la profession. Il s'agit notamment d'enseignants qui sont dans une démarche de développement professionnel pour l'enseignement.

*« Alors moi en plus je l'ai aménagé la méthode de Céline Alvarez, parce que moi je, de toute façon, je sais, comme quand je fais de la cuisine, je suis incapable de suivre une recette à la lettre. Euh oui, moi j'ai toujours, je me suis toujours questionnée sur les pédagogues, alors j'ai regardé Montessori, Freinet, et les choses plus, voilà qui qui rejoignent quelque part Céline Alvarez dans le jeu, moi je, pour moi les apprentissages doivent être un plaisir.*
*Donc ce n'est pas une, voilà, c'est pour moi ce n'est pas la méthode miracle, enfin je ne dis pas que dans 10 ans je serai encore à faire ça, voilà, moi c'est vraiment une recherche de, là je suis en train de lire beaucoup de livres sur les neurosciences, sur Catherine Guéguen aussi, la bienveillance à l'école, enfin des choses. C'est vrai que je remets en question, moi mes méthodes, je vois ce qui fonctionne, en fait, je pars souvent, moi de constat de classe et après je vais chercher ce qui, soit sur Internet, soit dans les bouquins, ce qui pourrait me permettre de, d'avancer. »* (Enseignante E. Entretien du 20.04.2021).

Enfin, le dernier type d'opportunité concerne les opportunités avec une valeur réflexive c'est-à-dire les enseignants qui s'engagent en analysant et en donnant sens à leur métier et leurs pratiques. Il s'agit des enseignants qui accordent de l'importance aux représentations professionnelles.

Nous constatons que l'environnement de travail et les opportunités présentes dans cet environnement suivent une logique d'interdépendance entre les relations sociales, l'identité de l'individu et son environnement de travail. On observe ainsi que la (co)construction dans l'action transforme à la fois l'individu et l'environnement. Dans leurs pratiques et leur engagement professionnel, les enseignants sont actifs et capables de prendre de la distance pour évaluer leur situation. Ils sont capables de porter un jugement sur ce qu'ils vivent en fonction des relations développées, mais aussi de leur vécu. Ainsi, la manière dont les enseignants s'engagent dépend des opportunités présentent dans l'environnement et de l'action de les saisir. Ainsi, si nous devons résumer cette dualité nous pourrions la représenter dans le schéma suivant :

**Figure 7 : Le processus de dualité de l'engagement professionnel**




Ce schéma que nous avons appelé « Le processus de dualité dans l'engagement professionnel » nous permet de comprendre les relations et les interactions entre la société et l'individu. Ces relations évoluent entre l'environnement de travail et la construction identitaire de l'individu qui s'exprime dans l'engagement professionnel. Cela nous permet de mettre en évidence que toute la compréhension des processus d'engagement professionnel ne peut se faire qu'en ayant une connaissance de l'environnement de travail tant dans les relations sociales que dans les comportements individuels. Ce n'est qu'une fois cela fait que nous pouvons analyser la manière dont les individus s'engagent. La prise en compte des opportunités dont dispose

l'individu pour s'engager n'est pas sans conséquence pour la compréhension de la construction identitaire. La prise en compte de cette dualité entre l'individu et son environnement oblige le chercheur à comprendre les raisons intrinsèques réelles qui poussent l'individu à se saisir des opportunités présentes. Cela nous apporte une réflexion nouvelle quant à la compréhension de l'action de l'individu et les liens qui se développent entre lui et la société. C'est notamment ce qui nous permet de comprendre le lien entre les transitions identitaires et l'engagement professionnel.

## 2. L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL : UNE GRILLE D'INTELLIGIBILITÉ DES TRANSITIONS IDENTITAIRES.

Notre travail consiste à questionner le processus de transitions identitaires au moyen du processus de l'engagement professionnel. Pour comprendre et expliquer l'action des acteurs, et plus particulièrement des enseignants dans leur engagement professionnel nous avons interrogé la place de la reconnaissance, des représentations professionnelles et de l'environnement. Nous avons ainsi montré que la compréhension du processus d'engagement professionnel ne peut se faire que dans la compréhension de l'individu et de ses relations avec son environnement. Poser ce cadre nous conduit à revoir notre question de recherche ainsi que nos hypothèses. Il n'est pas étonnant que la construction du cadre problématique ne vienne qu'en fin de présentation. En décidant de suivre une méthodologie progressive d'une part et de nous appuyer sur la démarche de la théorisation ancrée pour l'analyse qualitative d'autre part, nous construisons notre raisonnement en même temps que l'analyse des entretiens, l'analyse des concepts et la revue de la littérature. Finalement, tout comme nos enquêtés, nous construisons notre pensée dans l'action de recherche.

Le dernier cadre problématique proposé était le suivant :

**Nous souhaitons éclairer en quoi l'analyse des transitions identitaires nous permettent-elles d'éclairer les engagements professionnels des enseignants en écoles primaires, et transforment l'identité globale des individus/enseignants ?**

Pour mettre au travail notre problématique, nous avions réduit notre réflexion à une hypothèse centrale. Celle-ci interrogeait l'importance de la reconnaissance et des représentations professionnelles chez l'individu et plus particulièrement chez les enseignants en école primaire.

*Les processus de représentations professionnelles et de reconnaissance favorisent l'engagement professionnel et la persistance dans l'engagement. Celle-ci est nécessaire pour qu'il y ait transition identitaire et donc modification de l'identité.*

La suite de notre travail en partie 3 sur la notion de reconnaissance et celle de représentations professionnelles ainsi que le début de la partie 4 sur la question de l'environnement au travail nous conduisent à faire considérablement évoluer ce cadre problématique.

## 2.1 VERS UNE PROBLÉMATIQUE PROSPECTIVE

Cette partie présente les éléments de la problématique finale ainsi que les hypothèses. Nous proposons tout d'abord de redéfinir de manière précise l'objectif général ainsi que les objectifs spécifiques, faire un point sur les pertinences sociales et scientifiques pour présenter la problématique et les hypothèses de ce travail.

### 2.1.1 OBJECTIF GÉNÉRAL

Nous avons pu constater que de nombreuses variables intrinsèques et extrinsèques de l'individu/enseignant étaient déterminantes pour leur engagement professionnel. La relation

avec ses collègues, les représentations professionnelles, le développement professionnel, l'environnement sont des facteurs extrinsèques à l'individu entrant en relation avec l'identité, les valeurs, le vécu de l'individu. C'est la négociation entre ces deux mondes qui peuvent expliquer l'engagement et la continuité de l'engagement professionnel des enseignants.

Dans ce contexte, cette étude vise à analyser les éléments qui activent le processus de construction identitaire en s'intéressant particulièrement aux transitions identitaires. C'est-à-dire ces instants clés dans la vie de l'individu qui fera évoluer l'identité de ce dernier passant d'une identité x à une identité y. Ce qui nous intéresse, c'est de comprendre comment se passe ce processus. Pour atteindre cet objectif, nous avons entrepris des études quantitatives et qualitatives, en recueillant des histoires de vie afin d'avoir une compréhension entière des processus de construction identitaire et de l'engagement professionnel, indépendamment l'un de l'autre, pour pouvoir faire émerger les liens entre les deux. Il est apparu que les facteurs de reconnaissance et de représentations professionnelles étaient communs aux deux processus. En analysant plus en détail ces facteurs dans les entretiens et en croisant avec les données quantitatives, notre réflexion nous a conduits à penser le facteur environnement. Ce facteur environnement, en dualité avec les caractéristiques de l'individu, permet d'apporter des éléments nouveaux pour la compréhension de l'action d'engagement, mais nous permet surtout de faire le lien avec le processus de transitions identitaires. Ainsi, notre objectif général est de comprendre les processus de transition identitaire, nécessaire à la construction identitaire en s'intéressant au processus d'engagement professionnel qui nous pensons en fonction de l'environnement professionnel de l'enseignant.

### 2.1.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Les études sur le processus de construction identitaire sont nombreuses dans la littérature. Elles s'accordent sur cette idée de processus pour mettre en avant le caractère infini de la construction identitaire. (Dubar, 2001 ; Kaufmann, 2004). En suivant le cadre d'analyse proposé par Mead (1934/1963) montrant l'impossibilité de distinguer la relation de Soi à Soi et de Soi à Autrui, nous proposons de ne pas dissocier identité sociale et identité professionnelle que nous analysons comme des composantes principales de l'identité globale de l'individu. La compréhension de l'identité se trouve dans l'interaction, entre l'identité intime de l'individu, le Soi et la relation Soi/travail. Toutefois dans ce processus nous n'avons que peu d'éléments sur ce qui va, dans la vie de l'individu, engager ce processus. Analyser la notion de transition identitaire comme un phénomène du processus de construction identitaire nous permettrait d'avoir une entrée nouvelle sur « l'étude de soi » (Prud'homme, Bergeron, 2015). Cela nous permet d'analyser l'action de l'individu en apportant une compréhension sur ce que fais ou veut faire l'individu. (Laboskey, 2007). Analyser les transitions identitaires, c'est inscrire l'individu dans une expérience sociale et individuelle où l'on reconnaît que l'action est déterminée à la fois par les relations, les vécus personnels et les contextes.

Le recours à l'analyse des transitions identitaire permet de favoriser de nouvelles approches concernant l'engagement professionnel. Les recherches sur les enseignants en écoles primaires (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005 ; Duchesne et al., 2005) mettent en évidence que le contexte de travail et la valeur accordée au métier sont des facteurs importants de l'engagement professionnel. D'autres études sur l'engagement professionnel montrent l'importance du rapport aux collègues et du développement professionnel. Enfin, l'analyse des représentations professionnelles permettant de donner du sens à la profession est aussi considérée comme un facteur déclencheur de l'engagement professionnel des enseignants (Moscovici, 1961). Dans le

cadre final de notre étude, nous proposons de lier ces facteurs et voir s'ils sont en effet effectifs dans le processus d'engagement professionnel des enseignants.

Comprendre les processus de construction identitaire d'une part et les processus d'engagement professionnel d'autre part nous a permis de faire émerger des facteurs communs aux deux. Ainsi les notions de représentations professionnelles et de reconnaissance semblent être les deux facteurs essentiels pour faire le lien entre construction identitaire et engagement professionnel.

Enfin, poser ces cadres d'analyse nous permet, in fine, de recentrer notre analyse sur la réflexion première à savoir la compréhension des processus de transitions identitaires. Nous nous sommes finalement intéressés à analyser l'environnement des enseignants afin de mettre en évidence la dualité qui existait entre ce dernier et l'individu. Cela nous a permis de faire émerger la notion d'opportunités apportant un cadre d'analyse pour le lien entre transitions identitaires et engagement professionnel.

À partir des contextes ci-dessus nous pouvons expliciter nos objectifs spécifiques :

1- Comprendre les processus de construction identitaire en analysant les transitions identitaires

2- Comprendre ce qui construit les processus d'engagement des enseignants

3- Mettre en évidence les facteurs communs de la construction identitaire et de l'engagement professionnel. Analyser les deux comme des processus nous permet de mettre en évidence la relation dynamique entre les deux.

4- Analyser l'environnement des enseignants pour comprendre le lien entre transitions identitaires et engagement professionnel.

### 2.1.3 LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE AU CRÉPUSCULE DE CELLE-CI

Nous retenons de notre recherche que les facteurs de reconnaissance et de représentations professionnelles sont essentiels pour comprendre le lien entre les processus de construction identitaire et d'engagement professionnel. Mais c'est l'analyse de l'environnement de travail qui nous permet d'avoir une meilleure compréhension sur la raison profonde de l'engagement. Il est important de rappeler que l'environnement de travail des enseignants se fait en relation et en co-construction avec leurs mondes intérieurs, là où se nichent leurs besoins, leurs attentes et leurs désirs personnels. C'est ce qui nous conduit à interroger l'individu et comprendre pourquoi en fonction de son vécu, de ses représentations, ses valeurs, etc. il saisit des opportunités qui se présentent à lui dans son environnement de travail. Finalement, il ne s'agit pas seulement d'interroger l'engagement du professionnel, mais aussi de questionner l'engagement de l'individu dans sa profession. Analyser l'environnement nous permet de rendre compte de ces processus d'engagement professionnel en identifiant à la fois les facteurs individuels et situationnels (Billett, 2001, 2011 ; Bourgeois, 2013).

Poser ces analyses, permettent de mettre en évidence que la recherche entamée ici peut - être pertinente scientifiquement, mais aussi socialement. Pour les enseignants, cela met en évidence le lien entre leur identité et leur engagement professionnel, mais surtout d'avoir une posture réflexive sur ce qui explique réellement, ces processus d'engagement. Cela leur permet, in fine, de comprendre d'une part leur choix de carrière et d'autre part permet d'apporter un éclairage nouveau à leurs pratiques pédagogiques. Cela peut tout aussi bien être bénéfique pour les futurs enseignants en formation. Comprendre ces processus leur permettrait d'avoir des attentes nouvelles quant à leurs pratiques avant d'entrer dans la profession. Se connaître soi-même semble essentiel avant d'entamer cette carrière enseignante.

Pour les recherches en Sciences de l'éducation, nous pouvons faire quatre constats. Si de nombreuses études traitent de la relation entre l'identité et l'engagement professionnel, celles-ci n'analysent le concept d'identité que du point de vue de l'identité professionnelle, comme si celle-ci était indépendante de l'identité sociale. Nous proposons d'appréhender l'identité sociale et professionnelle dans un tout, ce qui nous semble nécessaire à la compréhension de l'engagement professionnel des enseignants. La littérature sur la notion d'engagement professionnel est abondante, mais le lien entre la notion de reconnaissance et l'engagement professionnel est toujours à refaire en fonction d'environnements changeants (comme nous le démontre la période post-covid) de même que celui entre les relations professionnelles et la valeur accordée au métier. Toutefois, il semble qu'analyser tous ces facteurs dans un processus menant à l'engagement n'est que très peu approfondi dans la recherche en Sciences de l'éducation. Nous souhaitons nous inscrire dans la continuité des travaux sur l'engagement en faisant des liens entre les différents facteurs de l'engagement et le processus de construction identitaire. Comme le souligne Bourgeois, les études sur les concepts de « workplace learning » et « d'affordances » n'est visiblement pas abordé dans les recherches françaises pour expliquer les processus d'engagement et encore moins visibles dans les recherches sur l'identité, nous souhaitons alors nous joindre au chemin ouvert par nos prédécesseurs.

Enfin un dernier facteur lié à la méthodologie de la recherche. Peu de thèses en Sciences de l'Éducation sont présentées sous la forme progressive. Pourtant cette méthodologie, aussi peu commune soit-elle, nous a permis de développer plus en détail les différentes notions. Ne pas poser de cadre problématique strict dès le début nous a permis de laisser libre cours aux analyses quantitatives et qualitatives nous conduisant à expliciter des processus auxquels nous n'aurions jamais pensé auparavant.

Au-delà des enseignants, le cadre conceptuel posé permet d'avoir une analyse nouvelle pour les études sur les carrières professionnelles, l'engagement professionnel ou l'identité.

### 2.1.4 PRÉSENTATION DE LA QUESTION ET LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Notre objectif général est de comprendre les processus de transitions identitaires, nécessaires à la construction identitaire en s'intéressant au processus d'engagement professionnel. Dans notre analyse, nous ne distinguons pas identité professionnelle et identité sociale puisque nous pensons que les deux, étant en constante interaction, les différencier entraînerait des biais dans l'interprétation. En revanche, et pour clarifier le travail, nous déterminerons ce qui est de l'ordre du professionnel et de l'ordre du personnel et du social.

L'identité et l'engagement professionnel sont deux concepts largement étudiés dans les recherches en sciences sociales et plus particulièrement en sciences de l'éducation.

Les recherches sur la construction identitaire nous permettent de comprendre la formation de l'identité de l'individu. Toutefois, bien que nous admettons qu'il s'agisse d'un processus continu et inachevé, peu de recherche explique ce qui dans la vie de l'individu entraîne cette construction continue. En réfléchissant à partir de la théorie des opportunités, on peut tenter de comprendre les différents évènements survenant à différentes périodes de la vie, et notamment de la vie professionnelle des enseignants, entraînant ce processus. C'est ce que l'on nommera les transitions identitaires.

Comme évoqué plus haut, la construction identitaire a majoritairement été conceptualisée comme un processus. En utilisant la théorie des opportunités, nous proposons d'utiliser un cadre théorique adapté pour comprendre les causes de ce processus, de plus, il permet d'accorder une place centrale aux enseignants. En effet, il s'agit, dans cette étude, d'adopter avant tout une démarche compréhensive. Cela nous permet de travailler dans une

perspective tout autre, à savoir aider les enseignants à prendre conscience des bouleversements qu'ils vivent dans la société. Cela nous permet aussi de clarifier les outils, les concepts et les méthodologies utilisés correspondant à une démarche compréhensive et collaborative.

L'engagement professionnel est un bon indicateur du comportement et peut mener à une meilleure compréhension de l'identité. Cependant, avant d'être capable de corréler transitions identitaires et engagement professionnel, il est essentiel d'identifier les opportunités présentent dans l'environnement des enseignants. L'un des objectifs de l'étude est donc d'identifier les différents types d'opportunités et de comprendre pourquoi les enseignants s'en saisissent. C'est ce que nous développons dans la section suivante.

**Ainsi, l'analyse des entretiens nous permet d'élaborer des pistes de compréhension des processus de construction identitaire des enseignants en prenant appui sur les transitions qui le jalonnent.**

**Ce sont les opportunités qui s'offrent dans l'environnement de l'enseignant qui, si elles sont mobilisées, entraînent une nouvelle forme d'engagement et des modifications de/dans l'identité**

L'analyse des entretiens s'est enrichie du modèle de la théorie des opportunités afin de nous permettre de faire émerger quatre dynamiques dans l'histoire de vie des enseignantes.

*Le processus de construction identitaire passe par des transitions identitaires qui passent par des modifications de l'environnement.*

*Ces modifications de l'environnement font apparaître des opportunités d'apprendre, de développer de nouvelles pratiques ou de résoudre certains problèmes.*

*Ces opportunités sont saisies plus ou moins facilement en fonction de l'environnement de travail et des caractéristiques de l'individu.*

*Les processus de représentations professionnelles et de reconnaissance favorisent l'engagement professionnel et la persistance dans l'engagement. Celle-ci est nécessaire pour qu'il y ait transition identitaire et donc modification de l'identité.*

## 3. QUELS CHANGEMENTS D'ENVIRONNEMENT POUR QUELLES TRANSITIONS ?

Nos analyses nous ont permis d'identifier quatre types de changements dans l'environnement scolaire pouvant expliquer l'entrée dans un processus de transition identitaire : un changement d'établissement, un changement de collègue, la découverte d'une spécialisation et le passage d'étudiant à professeur des écoles.

Nous proposons de reprendre ici les entretiens de quatre enseignants qui ont exprimé de manière explicite la manière dont ces changements ont impacté leur quotidien. Nous verrons, pour chacun des changements d'environnement les opportunités qui apparaissent, la manière dont elles sont mobilisées par les enseignants, l'impact sur la reconnaissance et/ou les représentations professionnelles pour finalement analyser la transition identitaire opérée.

### 3.1 LES CHANGEMENTS D'ÉTABLISSEMENT, UN FACTEUR FORT DES TRANSITIONS IDENTITAIRES LE CAS DES ENSEIGNANTES E. ET C.

Les entretiens avec les enseignantes E. et C., mettent en évidence l'impact que les établissements et les changements d'établissement ont pu avoir sur leurs identités professionnelles comme personnelles. Nous nous permettons de lier ces deux parcours, car elles ont la même histoire d'établissement. Elles ont travaillé ensemble dans l'école REP de la ville de B. et se sont suivies dans celle de M.

L'analyse des données des parcours d'E. et de C. montre que ces transitions identitaires sont effectives sur deux changements d'établissement :

- La découverte des écoles en REP et l'importance de l'entente dans l'équipe pédagogique

- Le changement d'école et la découverte des tensions dans une équipe pédagogique

Nous avions vu dans nos analyses précédentes, la place de l'environnement de travail dans l'engagement professionnel des enseignants. On constate qu'en fonction de l'école, l'attitude des enseignants vis-à-vis de leur motivation change. Dans ce changement d'environnement, c'est souvent la raison de l'équipe pédagogique qui est mise en avant. On constate une ambiguïté dans les écoles classées REP. Il est vrai que les équipes pédagogiques présentes dans les REP sont souvent de jeunes enseignants avec peu d'expérience. Pour certains, se retrouver en REP peut constituer une angoisse (Baland, 2000). Toutefois, une idée circule concernant les équipes pédagogiques. Celles-ci seraient plus soudées et plus dynamiques, malgré un turn-over important. Et si les enseignantes E. et C. font référence à la satisfaction d'apporter « un plus » à ces élèves de catégories sociales et économiques plus faibles, elles en viennent rapidement à mettre l'accent sur l'importance de l'équipe pédagogique pour l'engagement professionnel. C'est cet aspect-là des entretiens que nous souhaitons mettre en avant.

### 3.1.1 LA DÉCOUVERTE DES ÉCOLES EN REP ET L'IMPORTANCE DE L'ENTENTE DANS L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

#### 3.1.1.1. APPRENDRE LE MÉTIER AU SEIN D'UNE ÉQUIPE LE CAS DE C.

L'arrivée dans une école en REP s'est faite au moment de la deuxième année de titularisation d'E. Elle met rapidement en avant à quel point cette école et cette équipe ont marqué l'enseignante qu'elle est devenue.

*« Oui, parce que du coup, c'était ma deuxième année, j'étais toute jeune, donc je n'avais pas beaucoup d'expérience et donc, enseigner, oui, je savais à peu près vers où je voulais aller. Donc, le travail en équipe, ça, ça me semblait, mais bon. On ne savait pas trop je ne savais pas comment m'y prendre, comment. Et cette façon, c'était bénéfique de tomber sur cette école-là à ce moment-là. Avec cette équipe-là, les premières années, je pense que ça a forgé ma façon de travailler jusqu'à présent et de voir les choses et de me dire qu'au final, travailler en équipe, c'est possible. »* (E. Entretien du 26.10.2020)

Au cours de ces trois années à B. E. s'est rendu compte que, pour elle, *« l'équipe est importante et essentielle »* surtout dans les premières années de carrière. C'est ce qui peut marquer les pratiques pédagogiques, mais surtout ce qui permet de *« prendre confiance ».* Elle met en évidence que cette harmonie dans l'équipe est aussi le fait du directeur d'établissement qui va donner une certaine impulsion à l'équipe. Pour E. le directeur de B. *« était toujours présent et a impulsé pas mal de projets »*. Pour de jeunes enseignants avoir une direction et une équipe pédagogique qui les soutiennent et les suit dans leurs projets leurs permettent de tester, innover et finalement découvrir l'enseignant en devenir.

*« … a impulsé énormément de choses dans ma personnalité, dans ce que je peux faire aujourd'hui, dans mon travail et qui m'a donné confiance dans ce que j'ai pu faire. À m'amener*

*à travailler comme je travaille aujourd'hui en atelier, différenciation.* (E. Entretien du 26.10.2020)

Grâce à l'équipe pédagogique, E. capitalise une expérience en testant des pratiques, mais aussi en s'inspirant des autres grâce à un échange et un partage efficace. On se rend compte que son identité professionnelle comme personnelle sont façonnées et évoluent au contact de ses collègues. Les échanges qu'elle peut avoir avec sa direction et ses collègues, les nombreux projets en commun mis en place ont été autant d'opportunités présentes dans un environnement propice permettant l'engagement professionnel. Un engagement professionnel qui a permis de faire entrer E. dans une transition identitaire grâce à une valorisation conjointe de l'individu et de l'enseignante.

#### 3.1.1.2 APPRENDRE LE MÉTIER GRÂCE À UNE COLLÈGUE LE CAS DE C.

C. est arrivé à l'école de la ville de B., car elle a fait ce qu'elle décrit comme « un choix stratégique ». Ne souhaitant pas être titulaire - remplaçant bis (TR – bis), anciennement nommée zone d'intervention limitée (ZIL) ou ne souhaitant pas se retrouver dans une école trop éloignée, certains enseignants comme M. demande des écoles en REP au mouvement[17]. Mais son choix de rester en REP par la suite a été le résultat de ses expériences positives avec ses collègues et en particulier une, qui a eu un impact considérable sur sa personne en tant

[17] Le mouvement des enseignants correspond aux vœux réalisés par les enseignants pour demander à être affectés dans une école, il a lieu une fois par an généralement en Avril. Le mouvement des enseignants du premier degré comprend deux phases :

- Le mouvement interdépartemental qui conduit à la nomination d'un enseignant dans un département donné
- Le mouvement intra-départemental qui conduit à l'affectation d'un enseignant dans une école, un établissement scolaire

qu'individu et en tant que professionnel : *« cette rencontre-là, V., je pense que c'est quelqu'un qui a marqué et qui va marquer. »* « *Elle m'a mis, elle m'a permis d'évoluer personnellement et professionnellement et je pense que cette lancée, elle m'a bien mis un coup de pied aux fesses, elle m'a lancé et j'ose davantage.* » (Entretien C. 26.10.2020)

C. va bénéficier de la personnalité plus décontractée de V. pour développer une nouvelle approche pédagogique *« c'est avec elle que j'ai commencé finalement à avoir une réflexion sur faire un petit peu différemment que du frontal, aller sur des ateliers. »* L'enseignante V. va être déclencheur d'une remise en cause professionnelle et personnelle de C. « *tellement enrichissantes parce que parce que, parce que ben remise, remise en question, à aller chercher à droite à aller chercher à gauche.* » V. a entraîné C. dans des projets qu'elle *« n'aurait jamais faits auparavant* » et l'a incité à se libérer. Se qualifiant comme une personne « *discrète* », V. a amené un « *côté fou* » dans la vie de C. au point de qualifier cette rencontre de « *deuxième adolescence* ». une caractéristique qu'elle dit avoir conservé dans une moindre mesure étant donné que l'établissement n'est plus le même. Elle continue tout de même de mettre en place des projets et des pratiques inspirés de sa collaboration avec V. Ce type de relation avec une collègue nous renvoie aux analyses quantitatives. L'analyse de Mac Quitty nous avait permis de révéler une hypothèse secondaire de la construction identitaire quant à l'impact des collègues. Nous nous demandions si cet impact était dû à l'âge, à la hiérarchie ou du fait d'un charisme particulier. Nous nous demandions aussi s'il s'agissait d'un changement temporaire ou permanent. Le récit de C. nous permet de mettre en avant que ce changement, dans ce contexte, est dû à l'impact charismatique d'un individu sur un autre. Il nous permet aussi de constater que si ce changement est plus actif lorsque les deux individus sont en contact, s'il y a séparation une imprégnation perdure.

L'histoire de C. met clairement en évidence ce passage d'une identité x à x+1. Tout comme E., travaillant dans un environnement propice avec des collègues perçus comme des

opportunités l'engagement de E. s'est vu évolué à la fois dans sa vision de l'enseignement, dans ses pratiques, mais aussi comme personne.

Les deux enseignantes mettent en évidence que, l'ambiance de l'équipe dans l'école de B. et les rencontres faites avec les collègues, ont fortement impacté leurs pratiques et leur investissement de manière positive jusqu'à parfois changer complètement la manière d'être et de faire. Le fait de se retrouver dans une école avec une équipe pédagogique jeune, partageant la même vision de l'enseignement, a créé des opportunités dont les enseignantes se sont saisies. Ainsi, durant leurs années dans l'école de B., elles n'ont pas hésité à réaliser des expériences, mettre en place des travaux de groupe, rendre effectif le principe de différenciation en faisant des groupes de niveaux, monter des projets d'envergure comme se rendre à Londres. Ce que l'on retient surtout c'est que toutes les opportunités sont bonnes à prendre pour innover pédagogiquement étaient les bienvenus. Ces histoires de vie professionnelles appuient l'idée selon laquelle saisir des opportunités dépend d'un environnement favorable. Les collègues, la direction, les collaborations intensives sont des opportunités pour lesquelles les deux enseignantes ont accordé une valeur forte. Cela a pour conséquence une forte valorisation de Soi par soi et de Soi par les collègues qui passe par une reconnaissance importante de ses qualités personnelles et professionnelles. Cela a aussi eu un impact positif quant à la représentation du métier. Le fait de travailler en équipe active fortement le sens donné aux actions puisqu'il y a un soutien constant. Cela permet de développer une cohérence dans les pratiques et dans le suivi des élèves mis au centre des dispositifs. Jorro (2015, p. 57) explique que « *les enseignants innovants ont presque tous été engagés dans des pratiques spécifiques et ont fait l'expérience de pratiques professionnelles partagées, débattues. Ils connaissent la portée d'environnements favorables et savent la valeur ajoutée de ces contextes dans l'exercice professionnel.* »

Retravailler ces deux entretiens est intéressant, car si elles ont connu un environnement idéal pour s'épanouir personnellement et professionnellement elles ont aussi connu une situation inverse en changeant d'école. Il est donc intéressant de voir sur quelles opportunités elles s'appuient pour conserver leur engagement professionnel.

### 3.1.2 LE CHANGEMENT D'ÉCOLE ET LA DÉCOUVERTE DES TENSIONS DANS UNE ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

L'enseignante E. est arrivée dans l'école de la ville de M. avant l'enseignante M. La configuration de cette école était bien différente de la précédente : école très grande, séparée géographiquement dans deux bâtiments différents, un nombre important de collègues. De fait, l'ambiance dans l'environnement de travail ne pouvait être que différente. Elle explique qu'elle est arrivée dans cette école avec les mêmes volontés, et les mêmes idées développées dans l'école de B. Or les collègues, déjà présentes depuis un certain nombre d'années, n'étaient pas forcément ouverts à ce genre d'innovation pédagogique. L'enseignante a alors connu un désenchantement dû à cet accueil.

*« Quand je suis arrivée à Montigny, je ne connaissais personne et j'avais voulu monter des projets avec aussi bien la maternelle que l'élémentaire. Personne, personne pour monter un projet, ne serait-ce que de lecture, de rien. On, ben là, on se sent bien seul. »* (Entretien C. 26.10.2020)

On constate que ce nouvel environnement, considéré comme hostile par l'enseignante, n'était pas propice à saisir des opportunités ou tout du moins propice à ce que l'enseignante visualise les opportunités présentes. L'enseignante a alors connu une période de renfermement et de désengagement :

*« Non, ben on se dit que c'est fermé, que du coup, plus personne, enfin personne ne veut travailler, va te donner ce qu'elle a, ou toi ce que tu as fait ? Bon, une année, deux années, trois années pareilles. Du coup, on en vient à être, pas pareil. »* (Entretien C. 26.10.2020)

Ce mal-être a été vécu de la même manière par l'enseignante E.

*Tu t'épuises, tu épuises. C'est ce que j'ai fait la première année. Porter les choses quand je suis arrivé dans cette nouvelle école, c'est fatigant quand on te met des bâtons dans les roues. De toute façon, tu n'y arriveras pas.* (Entretien E. 26.10.2020)

Un mal-être qui se manifeste par des attitudes négatives envers ses collègues, voire *« méchante »,* comme l'exprime E. Nous constatons une tension interne à l'enseignante entre ce qu'elle est, ce qu'elle veut faire et ce qu'elle vit dans son environnement. Une tension qui se manifeste dans son discours par des mots comme « violent » ou « déséquilibre » manifestant une certaine nostalgie à l'environnement de travail de son ancienne école. Cet écart avec les autres est dû à une grande différence dans les pratiques. Nous avons pu constater ce phénomène dans les enquêtes quantitatives qui ont fait émerger un sous-groupe concernant la reconnaissance des originalités pédagogiques. En effet, le facteur 7 de l'analyse de Mac Quitty mettait en évidence que les enseignants utilisant des pratiques peu communes ne sont pas toujours bien vus. On constate en effet qu'en fonction de l'environnement dans lequel l'enseignant va se trouver, l'originalité pédagogique ne sera pas forcément valorisée. Si le recours à de nombreuses expériences était vu comme positifs à l'école de B. elles semblent être mal vues dans l'école de M. car visiblement perçues comme dérangeantes. Un sentiment bien mis en avant par E. Dans ce phénomène il est intéressant de montrer qu'il y a une différence entre ce qui va être perçu de manière positive que l'on pourra nommer originalité et ce qui va être perçu de manière négative que l'on nommera déviance. L'une ou l'autre appellation dépendra des ambiances professionnelles dans lequel se trouvera l'enseignant.

*« Et c'est là l'écueil de notre métier aussi. Oui on est libre, mais finalement, si tu ne fais pas comme les autres ta liberté est restreinte ou tu n'oses pas faire, tu n'oses pas en parler ou tu t'interroges. Est-ce que c'est si bien ça ce que je fais, est ce que je suis sur la bonne voie ? Parce qu'on, nous quand on est arrivée, on a pris une méthode de math sans manuel, on nous a vus comme des extraterrestres. »*(Entretien E. 26.10.2020)

Le manque d'opportunité de relations collaboratives aurait pu entraîner un désengagement si les deux collègues ne s'étaient pas retrouvées pour reproduire cette relation connue à l'école de B. et retrouver un sentiment de reconnaissance réciproque.

*« alors à l'échelle de de l'école ça va que M. est arrivée, on s'est retrouvé. Du coup, c'est vraiment, vraiment, l'ancienne soupape de respiration absolue d'avoir quelqu'un avec qui travailler, avec qui être, qui n'a aucune arrière-pensée négative. »* (Entretien C. 26.10.2020)

Elle recrée entre elles deux, des opportunités de travail et de collaboration pour réactiver leur sentiment de confiance en soi tout de même amoindri par un manque de reconnaissance de la part des autres collègues et de la direction. C. va mettre en évidence que ce manque de cohésion et d'entente au sein de l'équipe aurait été *« catastrophique »* si elle l'avait vécu en début de carrière. Elles vont alors avoir tendance à compenser et à passer beaucoup de temps ensemble dans l'espace professionnel comme dans l'espace privé. Leur collaboration semble prendre beaucoup de temps et de place, mais il semble que cela soit nécessaire pour ne pas perdre leur représentation du métier et leur engagement professionnel.

L'analyse des deux situations vécues par les enseignantes nous permet de confirmer le poids de l'environnement de travail pour l'engagement professionnel et les représentations professionnelles, intimement liés à l'identité de l'individu. Cela nous permet aussi de réaliser, grâce à l'analyse des récits la manière dont s'opèrent concrètement les transitions identitaires.

Un environnement favorable ou défavorable entraînera un bien-être ou un mal-être au travail conduisant l'individu/enseignant à se saisir d'opportunités, ici il s'agit de collaboration avec un collègue. Ces opportunités permettent à l'enseignant de s'engager, entraînant un changement à la fois dans les représentations et les pratiques professionnelles. Ce sont ces changements qui activent le processus de transition identitaire.

Cette analyse nous amène à nous poser une question que nous n'avons pas abordée par choix de rester dans une démarche positive, qui est celle du désengagement professionnel. Si l'engagement professionnel active le processus de transition identitaire le désengagement en fait-il de même ? Notre première impression pencherait vers l'affirmative, mais il semble que creuser cet aspect plus en détail apporterait des éléments nouveaux à la question identitaire.

## 3.2 L'ARRIVÉE D'UN-E COLLÈGUE PEUT AVOIR DES RÉPERCUSSIONS INATTENDUES. LE CAS D'E.

L'entretien avec E. nous révèle un processus de transition intéressant et inhabituel. Il croise des phénomènes professionnels et personnels qui ont permis l'émergence d'opportunités. L'analyse de l'entretien nous permet de mettre en évidence deux phénomènes qui sont liés et qui ont conduit à des transitions identitaires :

- L'arrivée d'une collègue qui réveille une maladie chez E.

- La mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques

### 3.2.1 L'ARRIVÉE D'UNE COLLÈGUE QUI DÉCLENCHE UNE PATHOLOGIE RÉCURRENTE CHEZ E.

Dès le début de l'entretien, E. nous informe de ses conditions de travail particulières liées à son état de santé. Une rencontre malencontreuse avec une collègue qui a généré beaucoup de stress a déclenché une maladie chronique l'obligeant à s'arrêter de manière récurrente. Cet évènement a été le point de départ pour une évolution importante dans sa pratique. Si elle déclare avoir vécu une période difficile, E. met aujourd'hui à profit ces temps d'arrêt pour se documenter, innover, partager et s'inspirer de nouvelles pratiques. « E*t en fait, à chaque, à chaque congé longue maladie, j'ai réaménagé ma pratique pédagogique, dès que j'étais un peu mieux. »* Même si elle fait référence à ces changements d'école c'est en réalité les arrêts maladie qui ont été une opportunité pour innover.

Il est intéressant de constater que sans ces temps d'arrêt elle n'aurait peut-être pas eu les occasions possibles pour découvrir de nouvelles pratiques et se découvrir dans ces pratiques. Cela met l'accent sur l'aspect chronophage du métier. Finalement, si les enseignants ne se saisissent pas des opportunités serait-ce relié à un facteur temps ? L'entretien avec E. permet de soulever cette question. Ces périodes d'arrêt lui ont permis d'échanger et d'aller observer ce que d'autres collègues faisaient dans leur classe.

*« Et euh, et donc elle, c'est avec la méthode Céline Alvarez notamment, et du coup je suis allée à, donc elle le mercredi matin, comme nous les rendez-vous médicaux n'étaient pas, je n'en avais pas les mercredis matin, donc on discutait, ont papoté classe toute la matinée, sur ce qu'elle faisait, et puis un jour elle m'a dit, tu veux venir voir, et tout, donc on est carrément allé dans sa classe pour que je vois comment elle mettait ça en place. »*

Ces temps à la fois de rencontre et d'apprentissage lui permettaient de préparer son retour plus sereinement avec un programme et des objectifs clairement définis. Ce processus

permettait de la rassurer et de lui faire prendre confiance en activant d'abord un sentiment de reconnaissance de Soi par Soi.

*« Et puis après est arrivé à la fin de mon congé longue maladie et moi j'avais eu le temps de farfouiller, quand je commençais à être un peu mieux, sur internet, justement, cette méthode, lire le livre, un peu et ça me correspondait bien. Je me suis dit, là, il y a quelque chose vraiment à créer quoi. »*

Il apparaît clairement ici que l'environnement de travail de E. dû à un rapport complexe avec une collègue à impacter sa vie personnelle et professionnelle. Loin d'en faire une épreuve, E. a transformé cette situation en opportunités qui lui ont permis de se découvrir en tant que professionnel. Cela lui a permis de développer à la fois ses représentations du métier, mais aussi d'activer un processus d'engagement. La mise en place de ces découvertes pédagogiques en classe va être le dernier élément pour voir apparaître une transition identitaire.

### 3.2.2 LA MISE EN PLACE DE NOUVELLES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

À son retour, la difficulté pour E. n'est pas tant de se documenter, mais de pouvoir installer ces nouveaux dispositifs dans l'école. Elle déclare se confronter à des refus de collaboration de la part de la directrice de l'établissement. « *Et en revenant, j'ai proposé à ma directrice de changer, alors en plus la directrice moi elle fait le, son temps partiel avec moi, donc en fait elle est sur la même classe alors elle n'était pas prête à changer donc en fait j'ai changé moi sur mes 2 jours puis elle continue à faire autre chose. »*

Ce qui ne l'empêche pas de mettre en place ces dispositifs dans la classe, mais sans attente de valorisation de la part de ses pairs. Elle va donc aller chercher la reconnaissance auprès de stagiaires qu'elle reçoit dans sa classe. « *Et moi j'avais aussi du coup j'ai été beaucoup sollicité là j'ai des stagiaires pas mal qui sont venus voir dans ma classe. »* Le fait

qu'on lui confie des stagiaires la conforte dans les bénéfices de sa pratique. Toutefois, elle valorise surtout son sentiment de reconnaissance par des sollicitations externes (autres écoles, centre de formation, de recherche) qui vont lui demander de présenter ses méthodes.

*« Par contre, du coup là depuis que j'ai mis ça en place, j'ai été sollicité par, c'est une école lasallienne. En fait, je ne sais pas si vous connaissez, et du coup ils m'ont sollicité pour présenter justement cette méthode. »*

Ces requêtes l'incitent à approfondir plus sa pratique, à solliciter davantage ses ressources et la conduisent à s'engager plus dans son métier.

### 3.2.3 DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL À LA CONTINUITÉ DANS L'ENGAGEMENT PROFESSIONNELLE

L'entretien avec E. nous a permis de comprendre qu'il y avait une distinction à faire entre l'engagement professionnel et la continuité dans l'engagement professionnel, avec quelques fois des ruptures pendant cette continuité. Une distinction que l'on retrouve chez beaucoup d'enseignants. On se rend compte que les sollicitations externes ont poussé E. à développer davantage sa pratique et à saisir encore plus fortement les opportunités qui lui permettaient de le faire. Elle poursuit donc ces observations et ses échanges avec d'autres enseignants pour s'inspirer de leurs méthodes. « D*onc entre temps, je suis allée voir, j'ai une cousine aussi qui est enseignante en Vendée en maternelle, qui elle avait bien travaillé au niveau justement de cette autonomie dans l'évaluation des enfants où c'est eux qui gèrent, qui collent leurs étiquettes de ce qu'ils ont maîtrisé, qui font une relecture de ce qu'ils ont fait.* Elle n'hésite pas à inclure les parents en faisant passer des questionnaires, se documenter en ressources matérielles, etc. »

En faisant évoluer ses représentations du métier et son approche du métier elle développe un sentiment de reconnaissance de Soi par Soi et de Soi par Autrui. Ce sentiment de reconnaissance la pousse à mobiliser davantage les opportunités. C'est ce processus d'engagement et de continuité dans l'engagement qui semble activer la transition identitaire.

## 3.3 UNE SPÉCIALISATION AU HASARD ? LE CAS DE M.

Il y a des parcours qui sont marqués par des hasards plus ou moins contrôlés, et qui déclenchent des vocations inattendues. C'est le cas de l'enseignant M. qui a connu un développement professionnel sans l'avoir réellement recherché.

### 3.3.1 LA DÉCOUVERTE DE LA SEGPA MARQUE UN PREMIER ENGAGEMENT

M. est aujourd'hui enseignant en SEGPA. Les enseignants exerçant en SEGPA ont le statut de professeur des écoles, mais exercent dans un établissement du secondaire. Leur fonctionnement en termes d'organisation de cours et de volume horaire est assez similaire aux professeurs du secondaire. M. est professeur des écoles depuis 11 ans, il a longtemps exercé en école primaire, mais ressentait le besoin d'évoluer notamment pour avoir plus d'occasions de partages avec d'autres hommes.

*« Mais après ça a peut-être été aussi ce qui m'orienté plutôt, par contre, vers le 2nd degré, c'est vrai quand tu es en élémentaire, que t'es dans une école où on est 4 et puis t'es avec 3 femmes, au niveau des sujets de discussion, c'est vrai, qu'au collège c'est quand même plus agréable d'avoir plus de collègues et puis d'avoir plus d'hommes autour pour d'autres sujets de discussion. »*

Il savait que l'enseignement en SEGPA était une voie possible pour les professeurs des écoles sous réserve d'une spécialisation, « *Ouais, et je voulais tester la SEGPA, je voulais voir un petit*

*peu, voilà, ce qui ce qui se faisait, parce que je savais que c'était une orientation pour les professeurs des écoles ».* M. a pu saisir l'opportunité d'essayer cette filière pendant un an sans spécialisation puisque dans sa circonscription, le poste en SEGPA est souvent vacant. Après cette année, il a dû laisser le poste à une personne ayant la spécialisation : *« … j'ai fait une année, après j'ai perdu le poste parce que j'ai vu que c'était un poste spécialisé et que j'avais pas la spécialité, en fait c'est un poste qui apparaît à chaque fois au mouvement et une personne qui avait plus d'ancienneté l'avait demandé donc il était passé de devant moi ».* Il a donc poursuivi en école primaire dans plusieurs écoles jusqu'au jour où le poste en SEGPA s'est libéré. C'est à partir de cette deuxième année en SEGPA que sa transition identitaire commence. Une fois installé dans ce poste, il a dû faire fonction de directeur suite au départ en arrêt maladie de collègue. Cette fonction est arrivée alors qu'il préparait son concours de spécialisation pour enseigner en SEGPA.[18] Après avoir fait fonction pendant 2 ans une nouvelle direction s'est présentée. Mais cette situation, vu comme une opportunité, est ce qui a déclenché son envie pour se développer professionnellement. Son histoire est intéressante pour notre sujet sur deux points. Le premier est qu'en saisissant une première opportunité d'enseigner en SEGPA il a déclenché une envie voire un besoin de passer la spécialisation pour rester sur ce poste. Le fait d'enseigner en SEGPA lui apporte plus de satisfaction sur les plans professionnels et personnels qu'enseigner en primaire. Il met en avant la possibilité d'avoir plusieurs classes différentes plutôt qu'une seule toute l'année. Cela est perçu comme un *« avantage »* par cet enseignant, notamment lorsqu'il est en présence d'élèves difficiles. *« C'est lourd à gérer, et c'est vrai que l'avantage au collège, c'est que les classes, bon, j'ai toutes les classes de la 6ème à la 3ème SEGPA, mais je les ai 1 ou 2 h par jour, et puis pas forcément 2 h consécutives, donc ce qui permet de, voilà, de souffler des fois quant à certains, quant à certains profils difficiles. »*

[18] Cette spécialisation se nomme certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei)

Il met aussi en avant les avantages en termes de charge horaire *« il y a l'aspect aussi emploi du temps, puisque j'ai 3 h de moins par semaine »,* d'équipe et d'environnement de travail en secondaire. Le deuxième point intéressant est les bénéfices que lui procure l'approche pédagogique de la SEGPA.

### 3.3.2 LA DÉCOUVERTE D'UNE NOUVELLE APPROCHE PÉDAGOGIQUE

Lorsque l'enseignant M. se réfère à son travail en SEGPA il met en évidence la différence de relation avec l'équipe pédagogique qui passe par des réunions, des échanges, mais surtout par des relations sociales entre collègues. En revanche lorsqu'il se réfère à son métier il met directement en avant l'objectif de son travail *« Enseignant en SEGPA c'est faire principalement soit du français et d'histoire-géographie, soit des sciences et des maths, cycle 3, enfin cycle 2, cycle 3 et cycle 4, puisqu'on prépare nos élèves au DNB série professionnelle [19]».* L'enseignant en SEGPA doit amener ces élèves en grande difficulté, vers *« une orientation professionnelle »* et surtout les aider à la trouver. On remarque qu'il prend aussi à cœur sa mission d'inclusion en tentant d'intégrer le plus possible ses élèves dans les classes ordinaires. Une inclusion qu'il peine à mettre en place avec des collègues qui ont une image des élèves de SEGPA comme étant « anti sociaux, dangereux, cas sociaux ». *« Donc là où on bagarre à fond, c'est au niveau de l'inclusion, parce que on essaie de favoriser un maximum l'inclusion des élèves et on essaie du coup d'envoyer nos élèves qui sont à l'aise dans certaines disciplines avec des classes du général. »* Bien qu'ils apprécient que leurs collègues de SEGPA soient présents pour s'occuper de ces élèves en grandes difficultés et qu'ils expriment leur gratitude, ils ne sont pas encore tout prêts à aller plus loin dans le principe d'inclusion. Ce qui est vécu comme un échec de la part de cet enseignant. Il se concentre donc sur l'aspect orientation des

[19] Diplôme National du Brevet

élèves en les préparant aussi à avoir une attitude et une posture « professionnelle ». Cet engagement couplé à sa fonction de direction est ce qui a favorisé la persistance dans l'engagement et donc entraîné une transition identitaire. Nous retrouvons dans les analyses quantitatives à la fois dans celle de l'ANAFAC (facteur V) et celle de Mac Quitty (facteur 5) ce besoin d'épanouissement dans le sens donné au métier qui passe par la quête de sens. Nous avions identifié cette quête comme un facteur important de la construction identitaire et de l'engagement professionnel. C'est aussi cette quête de sens qui impactera la représentation professionnelle du métier. Cumuler ce nouvel environnement avec de nouveaux objectifs pédagogiques et le poste de direction à responsabilité a déclenché chez M. l'envie de découvrir autre chose dans le monde de l'éducation. Il souhaite devenir enseignant - référent, c'est-à-dire un poste où il gère l'accompagnement des dossiers des élèves et aide les familles dans ces démarches.

Avoir saisi l'opportunité de prendre une direction et découvrir le travail de gestionnaire et de manager, développer de nouveaux rapports avec les parents et continuer « la mission » qu'il donne à son métier, l'ont conduit à penser différemment la manière dont il pouvait accompagner les élèves. Saisir l'opportunité de travailler en SEGPA et d'en prendre la direction a eu pour effet d'entraîner la persistance dans l'engagement de l'enseignant en cherchant à se développer professionnellement. Cette persistance dans l'engagement a clairement marqué l'identité de M. au point de l'amener à penser des changements conséquents dans sa carrière. Le fait de ressentir une reconnaissance de la part des parents et une reconnaissance de soi par soi en accompagnant ses élèves, l'ont incité à vouloir approfondir ces relations en devenant enseignant - référent. On constate aussi que M. est en recherche de valorisation professionnelle. Le fait de se sentir capable de prendre en charge des responsabilités importantes accentue le sentiment de reconnaissance de soi par soi et donne sens à son activité.

## 3.4 LE PASSAGE D'ÉTUDIANT À ENSEIGNANT. LE CAS DE L.

L. est une jeune enseignante en année de titularisation. Cette enseignante a découvert le métier de professeur des écoles alors qu'elle était engagée dans un parcours d'assistante sociale. C'est par la rencontre avec une enseignante lors de son stage d'étude qu'elle découvre le métier et qu'elle se découvre dans ce métier. Elle change d'orientation pour entamer un parcours MEEF. Elle décrit cette année de titularisation comme étant éprouvante, étant donné qu'elle se confronte à une classe pour la première fois, mais qu'elle se sent aussi très entourée et rassurée.

Revenir sur cet entretien nous semble intéressant puisqu'il met en évidence ce processus de transition identitaire en entrant dans la profession. Ce qui nous intéresse ici c'est de rentrer plus en détail dans ce processus.

### 3.4.1 L'IMPORTANCE DE SE SENTIR ACCUEILLIE

L. déclare s'être sentie accueillie et considérée dans son école ce qui a permis de faire un lien en douceur entre la formation et le lieu de travail. C'est notamment ce qui lui a permis d'être rassurée quant au manque de la formation. Elle exprime clairement que la théorie et le terrain sont deux mondes opposés et qu'on ne prépare pas assez les étudiants aux enjeux que le métier comporte. L. se sent souvent accablée par la responsabilité du métier et c'est auprès de ses collègues et des formateurs qu'elle va se saisir d'opportunité pour faire face à ces difficultés personnelles et professionnelles.

*« Il y a une équipe éducative et une équipe enseignante et qui voilà qui soutient, qui est aussi là pour accompagner. J'ai une directrice qui est top et voilà qui est prête aussi à prendre sa part. Je trouve que c'est important d'avoir du monde autour. Qui connaît et qui sait, qui a de bons conseils, en tout cas. »* (Entretien du 30.03.2021)

Il semble que pour cette enseignante, toutes les opportunités sont bonnes à prendre pour développer sa pratique, ses compétences et ses savoirs.

### 3.4.2 L'IMPORTANCE DE SE SENTIR RECONNU PROFESSIONNELLEMENT PAR SES PAIRS

Au cours de cette année l'une des enseignantes passant le CAFIPEP (concours pour être tuteur de stagiaire) lui a proposé un projet commun pour préparer son mémoire.

*Elle m'avait demandé un peu à préparer des séances ensemble qui rejoignait un peu son mémoire autour de l'orthographe et du travail de groupe, mais finalement, où j'étais aussi assez libre. Elle m'a dit Voilà, moi, c'est mon sujet est-ce qu'il y a quelque chose que t'imagine. On a construit ensemble certaines séances.* (Entretien du 30.03.2021)

L. a vu dans cette proposition une opportunité valorisante pour elle en tant que professionnel. Elle montre en effet que la relation collaborative mise en place ne posait pas de cadre hiérarchique, ce qui lui a donner la sensation d'être une enseignante, une collègue et non une stagiaire. Cela a valorisé sa place et lui a donné confiance en elle. *On a construit des choses à deux et les phases où c'était en collectif, c'était moi qui menais la classe et du coup je me suis sentie complètement à ma place.* (Entretien du 30.03.2021). Elle s'est sentie reconnue et intégrée, mais a aussi perçu une utilité personnelle pour développer sa pratique. Elle décrit cette expérience comme « intéressante » d'avoir eu une collègue pouvant observer ses approches et ses préparations. Celle-ci a fortement activé son processus d'engagement puisqu'en se saisissant de l'opportunité proposée par cette enseignante chevronnée cela lui a conféré un fort sentiment de reconnaissance professionnelle par autrui permettant par la même occasion l'émergence d'une identité professionnelle.

### 3.4.3 L'IMPORTANCE DES VISITES DE TUTEUR

L. revient souvent sur les visites de ses tuteurs et les bienfaits que cela lui procure. Ce qu'il est intéressant de relever c'est que ces visites ont été perçues comme une opportunité d'apprendre et non comme une évaluation. Ce procédé n'a pas été immédiat, mais grâce à la bienveillance de « ses tuteurs » elle a perçu leur rôle d'accompagnateur.

*Je les ai plus du tout abordés comme des moments d'angoisse, mais plutôt comme des moments de bon ben je vais avoir des conseils et puis je vais aussi être confortée dans ce qui avance dans ma pratique. (Entretien du 30.03.2021)*

Elle met en avant qu'au fil de ces visites sa pratique, sa posture et ses objectifs ont évolué. Si au début, elle se sentait dépassée par le métier *« Au début, le premier mois, j'étais très clairement dans la survie du quotidien. »,* elle observe une vraie amélioration en termes de préparation, d'approche pédagogique et de relation à l'élève. Cette situation de débutant se manifeste par une forte angoisse des premières visites. Elle a finalement été surprise de voir que les tuteurs ont valorisé son travail et ont été là avant tout pour l'aider et la conseiller. *« Ils ont été les deux dans le retour, ils ont été très bienveillants, en soulignant ce qui était bien et en donnant des conseils sur ce qui était a amélioré ».* Ces visites lui ont permis de prendre confiance en elle et de se rassurer quant à son choix de carrière. La validation de ses compétences professionnelles par ses tuteurs a constitué un facteur de reconnaissance fort. Le fait d'avoir eu des visites qui l'ont finalement aidée et valorisée lui a permis de se sentir reconnu en tant que professionnel sans avoir le sentiment d'être toujours en formation.

*« Petit à petit, je suis rentrée beaucoup plus dans une logique de je sais où je vais et donc je transmets aussi à mes élèves. Aujourd'hui, on a fait ça parce que notre projet, c'est ça. Et donc ? Qu'est ce qui nous manque à apprendre ou est-ce qu'on va aller, etc. Alors que je*

*n'avais pas du tout ça au début, évidemment. Donc, je pense que pour eux ça s'est clarifié nos objectifs d'apprentissage pourquoi on travaillait de cette façon-là, les compétences qu'on travaillait, parce que dans ma tête ça s'est éclairé, en fait. »*

Les visites des tuteurs ont été des opportunités pour activer le processus de reconnaissance, de représentation et d'engagement et activer le processus de construction identitaire. Ces visites ont permis d'avoir un retour sur ses compétences professionnelles, ses pratiques et sa posture ce qui lui a permis de prendre confiance en elle d'autant qu'il s'agissait de personnes à fortes valeurs puisque considérées comme officielles. Nous retrouvons une fois encore la sous-hypothèse révélée par l'analyse Mac Quitty concernant l'impact des pairs sur les changements identitaires. Si pour l'enseignante E. il s'agissait d'une relation avec une personne charismatique, pour l'enseignante L. il s'agit d'une relation avec un individu considéré hiérarchiquement supérieur. De plus, ce récit appuie la thèse de De Ketele (2013) quant à l'existence de la reconnaissance institutionnelle dans le processus d'engagement professionnel. Les tuteurs sont considérés comme des personnes rattachées à l'institution et donc peuvent avoir un impact sur la valorisation et la reconnaissance des compétences.

Enfin, lors des difficultés, elle a su faire preuve d'initiative et créer elle-même des opportunités pour apprendre ou résoudre des problèmes. Elle nous explique que les enseignants peuvent faire appel à d'autres qui sont spécialisés pour des problématiques relationnelles ou didactiques (les maîtres E et maîtres G). Chose qu'elle a fait suite aux conseils de l'un de ses tuteurs. Là encore, L. n'a pas considéré le recours à ces maîtres comme une faiblesse ou un échec, mais comme une opportunité de faire évoluer sa pratique. Elle exprime clairement l'évolution qu'elle a ressentie en tant qu'enseignante, mais aussi en tant que personne. La possibilité d'avoir recours à des personnes extérieures a été vécue comme des occasions d'apprendre dans un environnement nouveau pour elle. Cela a marqué la vision qu'elle porte

sur elle-même puisque loin de dévaloriser sa posture, les maîtres interviennent dans une optique d'écoute et de conseils, ce qui finalement valorise la posture de L. en tant que professionnel.

On constate que lors de ce passage d'étudiante à professionnelle, s'est opérée une transition identitaire importante notamment, car L. a su saisir d'un grand nombre d'opportunités dans son environnement. Le fait de s'en saisir lui a apporté des valeurs ajoutées qui ont activé son sentiment de reconnaissance de Soi par Soi et surtout de Soi par Autrui. Cela lui a permis d'attribuer une forte valeur positive à la profession et aux pratiques pédagogiques de ses pairs.

# 4. CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE

Pour présenter cette conclusion, nous décidons de présenter une synthèse des résultats obtenus en nous appuyant sur l'évolution de la question de recherche et sur les quatre dynamiques formulées dans cette partie.

Nous rappelons la question de recherche finale : comprendre les processus de construction identitaire des enseignants en prenant appui sur les transitions qui le jalonnent. C'est peut-être les opportunités qui s'offrent dans l'environnement de l'enseignant qui, si elles sont mobilisées, entraînent une nouvelle forme d'engagement et des modifications de/dans l'identité ?

À l'issue de ce travail, nous pouvons apporter des éléments de réponse qui ne font qu'ouvrir une nouvelle perspective qui reste encore à développer. Pour présenter ces réponses, nous proposons de repartir des hypothèses formulées.

## 4.1 HYPOTHÈSE 1 : LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION IDENTITAIRE PASSE PAR DES TRANSITIONS IDENTITAIRES QUI PASSENT PAR DES MODIFICATIONS DE L'ENVIRONNEMENT.

Les différentes analyses quantitatives comme qualitatives nous ont démontré que la cohorte des enseignants, si elle partage une profession commune et certaines valeurs similaires ne possèdent pour autant pas une identité spécifique enseignante.

En effet, les analyses croisées de l'ANAFAC et de Mac Quitty mettaient en évidence une dualité entre des enseignants qui séparaient ou non leur identité professionnelle et personnelle. Cela se manifestait notamment par la reconnaissance de certaines valeurs ou de pratiques communes des enseignants, mais aussi une reconnaissance d'une attitude différente

ou non entre la vie sociale, la vie personnelle et la vie professionnelle. Cela mettait en évidence que certains enseignants accordaient une importance au rôle de l'enseignant quand d'autres accordaient une importance au statut. Les analyses des entretiens nous ont permis d'axer plus particulièrement notre attention sur l'impossibilité de faire la distinction entre l'identité professionnelle, sociale et personnelle en mettant en avant l'importance d'une harmonie entre les deux. Toutefois, il est important de noter que chaque enseignant appréhende le métier de manière différente en fonction de chacun des vécus, des situations professionnelles, des représentations professionnelles. Dubar insistait déjà sur ce point *« Il n'y a pas une identité d'enseignants, mais des formes identitaires multiples… souvent composées, instables, bricolées comme au sein de tous les groupes professionnels… Il existe des formes et des dynamiques de définition de soi comme professionnel. »* (Dubar, 2002, p.136)

La question de l'identité anime de très nombreuses recherches. Nous proposons de nous intéresser plus particulièrement à celle des transitions identitaires, pour lesquelles l'individu, et plus particulièrement l'enseignant, au cœur d'un système en proie à de nombreux changements, doit sans cesse questionner son rôle (ré)actualiser ses représentations, donner du sens à ses actions en fonction des choix et des changements qu'il vit aussi bien professionnellement que personnellement. Chacun est alors confronté à la question de son engagement professionnel plus ou moins facilité en fonction de ces nouvelles situations : *« les transformations identitaires qui s'opèrent dépendent des significations et des valeurs attribuées par le sujet à ses différents engagements et à leurs relations ; elles dépendent aussi des représentations de soi que chacun cherche à faire prévaloir dans les milieux de sa socialisation. »* (Mègemont et Baubion-Broye, 2001, p.21).

Nous utilisons la notion de transitions identitaires, mais l'idée générale de ce processus était déjà abordée par Dubar (1992), avec le terme de transactions identitaires. Elles

correspondent, selon lui, à des changements qui marquent la situation individuelle obligeant l'individu à opérer des réajustements de manière rationnels. Nous partons de l'idée de Dubar afin d'expliquer les transitions identitaires comme le passage d'une identité x à une identité y effectif dû à un changement dans la vie personnelle ou professionnelle de l'individu obligeant les individus à choisir entre une continuité ou un changement identitaire en fonction de son soi et de ses relations (souvent nouvelles) avec autrui.

Ce processus entraîne inévitablement des tensions entre les différentes composantes de l'identité (cf. schéma 2 : Modèle hypothétique de la construction identitaire) montrant les différents passages de la vie de l'individu. Ces négociations entre l'identité x et l'identité y conduisent à une transition identitaire. Pour comprendre ces processus des transitions, nous proposons de nous intéresser au processus d'engagement professionnel. Nous pensons qu'en analysant les processus d'engagements professionnels nous pouvons expliciter ces processus de transition identitaire. Nous avons retenu la définition de De Ketele « *l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis à vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle* » (De Ketele, 2013, p.11). Ainsi, l'engagement professionnel est à analyser dans l'action. En situation professionnelle, l'individu interagit entre son Soi et Autrui, entre ses représentations et ses situations vécues, tout en étant lié à la reconnaissance professionnelle (Jorro, 2009 ; Jorro & De Ketele, 2011 et 2013). Cette définition met en avant l'interrelation entre les transitions identitaires et l'engagement, car c'est bien dans l'action que les deux processus s'activent mutuellement. Nos analyses qualitatives nous ont permis de mettre en avant qu'en fonction des modifications de l'environnement auxquelles est confronté l'enseignant, il réagit par un engagement (ou un désengagement) et entame des transitions identitaires. Ainsi, l'engagement professionnel entraîne l'action, par la mise en place de relations, de pratiques, de

questionnements, de nouveaux buts qui entraîne des transitions identitaires. Ces transitions identitaires sont à comprendre comme des processus, observés à une échelle micro, appartenant au processus macro de la construction identitaire.

Cette relation entre construction identitaire, transitions identitaires, engagement professionnel et environnement mériterait d'être développée en nous intéressant à la notion de désengagement. Nous avons analysé les engagements professionnels sans jamais aborder la question des désengagements. Or pour comprendre l'entièreté du processus, il est nécessaire d'aborder cette question. Le choix de ce travail, de conserver un regard positif sur la profession enseignante laisse en suspens certaines questions : le désengagement est-il la conséquence d'un refus de transition ou au contraire de transition trop forte ? S'il y a désengagement, il y a-t-il reconnaissance ? Comment analyser ce processus inverse ? Le désengagement est-il dû nécessairement à un changement dans l'environnement de l'enseignant ? Voici quelques questions soulevées qui mériteraient d'être approfondies.

## 4.2 HYPOTHÈSE 2 : CES MODIFICATIONS DE L'ENVIRONNEMENT FONT APPARAÎTRE DES OPPORTUNITÉS D'APPRENDRE, DE DÉVELOPPER DE NOUVELLES PRATIQUES OU DE RÉSOUDRE CERTAINS PROBLÈMES.

Nous considérons, à partir de l'analyse des entretiens, que l'environnement de travail, humain et non humain, dans lequel exerce l'individu impacte le quotidien des enseignants. Plus particulièrement, des modifications de l'environnement tels que les changements d'école, les collègues, mais aussi les nouvelles réformes ou les contextes sociaux font émerger de nouvelles opportunités dans cet environnement.

On a pu identifier quelques exemples d'opportunités disponibles lors de nos enquêtes. Les opportunités les plus souvent présentes ou tout du moins, les plus visibles sont la collaboration, le partenariat et l'entraide. L'analyse qualitative rejoint ainsi les analyses

quantitatives qui ont ressorti ce facteur relationnel avec les collègues comme étant le facteur principal. Ces opportunités permettent le partage, l'acquisition ou l'élaboration de connaissances. Ce travail en groupe apparaît très important dans la pratique quotidienne des enseignants, pour leurs développements professionnels, mais aussi pour leur équilibre. Cela leur permet de gérer des situations difficiles de manière plus sereine. Cette dernière s'avère particulièrement importante d'une part, pour la valorisation de l'enseignant par lui-même et par autrui et d'autre part, pour le sens donner à son métier. Anderson (1993) met en avant l'importance de cette co-construction des savoirs. Pour que l'individu puisse construire et développer ses connaissances, gagner en compétences, il faut qu'il puisse expérimenter. L'expérience de nouvelles compétences se fait forcément dans une relation. Billet mettra en avant qu'à l'inverse, *« les travailleurs qui sont cantonnés à des activités routinières ou ne bénéficiant d'aucune aide construisent généralement des apprentissages limités en comparaison avec ceux qui ont accès à des activités nouvelles et qui peuvent profiter d'un encadrement direct et volontaire de la part de collègues expérimentés. »* (2009, p. 45). Il est important de rappeler que, dans un environnement où l'individu peut avoir accès aux opportunités, se rencontrent plusieurs conditions. Il y a une part de subjectivité de l'individu qui doit s'engager dans l'action de se saisir de ces opportunités, mais aussi une part indépendante et externe à l'individu concernant l'accessibilité de ces opportunités. Cela met en avant la relation entre les dimensions individuelles de l'individu et les dimensions sociales. Dans notre analyse, cette dualité entre l'individu et la société se manifeste par la négociation entre d'une part le vécu de l'individu, souvent en lien soit avec son vécu élève/étudiant soit avec sa socialisation ; cela permet à l'individu de développer sa représentation professionnelle, ajuster sa pratique et déclencher des questionnements sur son Soi. D'autre part, le type de relation développé avec ses pairs. Nous en avions alors déterminé trois : la collaboration, l'entraide ou le rapport amical. Ces relations peuvent faire émerger des opportunités qui, si elles

sont mobilisées, développent un sentiment de reconnaissance de soi par soi et/ou par autrui. C'est lorsque la négociation entre l'individu et la société aboutit à une entente que le processus de transition identitaire s'active.

## 4.3 HYPOTHÈSE 3 : CES OPPORTUNITÉS SONT SAISIES PLUS OU MOINS FACILEMENT EN FONCTION DE L'ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL ET DES CARACTÉRISTIQUES DE L'INDIVIDU.

Dans notre étude nous avons défini quatre modalités nécessaires pour que l'enseignant se saisissent des opportunités présentent dans son environnement : la présence, la visibilité, l'accès et la valeur attribuée.

Abordons dans un premier temps la modalité d'accès. Cela signifie que l'environnement offre la possibilité à l'enseignant de se saisir des opportunités présentes. Cet accès dépend du type de l'opportunité. Par exemple, s'il s'agit d'une ressource matérielle nécessitant un investissement, l'enseignant aura-t-il les moyens financiers de l'acquérir ? On constate néanmoins que la plupart des opportunités sont en lien avec une ressource humaine. Dans ce cas-là, l'accès dépend de la volonté de l'autre. Bourgeois (2014) met en avant que, dans cette situation de relation, l'accès dépend surtout des jeux de pouvoir et des positions que détiennent les individus dans leur organisation. Nous avons en effet soulevé à de nombreuses reprises dans les entretiens qualitatifs, des enseignants qui faisaient référence à des collègues, installés dans un niveau depuis un certain nombre d'années, ne souhaitant pas partager ses ressources ou ses projets. Nous avons pu aussi relever des problématiques pour des stagiaires laissés « à l'abandon » par leurs tuteurs ou leur direction. Ces jeux de pouvoir, ces tensions sont en effet un point essentiel quant à l'accès aux ressources et ne dépendent en rien de l'individu cherchant à s'en saisir.

À l'inverse, la modalité de la valeur accordée dépend de l'individu. Pour que l'individu accorde de la valeur à une opportunité, il faut que celle-ci procure un plaisir ou une satisfaction. Dans de nombreux entretiens on constate que lorsqu'il y a eu collaboration ou entraide les enseignants expriment leur satisfaction en utilisant des qualificatifs comme « content », « plaisir », « joie » montrant qu'il y a eu une satisfaction personnelle, mais aussi des expressions comme « cela m'a beaucoup apporté » insistant sur la satisfaction professionnelle. Il faut aussi que l'individu y accorde de l'importance. On se rend compte que, lorsque l'enseignant collabore avec un collègue, il y a une vraie reconnaissance personnelle et professionnelle de l'autre. Les qualités pédagogiques attribuées à un collègue enseignant, l'ancienneté ou la formation suscitent une sorte d'admiration accordant une importance particulière à l'autre. Dans ce contexte, l'opportunité doit aussi avoir un caractère d'utilité. Par exemple, une collaboration ou une entraide entre collègues qui permettent d'alléger le travail et de gagner du temps. Enfin, il faut que l'opportunité ne représente pas un coût trop important. Il faut par exemple que l'investissement des deux parties soit identique ou encore que l'individu ne se sente pas diminué dans cette relation.

La modalité de visibilité dépend à la fois de l'environnement et de l'individu. Pour que l'individu puisse se saisir d'une opportunité, il faut que cette dernière soit visible dans l'environnement, mais que l'individu soit aussi dans une démarche de recherche. Dans notre étude, on a pu apprendre l'existence des maîtres G et E[20] qui ne sont que très peu connus ou mentionnés par les enseignants, alors qu'ils peuvent être une ressource riche. Cela démontre une mauvaise communication de leur existence, mais aussi un manque de démarche des enseignants puisqu'une de nos enquêtés a pu y avoir facilement accès. De même, une des enseignantes mettait en avant la richesse des formations proposées par l'éducation nationale,

[20] Enseignant référent dans les difficultés relationnels ou d'apprentissages

mais que peu d'enseignants prenaient la peine de lire le journal dans lesquelles apparaissaient ces opportunités. Enfin la présence, c'est tout simplement la présence dans l'environnement de travail, permettant par ailleurs l'accès.

Mettre en évidence ces quatre modalités nous permet d'insister sur ce principe de dualité entre l'individu et son environnement. Il permet aussi de mettre en avant que se saisir d'une opportunité relève d'une action de la part de l'individu en relation avec son environnement. C'est parce que l'individu se saisit d'opportunité qu'il est susceptible de faire évoluer ses représentations et surtout d'activer un processus de reconnaissance nécessaire pour l'engagement et la poursuite dans l'engagement.

## 4.4 HYPOTHÈSE 4 : LES PROCESSUS DE REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES ET DE RECONNAISSANCE FAVORISENT L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL ET LA PERSISTANCE DANS L'ENGAGEMENT. CELLE-CI EST NÉCESSAIRE POUR QU'IL Y AIT TRANSITION IDENTITAIRE ET MODIFICATION DE L'IDENTITÉ.

Au regard des résultats des hypothèses 1, 2 et 3 qui mettent en avant ce qui dans le quotidien des enseignants permet l'action d'engagement et l'interdépendance de cet engagement avec l'identité de l'individu, nous proposons ici de faire une synthèse des données recueillies qui favorisent l'engagement professionnel nécessaire aux transitions identitaires.

Nous avons pu délimiter, grâce aux données quantitatives et qualitatives trois composantes essentielles au processus d'engagement : le rapport aux collègues, les représentations professionnelles et la recherche de nouvelles compétences. On a pu constater que ces trois phénomènes pouvaient faire partie de l'environnement professionnel des enseignants et pour certains êtres vecteurs d'opportunité dont l'enseignant doit se saisir manifestant ainsi son engagement. Ces composantes font référence à des attitudes, des postures, des capacités, des volontés, des valeurs et des actions en tant que professionnel de l'éducation. Cela nous permet

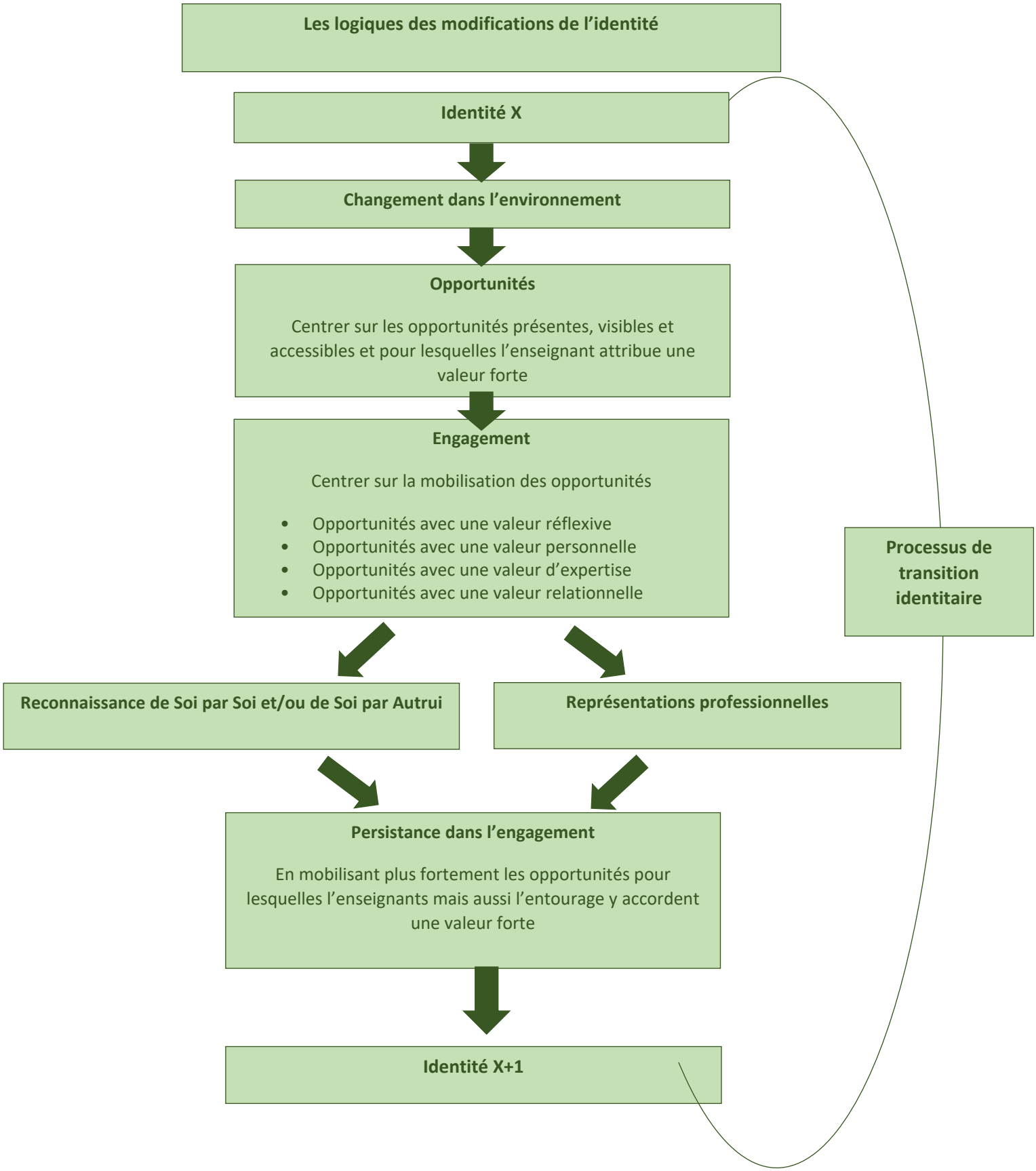
de découvrir le quotidien des enseignants et leurs pratiques pédagogiques à travers des actions où l'enseignant est en perpétuelle relation. Dans ces relations, l'enseignant doit prouver à lui-même et/ou aux autres ses capacités professionnelles. Ce processus l'oblige à une remise en question perpétuelle de son soi afin de mener des actions suscitant la reconnaissance de soi par soi ou de soi par autrui. C'est finalement par l'action de s'engager dans un processus qui convienne à l'enseignant en fonction de ses valeurs, ses vécues, ses besoins, ses désirs que l'individu peut développer son Soi. En ce sens nous rejoignions la définition initiale de De Ketele (2013, p. 11) sur l'engagement professionnel que nous rappelons : *L'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle.*

Nous avons ainsi pu mettre en évidence que le processus de transition identitaire ne pouvait simplement se résumer à être défini comme le passage d'une identité x à x+1 dû à un évènement dans la vie de l'individu. Se limiter à une telle définition ne nous permet pas d'entrer dans la compréhension complète du processus et surtout ne nous permet pas de comprendre ce qui se passe dans le quotidien de l'individu pour activer ce processus.

Notre analyse nous a permis de comprendre que les transitions identitaires peuvent être définies comme le passage d'une identité x à x+1 dû à un changement dans l'environnement, ici professionnel de l'enseignant. Ce changement fait émerger des opportunités qui si elles sont mobilisées, activent l'engagement professionnel de l'enseignant. Cet engagement va avoir un impact sur les représentations professionnelles de l'enseignant et sur la reconnaissance de soi par soi et de soi par autrui. Ce n'est que parce que le sentiment de reconnaissance est présent qu'il y a une persistance dans l'engagement et une mobilisation plus importante des

opportunités permettant le passage à une identité x+1. Nous pouvons résumer ce processus de transition identitaire par le schéma suivant :

**Figure 8 : Le processus de transition identitaire**



# CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette recherche doctorale, qui n'est par définition pas aboutie, nous avons pu commencer à comprendre des liens entre l'individu et les phénomènes qui composent son Soi et son engagement professionnel dans un environnement ou se conjuguent le Je et le Nous. Pour cette conclusion, nous souhaitons commencer par revenir sur quatre réflexions, avant de présenter ensuite les préconisations pour faire évoluer ce travail, afin de développer une analyse réflexive du sujet choisi.

## 1. REVENIR SUR QUATRE RÉFLEXIONS PRINCIPALES DE LA THÈSE

### 1.1 IDENTITÉ, CONSTRUCTION IDENTITAIRE, TRANSITION IDENTITAIRE.

Notre posture ancrée en psychosociologie nous a amenés à interroger l'identité de l'individu et plus particulièrement sa construction identitaire, permettant de confirmer notre proposition de non-séparation de l'identité. En ce sens, nous résistons à la proposition de Dubar (1991) qui propose de distinguer l'identité sociale et professionnelle. Nos analyses et nos « découvertes » nous ont montré et démontré que la frontière souple ne pouvait être considérée de manière aussi stricte et définitive. Si l'approche d'une identité unique rend plus complexe l'analyse du processus de construction identitaire, elle nous permet aussi de mieux comprendre le phénomène dans sa globalité et les ajustements (relationnels, personnels et professionnels) que l'individu opère en fonction des contextes, des situations et des environnements dans lesquels il se trouve. Nous avons en effet pu constater que tous les échanges professionnels, personnels, intimes, familiaux, sociaux, etc. avaient un impact sur l'identité sociale, personnelle

comme professionnelle. Les enseignantes ayant des enfants ont bien mis en avant à quel point leur travail (de préparation, correction, conception, etc.) impactait leur vie de famille. Et inversement, comment leurs vies de famille les ont entraînées à développer de nouvelles stratégies dans leur vie professionnelle. Ainsi, si certains auteurs parlent « d'identité plurielle » (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004), nous parlerons d'identité unique avec plusieurs composantes qui la façonnent. Cette notion de variété des composantes nous permet d'effacer les frontières souples entre l'identité professionnelle et l'identité sociale, entre le privé et le professionnel, puisque ces composantes interagissent entre elles et s'impactent mutuellement.

S'intéresser au sentiment de reconnaissance et à la représentation professionnelle permet d'identifier les contextes dans lesquels la construction identitaire va être activée. La pratique, l'innovation pédagogique, l'investissement, la relation aux élèves, parents et collègues, l'évaluation institutionnelle sont autant de contextes et de prétextes qui participent au processus de reconnaissance et de représentations professionnelles activant des changements identitaires. Chaque enseignant avec son vécu et « ses arrière-mondes » accordera une place plus ou moins importante aux contextes précités. C'est pourquoi il nous semblait nécessaire d'interroger des parcours de vie pour comprendre l'entièreté de ces processus de construction identitaire. Ainsi, à la fin de cette recherche nous pouvons mieux saisir les liens entre le Soi, le vécu et le sens de son soi professionnel comme personnel, d'un individu à la recherche de reconnaissance et d'un besoin de se ressentir comme compétent. Pour entrer dans toute la complexité du processus de construction identitaire et comprendre ce qui active ces changements, nous proposons de nous intéresser aux processus de transition identitaire, qui se sont révélés lors de l'analyse des résultats.

La définition la plus ancienne que le trouve sur le terme de transition identitaire date de 1971. Elle a été formulée par la psychiatre Colin Murray Parkes qui a analysé la notion de transition en lien avec la perte : « *les transitions psychosociales constituent des changements majeurs, négatifs ou positifs dans l'espace de vie, advenant dans une période de temps relativement courte, mais ayant des effets durables et affectants une bonne partie des présomptions de l'individu sur le monde* » (p102). En 2005, Schlossberg précisera cette définition en affirmant que « les transitions transforment nos vies : nos rôles, nos relations, nos habitudes, nos façons de penser ». Ces définitions aussi justes soient-elles, nous permettent de comprendre la notion de transition de manière générale, mais n'abordent pas d'explications quant au processus. De plus, les travaux sur les transitions ont tendance à mettre en avant de grands changements comme un changement de statut ou de situation familiale et n'observent pas les phénomènes de transition plus réduits, à l'échelle du quotidien de l'individu. Nous pensons que les transitions sont empiriquement observables à travers un ensemble de phénomènes impactant une identité en mouvement. L'enjeu est alors de les repérer. Pour cela, nous nous sommes intéressées à une cohorte spécifique de la population que sont les enseignants des écoles primaires en faisant l'hypothèse de départ qu'en analysant l'engagement professionnel des enseignants nous pourrons avoir des pistes de réponses pour entrer dans la compréhension du processus de transition identitaire.

## 1.2 L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Nous avons commencé notre réflexion avec le concept de motivation. Les études sur la motivation sont largement influencées par les travaux de Bandura (De Ketele, 2013) et de Deci et Ryan, elles accordent une place particulière à la vision que l'individu a de lui-même et de son auto-efficacité et apportent une vision pour se mettre en action dans les registres personnels

et professionnels. Toutefois, cette analyse amène à analyser les perceptions de l'individu alors que nous souhaitions nous interroger sur l'action et le comportement. C'est pourquoi nous avons fait évoluer notre problématique en privilégiant la notion d'engagement. La notion de motivation reste cependant présente dans nos réflexions lorsque nous avons analysé les entretiens des enseignantes. Au même titre que notre étude sur la construction identitaire, nous avons voulu entrer dans toute la complexité du processus d'engagement. Il nous semblait important et intéressant de développer une recherche qui interrogeait en profondeur le sens de ce concept, d'autant que si ce dernier connaît un certain essor depuis quelques années, on ne retrouve que peu d'études empiriques sur l'engagement professionnel. Nous souhaitions ainsi nous inscrire dans une perspective minoritaire qui témoigne néanmoins de perspective pertinente pour mieux appréhender, en profondeur, un phénomène humain. Au-delà de questionner le processus d'engagement il nous semblait aussi intéressant d'interroger la continuité dans l'engagement, car nous avions le sentiment que c'était cette continuité qui marquait l'identité.

Au cours de notre recherche, nous avons pu identifier trois situations qui conduisaient au processus d'engagement : le rapport avec les collègues (collaboratif, d'entraide et de projet, amical) les représentations professionnelles et la recherche de nouvelles compétences (évolution professionnelle dans l'enseignement ou dans l'éducation). Ces trois contextes activent un sentiment de reconnaissance de Soi par Soi et/ou de Soi par Autrui, nécessaire à l'engagement professionnel continu.

Tout comme la construction identitaire, nous analysons l'engagement comme un processus, c'est-à-dire un enchaînement d'action qui sera influencée par l'environnement de l'individu et par ses caractéristiques. C'est dans cette négociation entre l'individu et son environnement que se crée le processus d'engagement et la continuité dans l'engagement.

## 1.3. ENVIRONNEMENT, OPPORTUNITÉS, ENGAGEMENT

Pour comprendre le processus d'engagement professionnel, nous nous sommes intéressés à l'environnement des enseignants. Les travaux de Billet sur le « workplace learning » et ceux de Bourgeois, nous ont permis de comprendre l'importance de la prise en compte de l'environnement de travail pour analyser l'engagement. Nous avons décidé d'approcher l'environnement scolaire à travers l'analyse des discours prononcés par les enseignants de notre échantillon. Paradoxalement, de nombreuses études sur l'engagement prennent en compte la dimension relationnelle dans ce processus sans pour autant la relier à l'environnement et au monde intérieur des enseignants. Nous démontrons que c'est justement l'environnement qui va rendre possible cette relation entre le Soi et Autrui, le Soi et les contextes. En prenant en compte l'environnement dans notre étude, nous pouvons finalement comprendre ces négociations entre les facteurs externes et internes de l'individu.

Nous pouvons expliquer le processus d'engagement professionnel en trois temps.

Il faut tout d'abord comprendre les caractéristiques personnelles de l'individu, ses valeurs et ses croyances. On constate en effet que les enseignants qui se sont engagés dans la profession de professeur des écoles avaient en commun une incorporation de normes et de valeurs du métier d'enseignant. Celles-ci semblent venir d'un processus de socialisation familiale dû à un héritage de la profession. Les enseignants interrogés avaient quasiment tous un proche, si ce n'est plusieurs, déjà enseignants. Il faut ensuite analyser son vécu. C'est-à-dire en tant qu'élève, étudiant puis professionnel. Lorsque l'on conçoit le vécu de l'individu, il faut l'analyser comme le vécu en relation avec autrui, qu'il incorpore et interprète. Ces phénomènes

d'incorporations et de personnalisation par la socialisation et l'histoire de l'individu vont avoir un impact sur sa représentation du métier. Ainsi, les représentations professionnelles des enseignants qui se manifestent par le sens donné au métier et/ou les idéaux à atteindre sont essentielles pour comprendre le processus d'engagement continu des enseignants. On a en effet pu constater que la plupart des enseignants sont dans une quête de sens nécessaire pour construire leur Soi personnel comme professionnel, mais prennent des colorations différentes selon les histoires singulières de chacun. Les entretiens mettent en évidence que les enseignants se sentent investis d'une mission sociale et/ou éducative. De cette manière, ils valorisent leur profession en mettant en avant leur « utilité ». Cette quête de sens favorise une représentation professionnelle positive de leur métier et d'eux même dans cette profession. Cela leur insuffle un dynamisme (Vallerand et Thill, 1993), les poussant à l'action entraînant, par la même, un sentiment de reconnaissance fort de Soi par Soi.

Toutefois, comme expliqué précédemment, on ne peut concevoir le métier d'enseignant sans prendre en compte les processus d'interactions et de transactions. Ainsi, si le sentiment de reconnaissance de soi par soi est essentiel nous ne pensons pas comme De Ketele et Jorro (2015) qu'il s'agit du processus le plus important. La reconnaissance de soi par autrui est d'importance tout égale. On a ainsi mis en avant que la reconnaissance par les pairs qui passent par la mise en place de relations collaboratives ou de partenariats était essentielle pour l'engagement de certains enseignants.

C'est dans cette interaction entre le Soi et Autrui que le processus d'engagement prend forme. Nous suivons l'analyse de Billett reprise par Bourgeois selon laquelle dans l'environnement de l'enseignant se trouvent des opportunités dont l'enseignant peut se saisir pour développer sa pratique, améliorer son quotidien, étendre ses relations… mettre en place une action d'engagement. Pour que l'enseignant se saisisse de ces opportunités, il faut que ces

dernières soient présentes, visibles, accessibles et valorisées. Enfin, pour que les opportunités agissent comme facteurs d'engagement il faut qu'elles soient reconnues soit par l'individu, soit par autrui. Ce n'est qu'à cette condition que l'enseignant mobilise plus fortement ces opportunités entraînant un engagement et à une continuité de l'engagement.

## 1.4. DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL AUX TRANSITIONS IDENTITAIRES.

Cette étude a permis de mettre en avant que les opportunités présentent dans l'environnement de travail, les différentes formes d'interactions, la relation entre l'individu et sa pratique, les représentations professionnelles de l'individu sont toutes liées et interdépendantes. Interdépendants, car ces négociations entre l'individu et son environnement au sens large, lorsqu'elles aboutissent, entraînent une transition identitaire et donc une évolution dans l'identité. L'individu, se trouvant dans un environnement qui favorisent les activités et les relations, s'engage de manière plus soutenue, activant une reconnaissance de Soi par soi et/ou de Soi par Autrui. C'est ce phénomène global qui active un processus de transition identitaire.

Nous ne pouvions entrer dans la complexité de ces processus qu'en utilisant une analyse progressive et en nous appuyant sur la méthodologie de la théorisation ancrée pour l'analyse des données qualitatives. Cette méthodologie se caractérise par une organisation croisée de la recherche. Il y a une interdépendance entre la validation théorique, la collecte des données, l'analyse des données, et la validation empirique. Par ailleurs, le chercheur est constamment à la recherche d'une bonne distance pour mieux appréhender les phénomènes qu'il étudie et mieux se laisser « saisir » par des opportunités qu'il n'avait pas envisagées. Chaque étape amène de nouvelles questions nous poussant à entrer un peu plus dans la complexité des

phénomènes. Ces questions émergent directement des données empiriques accordant une certaine validité scientifique à ce travail. En analysant les données qualitatives avec comme « boussole méthodologique » la théorisation ancrée, nous avons pu construire, au fur et à mesure, une première compréhension de phénomènes complexes. Les relations avec ses collègues, les ressources matérielles et intellectuelles, les heureux « hasards », les situations difficiles aussi bien personnellement que professionnellement sont autant d'opportunités qui nous ont permis de dévier de nos certitudes.

Appréhender la construction identitaire des enseignants et leur engagement professionnel sous l'angle de la théorie ancrée, présenter ce travail en utilisant une démarche progressive était un défi et un pari. En effet, ces cadres méthodologiques nous ont obligés à nous intéresser aux recherches qui s'inscrivent dans cette « tendance minoritaire » qui fait preuve d'une « proactivité » auprès de personnes vulnérables et fragiles dans un contexte professionnel qu'est celui des enseignants. En s'intéressant plus particulièrement au processus de transition identitaire, il nous fallait partir du point de vue réel et imaginaire de l'individu, de son vécu, de sa pratique, de ses échecs et réussites, qui nous permettaient d'identifier ce qui relève de l'identité ou de l'engagement. Pour ce fait, nous nous sommes attachés à suivre au mieux les étapes de la méthodologie de la théorisation ancrée, bien que l'on reconnaisse des ajustements de notre part. Nous avons considéré notre objet d'étude dans sa totalité et dans sa complexité, ne cherchant pas à réduire les propos des enseignants à ce qui nous convenait, mais au contraire respecter leurs paroles pour être au plus près de leur réalité. De fait, de nombreux concepts et notions sont apparus au cours de la recherche. Ce qui peut parfois rendre complexe la compréhension, mais apporte une vraie originalité à ce travail. Il semble qu'utiliser ces méthodologies et les porter sur une analyse longue, tout comme l'ont réalisé Roux-Perez (2003a ; 2003 b ; 2003 c), Serres (2006) ou Ria & Rouve (2008), apporte des éléments nouveaux à la compréhension. Pour optimiser cette démarche, il me semble intéressant dans un

futur proche, d'aller observer directement dans l'environnement des enseignants la manière dont ils se saisissent des opportunités déclarées afin de faire une comparaison entre leurs récits et la situation vécue. Cela nous permettra ainsi d'analyser plus en profondeur les relations en observant les interactions des individus face à l'enseignant. Si ce procédé apporte une réelle valeur ajoutée à l'analyse, et s'il était initialement prévue, la situation sanitaire a rendu plus complexe la mise en place de ces observations. Toutefois, l'analyse des récits contenant toute la subjectivité de l'enseignant, ainsi que les enquêtes par questionnaire nous ont permis d'obtenir des matériaux riches pour l'analyse.

La mise en place de relations avec ses collègues, les représentations professionnelles ainsi que le développement professionnel sont des stratégies qui peuvent être utilisées pour activer le processus d'engagement professionnel des enseignants. Ces stratégies sont directement corrélées aux différentes composantes identitaires de l'individu à savoir les composantes personnelles et biographiques, les composantes d'appartenances sociales et relationnelles et les composantes de l'implication sociétale et intégrative. L'étude a ainsi mis en avant qu'en fonction de l'individu, de ses caractéristiques et de ses « arrières-mondes », l'enseignant n'activera pas les mêmes stratégies. On a ainsi pu voir que si certains accordaient une place importante aux relations de coopération avec ses pairs d'autres préfèrent s'attacher aux relations amicales et sociales. Ce qui nous intéressait par la suite était de comprendre ce qui favorisait le processus de continuité de l'engagement professionnel.

Le choix de l'enseignant d'entamer une démarche d'engagement professionnel et de poursuivre cette démarche se matérialise dans le fait de mobiliser des opportunités présentes dans son environnement. Si ces opportunités accentuent le sentiment de reconnaissance de Soi par Soi ou par Autrui et/ou développent des représentations professionnelles positives, alors il mobilisera encore plus fortement ces opportunités entraînant une persistance dans

l'engagement. En entrant de ce processus et en le confirmant, l'enseignant réalise son besoin de sens de lui en tant que professionnel, mais aussi et surtout en tant qu'individu en accordant du temps et de l'espace à ce qui le rend heureux, le valorise, ce qu'il souhaite être et devenir. C'est dans ce processus de reconnaissance, de valorisation et de représentation de son Soi que le processus de transition identitaire s'active.

Ainsi, la conclusion générale de ce travail de thèse peut être formulée de la manière suivante : l'engagement professionnel des professeurs des écoles est un processus activé par la reconnaissance de Soi par Soi et de Soi par Autrui ainsi que par les représentations professionnelles de l'individu. Ce processus se constitue par la recherche d'un soi actuel et futur entraînant une actualisation et une réactualisation de son soi qui passe par ce que l'on nomme des transitions identitaires.

## 2. PROPOSER QUELQUES PRÉCONISATIONS

En utilisant une présentation progressive et une approche méthodologique de l'analyse par théorisation ancrée nous avons pu mettre en avant et comprendre des dimensions de processus non pensées au départ. Cela a permis de construire progressivement une analyse et une approche de la construction identitaire et de l'engagement professionnel validée par des données empiriques. Nous insistons toutefois sur le caractère nécessairement incomplet de cette recherche, qui active ou réactive plusieurs questions qui pourraient faire l'objet d'autres recherches. Nous présenterons ici ces premières questions :

Premièrement, une analyse plus fine des conditions d'application à travers une observation de la pratique pourrait nous donner une autre perspective sur la mobilité et la mise en place des opportunités en conditions réelles. En effet, nous nous sommes appuyés sur le récit

et le ressenti des enseignants, mais pour pouvoir avoir une autre compréhension des deux processus, il serait intéressant de faire une comparaison entre d'une part le récit de l'enseignant et l'observation réelle et d'autre part observer la manière dont sont reçus les opportunités.

Deuxièmement, nous nous sommes attachés aux ressentis de l'individu, à son histoire et à ses perceptions il pourrait être intéressant pour affiner l'analyse du processus d'engagement d'interroger des personnes proches, mais externes à l'individu. Nous n'avons en effet, analysé que le point de vue des enseignants alors que d'autres acteurs sont impliqués dans ces processus. Croiser les sources avec des acteurs qui vivent ces processus à leur manière (conjoint, collègues, tuteurs, directeurs…) permettrait une interprétation différente.

Troisièmement, pour comprendre toute la complexité du processus de construction identitaire nous nous sommes centrés sur l'engagement professionnel sans jamais interroger le désengagement. Nous sommes en effet parti de l'hypothèse que c'est par le processus d'engagement que les transitions identitaires sont possibles elles-mêmes nécessaire à la construction identitaire. Nous pourrions peut-être, poser la question avec son opposé. Le désengagement serait-il impactant pour la construction identitaire de l'individu ? Notre hypothèse est que le désengagement entraîne soit des transitions identitaires temporaires n'activant pas le processus de construction identitaire soit des crises identitaires activant un processus de déconstruction puis de reconstruction identitaire.

Quatrièmement, en construisant notre raisonnement sur les données empiriques d'abord quantitatives puis qualitatives, nous n'avons abordé que très peu le facteur sociétal aussi bien dans le processus de construction identitaire que dans celui d'engagement professionnel. Or nous savons que l'impact de la société et la considération sociétale pour le métier sont des facteurs importants de la reconnaissance professionnelle comme personnelle de l'enseignant. Il ne s'agit pas d'un oubli, mais d'une volonté de suivre au plus près les propos des enseignants.

Lors de nos entretiens, la reconnaissance sociétale n'a pas semblé ressortir ou tout du moins pas assez fortement pour que nous développions ce facteur, même si cela serait nécessaire pour une recherche future.

Cinquièmement, cette recherche pourrait être le point de départ d'une approche heuristique intéressante pour l'analyse de la construction identitaire et de l'engagement professionnel, pour les étudiants souhaitant devenir professeurs des écoles. Celle-ci pourrait même faire partie intégrante de la formation si la recherche leur permettait d'avoir une analyse réflexive de leur personne et de leurs choix. Cela leur permettrait de donner un sens nouveau à leurs études, mais aussi d'anticiper mieux leurs attentes, celles du métier et leurs pratiques pédagogiques à venir. Au-delà, cela pourrait être un point de départ intéressant pour d'autres professions où la pratique du Soi et du social se mélange.

En conclusion, malgré les limites, cette recherche nous a permis d'apporter une compréhension nouvelle quant au processus de construction identitaire et d'engagement professionnel que l'on retrouve dans de nombreuses recherches, mais qui n'abordent que très peu les processus internes et externes à l'individu. Ce travail permet d'intégrer de manière systémique, les résultats d'autres études comme celles sur la motivation, la reconnaissance, l'environnement et les opportunités. Elle nous permet aussi d'entrer dans une nouvelle compréhension des changements identitaires en observant à une échelle micro ces processus que l'on a nommés transitions identitaires. Enfin, nous sommes heureux d'avoir pu mener à bien une étude permettant de donner une perspective positive à ce métier d'enseignant en interrogeant l'engagement sans jamais parler du désengagement, de donner la parole aux enseignants en utilisant une méthodologie d'analyse propice à respecter leur récit, mais aussi heureux d'avoir pu mettre en évidence des processus complexes qui finalement nous concernent tous. Nous souhaitons poursuivre par la suite ce travail, notamment en nous appuyant sur la

pratique. Cela nous permettra d'avoir une nouvelle compréhension des relations internes comme externes à l'individu.

## 3. POURQUOI CET OBJET, POURQUOI CE TITRE ?

Au même titre que pour l'avant-propos, je décide de parler de mon expérience personnelle, ce qui me semble nécessaire pour conclure ces quatre années de travail. Pour cela je m'autorise à utiliser la première personne du singulier qu'il faut accueillir ici comme nécessaire pour entamer une analyse réflexive de la recherche.

Le titre principal « Moi, enseignant » n'a pas évolué depuis le début de la recherche. Je trouvais que cette formulation était parfaitement explicite pour comprendre que nous allions nous intéresser à l'identité de l'individu/enseignant. Ce titre peut pour autant en interpeller plus d'un. C'est notamment ce qui s'est produit avec le Doyen et directeur du cycle doctoral des Sciences de l'Éducation de l'ICP, Augustin Mutuale, qui m'a souvent interrogé sur la nature de ce Moi. De qui, finalement, souhaitais-je parler ? Des enseignants, des autres ou de moi qui suis aussi enseignante. Sa question m'a fait réfléchir quant à la raison profonde de ce travail et à la manière dont la recherche a bouleversé mon rapport à moi et aux autres.

Cela pose nécessairement la question de la manière dont le chercheur peut et doit rompre avec ses prénotions pour mettre en place ce que Bourdieu (2003) appelle « l'objectivation participante ». Quel est le bon positionnement du chercheur ? Les divers engagements du chercheur, les « liens politiques, institutionnels, professionnels, contractuels, mais aussi biographiques, familiaux, intimes et parfois même charnels » (Naudier, Simonet, 2011, p.5), sont-ils un obstacle à la scientificité de la recherche ? À l'issue de ce travail, je pense qu'il est nécessaire de faire une distinction entre le sujet et la manière de le traiter. Si je suis convaincue

que le sujet choisi est en lien avec le vécu du chercheur, puisque comme nous l'avons expliqué dans chaque action il y a une quête de sens, la manière dont nous devons mener nos enquêtes doit nécessairement prendre une distance. Il est toutefois, intéressant de revenir ensuite sur ses implications personnelles et analyser, de la manière la plus objective possible, les raisons subjectives qui poussent à la recherche.

Premièrement, si je m'intéresse aux enseignants c'est parce que je suis profondément et intimement touché et concerné par cette question. Ce métier est très présent dans mon cercle familial à commencer par ma sœur qui est professeur des écoles. Nous avons, toutes deux, été très imprégnées par un profond respect de ce métier grâce à notre mère qui souhaitait devenir professeur des écoles. Elle n'a malheureusement jamais pu atteindre ce métier, mais est-ce un hasard si ses deux filles sont professeurs ? Je ne pense pas. Si mon expérience en tant que professeur des écoles fut courte (2 ans), avant de m'orienter dans le secondaire et le supérieur, j'ai toujours gardé en mémoire les difficultés et les challenges du quotidien des enseignants du primaire. Toutefois, je ne souhaitais pas parler de ces difficultés, qu'on entend trop souvent, et qui, selon moi empêchent de constater les pratiques, les stratégies et les avancées des enseignants à leur échelle.

Deuxièmement, la question identitaire et relationnelle me passionne depuis longtemps. Comment, pourquoi et pour quoi comprendre qui l'on est et pourquoi nous faisons ce que l'on fait ? C'est pour moi l'une des plus grandes questions humanistes posées. Comprendre ces processus permet de se comprendre soi-même et depuis cette recherche il n'y a pas un jour, lorsque j'enseigne, où je ne me remets pas en question. Cela me permet de faire évoluer considérablement ma pratique et mon rapport avec les étudiants.

Troisièmement, la lecture de Pierre Erny lors de mes études de Master a bouleversé mon rapport à l'autre. Dans son ouvrage « *L'enfant et son milieu en Afrique » (1987)* où il aborde

notamment les questions des pratiques sorcellaires en Afrique, il explique qu'on ne peut approcher, comprendre et dialoguer avec l'autre si on ne prend pas en compte « ses arrières-mondes. » Il me semble que lorsqu'Erny dit cela il parle des arrières-monde de l'individu avec qui on entre en interaction, mais aussi de ses propres arrières-mondes. Notre vécu et celui de l'autre entre nécessairement en interaction et entamer une démarche compréhensive de ces vécus est ce qui permet une plus juste relation entre le Je et le Tu, le Vous et le Nous. Depuis cette recherche, j'ai été emporté et transporté entre ce que vivent les enseignants et ce que je vis moi et c'était une découverte magnifique de pouvoir conjuguer dans un espace de dialogue, leurs mondes et le mien.

Ce travail de thèse m'a porté et transporté dans des facettes inconnues de mon identité. C'est une expérience de vie et non juste un travail, qui nous façonne et nous fait grandir. Elle me bouscule et me remet en question à chaque instant. Elle nous imprègne, d'autant plus si elle est en lien avec son Soi. Je pense que ce lien est préférable et nécessaire pour entrer dans une compréhension de l'autre, car tout travail de thèse, in fine, questionne une relation à autrui. Ce n'est pas seulement un travail, mais une histoire de vie que l'on ne fait jamais seul. Ce n'est pas un travail, mais un partage qui chamboule mon quotidien et qui m'a aidé à grandir en tant qu'enseignante, chercheuse, collègue, sœur, fille, épouse et mère. Car finalement ce travail de thèse m'a accompagné dans toutes les étapes importantes de ma vie professionnelle, avec mes premiers cours donnés à l'université, comme personnelle, en passant de mon mariage jusqu'à la naissance de mes deux enfants. Comment ne pas lier, de fait, le choix du sujet avec son Soi. Enfin, ce n'est pas un travail, mais une rencontre, un rendez-vous avec soi-même et avec un autre, qui bien qu'il puisse nous éprouver, je reprendrai demain sans hésiter la route d'autres opportunités à saisir.

Angéline Plénard

# BILIOGRAPHIE


Alem, J. Kpazaï, G. et Larivière, M. (2009). Emploi et engagement professionnel des diplômées d'une école en sciences de l'activité physique et santé : étude pilote, dans J. Boissonneault, R. Corbeil et A. Hien (dir.), *Actes de la XVe journée des sciences et savoirs* (p.293-305). Actes-Sudbury.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (2000). Construct validation in organizational behavior research: The case of organizational commitment. Dans Goffin, R. D. & Helmes, E. (Eds.), *Problems and solutions in human assessment* (p. 285-314). Boston: Kluwer.

Allport, G.-W. (1970). *Structure et développement de la personnalité*. University of Minnesota : Delachaux et Niestlé.

Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. AMERICAN PSYCHOLOGIST, 48(1), 35–44.

Appriou Ledesma, L. (2018). *Le sentiment identitaire professionnel*. Éducation : Conservatoire national des arts et métiers - CNAM

Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation: éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans Hétu, J.-C., Lavoie, M. & Baillauquès, S. (Éds), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 21-41). Bruxelles: De Boeck.

Bajoit, G. & Belin, E. (2000). *Contribution à une sociologie du sujet*. Paris : L'Harmattan.

Bajoit, G. (2013). *L'individu sujet de lui-même. Vers une socio-analyse de la relation sociale.* Paris : Armand Colin.

Balland, L. (2000). Le désengagement impossible. L'angoisse des professeurs des écoles débutants. *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 38

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (1997, 2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle.* Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J-M. (1991). *Elaboration de projets et planification*. Paris : PUF

Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*. Paris : PUF

Barbier, J-M. & Galatanu, O. (dir). (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences.* Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. & Bourgeois, E. & De Villers, G. & Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

Barbier J.-M. (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris, Presses universitaires de France.

Barbier, J.-M. (2021). Théorie de l'activité et construction des sujets en activité, In M.-A., Dujarrier, C., Gaudart, A., Gillet & P. Lenel P. (Eds.). L'ACTIVITE EN THEORIE- REGARDS CROISES SUR LE TRAVAIL. (pp. 281-298). Toulouse: Octarès, collection Travail et activités humaines.

Barone, T. B. D. C., Blanchard, J., Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. Dans Sikula, J., Buttery, T. J. & Guyton, E. (Eds.), *Handbook ofresearch on teacher education* (2nd ed.) (p. 1108-1149). New York: Macmillan.

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants.* Paris : Armand Colin.

Barth, B. (2008). Chapitre 9. De la pratique à la théorie : apprendre à construire son savoir. Dans : Claudine Leleux éd., *La philosophie pour enfants: Le modèle de Matthew Lipman en discussion* (pp. 161-174). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck

Barthélémy, P. (2003). La formation des africaines à l'école normale d'institutrice de l'AOF de 1938 à 1958. Instruction ou Éducation ? *Cahiers d'études africaines*, 169/170, 371-388

Bataille, M. *et al.* (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en Sciences de l'Éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2009). *Comment et pourquoi favoriser le travail collaboratif entourant les services éducatifs complémentaires en milieu scolaire.* 8ième Colloque sur l'approche orientante, Québec.

Becker, H. S. (1961). Notes on the concept of cornmitment. *American Journal of Sociology,* 66, 32-40.

Becker, H. S. (1964). Personal change in adult life. *Sociometry,* (27),40-53.

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20, 107-128.

Bélair, L.M. (2009). Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle. In A. Jorro (Ed.), *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer* (pp.41-60). Ottawa : PUO.

Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 63-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*, trad. fr. *La construction sociale de la réalité*, (1986). Paris : Armand Colin.

Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension ? Dans : X. Dumay éd., *L'efficacité dans l'enseignement : Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck

Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, 237-251.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace.* Crow Nest: Allen & Unwin

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In : Marc Durand (éd.), *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). France: Presses Universitaires de France.

Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: the didactics of practice. ÉDUCATION ET DIDACTIQUE, 5-2, 125-146.

Billett, S., Pham Quang, L. & Rémery, V. (2017). Learning through work: Interest, perspectives and approaches. *Recherche & formation*, 84(1), 113-121

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Bobineau, O. (2010). *Les formes élémentaires de l'engagement. Une anthropologie du sens*. Paris : Le Temps présent

Bonini, N. (2003). Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie. *Cahiers d'études africaines,* 169/170, 40-62

Boudon, R. (2007). *Essais sur la théorie générale de la rationalité*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».

Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1987). *La reproduction*. Paris : Minuit

Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation, éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région, *in Actes de la recherche*, (36), pp. 63-72.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-58.

Bourgeois, É. (1996). Identité et apprentissage. *Éducation permanente*, (128), 25-35.

Bourgeois, É. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente,* (136), 101-109.

Bourgeois, É. (2006c). Tensions identitaires et engagement en formation. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villiers, M. Kaddouri, (Ed.). *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation.* Paris : L'Harmattan.

Bourgeois, É. (2009). Motivation et formation des adultes. Dans : Philippe Carré éd., *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (pp. 233-251). Paris : Dunod.

Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20(2), 119-133.

Bourgeois, E. (2011). La motivation à apprendre, in E. Bourgeois et G Chapelle (dirs.) *Apprendre et faire apprendre*. 2e éd., Paris : PUF

Bourgeois, É. (2013). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (Éds), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (postface pp. 175-183). Bruxelles : De Boeck.

Bourgeois, É. (2014). Chapitre 12. Les figures de l'apprentissage au travail. Au-delà de la réflexivité. Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 147-165). France: Presses Universitaires de France.

Bressoux,P. (2001) Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. In: M. Bru & J-J. Maurice, Les pratiques enseignantes: contributions plurielles, LES DOSSIERS DES SCIENCES DE L'EDUCATION, 5, pp. 35-52.

Bressoux, P. (2002). Chapitre 10. Contribution à l'analyse de l'effet-maître et des pratiques de classe. Dans : Thérèse Nault éd., *La gestion de la classe* (pp. 199-214). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. Regards croisés sur l'économie, 12, 208-217

Brickman, P., Dunkel-Schetter, C. & Abbey, A. (1987). The development of commitment. Dans Wortman, C. B. & Sorrentino, R. (Eds.), *Commitment, conjlict, and caring,* p.p 145-221.

Bril, B. (2002) Apprentissage et contexte. *Intellectica. Revue de l'association pour la recherche cognitive,* 35, 251-268.

Bruner, J. (1966). *Studies in cognitive growth: A collaboration at the Center for Cognitive Studies*. New York : Wiley & Sons.

Burke, P. - J. (1991). Identity Processes and Social Stress. *American Sociological Review*,56, (6), pp. 836-849.

Caradec, V. & Martuccelli, D. (2004). *Matériaux pour une sociologie de l'individu.* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion

Caroly, S. & Clot, Y. (2004) Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88, 43-55.

Castel, R. (2004). 3. La sociologie et la réponse à la demande sociale Dans : B. Lahire (Ed.), *À quoi sert la sociologie.* (pp. 67-77). Paris : La Découverte.

Chauchat, H. & Durant-Delvigne, A. (dir). (1999). *Du l'identité du sujet au lien social : l'étude des processus identitaires*. Paris : PUF.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Revue Travailler*, n°4, 7-42.

Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, 289-316.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte

Coenen-Huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales*, XLIII-132

Collie, R.J., Shapka, J.D. & Perry, N.E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social—Emotional learning. *Journal of Educational Psychology* 104(4).

Compaoré, M. (2003). La refondation de l'enseignement catholique au Burkina Faso. *Cahiers d'études africaines*, 169/170, 87-98

Cooley C.- H. (1902), *Human Nature and the Social Order.* New York : Charles Scribner's sons.

Darmon, M. (2011). Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles, *in* C. Burton-Jeangros, C. Maeder (dir./Hrsg.), *Identité et transformation des modes de vie.* (pp. 64-84). Genève et Zurich : Seismo.

Day, C., Elliot, B. and Kington, A. (2005) Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. Teaching and Teacher Education, 21, 563-577.

Deauvieau, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, (150), 31-41.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum

De Gaulejac, V. (2008). *Qui est « je » ?* Paris : Seuil

De Gaulejac, V. (2008). Introduction. L'histoire de vie a-t-elle un sens ? Dans : Vincent de Gaulejac éd., *Intervenir par le récit de vie* (pp. 13-31). Toulouse : Érès.

Deltand, M., Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 43/4. URL : http://journals.openedition.org/osp/4469

De Ketele, J.-M, Perisset Bagnoud, D., Kaddouri, M. & Wittorski, R. (2010). Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaire, in L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives.* Bruxelles : De Boeck, pp. 49-65.

De Ketele, J.-M. (2013). L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. In A. Jorro et J.-M. De Ketele (Dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p.7-21). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M (2017). *Définir un concept : démarche méthodologique.* Paris : Document inédit à destination du 3° cycle de l'ICP.

Descombes, V. (2015). Les embarras de l'identité. *L'information psychiatrique*, 91(1), 61-65.

De Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan

Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529.

Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Éducation permanente*. 128 (3), 37-44.

Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 38 (2), pp. 179-193.

Dubar, C. (1998). Identité professionnelle et récits d'insertion : pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(1), 95-104.

Dubar, C. (2000). La crise des identités : l'interprétation d'une mutation. *Revue européenne des migrations internationales*, 16, (3), pp. 243-248.

Dubar, C. (2001). *La crise des identités. Paris :* PUF.

Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation, 41*, 131-138.

Dubar, C. (2010). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Dubet, François. 2006. *Injustices : l'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil

Dubet, F. (2008). Sociologue de l'expérience sociale. Agora débat/jeunesse, 49(3), 4-13.

Dubois, E. & et Lescouarch, L. (2018). Pratiques coéducatives entre scolaire et périscolaire : étude de cas, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 40, 151-165.

Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire.* Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(3), 497-518.

Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives de soi. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, « « (4), 309-326.

Dumez, H. (2011). L'Actor-Network-Theory (ANT) comme technologie de la description. *Le Libellio d'Aegis,*7 (4), 27-38.

Durkheim, E. (1925). *L'éducation morale.* Paris : Alcan

Durkheim, E. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.

Durkheim, E. (1986). *De la division du travail social.* Paris : Presses Universitaires de France (1ère Ed. 1895)

Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spece (ED.), *Achievement and Achievements Motives,* 75-146.

Eccles, J.S. & Wiegfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Erikson, E. (1959/1980). *Identity and the life cycle.* New York: International Universities Press Inc.

Erikson, E. (1972/1978). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Erny, P. (1972). *L'enfant et son milieu en Afrique noire*. Paros : L'Harmattan.

Firestone, W.A. et Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Rresearch, 4*, 489-525

Fischer, G-N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociales*. Paris : Bordas.

Flum, H., & Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings : A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology*, *37*, 240-245.

Fray, A.-M. & Sterenn Picouleau, P. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir,* 8 (38), 72-88.

Fraysse B.(1998) Pourquoi une représentation socioprofessionnelle ? *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation.*

Friend, M. et Cook, L. (2010). I*nteractions: Collaboration Skills for School Professionals*, 6ième edition, New-Jersey: Pearson Education Inc.

Gabéran P. (1998), *Être éducateur dans une société en crise. Un engagement, un métier.* Préface de Ph. Meirieu, Paris, ESF.

Galand, B. & Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Galand, B. (2009). « Hétérogénéité des élèves et apprentissages. Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71.

Gerard, H. B. (1965). Deviation, conformity, and commitment. Dans Steiner, I. D. & Fishbein, M. (Eds.), *Current studies in social psychology* (p. 263-277). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Gerard, H. B. (1968). Basic Features of Commitment. Dans Abelson, R. P., Elliot, A., McGuire, W. J., Newcomb, T. M., Rosenberg, M. J. & Tannenbaum, P. H. (Eds.), *Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook* (p. 456-463). Chicago, IL : Rand McNally.

Gernet, I. & Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 8, 27-36.

Gibson, J. J. (1966). *The senses Considered as Perceptual Systems*. Boston : Hougton Mifflin.

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw & J. Brandsford (éds.) *Perceiving, Acting, and Knowing. Toward an Ecological Psychology*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (Original work published in 1979).

Giraud, C. (2011). *Qu'est-ce que l'engagement ?* Paris : L'Harmattan

Giust – Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre

Glaser, B. G., & Strauss, A. A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York: Routledge*.

Gohier,C. (1976b). Identité professionnelle et formation des maîtres : le pourquoi, le quoi et le comment. In R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis*. Actes du 4e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (p.241-249). Montréal : Editions nouvelles.

Gohier, C. (1998). Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire. *In* A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation – Repères et perspectives philosophiques* (p. 189-214). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Goffman, E. (1973) LA MISE EN SCENE DE LA VIE QUOTIDIENNE, T1 et T2. Paris : Minuit.

Goffman, E. (1974) INTERACTION RITUAL. Paris : Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps.* Paris: Les Editions de Minuit.

Grassin J-F. (2015). *Affordances d'un réseau social pour une formation en Français Langue Etrangère: pratiques discursives, modes de participation et présence sociale en ligne.* (Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2).

Greenwood, G., Olejnik, S. et Parkay, F. (1990). Relationships between four tea- cher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education, 23*, 102-107.

Hackett, R. D., Bycio, P. & Hausdorf, P. A. (1994). Further assessments of Meyer and Allen's (1991) three-component model of organizational commitment. *Journal o fApplied Psychology,* 79(1), 15-23.

Hatch, M.-J. & Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity, *Human Relations*, 55, (8), pp. 989-1018.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre et transmettre.* Paris : La découverte.

Higging, E.T. (2000)/ Beyond pleasure and pain. In E.T. Higgins & A. Kruglansky (Eds.), *Motivational science, social and personality perspectives*. (p. 231-255). Philadelphia, PA: Psychology Press

Hinault, A. (2006). Reconnaissance des jeunes au travail : la panne des dispositifs de gestion. *Sociologies pratiques*, 12, 51-65.

Honneth, A. (2000). La lutte pour la reconnaissance. Paris : Le Cerf.

Huberman, M. A. (1989). *La vie des enseignants.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. A. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.* Paris : Delachaux et Niestlé.

Huot, I. (2014). Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. In A. Jorro. Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p.277-281). Bruxelles : De Boeck.

Jacques, M-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Rennes : PUR

Javeau C., 2006, Routines quotidiennes et moments fatidiques, *Cahiers internationaux de sociologie,* n° 121, 227-238.

Jézéquel, J.H. (2002). *Sawadogo, Alfred Yambangba. L'École de mon village : 1936-1958. Un élève raconte.* Paris : L'Harmattan.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In: S. Moscovici, Psychologie Sociale, Paris : PUF p. 357-378.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et Évaluation en Education,* 29(1), 31-34

Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation*. Paris : L'Harmattan

Jorro, A. (2010). Chapitre 16. Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? Dans : Léopold Paquay éd., *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 251-264). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Jorro, A. & De Ketele, J. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck

Jorro, A. (2011b). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro & J. M. De Ketele (Eds), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* ? (pp. 51-63). Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. & De Ketele, J. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck

Jorro, A. (2013). Des enseignants engagés dans la réussite éducative. Dans : Anne Jorro éd., *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 39-52). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche & Formation*, (31), pp. 101-112.

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et formation*, (41), pp. 31 - 47.

Kaddouri, M. (2006). Dynamique identitaire et rapport à la formation. In J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. De Villiers, M. Kaddouri, (Ed.). *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation.* (P. 121-145). Paris : L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69-86.

Kaddouri, M. (2017b). Une grille pour analyser les enjeux identitaires des situations de transition. *Éducation Permanente, 212*, 121-136

Kaufmann, J-C. (2004). L*'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

Kemp, P. (1973). *Théorie de l'engagement.* Paris: Seuil.

Krecic, M., & Grmek, M. (2005). The reasons students choose teaching professions. Educational Studies, 31(3), 265-274.

Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates views of teaching as a career choice. Journal of education for teaching, 26(2), 117-126.

LaBoskey, V. K. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Éds), *International Handbook of Self Study of Teaching and Teacher Education Practice*, Tome 2 (pp. 817-869). Dordrecht, Netherlands : Springer.

Lahire,B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan

Lahire, B. (2001). De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, Dettes et critiques*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. Paris : La découverte.

Laing, R.-D. (1971). *Soi et les autres*. Paris : Gallimard

Lange, M-F. (2003). École et mondialisation. *Cahiers d'études africaines*, 169/170, 143-166.

Lani-Bayle, M. (1990), *À la recherche de la génération perdue*. Paris : Hommes et perspectives.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Lejeune, C. (2017). Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque méthode ses logiciels ! In M. Santiago-Delafosse & M. Del Rio Carral. *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*. Paris : Dunod.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative.* Belgique *:* De Boeck Supérieur.

Lent, R. W. and Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: a social-cognitive view. *Journal of vocational behavior, 69*(2), 236-247.

Lipiansky, E.- M. (1992). *Identité et Communication*. Presses universitaires de France : PUF.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers college record, 91*(4), 509-536.

Luyat, M. & Regia-Corte, T. (2009). Les affordances : de James Jerome Gibson aux formalisations récentes du concept. *L'Année psychologique*, vol. 109(2), 297-332.

Mègemont, J. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle.

Marcel, J. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 31-59.

Marcia, J.-E. (1978). *Studies in ego identity. Unpublished monograph*. Vancouver : Simon Fraser University

Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et formation*, 57, 25-38.

Martuccelli D., « Figures de la domination », *Revue française de sociologie*, 3/2004, vol. 45,469-497.

Mayen, P. & Pin, J-P. (2013). Conditions et processus de l'engagement en VAE. FORMATION EMPLOI, 122, 13-29.

Mead, G.-M. (1933). *L'Esprit, le Soi et la société.* Paris: PUF.

Merhan, F., Jorro, A. & De Ketele, J. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur

Merhan, F. & Bourgeois, É. (2015). Chapitre 1. Dynamiques d'engagement professionnel en situation de formation par alternance. Dans : France Merhan (éd)., *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 17-36). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1984). Testing the "Side-Bet Theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology,* 69(3),372-378.

Meyer, J., Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment, *Human resource management review*, 1, 61-89

Merton, R. (1996). On social structure and science. Chicago: University of Chicago Press.

Miller, D.-T. & Ross, M. (1975). Self-Serving biases in the attribution of causality: fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82 (2), 213 - 225.

Moscovici,S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. *Revue française de sociologie*, 2-4. 328-330.

Mucchielli, A. (1992). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* Paris : Armand Colin.

Müller, L., Alliata, R. & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: a question of motivation. Educational management administration & leadership, 37(5), 574-599.

Naudier D.& Simonet M. (dir.). (2011). *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*. Paris, La Découverte

Neuville, S. (2006). Chapitre 7. La valeur perçue des activités d'apprentissage : quels en sont les sources et les effets ? In : Benoît Galand (éd.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 85-96)., France : Presses Universitaires de France.

OCDE. (2005). Le rôle crucial des enseignants. *Attirer former et retenir des enseignants de qualité.*

Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups*. Cambridge: Harvard University Press.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, *23*, 147-181.

Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, *15*, 79-194.

Paquay, L. (2000b). Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants... Dans Carlier, G., Renard, J.-P. & Paquay, L. (Éds), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (p. 155-182). Bruxelles: De Boeck.

Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: A field for study. *Social science & medicine*, 5(2), 101–115

Parsons, T. (1991). The social system. New York: Routledge

Pequignot, B. (2000). *Pour une critique de la raison anthropologique*. Paris : L'Harmattan

Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en Éducation*, 11, 39-54.

Perez-Roux, T. (2012). Construction identitaire des enseignants débutants : Quelle reconnaissance d'autrui pour se (re)connaître en tant que professionnel ? *Recherches & Educations*, 7, 69-84

Perez-Roux, T. (2016). Accompagnement et reconnaissance d'autrui : quels enjeux pour l'évaluation en formation ? . A. Jorro & Y Mercier-Brunel (dir.). *Activité évaluative et accompagnement professionnel.* Presses universitaires François Rabelais, 99-116.

Perez, T., Cromley, J. G., & Kaplan, A. (2014). The role of identity development, values, and costs in college STEM retention. *Journal of Educational Psychology*, *106*, 315-329.

Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147, 79-90.

Perrenoud, P. (1993) *Curriculum : le réel, le formel, le caché*, *in* Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 2e édition 1994, pp. 61-76.

Perrenoud, P. (1994) Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 1993, n° 314-315, pp. 23-27.

Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris :ESF.

Perrenoud, P. (2000). Un enseignant professionnel : pléonasme ou utopie ? *Journal des instituteurs*, 10, 18-19.

Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et « manière d'être au métier ».* Paris : PUF

Piaser, A. (2000). Les différences statutaires en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. In : Les dossiers des sciences de l'éducation, 4, 57-70

Pouchain – Avril, C. (1996). Des enseignants du second degré et de leurs dynamiques identitaires. *Éducation Permanente*, (28), pp. 53 - 62.

Prud'homme, L. & Bergeron, G. (2015). Chapitre 5. Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement. Dans : France Merhan éd., *Mutations éducatives et engagement professionnel* (pp. 83-98). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF

Rey, A. (Dir.). (1998). *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris: Le Robert.

Reyssier, S. (2020). Co-concevoir avec des enseignants un environnement numérique en mathématiques pour le rendre affordant. DISTANCES ET MEDIATIONS DES SAVOIRS [En ligne], 32.

Ria, L. & Rouve, M.-E. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo- titulaires en réseau « ambition réussite » : études de cas. *Travail & Formation en Education*. 1.

Richardson, P. & Watt, H. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific journal of teacher education*. 34 (1), 27-56.

Richardson P., Watt, H., Tysvaer N. (2007). What motivates people to change out of business-related careers into teaching? In M. Ozbilgin & A. Malach-Pines (dir.), *Career choice in management and entrepreneurship. A research companion*. Cheltenham: Edward Elgar Press, p. 219-239.

Richardson, P. & Watt, H. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. Urdan & S. Karabenick (dir.). *The decade ahead: applications and contexts of motivation and achievement.* Bingley : Emerald, 139-173.

Richardson, P. & Watt, H.. & Tysvaer, N. (2007). What motivates people to change out of business-related careers into teaching? In M. Ozbilgin & A. Malach-Pines (dir.), *Career choice in management and entrepreneurship. A research companion*. Cheltenham : Edward Elgar Press, 219-239.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*, t. 1, Paris : Le Seuil.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*, *Le Temps raconté*, t. 3, Paris : Le Seuil.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris : Le Seuil.

Ricœur P. (2004), *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.

Robbins, S.B. Lauver, K. Le, H. Davis, D. (2004). Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin* 130(2), 261-88

Rojo, J., Roussel, P., & Vandenberghe (Eds.) (2009). *Comportement organisationnel. Théorie des organisations, motivation au travail, engagement organisationnel*. Bruxelles : De Boeck.

Rotter, J.- B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*(1), pp. 1-28.

Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* Québec : Presse de l'Université du Québec.

Roux-Perez, T. (2003a). Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'Education Physique et Sportive. Les Sciences de l'Education : pour l'Ere 2ouvelle, 36, 4, 37-68.

Roux-Perez, T. (2003b). L'identité professionnelle des enseignants d'Education Physique et Sportive: entre valeurs partagées et interprétations singulières. STAPS, 63, 75-88.

Roux-Perez, T. (2003c). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). Recherche et Formation, 43, 143- 156.

Roux-Perez, T. (2006). Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction. *Staps*, 73, 57-69.

Savoie-Zajc, L. & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d,une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Dans Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. & Martin, D. (Éds), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (p. 139-164). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Schlossberg, N. K. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non-événements. L'orientation scolaire et professionnelle, 34(1), 85-101.

Schmitz, J. ; Frenay,M. ; Neuville, S. ; Boudrenghien,G. ; Wertz, V. ; Noël, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université, *Revue française de pédagogie*, 172, 43-61.

Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré.* Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2.

Simmel, G. ((1917) 1981), *Sociologie et épistémologie*, Paris : PUF.

Strauss, A.L. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié

Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action.* Hawthorne, NY : Aldine.

Sutton, R. E. and Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review, 15*(4), 327-358.

Tap, P. (1979). *Relations interpersonnelles et genèse de l'identité*. Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail (ronéoté).

Tap, P. (1996). Marquer sa différence. *Sciences Humaines*, 15, pp. 9-10

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession, 20*(1), 1-8.

Thévenet, M., Neveu, J-P. (2002). L'implication au travail. Paris : Vuibert.

Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. (2010). Tailor-made: towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational research review*, 5(2), 164-183.

Turvey, M. T. (1996). Dynamic touch. *American psychologist*,51(11), 1134–1152.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation,* 31(1), 133-155.

Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.

Varela, F. (1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris, Édition du Seuil, coll. « Points Sciences »

Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris, Seuil, 1993.

Varela, F. (1998). Le cerveau n'est pas un ordinateur. *La recherche*, 308, 109-112.

Vidal, D. (2005). Sentiments, moralité et relation d'enquête. Un regard sur les femmes domestiques à Rio de Janeiro. In Caradec, V., & Martuccelli, D. (Eds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu : Perspectives et débats*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion

Vigotski, L. ((1934) 1985b). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute

Virat, M. (2018). Amour, relation éducative et délinquance. L'amour compassionnel des éducateurs accompagnant les adolescents suivis par la Protection judiciaire de la jeunesse, *Sociétés et jeunesses en difficulté* [Online], 20

Voegtli, M. (2004). Du Jeu dans le Je : ruptures biographiques et travail de mise en cohérence. *Lien social et Politiques*, 51, 145-158.

Wallon, H. (1932/1976). Culture générale et orientation professionnelle, pour l'ère nouvelle, 81. In Lecture d'Henri Wallon

Waterman, A. S. (2004). Finding someone to be: Studies on the role of intrinsic motivation in identity formation. *Identity: an international journal of theory and research*, *4*, 209-228

Watt, H. & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. THE JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION, vol. 75 (3), 167-202.

Watt, H. & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. LEARNING AND INSTRUCTION, vol. 18 (5), 408-428.

Weber, M. ((1923) 1991), Histoire économique. Esquisse d'une histoire universelle de l'économie et de la société. Paris : Gallimard

White, R. - K. (1963). *Ego and reality in psychoanalytic theory: psychological issues*. New York : International University Press.

Wigfield A., Eccles J. (2000). *Expectancy-value* theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 68-81.

Wigfield A., Eccles J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In Wigfield A. (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 91-120). San Diego: Academic Press.

Winnicott, D.- W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. Éducation permanente, 135, 57-71.

Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* Paris : L'Harmattan

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, 17, 9-36.

Wittorski R. (2009). A propos de la professionnalisation. In : J-M. Barbier, .E Bourgeois, G. Chapelle et J-C. Ruano-Borbalan. *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, PUF, pp.781-793.

Yvon, F. & Veyrunes, P. (2013). Genre et style. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 141-144). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Zavalloni, M. & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience. Introduction à l'égo-écologie.* Toulouse: Privat

Zavalloni, M. (1998). Grounding discourse analysis in identity processes: A theory of background thinking, in J.S. Markantonis & A.V. Rigas. *Qualitative Analysis in Human Sciences. New Perspectives in Methodology,* Athens: Mavrommati.

| École doctorale « Sociétés, langages, temps, connaissance (SLTC) »<br>Laboratoire LISEC UR 2310 | Institut Supérieur de Pédagogie<br>Laboratoire EA 7403 Religion, Culture et Société (Langues, Cultures, Histoire et Éducation) |
|---|---|

# Thèse

**Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de**

**DOCTEUR DE l'UNIVERSITE DE LORRAINE**

**Mention : Sciences de l'éducation**

Par **Angéline PLÉNARD**

**Sous la direction de Guy LAPOSTOLLE et Jean-Marie DE KETELE**

# Moi, enseignant.

# Comprendre la construction identitaire au prisme de l'engagement

# TOME 2 - ANNEXES (p 269-442)

Soutenue **le 17 décembre 2021**

**Membres du jury :**

| | | |
|---|---|---|
| **Directeurs de thèse :** | **Mr Guy LAPOSTOLLE** | **Professeur des universités, Université de Lorraine, Nancy** |
| | **Mr Jean-Marie DE KETELE** | **Professeur des universités émérite, Institut Catholique de Paris, Paris** |
| **Président de jury :** | **Mme Anne BARRÈRE** | **Professeure des Universités, Université Paris Descartes, Paris** |
| **Rapporteurs :** | **Mme Anne BARRÈRE** | **Professeure des Universités, Université Paris Descartes, Paris** |
| | **Mme Béatrice MABILON-BONFILS** | **Professeure des Universités, Université Cergy-Pontoise, Cergy** |
| **Examinateurs :** | **Mme Séverine PARAYRE** | **Maître de conférences – HDR, Institut Catholique de Paris, Paris** |
| | **Mr Jean-Michel PEREZ** | **Professeur des universités, Université de Lorraine, Nancy** |

# ANNEXES

## ANNEXE 1 : ENSEIGNANTE E. ENTRETIEN DU 26.10.2020

***Alors juste pour lancer. Ça fait combien de temps, du coup que tu enseignes ?***

Alors ça fait 9 ans voilà que j'enseigne.

***C'était, enfin, tu n'as fait que ça ou tu as fait d'autres choses.***

Alors mon ambition, mon objectif, a toujours été de devenir enseignante depuis toujours. Sauf que j'ai eu un peu de mal avec le concours. J'l'ai eu au bout de la sixième fois. Donc, en attendant, j'ai quand même eu des expériences en entreprise.

***D'accord***

Donc, euh, j'ai fait de l'administratif, j'ai tra, j'ai fait de l'administratif, euh on va dire des cartes de fidélité sur un système informatique. Voilà, j'ai travaillé à la Snecma. Du coup, je ne sais pas si tu connais ? Voilà. J'ai été dans une entreprise qui fabrique des pièces de moteur d'avion. Entre deux, donc voilà pareil, j'étais à l'atelier, donc, je m'occupais des pièces de les ranger et de l'administratif, enfin voilà.

***C'était de l'alimentaire pendant le temps de préparer le concours.***

Exactement

***D'accord.***

C'était histoire de gagner un peu d'argent pour payer le loyer.

***T'as, tu l'avais passé où ton concours ?***

Euh, académie de Versailles.

***D'accord. Qu'est-ce qui a, tu arrives à identifier ce qui avait bloqué pendant la raison pour laquelle, pendant 6 ans, tu as eu du mal à passer le cap du concours ?***

Euh... Alors, j'ai pas vraiment identifié. Après, voilà, au bout de la quatrième, cinquième fois, j'ai quand même fait de la sophrologie. C'est de voir un petit peu, de comprendre pourquoi ça fonctionnait pas ou essayer de canaliser, je sais pas mon stress. Je n'ai pas eu de raisons particulières. Voilà, je n'ai pas forcément compris pourquoi. Après, je sais que la sixième fois, j'ai passé le concours et où je l'ai eu. Le concours avait été réformé, donc avait changé. Et au final, c'était plus sur de là, comment dire. Donc j'ai toujours eu les écrits, c'est à l'oral que ça péchait et c'était plus sûr de là, comment dire ? De la pédagogie pure, de faire une séance de Français à l'oral, de savoir comment mettre en place des choses en classe, dont beaucoup plus de concret qu'avant où c'était plus théorique, voilà, fallait connaître des notions fallait. Et là, cette sixième fois, j'ai très, très bien réussi, alors je ne me souviens plus de la note, mais voilà. Est-ce le concours n'était pas adapté à ma façon de penser, ma façon de faire les choses ? Et ce n'était pas faute d'avoir essayé de m'être entraînée à l'oral. Voilà d'avoir payé des cours particuliers d'avoir essayé. Mais voilà.

***Et tu dis que t'as toujours voulu être enseignante. Pourquoi ?***

Ben en fait, je pense que ben petite fille, il faut toujours savoir ce qu'on veut faire. On pose toujours la question de savoir pourquoi on veut devenir enseignante, enfin le métier qu'on veut faire. Je pense que j'avais que ça comme idée, j'avais que ça devant moi, donc j'ai toujours dit maîtresse d'école. Après, voilà, j'avais comme toutes les petites filles, le tableau, la craie, etc. Et puis c'est une idée qui ne m'a jamais quitté. Et puis j'ai fait mes études en fonction de ça. Et puis plus ça allait, plus je réfléchissais aussi sur le pourquoi je voulais faire ça. Et ce qui m'amenait absolument à vouloir travailler avec des enfants à l'école. Alors pareil, après les soins, la sophrologue m'a fait, m'a posé la question de savoir pourquoi je voulais faire ce métier-là. Et voilà, elle m'a dit que ça avait sûrement un rapport avec mon statut. Moi, en tant qu'écolière, à l'époque où j'étais plutôt une enfant très réservée, on m'a toujours fait passer pour. En fait, je suis la première de huit cousines. J'ai toujours été le modèle. Sauf qu'en fait, j'ai toujours été très mauvaise à l'école. On disait, tu vois, C. regarde, elle, elle travaille bien, elle est sage. J'étais une petite fille sans histoire, sans embrouilles au fond de la classe. J'étais très, un peu transparente quoi. Mais bon, voilà, le modèle. Et voilà, on ne faisait pas forcément attention à moi à l'école. Et du coup, désolé si je me perds un peu dans les explications.

***Non, non, vas-y, il n'y a pas d'ordre.***

Et voilà. Et du coup, devenir enseignante pour peut-être donner un peu plus de place aussi à ces enfants-là qui passent inaperçus. Mais voilà, les mettre en valeur et essayer de sortir le meilleur de tous les élèves, que ce soit des bons élèves entre guillemets, des élèves plus en difficulté. Et puis après, ben plus, le temps passe et plus je me dis qu'être enseignante, mon objectif premier, alors, c'est de passer des savoirs et leur enseigner, les instruire. Mais c'est aussi leur forger une personnalité aux élèves et avoir ce côté, se sentir bien, d'enlever toute pression, de pouvoir leur permettre de trouver. Après, voilà, je ne sais pas comment dire, mais l'objectif premier, c'est qu'ils arrivent à l'école avec le sourire et les sentir bien dans leur peau, les sentir bien dans la classe. On apprend oui des mathématiques, le français, le verbe, etc. Mais aussi, on apprend aussi à se connaître soi-même, à être bien. Et voilà, et je me suis un petit peu... (rire)

***C'est quelque chose... En fait, on retrouve souvent ce discours-là, « j'ai toujours voulu être enseignant ». Une espèce de, je ne sais pas si on peut l'appeler vocation, mais c'est vrai que c'est quelque chose qu'on retrouve souvent. Est-ce qu'entre ton imaginaire du métier, quand tu étais petite et quand tu es arrivé au moment où tu es enseignante, tu as eu une déception ou une confirmation ? Comment tu l'as vécu, ce passage de l'idéalisme du métier ? Parce que c'est un métier qu'on idéalise beaucoup quand on est enfant, à l'être vraiment.***

En fait, je n'ai pas été déçu du tout, alors c'est complètement différent de ce que j'avais pu imaginer. Parce que pareil quand on est enfant, quand on joue à la maîtresse, voilà, c'est l'école, les exercices, les leçons. On fait ses cahiers, on fait, ça bien. Et puis. Et puis, je ne sais pas comment. Comment expliquer les choses, mais, en fait, là où je n'ai pas été déçu, c'est que. Aussi bien à l'IUFM, enfin, jusqu'à l'IUFM. On nous apprend des choses très théoriques sur l'école, sur la classe, comment faire la classe, faire la classe, c'est ça, ça, ça, ça, ça. Et puis c'est ça, ça, ça, ça. En français faut faire comme ça, en math faut faire comme ça, en géographie, on fait comme ça. Et puis on se rend compte après quand on entre vraiment dans la classe et dans le métier. C'est comme je disais, au final ce n'est pas que des apprentissages théoriques. Et là, c'est ce qui m'a vraiment plu et c'est ce qui m'a vraiment poussé aussi à monter des projets à faire, à mettre en place des choses pour ces enfants-là, c'est qu'on a le côté aussi, comment dire, personnel de chaque enfant et qu'il y a le côté aussi social. Malgré tout, dans les classes et cet apprentissage qui est sous-entendu, voilà, du bien-être de se découvrir aussi, et voilà. Et moi, c'est ce qui m'a plu. Cette découverte de cet aspect-là.

***Quand tu dis ces enfants, tu parles d'un type d'enfant en particulier.***

Euh.... pas de pas de.... Voilà, après, c'est vrai que moi, j'ai travaillé dans ma première année à Herblay. Donc Herblay, c'est une ville plutôt pas de problème, comment dire, pas de pas de difficultés sociales, enfin pas dans cette école-là, en tous cas. Donc, euh, des enfants, pas ordinaire, mais avec une vie plutôt stable, plutôt stable. Après, c'est vrai que après quand, je suis allé à Bezons, donc ma deuxième année et là où on voyait vraiment des familles avec des difficultés sociales avec. Et puis ben voilà, un autre type d'enfants qui avaient une vie différente à l'extérieur qu'à celle qu'on leur demandait à l'école et qui n'avait pas les mêmes, les mêmes codes à l'extérieur et dans l'école. Et donc, bah voilà, c'était apprendre à c'était, comment dire. Je ne sais pas trop comment expliquer comment expliquer la chose, mais. En fait, il fallait les amener à aimer l'école, à aimer apprendre, à aimer connaître des choses et à savoir pourquoi on le faisait. Ce n'était pas juste

apprendre, ben voilà que dans le verbe dans une phrase, il y a un verbe. Mais pourquoi ? À quoi ça sert ? Et leur donner du sens, du sens à tout ce qu'ils pouvaient faire ? Et voilà. Tout ce côté-là qui m'a plu, voilà.

***En fait, c'était le fait d'appréhender le métier autre que juste, faire apprendre un savoir, mais aussi apprendre à être en tant qu'élève.***

C'est ça, c'est vrai.

***C'est pour ça que tu es restée en REP par la suite ?***

Oui, oui, oui oui, je suis restée en REP parce que Montigny c'est aussi, c'est aussi pour. Voilà me sentir utile aussi. Non pas que, je ne serai pas utile ailleurs, mais c'est vrai que c'est un public particulier, spécial. On sait que ce sont des élèves qui portent, alors pas tout, mais, qui peuvent avoir des difficultés à la maison. À l'école, on sait que c'est leur soupape. Ça peut être une soupape de respiration. Et ce côté-là, avec les copains, avec la maîtresse, on a son ptit monde, on a, et voilà, leur donner un petit peu de comment dire, une petite bulle où ils peuvent s'exprimer, s'expliquer, expliquer des choses et voilà.

***Il est comment ton relationnel avec ces élèves ? Comment tu travailles avec eux ?***

Moi, je trouve qu'il est, plutôt, plutôt bon, voilà. Après, je pense avoir un bon, un bon relationnel avec les enfants en général. Après, je sais que je suis pas du tout. Les règles, c'est pas mon truc. Je ne suis pas du tout. Je ne pense pas être une maîtresse stricte, me faire respecter. Jamais eu de problèmes avec les enfants, que ce soit à Bezons, voilà, j'ai enseigné six ans en CM1 avec des élèves qui pouvaient être assez durs. Je n'ai jamais eu de manque de respect de la part d'un élève. Jamais. Maintenant, voilà les règles de vie et les règles. Je ne suis pas du tout à cheval, à cheval, dessus, voilà, quand on fait les grilles de compte, enfin, les grilles de comportement en fin de semaine, ça me casse les pieds. J'arrive pas donc voilà, il y a pas de ça dans ma classe. Après, je discute beaucoup avec eux. Beaucoup, beaucoup, beaucoup. Je leurs pose beaucoup de questions. Je raconte des petites histoires de ma vie aussi parce que j'ai mes enfants qui sont dans mon école. Cette année, à l'école. Donc ils connaissent. On va les faire rire un peu aussi avec ce qui se passe à la maison pour leur expliquer, pour leur montrer que la maîtresse, elle, a une vie aussi, que c'est pareil pour eux. Et donc, voilà, c'est d'instaurer un climat de confiance. Voilà, et que je ne suis pas une entité maîtresse, mais que je suis comme leur papa, leur maman et donc voilà.

***Pourquoi avoir mis tes enfants dans la même école ?***

C'est mon école de secteur.

***Ah oui dans tous les cas.***

J'habite à 30 secondes de l'école. Donc ça a été fait pour, pour faciliter ma vie familiale. Maintenant après, est ce que ça, ça embêtera pas mes enfants ? On verra à ce moment-là, et puis il sera temps de changer d'école.

***De toute façon, on ne fait jamais les choses parfaitement.***

Voilà exactement, donc là, je prends ce qui m'arrange au quotidien. Ils sont encore petits, j'ai J. qui est en toute petite section, A. qui est en grande section et puis N. qui est en CE1 dans la classe de M. Du coup. Pour le moment, ça pose pas de problème donc on continue comme ça. Si je vois que ça leurs causes des torts, je changerai.

***Oui, on verra au moment venu.***

Exactement

***Qu'est-ce qui donne sens dans ton métier ?***

Bonne question. Bonne question. Et bien, c'est, voilà, encore aider, encore aider mes élèves. Voilà le fait de voir des enfants qui sont qui semblent à l'école épanouis par ce qu'on peut leur proposer, par ce qu'on peut faire. Et c'est ce qui motive à passer du temps, à monter des projets. On est là pour les voir progresser, pour les voir grandir, pour les voir épanouis. Voilà un enfant, un élève dans ma classe qui va être, qui va être renfermé et qui va pas sourire. Qui ne va pas. Voilà, il va falloir que je cherche un moyen que je trouve un moyen pour le faire s'épanouir. Voilà un minimum et, et faire en sorte qu'il, enfin après on ne peut pas pallier tous les maux non plus, on est qu'enseignant, mais le mettre en confiance, faire en sorte que, ben qu'il soit qu'il soit épanoui, qu'il trouve du sens dans ce qu'il fait, qu'il sache pourquoi qu'il comprenne pourquoi il fait les choses et voilà, c'est ce qui fait sens plus que vraiment d'apprendre les mathématiques ou le français. Et voilà.

***Toi, dans ton métier, tu te sens comment ?***

Je me sens alors. J'aime ce que je fais, c'est vraiment une passion. Après, voilà, il y a le côté vie privée/vie au travail qui fait que le métier d'enseignant prend énormément de place. Ça, c'est un juste-milieu qu'il faut trouver et qui fait que j'arrive pas complètement à comment dire, bien trouver un juste-milieu. En fait, on n'arrête jamais, c'est du H24, tout le temps, tout le temps, tout le temps, donc le soir et. C'était quoi la question pardon. Et voilà, je me suis perdu dans ce que je disais.

***Ça impacte, ton métier sur ta vie de famille, tu trouves ?***

Ouais, ouais, là, là, je fais de plus en plus attention. Mais c'est vrai que ça prend énormément, énormément de place. C'est le travail le soir quand on, quand on a couché les enfants, faut bien trouver du temps pour programmer la journée, pour programmer la semaine, pour monter des projets. Le moindre projet qu'on veut monter, il faut trouver le temps de les poser sur papier et d'y réfléchir. Alors jusque-là, je travaillais toute seule. C'est d'autant plus difficile à organiser maintenant, cette année, je travaille avec, ben, voilà, C. ma collègue. On travaille toutes les deux ensembles. Et voilà, on a un petit soutien, on se partage le travail. Ça nous permet aussi de nous soulager au niveau de notre vie familiale. Donc, c'est un plus. Mais sinon, c'était du travail jusqu'à minuit, une heure du matin. Une fois qu'on a couché les enfants. Et puis, pendant les vacances aussi, c'est laissé ces enfants de côté. Voilà sa vie de couple aussi, puisqu'au final, on travaille jusque tard. Donc, on ne prend pas le temps non plus de discuter sa journée donc voilà. Ça empiète sur les vacances, ça empiète le soir. Si, c'est lourd, c'est lourd, mais bon. Petit à petit, les choses font qu'on apprend aussi à travailler de façon optimale et donc, ça s'arrange.

***Et en l'occurrence, enfin, moi je sais que je le vis aussi, à moindre échelle parce que je n'ai pas de primaires, je sais qu'on travaille plus en primaire, je n'ai que de la fac maintenant, et je sais que mon mari ne comprend pas toujours en fait, c'est : « Pourquoi tu fais tout ça, pourquoi tu t'embêtes autant ? » Est-ce que tu retrouves cette problématique aussi ?***

Oui, oui. Et d'autant plus, parce que du coup, je connais mon mari ça va faire une vingtaine d'années, donc il a vécu, ben je le connais depuis que je suis en terminal. Il a vécu les concours. C'est lui qui m'a encouragé à passer le concours parce qu'au bout de la quatrième ou cinquième fois, je voulais stopper parce que quand ça ne veut pas, ça veut pas, il faut passer à autre chose et, et c'est lui qui m'a poussé à continuer, j'ai réussi à l'avoir. Sauf qu'effectivement, la première année d'autant plus, on ne sait pas comment ça se passe. Je travaillais très tard. Il m'a dit : « Écoute maintenant, si c'est comme ça tous les soirs, jusqu'à minuit, tous les soirs, ou tu démissionnes ou on arrête ». Donc ça a vraiment impacté ma vie de couple. Et puis c'est pareil, ça continue : « Mais je comprends pas pourquoi tu travailles toujours le même niveau, mais tu continues de travailler encore. Ça ne s'arrête jamais, regarde avec C. tous les jours, tu l'appelles, tu lui envoies des messages. » Parce qu'on communique pour, comment dire, pour dire où j'en suis. Il me dit : « Tu seras toujours, tu seras pas plus payé en fin de mois. » Et voilà, quand on fait ce travail-là, c'est avant tout une passion. Dans tous les cas, je le fais comme une passion et je pourrais passer des heures et des heures et des jours à travailler, à monter des projets. Pour ça, une petite frustration de ne pas pouvoir aller jusqu'au bout des choses.

***Ça, ça, impacte ta vie personnelle, est ce que, du coup, cette situation personnelle va impacter ta méthodologie professionnelle ? Ou alors ça a plus d'impact sur ton perso que son ton pro ?***

En fait, j'en suis, j'en suis où? Pourquoi? Parce qu'au final, j'aimerais aller plus loin dans ce que je fais à l'école, mais vraiment plus loin. Parce que parce que je sens qu'il faut que je fasse plus, parce que je sais que je peux faire mieux. Donc, j'ai envie d'en faire beaucoup plus. Sauf que de l'autre côté, si j'en fais beaucoup plus c'est ma vie de famille qui en pâtit, et ce serait en fait. La vie de famille, c'est ce qui est quand même, c'est ce qui est quand même le plus, c'est le plus important. Donc je mets ma vie professionnelle de côté. Je me dis qu'il sera toujours temps plus tard quand les enfants sont grands d'aller là où je veux, c'est un gros effort psychologique. Puis voilà, que j'ai une prof de fac qui m'a toujours dit : « C. tu sais, le mieux est l'ennemi du bien. » Alors je fais le bien et puis on verra pour le mieux.

***Oui l'équilibre n'est pas facile à trouver.***

Non, c'est très difficile, très difficile, parce que, et puis il n'y a jamais de moments de pause, en fait. Mais c'est vrai. C'est ou on est en vie familiale avec les enfants, quand tu n'as pas les enfants, c'est qu'on est en train de travailler à côté ou la vie à la maison et le travail au quotidien. Donc même trouver du temps pour soi après, c'est de décompresser et se vider la tête. Par exemple, aujourd'hui, c'était très rare. On a des moments où on prend du temps pour se poser et penser à autre chose et se vider la tête. Donc voilà, c'est vrai que c'est un métier passionnant, que je fais vraiment avec passion et et de tout mon cœur. Mais voilà, c'est un métier très, très, très, très prenant.

***Pourquoi vouloir toujours en faire plus ? Pourquoi essayer toujours de faire au mieux, ou de plus ?***

Parce qu'on peut toujours. En fait, je pense toujours, voilà, les élèves. Les élèves après ont chacun leur individualité, leur personnalité, leur façon d'avancer. Et chaque enfant avance de façon différente. Et en fait, pourquoi toujours vouloir en faire plus ? C'est toujours vouloir, par exemple, pour un même projet qu'on va avoir fait l'année dernière. C'est toujours le creuser davantage pour pouvoir l'adapter à ces élèves-là ou comment dire, au niveau de chacun, aux capacités de chacun pour toujours pouvoir les faire, les faire progresser au maximum, les faire, faire en sorte qu'ils se sentent bien épanouis malgré leurs difficultés. Voilà, c'est adapter le travail pour un élève en CE1 qui ne sait pas encore lire. Ben voilà ça va être, adapter le travail, trouver des images pour un projet qui va lui convenir, adapter le travail et ça, c'est infini. Faire des jeux faire des…

***Est-ce un trait de caractère que tu retrouves en dehors de l'école ? De vouloir toujours faire plus, mieux, plus abouti, plus ?***

J'en prends conscience de plus en plus qu'effectivement, c'est très récent, ça change, je ne m'en rendais absolument pas compte. Et alors là, je n'ai pas d'exemple en tête. Mais c'est vrai que de plus en plus, j'ai l'impression de vouloir toujours aller au bout des choses et de faire le mieux possible avant de passer à autre chose. Je n'ai pas d'exemples comme ça, mais c'est vrai que c'est une réflexion que je me suis faite, il y a pas si longtemps que ça. Et alors, à quelle occasion ? Je ne sais plus. Si ça me revient, si ça me revient, je te le dirai.

***Si tu y réfléchis-tu à l'impression que tu as toujours été comme ça, ou à la limite, c'est depuis que tu es devenue enseignante, que du coup, ce trait-là, il s'est développé.***

Ben à la limite, je te dis, je te dirais que ça peut être toujours été comme ça, même inconsciemment, parce que ben cette phrase là qu'une prof m'a dit c'était, ben quand j'ai fait mon mémoire à la fac, en master où je creusais le sujet, je creusais et c'était infini parce que un livre en amenait un autre qui en amenait un autre, qui en amenait un autre et au final, je me perdais dans tout ce que je faisais et ça me prenait un temps monstre. Et, et du coup, ça n'allait plus, quand on discutait avec un prof qui m'a dit : « Stop, tu t'arrêtes, en fait puisque tu ne sais pas ce que tu fais. Fais bien, après, tu feras au mieux. Après, tu iras voir. » Donc je pense qu'au final, c'est un trait de caractère. Peut-être que j'avais depuis longtemps, mais auquel je n'avais pas forcément pris conscience et voilà, c'est pour ça que c'est une phrase que je me dis souvent en me disant : « Bon » et pas forcément que pour le travail à la maison, en me disant : « Voilà, Arrête toi là ! ». Bah, après, c'est tout bête, ça peut être aussi. Je ne sais pas pour le très concret, le rangement de la maison ou le rangement de la chambre des enfants, par exemple. C'est vrai que quand on a tendance à vouloir ranger tous les Playmobil

dans une boîte, dès que ça va plus qu'il faut refaire, donc bon. Il faut effectivement avoir un petit peu un trait de caractère.

***Ça te rend ton métier plus difficile, tu penses? J'ai l'impression que tes exigences sont plus sur toi ?***

Bien évidemment, il y a le besoin des élèves, mais tu te rends compte, ce qui est hyper positif parce que c'est aussi comme ça qu'on évolue professionnellement. Mais il y a aussi peut-être ce trait de caractère , où je mets une pression supérieure peut-être au besoin de l'élève. Alors je sais pas, alors après, après, c'est vrai que je mets vraiment ça, en lien avec ma vie de famille, parce que admettons sans vie de famille, sans enfants, sans. C'est mon travail et en fait, c'est ce que je disais à mon mari, c'est au final enseigner, c'est une passion, comme on peut avoir une passion à l'extérieur. Je pourrais passer mes journées à chercher des choses à mettre en place, mais sans aucunes contraintes.

Et, et au final, ces contraintes, est-ce que du coup, je me mets pas une pression supplémentaire, mais est ce que je fais plus que ce que je devrais faire ? Peut-être. Après, voilà, comment dire. La hiérarchie nous pose aussi toujours plus, voilà, quand on va voir ce qui se passe dans les classes, on demande toujours de faire un peu plus que ce qu'on fait déjà. Après, je pourrais m'arrêter à ce que je fais là. Mais voilà, avec un trait de caractère...

***Quand tu dis la hiérarchie, ce sont les inspections ?***

Oui, les inspections, voilà les conseillers pédagogiques, surtout avec ce système dans une classe de CE1 à 14 élèves. Donc l'année dernière, on a été visitées plusieurs fois. Et voilà, on a beau déjà, pas individualiser le travail, mais bien quand même différencier, avec ma collègue, on a mis des jeux en place, on a construit du matériel, on a passé beaucoup de temps à faire des choses, mais qui n'allaient toujours pas assez loin pour eux. Il fallait toujours faire plus, des plans de travail, des ci des ça ? Et au final, on plonge dedans. On y va, on essaie de mettre ces choses-là en place et ça prend énormément de temps.

***Tu as l'impression que les conseillers pédagogiques ou les inspections, etc. ne reconnaissent pas forcément le travail que ça représente, ce que vous mettez déjà en place ?***

C'est ça, c'est que ce n'est jamais suffisant. Oui, ils vont toujours. Alors, est-ce que c'est bon ou pas? Voilà, ça nous empêche de nous reposer aussi sur, sur ce qu'on a déjà fait et de nous remettre en question en permanence. Et, alors si ils vont nous dire que c'est génial ce qu'on a fait, ce qu'on a mis en place, ce qu'on a pu. Bah, voilà, si on prend l'exemple de M. parce que du coup, tu ne perçois pas comme ça, mais l'année dernière, quand les conseillers pédagogiques sont venus la voir, ils l'ont encensée, ils lui ont dit : « Mais c'est génial ce que vous faites. » Mais voilà, il y a toujours le oui, mais, oui mais vous pouvez faire ça en plus et au final, on se sent, crouler et on se dit à ouais quand même. En fait, voilà, c'est ce sentiment mélangé entre stop, on n'en peut plus on se satisfait de ce qu'on a déjà. Et puis, il a peut-être raison et on essaie de mettre en place parce qu'effectivement, c'est pas si, c'est pas si mal que ça et ça pourrait aider certains, certains élèves.

***Oui, ce n'est pas toujours facile.***

Non, pas toujours facile, pas toujours facile, non, non. Et puis voilà, c'est vrai que c'est ce, c'est vraiment ce, comment dire. Mon souci du moment, le, gérer le familial et le travail, voilà le nœud du problème. C'est ce que je me dis. Je me dis, ce que je disais toute à l'heure, alors on verra. Psychologiquement, c'est un travail dur, mais je me dis voilà, les enfants vont grandir. Il sera temps plus tard de t'occuper des élèves et de faire un peu plus, de creuser un peu plus. Voilà prends le temps avec les enfants, le temps passe vite et c'est maintenant qu'il faut faire les choses avec eux.

***Et en l'occurrence, tu fais beaucoup de choses pour tes élèves. Est-ce que tu trouves, que ce que tu fais a un impact sur les élèves ?***

Oui. Mais je trouve que je les sens, ne serait-ce que là cette année, au bout d'une période de travail. Je les sens, je les sens bien, je les sens, épanouis en classe en tous les cas, bien quand ils arrivent à l'école, ils ont

beaucoup progressé niveau, au niveau scolaire aussi. Donc avec tout ce qu'on a pu mettre en place, niveau différenciation avec des jeux de manipulation. Tout le matériel qu'on a pu mettre en place ça leur sert. Ça leur sert donc on s'était fait la réflexion aussi pendant les vacances en se disant qu'on avait fait beaucoup de travail beaucoup de choses, qu'on a mis en place, mais que ça avait porté ses fruits.

***Ils s'en rendent compte eux, de ce que vous faites pour eux ?***

Je suis pas certaine, je suis pas certaine parce que voilà, ils sont petits, qu'ils viennent à l'école sans forcément, se rendre voilà, ils ne se rendent pas forcément compte de ce qui est mis en place pour eux et de ce qu'on fait pour eux et nous, on voit que ça leur sert après...

***La satisfaction vous la retrouvez là-dedans, plus dans le fait que vous, vous voyez que ça leurs sert parce qu'ils progressent, plus que parce qu'eux vous renvoient quelque chose ?***

Ben en fait la satisfaction, pour ce qu'ils nous renvoient, enfin dans tous les cas pour moi, ce qu'ils me renvoient. Et là, ça revient au même, c'est que je les vois contents de venir à l'école, je les vois heureux de venir à l'école, quand ils sont dans leurs apprentissages. En fait, la façon dont on fonctionne, c'est qu'ils ne sont jamais en échec, alors ils sont en situation de recherche parce que du coup, ils ne sont jamais en situation d'échec pur. Il n'y a pas de notes, on se fâche jamais. Enfin moi, je ne me fâche pas quand un élève se trompe, il sera jamais humilié. Et donc, déjà, je pense, instaurer un climat de confiance. Et leurs, alors, eux, ne se rendent pas forcément compte. Quoi qu'ils se rendent compte qu'ils évoluent parce que, moi, je leur montre par exemple en écriture, voilà, je leur dis : « Regarde comment tu écris maintenant, regardes comment tu écrivais au mois de septembre. Tu as vu l'évolution ? Oui ? Tu vois ce qu'on fait en classe, tu vois, ça te sert quand tu vas chercher, quand tu vas. Tu vois ? Ah oui maîtresse tu as raison ». Et voilà, et puis, du coup, le sourire. Ils peuvent s'en rendre compte comme ça. Mais c'est moi qui vais les amener à voir leur évolution, sinon d'eux même.... Dure question !

***Du coup, vous fonctionnez par compétences exclusivement, c'est-à-dire vous ne mettez pas de notes. Donc vous avez un livret de compétences.***

Ouais, ouais. Et en fait, ce qui se passe, c'est qu'en fait, on ne travaille pas sûr, par exemple chapitre 1, la phrase chapitre 2, le chapitre 3 le nom. En fait, on fait un mélange tout le temps. C'est qu'on fait un travail sur toute l'année. Donc, la phrase, on l'a vu en début d'année, on va la revoir. On la revoit un peu toutes les semaines, on refait les exercices, puis après, on refait les exercices. En fait, on ne les évalue pas sur une période. Alors on est obligé parce que du coup, il faut quand même rendre des comptes aux parents. Mais voilà montrer à quel endroit si l'enfant a acquis ou pas la notion, s'il est en cours d'acquisition, mais on leur fait bien comprendre que ça ne veut rien dire sur l'acquisition de la notion. Ils ont toute l'année, voire le cycle entier, parce que du coup, maintenant, ce sont les cycles de 3 ans et que voilà. S'il n'a pas compris ce que c'est qu'une phrase au mois de septembre, c'est pas grave, on revoit ça en milieu d'année, puis on reverra ça et là, on verra ça. Donc voilà, c'est spiralaire.

***Les parents comprennent ?***

Non pas du tout, pas du tout du tout, du tout du tout.

***Le fait qu'il n'y ait pas de notes ?***

Voilà, c'est très compliqué pour eux. C'est très compliqué pour eux parce que du coup, c'est une façon de penser nouvelle. Ils n'ont pas l'habitude du tout de ce système-là, quoi que, ce sont les premières générations sans notes. Je pense que les parents ne comprennent pas parce qu'ils n'ont pas de transparence. Avant, il y avait des évaluations à chaque fois, à chaque ou toutes les deux semaines, il y avait une évaluation où l'enfant soit réussissait, soit ne réussissait pas. Et puis, il y avait la sanction. Sauf que là, les parents n'ont aucune visibilité sur ce qui se passe en classe. Ça nous a été reproché l'année dernière. C'est que du coup, vu que les leçons ne sont pas, ce n'est pas parce qu'on a travaillé sur la phrase qu'on va forcément faire une leçon. Les parents et les enfants, ne disent pas forcément à la maison ce qu'ils font, comme les devoirs, c'est pareil. On avait essayé de limiter les devoirs, donc forcément. Les parents ne savent pas ce qui se passe à l'école et ça

les frustre beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup. Donc, cette année, on a décidé d'être transparent avec les parents. Et du coup, on a un petit blog où on explique un peu ce qu'on fait tous les jours pour être en accord avec eux, il est plus ou moins tenu. Mais enfin, les parents savent à peu près ce que font les, ce que font les enfants dans la classe. Pareil, je, moi, je prends des photos, je les mets sur le blog et pareil. Les parents ne comprennent pas forcément qu'on travaille à base de jeux. Les enfants quand ils rentrent à la maison, en disant : « Oh j'ai joué aux jeux de mathématiques. » Les parents tiquent un peu en disant : « Quoi, il joue en classe. Mais pourquoi ? Comment ? Est-ce que vous apprenez ce que vous faites ? » Beaucoup d'inquiétude et pareils au niveau des traces écrites. Les parents, ça les fait. En fait, les enseignants fonctionnaient beaucoup à base de questionnaires. Par exemple, quand on lit un ouvrage, on a souvent chapitre 1, on répond aux questions. Les parents sont contents. Il y a une trace écrite. Parfait. Sauf que là, les choses ont changé, évoluent. Et la compréhension dans le travail, à l'oral, ça veut dire qu'on va poser des questions aux enfants voilà, on va faire un résumé, est ce que tu peux résumer l'histoire, l'implicite, ce que tu as compris, la lecture d'images. Sauf qu'il y a pas beaucoup d'écrits. Ça, ça frustre un peu les parents aussi, de voir que le travail se fait aussi à l'oral, dans leur réflexion que pas que par le passage à l'écrit.

***Et ça, ils vous mettent des bâtons dans les roues ?***

Oui, alors pas tous, il y en a pour qui ça se passe très bien, mais oui. Alors quand on, comment dire en début d'année, quand on fait la réunion de parents/prof, qu'on leur explique notre manière de penser, la manière de faire ils sont très contents. Oui, génial. Plus le temps avance, plus bon, maintenant, il faudrait donner une visibilité sur ce que vous faites. OK, très bien. Oui, mon enfant, je ne sais pas où il en est. Bon, mais alors comment faire les leçons ? Oui, mais oui. Et on a beau leur expliquer que leurs enfants travaillent déjà en classe énormément, l'air de rien, que d'apprendre la leçon le soir oui, c'est, ce sera utile, mais ce qui se passe en classe, voilà la répétition des notions, la mise en pratique, la mise. C'est ce qui est le plus important. Et non, ça leurs suffit pas. Donc, après moi, j'ai jamais eu le cas. Mais ça peut être la directrice qui est mise au courant. Ça peut être l'inspecteur aussi. Moi, l'année dernière après, c'est un contexte un peu spécial parce que la maman de mon élève est conseillère pédagogique, mais avec un comment dire, c'est pareil. C'est une personnalité très spéciale et j'avais son fils l'année dernière et donc elle a pris rendez-vous avec moi, en me disant écoute C., alors elle, nous avait encensées en début d'année, « C'est très bien ce que je vois. Ce que vous faites, c'est très bien, je dis vous, parce que du coup, on travaille avec M. Ce que vous faites, c'est parfait et c'est très bien les Jeux et tout bravo. C'est exactement ce qu'il faut faire. » Bon, ok, on est sur la bonne voie. Et puis bah voilà, elle s'est retenue. Elle s'est retenue, elle s'est retenue. Puis, au mois de janvier-février, elle a demandé un rendez-vous. Puis elle me dit : « Écoute, Cindy, écoute j'ai aucune visibilité sur ce que fait mon fils. » Je lui dis : « Mais comment ça tu n'as aucune visibilité ? Enfin, tu sais je vous ai expliqué. Tu sais ce qui voilà ma façon de faire. Tout est transparent. Tu me poses la question, je te dis où on en est. Et puis, lui aussi. » Elle me dit : « non, je n'ai aucune visibilité sur ce que tu fais. Donc, comment ça se passe si je voulais faire faire réviser les additions ? Écoute, oui, mais enfin, on travaille en classe ensemble. Bon, OK, ben j'en parle à la directrice, alors. » OK, alors la directrice, après, je me suis expliquée et puis j'ai reconnu qu'effectivement, il y a peut-être un manque pas de transparence, mais c'est vrai que pour des parents qui suivaient leurs enfants à la maison, il y avait peut-être pas de, comment dire, de documents clairs avec chacun, chacun, des enfants, avec ce qu'on avait fait. Voilà, je vais essayer d'y remédier là pour pouvoir faire comme eux, leur envoyer un mail avec un descriptif de ce qui a été fait pendant la première période.

***En même temps, ça nécessite un lâcher-prise des parents, des enseignants et une confiance des parents envers les enseignants. Ce qui est problématique aujourd'hui.***

Exactement, c'est ça. C'est une entière confiance en l'enseignant. Et comme tu dis lâcher-prise, ça, c'est extrêmement difficile. Mais après, c'est mon côté enseignant. En tant que maman, ça, je sais pas. Je n'ai pas encore eu l'opportunité de me dire parce que là, en attendant mon fils est avec M., donc je sais exactement ce qu'il fait dans la journée puisqu'on fait le travail ensemble. Mais voilà. L'année prochaine, je sais pas comment ça pourra se passer. Et si, effectivement, j'avais un manque de visibilité, si... Enfin voilà. Après, je sais que les parents, pour certains, sont vraiment réfractaires à cette façon de faire.

***C'est une méthodologie qui est commune à l'école ou c'est vous qui avez décidé de faire ça toutes les deux en classe.***

Alors c'est nous. C'est nous qui avons décidé de mettre en place. Après donc on est dans une école où il y a une vingtaine de classes 19/20, je ne sais plus. Des enseignantes extrêmement différentes. Voilà donc. On avait encore l'année dernière une maîtresse qui était à la retraite cette année, mais qui est encore très, très ancienne école. Leçon, exercice, leçon exercice, évaluation, note sur 20, moyenne, etc. Certains parents trouvaient ça génial parce qu'ils savaient où en était leur enfant. Ils s'y retrouvaient. Voilà, leur enfant soit, il avait réussi, c'était très bien, soit il n'avait pas réussi, c'était pas bien. Sans se poser la question de se dire, mais est ce que la notion va être revue dans l'année ? On fait une notion, on passe, on fait une notion on passe, on fait une notion, on passe. Et puis voilà, il y a les enseignants qui font encore du frontal. Voilà, donc l'enseignante et les élèves. Et on explique les élèves font. Et puis après il y en a qui vont essayer le travail en atelier, en coopération, voire en petits groupes. Après, nous, c'est facile dans une classe à 14 élèves, donc ça rend les choses plus simples aussi pour travailler en petits groupes. Et puis voilà, je jette pas la pierre non plus aux autres collègues. Et voilà après chacune ses façons de faire. Après, on y vient de plus en plus, petit à petit. Mais même en tant qu'enseignante. En tant qu'enseignant, c'est un lâcher-prise qu'il faut pouvoir aussi accepter. Se dire que pendant qu'on travaille avec un petit groupe l'autre est en totale autonomie. Et donc, on ne s'occupe pas de ce qui se passe. Un gros effort parce qu'en tant qu'enseignante, on aime bien gérer, avoir le contrôle de toute la classe, donc c'est assez difficile.

***Et puis après il y a aussi la manière dont on conçoit sa posture en tant qu'enseignant. La posture qu'on a envie d'avoir face à ses élèves n'est pas la même d'une personne à une autre.***

Exactement, exactement. Tu vois, j'entendais à la télé hier. Concernant l'histoire, avec du coup, ce prof d'histoire, on dit : « Oui, mais l'enseignant n'a plus d'autorité. On a enlevé les estrades des classes pour pouvoir surélever. » Et tu te dis: "Mais non, c'est pas ça du tout. On peut avoir le respect de ses élèves et l'avoir sans forcément être plus, voilà plus haut qu'eux, avoir absolument le pouvoir sur tous les élèves." Donc Voilà.

***Tu disais que cette année, et l'année dernière, que tu travailles avec M. en binôme. Pourquoi avant tu travaillais toute seule ?***

Parce qu'au final, pour travailler en binôme comme ça, il faut avoir la même, la même façon de voir les choses. Pour travailler de cette manière-là, et avec M. on se connaissait de Bezons, on travaillait déjà ensemble à Bezons. On se connaissait déjà très bien. Elle est venue à Montigny parce que du coup, j'y étais. Et donc voilà, elle voulait changer d'école et c'était l'occasion et on se connaît parfaitement bien. Et donc, du coup, ça permet de voir, on sait où on va. On va, dire la même, on va dans la même direction, on voit les choses exactement pareilles. On se complète parfaitement bien. L'année avant, donc que M., n'arrive et qu'on ait pu avoir le même niveau, j'ai voulu travailler avec une collègue, mais on avait pas du tout la même façon de voir les choses. Donc, c'était très difficile. Certaines collègues, certaines collègues, comment dire, voulaient travailler à plusieurs, mais ça ne fonctionnait pas. Il faut vraiment avoir la même façon de voir les choses et le même investissement aussi de travail. Parce qu'à partir du moment où l'une s'investit plus que l'autre. Voilà, mais après...

***Tu penses qu'il faut se connaître aussi personnellement ? Pour travailler ensemble ?Parce que j'ai l'impression dans ce que tu dis, que c'était aussi plus facile de travailler avec elle parce que tu la connaissais d'avant et donc du coup, tu avais déjà connaissance de son attitude, sa manière d'être avant de s'engager à travailler en binôme.***

Ça a simplifié les choses beaucoup. Alors si on part du principe que j'irais dans une école que je ne connais pas encore les collègues, j'irais chercher à travailler avec quelqu'un. Voilà, j'observerais un petit peu, essayer de chercher à travailler avec ben, je ne sais pas, le collègue de même niveau que moi, ou bien même de monter un projet entre classes. Quand je suis arrivée à Montigny, je ne connaissais personne et j'avais voulu monter des projets avec aussi bien la maternelle que l'élémentaire. Personne, personne pour monter un projet, ne serait-ce que de lecture, de rien. On, ben là, on se sent bien seul. Et puis, je pense qu'il faut bien connaître la personne. Parce que, parce qu'on sait jusqu'où aussi, on peut aller avec elle. Et presque, c'est un point positif ou pas, parce que tu vois M. on se contacte pendant le week-end, on se contacte pendant les vacances, on se contacte Enfin voilà après, on est devenu amies. Mais si tu veux, y'a pas de. Se connaître, oui, après ça peut être un piège parce qu'on travaille en continu et le soir, le matin, ça peut être n'importe quand. « Oh t'as vu, t'as pensé à ça ou peut-être penser à ça, oui. » Mais du coup, ça facilite beaucoup les choses parce qu'on

est complémentaire. Quand elle fait, je ne fais pas. Elle fait ce que je ne peux pas faire, je fais… Et c'est exactement, on se complète parfaitement. C'est rare en même temps voilà d'avoir un binôme comme ça.

***Tu, tu penses que c'est, pour toi, dans la profession, mais c'est essentiel de travailler à plusieurs ? Ou alors si, s'il, n'y a pas une collègue avec qui on peut s'entendre traailler tout seul ça va aussi, selon toi ?***

Le, pour moi, c'est essentiel de pouvoir travailler avec d'autres, d'autres collègues, même si ce n'est pas aussi fusionnel ou abouti qu'avec Mélanie. Mais c'est essentiel de pouvoir essayer de se libérer, se décharger aussi sur d'autres collègues, de se partager le travail parce que moi, j'ai fait du CM1 pendant cinq ou six ans, toute seule. C'est lourd parce qu'au final, là, on est obligé de faire l'essentiel la différenciation, s'occuper des élèves, la remédiation impossible, tu fais l'histoire, la géographie, les maths, l'éducation moral et civique, etc. C'est tellement énorme qu'on ne peut pas non plus se focaliser sur chaque élève, mais au moins les élèves en difficulté leur montrer du matériel. Alors que travailler en équipe, travailler à plusieurs, ça permet aussi. Alors il faut se faire confiance, ça permet aussi de comment dire, se, se décharger du travail. Ben tient toi, tu t'occupes de la géographie, moi, je m'occupe de l'histoire on inverse comme ça, ça se fait, sans moins travailler. Attends-moi, je vais faire le français, je fais la littérature, et puis ça permet aussi de se libérer du temps et pour moi, c'est essentiel. Et ça permet aussi d'apprendre des autres et de voir ce que les autres font dans leur classe. Parce qu'une fois qu'on est enfermé dans nos classes, nous, on a plus de visibilité sur ce qui se passe ailleurs. Est-ce que c'est bien, pas bien, est-ce qu'on est sur la bonne voie, comment font les autres ? Les classes, ce sont des vases clos et il n'en sort que ce que veut dire l'enseignante. Et les personnes qui veulent parler, expliquer un petit peu comment elle fonctionne. C'est rare d'avoir la possibilité de travailler en équipe, de travailler à plusieurs. Ça permet, ça, aussi de se remettre en question, de voir un petit peu comment fonctionnent les autres, de prendre des données aussi, d'avoir un échange. Et pour moi, c'est pour moi, c'est essentiel. Travailler toute seule, quand on n'a pas le choix, on le fait, mais c'est moins épanouissant et moins mon intérêt.

***Et pourquoi, du coup, en CM1 sur tes classes antérieures, tu travaillais seule ?***

Parce que personne ne voulait travailler à plusieurs. Non, mais c'est ça, tu vois. Et pourtant, je m'entendais très bien avec une collègue de CM1. Donc, on avait le même niveau côte à côte. Moi, je suis libérale, j'écoute, ça te dirait qu'on monte un projet ensemble. Si tu veux moi, je fais l'histoire, tu fais la géo, puis on échange des séquences. C'est le même programme, donc je le fais, ça te soulagerait, ça me soulagerait. Pas de réponse, bon ben, je laisse tomber, je retente une deuxième fois un autre jour. Oh non, non, j'ai pas très envie. Bon, OK, elle est restée dans sa classe, de CM1 à faire des choses complètement différentes. Alors qu'on a le même programme. Donc, voilà, ce n'était pas une volonté de ma part de rester seul dans ma classe. C'était voilà.

***Quand ça se passe comme ça, tu le vis comment en tant qu'enseignante ?***

Ben pas très bien, je me fais une raison, voilà, je me fais une raison, je me dis bon, écoute C. s'est comme ça et puis ben on y va. Et voilà, après des enseignants, y a des maîtresses qui sont très claires. Il y en a une, on était 3 CM1, et cette collègue est partie à la retraite l'année dernière. Elle me dit bon, Cindy, je te préviens, on a le même niveau, mais moi, je participe à aucun projet. Je ne partage rien, je fais rien. Alors qu'elle avait des séries de livres de littérature dans sa classe à ne plus savoir qu'en faire. Après rien, pas de voilà, pas de pas de possibilité de travailler avec elle. Bon, voilà, tu vois, tu ne vis pas très bien sur le coup parce que tu dis bon, c'est vrai que c'est dommage, qu'on aurait pu se soulager mutuellement. Mais bon, après, tu te dis que c'est comme ça puis ben, tu te renfermes dans ta classe et ça limite en fait le. Ça pourrait même changer ta personnalité dans le sens où à Bezons, bon ben, tu connais, enfin il y a eu une bulle de quelque chose, on était dix enseignants à penser pareil, à faire pareil, on se partageait tout que ce soit du CP au CM2. Les livres, les projets, on faisait tout ensemble. Et donc, on était, on était bien, on était toutes pareilles. On pensait la même chose et ça fonctionnait très, très bien. Et puis, du coup, ben voilà, j'arrive à Montigny toute seule 20 classes. Premier jour de rentrée, personne pour t'accueillir tout le monde, chacune dans sa classe, tout le monde commence à dire oh, c'est bizarre, tu vas pour monter des projets à droite, à gauche. Personne ne dit oui. Personne ne veut monter quelque chose avec toi. Bon, on va voir les maîtresses de même niveau CM1. Non, ben, on se dit que c'est fermé, que du coup, plus personne, enfin personne ne veut travailler, va te donner ce qu'elle a, ou toi ce que tu as fait ? Bon, une année, deux années, trois années pareilles. Du coup, on en vient à être, pas pareil. Mais tu vois, par exemple, Mélanie est arrivée il y a deux ans. On travaille ensemble.

L'année dernière a été comment elle a voulu partagée. Elle a vite compris comment ça se passait dans cette école-là. Et si tu veux, on en vient, à ce qu'on disait toute à l'heure, à ne plus vouloir partager aux autres. Ce qu'on fait, c'est qu'on passe du temps toutes les deux à faire des choses et énormément de temps. Et on n'a plus envie de donner parce que du coup, t'as pas de retour, t'as rien, alors qu'on n'attend qu'une chose, c'est pouvoir faire partager aussi ce qu'on a mis en place et ça pour aider d'autres enfants.

***Tu développes des traits de caractère en fin de compte, qui sont différents.***

Exactement, on t'oblige à t'endurcir exactement à développer son caractère. Et du coup, à exercer ton métier comme tu ne voulais absolument pas l'exercer, c'est-à-dire seul dans ta classe. On a beau être positive et vouloir amener le meilleur à vouloir aider à vouloir monter des projets, on va toujours te mettre des bâtons dans les roues, par exemple. Dans cette école de mon expérience, tu vois par exemple, l'année dernière, on voulait faire un goûter de Noël, un goûter de fin d'année avec les parents, un goûter gratuit, mais juste pour. Voilà l'occasion de se retrouver avec les parents d'élèves, les enfants, pendant une petite heure conviviale, sympathique. M. a proposé le projet. Non, au départ, au départ, ça devait être dans nos classes. Je dis à Mélanie, écoute ça te dirait qu'en fin d'année, un petit goûter avec les parents d'élèves pour clôturer et discuter avec eux. Passer un moment convivial ensemble. OK, Mélanie me dit Écoute, attends, on va proposer à l'échelle de l'école. Je lui dis M. attention, elle me dit non, non, non, on propose, on propose. On a proposé, « oh, mais non mais si, oh, mais non mais ça, oh, mais non mais si, oh, mais non mais ça », ok, bon, on se débrouille, donc on a fait ça, cinq, six, maîtresses et voilà. En fait quoi que tu puisses proposer, il y aura toujours des réfractaires et ça, c'est fatigant. Là, on a mis en place une vente de chocolats pour des projets qu'on voulait mettre en place avec cinq, six collègues et on a proposé aux autres, de vendre, de proposer à leurs parents d'élèves le catalogue pour qu'on ait plus de fonds et non. Ben non parce que ce n'est pas leur projet. Ben non, parce que ci. Bah non, parce que ça. Et puis ben moi, je propose le catalogue, je veux aussi de l'argent, et puis, et puis, et puis, et puis voilà, ce qui est fatiguant, c'est ça aussi. C'est que tu vois c'est même pas forcément le travail avec les enfants, les parents, c'est autre chose. Avec les collègues, aussi, c'est compliqué. T'as beau vouloir mettre tout le positif que tu veux vouloir monter des choses, il y en a toujours pour mettre des bâtons dans les roues et qui te tireront vers le bas plutôt que de te tirer vers le haut en disant bah ouais, génial. OK, ben oui, ça peut vous rapporter de l'argent pour monter votre projet. Ça me coûte rien de donner un catalogue à une famille. Voilà, donc sur 20 classes, on est 6 à participer alors qu'il aurait pu avoir 14 autres classes qui auraient pu nous aider.

***Est-ce que tu penses que d'un côté, ça va avoir un impact sur ton envie d'enseigner ou dans cette école, déjà tout court, ou d'enseigner, et même de continuer l'enseignement ? Est-ce que ça peut avoir à la longue ?***

Ouais alors à l'échelle de de l'école ça va que M. est arrivée, on s'est retrouvé. Du coup, c'est vraiment, vraiment, l'ancienne soupape de respiration absolue d'avoir quelqu'un avec qui travailler, avec qui être, qui n'a aucunes arrière-pensées négatives. Ça, c'était une vraie soupape quand j'ai su qu'elle allait arriver à l'école enfin, il y avait V. aussi qui est partie. Mais voilà, j'ai retrouvé ce qui s'est passé à Bezons et cette soupape de joie de vivre et pour discuter sans forcément d'arrière-pensées qui vont être déformées, etc. Maintenant, si M. part, si elle part, moi, je reste dans cette école tant ça m'arrange de faire avec mes enfants, une fois que mes enfants ne seront plus à l'école ou si je vois que c'est trop compliqué, où, je partirai sans aucun problème. Ce n'est pas une école dans laquelle je pense rester à long terme. À moins que l'équipe change et que les choses se passent autrement et que la direction change. Parce que l'air de rien, c'est quand même la directrice qui impacte le dynamisme de l'école et en fait, son aura. Ben, c'est très compliqué, mais c'est très, très compliqué. Il n'y a aucune impulsion et aucun soutien, donc c'est difficile. Mais oui, ce n'est pas une école dans laquelle j'ai envie de rester à long terme.

***Même sur ce que ça renvoie de toi, enfin déjà ce n'est jamais agréable de ne pas être accueilli, pour parler d'accueil. Et puis on se dit avant toute chose, on se dit : « J'ai un problème, qu'est ce qui se passe ? »***

Exactement,exactement, on n'ose plus rien proposer. Et puis plus rien en place. Ou alors on met en place tout seul. Mais alors, en sachant que ça va t'être reproché parce que du coup, tu n'en auras pas parlé. Mais si t'en parles, on va dire, mais non. C'est pas, bref, c'est un gros gros Méli-Mélo. C'est paradoxal.

***On a l'impression que tu entres dans une espèce de paranoïa.***

Non, mais c'est ça. Et puis, et puis tu te dis : « Mais pourquoi je fais ça et pourquoi les collègues font ce travail-là aussi, on en vient presque à leur poser la question, mais pourquoi tu travailles dans une école ? Pourquoi tu fais ce métier-là si t'as pas envie de monter de projets ? Si tu mets des bâtons dans les roues des collègues alors qu'on est dans le même bateau, on a les mêmes problèmes dans nos classes, on est dans le même bateau, les parents d'élèves sont les mêmes à la sortie. Pourquoi ? Pourquoi poser tant de problèmes ? » Et puis après, voilà, il mélange les collègues, mélangent le privé, mais toi, tu travailles t'as trois enfants, mais alors, moi aussi, j'en ai 3. C'est compliqué, je n'ai pas envie de travailler le soir. Je n'ai pas envie de voir. Dans ce cas-là, c'est ton problème, mais t'as pas à critiquer ce que je fais. Et puis après, dans le métier, alors ? En fait, je me suis posée plusieurs fois la question de savoir si, si je me retrouvais vraiment dans ce métier-là. Savoir si, si ça en valait vraiment la peine, tout ce que je faisais, le travail, l'énergie que je mettais à faire, tout ce que je fais à la maison est toujours en rapport avec mes enfants et ma vie privée aussi, parce que si, si, on continue. Et puis les enfants commencent à me dire les mamans, tu travailles tout le temps, tu travailles tout le temps. Ils disent, tu fais du travail ce soir, mais pourquoi tu es en train de travailler ? Et oui, au final Ben, je fais, plus de choses plus de choses pas pour l'école, mais je m'investis peut-être plus dans ce que je fabrique pour l'école, que ce que je peux faire avec eux. C'est rare que je m'arrête avec mes enfants pour faire un jeu de société, par exemple. Donc, pour ça, pour le temps de travail, je me dis, c'est vraiment bien ça, que ça en vaut vraiment le coup ? Et puis de se dire que c'est en continue, là, t'as pas de moment d'arrêt, tu rentres pas chez toi le soir en disant, moi dans tous les cas, je le vis comme ça le soir en disant, l'école, c'est de côté, je passe à autre chose. C'est continuellement dans ma tête et je pense à ça. Donc ça, ça m'embête vraiment. Après, voilà, je me reprends et je me dis qu'au final, c'est un métier que je fais vraiment, c'est vraiment une passion et, et que malgré tout, si c'est dur, même si voilà, j'espère toujours aider au moins un ou deux enfants, qui aimeront l'école, qui aimeront apprendre, réfléchir et voilà. Si je pouvais à chacun leur donner une petite bulle de quelque chose, ce serait déjà ça de gagné et je continuerai et je continuerai pour ça.

***Dans tes neuf années, est-ce que t'as des personnes, que ce soit, des élèves, des parents, des collègues qui, tu penses, ont vraiment marqué ta personnalité en tant qu'enseignante ou en tant que personne tout court ? Tu penses que dans tes rencontres, il y a eu des personnes comme ça ?***

Oui, oui. Eh bien voilà, déjà ben Bezons, voilà, j'y suis resté trois ans. Ça a été une bulle d'explosion. Tu vois mon directeur, comme on parlait aussi, qui me tirait vers le haut vers le haut, qui était toujours présent pour nous, qui nous a impulsées dans pas mal, dans pas mal de projets, qui, du coup, m'a appris beaucoup de choses. J'étais débutante, donc voilà, il m'a aidé aussi à prendre confiance en moi, en ce que je faisais. Il nous a toujours, il a toujours été positif dans ce qu'on a pu faire vraiment toujours à nous soutenir et jamais remettre en question le côté négatif à écouter parce que les parents ont pu dire ou… Y et M., qui se sous-estiment beaucoup, mais qui étaient aussi qui a impulsé énormément de choses dans ma personnalité, dans ce que je peux faire aujourd'hui, dans mon travail et qui m'a donné confiance dans ce que j'ai pu faire. À m'amener à travailler comme je travaille aujourd'hui en atelier, différenciation. Je ne sais pas, mais c'est au quotidien, c'est encore cette année et je prends confiance grâce à elle que je fais ce que je peux penser parce qu'elles me donnent aussi, comment dire ce que je vais pouvoir proposer elle ne remettra jamais en question ce que je peux faire. Elle m'aide aussi beaucoup. Et puis des élèves, des élèves, des parents d'élèves pour qui c'était compliqué. Et puis en fin d'année quand même, voilà, ils viennent vous remercier et vous dire que ce que vous avez fait, c'est énorme, que l'enfant a changé en mieux et si c'est positif, c'est hyper gratifiant parce que c'est là vraiment où vous voulez amener l'enfant, à ce qu'il ait le sourire à ce qu'il soit posé en dehors, encore une fois des problèmes, je suis pas psychologue, je ne suis pas, pas non plus. Mais voilà que les parents aient vraiment vu ce, ce petit changement, ce petit bien être qu'il n'avait pas forcément avant. Ou alors qui s'est un petit peu amplifié.

***Quand les parents voient le travail que vous avez effectué, le positif ?***

C'est ça, c'est ça. Ça, c'est le petit bonus un petit bonus de fin d'année, ça fait du bien.

***Bezons te manque ?***

Oui. Alors là, comment dire la configuration qu'il y avait il y a 5 ans, oui, parce que ça a changé. Parce que ça a été une, c'était une bulle. On s'est retrouvé à 10 enseignantes nouvelles. Et ça a fonctionné tout de suite, toutes sur la même longueur d'onde. Le directeur pareil, on se connaissait pas du tout et on habitait toutes loin de Bezons. Mais alors on allait le matin au travail avec le sourire. On se prenait pas la tête. Ça coulait en fait. L'une voulait monter un projet, ben, on y va, c'est parti. On fait ça ? Ben oui on y va, c'est parti. Il y a un élève qui m'a posé problème. On savait que le directeur était là pour rencontrer sa famille, pour le rencontrer lui. On était soutenu, on était. Après, voilà, on discutait avec M. est ce qu'on pas idéalisait aussi cette période-là ? Plus ça va, plus on ne retient que les choses, les choses positives il y a ça aussi les choses négatives, on les oublie. Mais ça reste toujours dans un coin de ma tête. Et puis tu vois encore, on ne s'est pas vus depuis un an. Mais voilà, on s'envoie un message et c'est comme si on s'était jamais, jamais quitté. On est toujours contente de se voir. Et puis. Et voilà, c'est des, des phases de la vie qui font que l'on apprend et voilà, c'est de très bons souvenirs.

***Tu penses que ça t'a permis aussi d'aimer autrement ton métier ?***

Oui, parce que du coup, c'était ma deuxième année, j'étais toute jeune, donc je n'avais pas beaucoup d'expérience et donc enseigner, oui, je savais à peu près vers où je voulais aller. Donc, le travail en équipe, ça, ça me semblait, mais bon. On ne savait pas trop, je ne savais pas comment m'y prendre, comment. Et cette façon, c'était bénéfique de tomber sur cette école-là à ce moment-là. Avec cette équipe-là, les premières années, je pense que ça a forgé ma façon de travailler jusqu'à présent et de voir les choses et de me dire qu'au final, travailler en équipe, c'est possible. Travailler, monter des projets tous ensemble, c'est possible. Faire en sorte que ça aille bien pour tous, pas pour tous les enfants, mais que les choses soient mises en place de façon cohérente pour les enfants, c'est possible. Voilà, là, je tombe sur des PES dans notre école à Montigny des professeurs des écoles stagiaires, ils sont détruits, sont détruits, ils tombent dans une école où il n'y a pas de directrice. Une directrice qui ne supporte pas les stagiaires parce que c'est cause de problèmes, parce que c'est cause de soucis. Moi, je sais que j'ai fait de mon mieux. Je n'ai pas été. Je n'ai pas rien fait pendant une année. Voilà et puis du coup ces PES là sont laissées seules la directrice ne se mêle de rien. Et puis les parents, dès qu'ils voient de toute manière un nouveau, les parents se méfient, donc leur posent des questions pièges. Bon bah, quand on sait pas répondre, on est maladroit. Les paroles retombent dessus, retombent sur la directrice qui retombe sur les PES et en fait, c'est, une année, dramatique pour eux dramatique et certains. L'année dernière, il y a deux ans, il y a un PES qui a démissionné. Alors, c'était pas que lié à ça, mais ça n'a pas aidé. Il y a une vacataire qui est partie parce qu'elle se sentait très, très seule. Et je comprends. M. qui est pourtant une enseignante chevronnée qui la première année quand elle est arrivée à Montigny. Elle se sentait extrêmement seule. Parce qu'en fait c'est une école avec deux bâtiments. J'étais dans un bâtiment, M. était dans l'autre et elle l'a très, très mal vécue. Tomber dans une école comme ça au début de sa carrière ça peut compromettre beaucoup de choses. On peut se dire, j'ai fait de mauvais choix.

***C'est parce que vous êtes tombés dans une école comme Bezons les premières années. C'est ça, ça te permet de prendre confiance, de voir que le travail d'équipe est possible, que c'est la meilleure solution pour toi, pour ton travail et pour les enfants aussi.***

Et que c'est tellement mieux psychologiquement. De travailler dans une atmosphère sereine où, où tout coule de source.

***En fait dans ce que tu dis, ce qu'il y aurait plus d'impact, c'est plus l'équipe dans laquelle on tombe que la classification de l'école, qu'elle soit oui ou non classée REP. Si l'équipe est géniale l'année se passera bien, même si on est débutant. Si on se trouve dans une école qui est pourtant classée normalement, voire dans les meilleures écoles, et qu'on se retrouve seul l'année, ne va pas bien se passer. Et ça en fin de compte ça aurait plus d'impact sur le fait de continuer ou en tout cas de rester dans la carrière sereinement.***

Oui, ben, tu sais, c'est ce que je dis aux PES. « Bon, si là, vous êtes tombés dans une école un peu compliquée, un peu difficile, elle est grande, bon. C'était très compliqué. Maintenant, vous verrez, c'est pas comme ça dans toutes les écoles. Et là, vous allez tomber forcément dans les premières années. On va souvent dans les REP dans les, mais je dis, mais ça veut rien dire. L'École va être difficile, mais vous allez tomber dans une équipe souvent qui se voilà, qui se soude. Vu que l'école, les élèves, le contexte est compliqué. Souvent, c'est comment dire. L'équipe est jeune et ultra soudée, donc même si c'est difficile au sein de la classe. Ce n'est pas grave, enfin ce n'est pas grave, il y aura toujours l'équipe, la direction pour te soutenir, pour avoir une

petite soupape de respiration et faire en sorte que les choses se passent au mieux. » Je dis « là, vous êtes tout seul dans votre classe, avec les parents, on est seul dans sa classe. C'est chacun pour soi, donc c'est très difficile à vivre. » Donc l'équipe, l'équipe est importante et essentielle. Effectivement, dans les REP, REP+, le, le comment dire les enfants, le contexte que je ne suis pas, je ne trouve pas le mot à la population, mais la situation sociale, la situation peut être très difficile certes, mais d'une part, c'est très riche parce que ces enfants-là, on peut avoir d'autres choses que du scolaire avec eux et c'est hyper enrichissant. J'ai fait du théâtre avec ces enfants-là. On a fait du théâtre, c'était génial. On a pu rigoler. On a pris les choses autrement, différemment que du travail très scolaire, ils ont progressé à une vitesse, une vitesse folle. On s'amusait, voilà ça. Et le travail en équipe qui est fondamental, qu'on ne trouve pas dans les écoles un peu…

***C'est généralement ce qui est compliqué quand on est enseignant, on a tendance à penser que c'est un travail autonome. Et c'est généralement ce qui plaît dans beaucoup de choix de personnes, nous disent moi, ce que j'aime bien, c'est que je peux travailler seule. Personne ne regarde ce que je fais.***

Ça, c'est sûr. Dans une classe, on a envie de faire Mandala parce qu'on est fatigué, on fait mandala, personne ne viendra rien nous dire. Le vendredi avant les vacances, on veut faire un film personne nous embêtera. L'inspecteur, on le voit une fois tous les sept ans. Là-dessus, on a, on est tranquille. On est, on est d'une tranquillité absolue, mais ça ne fait pas tout, ça fait pas tout. Alors certaines enseignantes, oui aiment ça, voilà tout gérer . Après, chacun sa façon de voir les choses et de voir le métier, c'est vrai qu'il y en a qui aime travailler seul, qui aime tout gérer de A à Z. Moi, voilà. Moi, j'avais une collègue comme ça qui a refusé de travailler avec moi. Pareil. Trois enfants, trois enfants, un mari qui travaillait beaucoup, toute seule chez elle montait des projets de dingue, je ne sais même pas comment elle faisait pour tout faire pour voilà et elle faisait toutes les matières, histoire géo et tout elle travaillait toute seule dans sa classe bing bing bing, mais seul. Et puis voilà, si elle était bien épanouie après c'est une façon de voir les choses dans le métier. Moi, je le perçois plus comme quelque chose de, un travail collectif, coopératif pour apprendre des autres. Et moi leurs donner aussi ce que j'ai à donner de modestes contributions, mais bon.

***C'est pas toujours évident ?***

Pas toujours évident non.

***Est-ce que tu aurais une anecdote qui a marqué avec une collègue, un élève, une anecdote marrante ou touchante ou triste ?***

Puais, ouais. Une qui m'a marqué, qui m'a marqué, c'était on a bien rigolé sur, sur ce coup-là ben à Bezons un climat de classe compliqué. Et du coup, un élève qui commençait à faire n'importe quoi. Et puis puis je lui dis : « Écoute, si c'est comme ça, si t'en as rien à faire, tu viens faire la classe à ma place. Et puis puis, puis voilà, on va faire ma place, à ma place de bureau, et puis tu te débrouilles ». Pensant qu'il n'allait pas se lever, en fait, sauf qu'il s'est levé m'a imité avec ses mimiques, et du coup, bah, ça a dédramatisé la situation. On a bien rigolé, ça a été, je trouvais ça touchant.

***Ça montrait en fin de compte qu'il t'écoutait.***

Oui, qu'il m'écoutait, qu'il n'en avait pas rien à faire, et ça expliquait plein de chose. Je trouvais ça sur le moment touchant et qui montrait bien aussi ce lien qu'il y avait entre nous. Et voilà.

# ANNEXE 2 : ENSEIGNANTE C. ENTRETIEN DU 26.10.2020

***Je pense que là ça enregistre donc on est bon. Ben déjà deux, trois questions, un petit peu, un petit peu, normales. Ça fait combien de temps que tu exerces ?***

Moi, ça va faire, j'ai eu mon concours en 2009. C'est ma dixième rentrée en tant que titulaire, donc 10 ans.

***Et avant ça ?***

(rire) Alors avant ça. Moi, j'ai passé mon BAFA à 17 ans, j'ai fait, j'ai fait essentiellement des colos l'été pendant quasiment les deux mois avec les PEP, avec la Ligue de l'enseignement, essentiellement, la CCAS le comité d'entreprise EDF. Voilà ensuite très, très vite, dès que j'ai passé, dès que je suis rentrée en première, en seconde, je savais quel cursus je voulais faire pour être prof des écoles. Je savais très, très tôt que je voulais être prof d'école. Parce que je pense qu'on a baigné dedans, on a baigné dedans clairement. Ma tante, est prof des écoles, ma belle-mère, est prof des écoles, mon père a repassé son concours en 90-91 pour être prof des écoles. Donc, c'est un environnement connu, reconnu, dans lequel j'ai baigné, donc qui est sécurisant. Et donc, du coup, c'est pour ça que dès la seconde, je savais que je devais faire une première éco, terminale éco parce que de toute façon, je n'étais pas excellente en math, pas excellente en langues, élève moyenne, donc éco, ça paraissait pas mal. Pour ensuite faire une fac socio psycho et ensuite la licence Sciences de l'éducation. Ça, c'était mon projet que je connaissais depuis la seconde. Je savais que je voulais faire ça. On en a, enfin mon principal d'éco ne m'a pas déconseillé, mais on m'a dit, ce n'est pas une bonne solution, mais je suis restée droite dans mes bottes et j'ai continué.

***Pourquoi pour lui ce n'était pas la bonne orientation ?***

Parce que, a priori, pour lui, il aurait mieux valu, pour être prof des écoles, faire quelque chose de spécifique avec une matière spécifique, soit des langues, soit des lettres, soit des maths. Mais pas, mais pas ça. Bref, voilà, à la fin de la licence, pendant l'année de licence de sciences de l'éducation. J'ai passé à l'époque les concours pour entrer en PE1. C'était l'année de préparation aux concours que j'ai eue. Donc, j'étais sur Toulouse, je n'étais pas sur la région parisienne, donc j'ai été prise en PE1 pour préparer le concours et je n'ai pas été admissible. Donc je n'ai même pas été aux oraux. Je n'ai pas eu, mais j'ai pas eu mes écrits. Et du coup, après, je me suis inscrite en master Sciences de l'éducation pour ne pas perdre de bourse pour pouvoir continuer à vivre. Donc voilà. Et là, j'ai été animatrice en CLAES, centre de loisirs associé à l'école. Tu fais le matin de 7 h 30 à 8 h 30, le midi et le soir, tout en étant à la fac tout en préparant son concours par Le CNED, non, ça a été compliqué. J'ai lâché la fac parce que ça devenait trop compliqué. Et j'ai encore échoué le concours une deuxième fois. Donc ça, ça s'est répété pendant cinq ans. Là, j'ai raté mon concours quatre fois, mais quand la quatrième fois, j'ai été admissible à Toulouse, je me suis pris une grosse taule aux oraux. On m'a bien fait comprendre qu'on ne voulait pas de moi. Et l'année d'après, c'était la dernière année pour avoir son concours. On pouvait avoir ce concours avec la licence. C'était la dernière année après l'année d'après. Il fallait absolument avoir une maîtrise et ça faisait un petit moment que je n'avais plus fréquenté les bancs de la fac et je ne me sentais pas capable de repartir sur le chemin comme ça, donc j'ai fait le choix de passer mon concours sur l'académie de Créteil, sachant qu'il y avait des chances bien supérieures à obtenir ce concours. Et en effet, j'l'ai eu du premier coup, et pour le coup plutôt bien classée. Et donc j'ai eu le 77. J'étais à l'IUFM à Meaux, dernière année de l'IUFM. Après ça, ça n'existait plus. J'ai fait la PE2 avec un gros morceau à l'IUFM. Et ensuite, on avait un stage, ce qu'ils appellent stage filé un jour par semaine, on était en classe. Et après les autres jours, on était à l'IUFM à nous former et on a eu deux stages groupés. Moi, j'ai fait la petite section et du CE1.Donc voilà. Et après, j'étais en poste dans le 77 exclusivement. Je n'ai fait que de la REP, mais depuis, depuis dix ans, je suis en poste en REP

***D'accord, oui, c'est ce que j'ai cru comprendre que vous étiez toujours en REP, quand tu m'as dit que le CP était dédoublé.***

Voilà, c'est ça, c'est ça, c'est ça. Alors je suis allée là, je suis. J'ai commencé très fort avec de la REP+, REP+ à Meaux. J'ai été prof dans une école test aussi à Meaux. Ils avaient fait une école un peu expérimentale, expérimentale, avec une école de quartier très, très, très, très, très, très difficile. L'objectif était d'arriver à travailler en compétences et puis en niveau de classe, créer des groupes de compétences. Moi, j'ai fait ça un an puisqu'après, j'ai eu ma mutation pour aller dans le 95. Donc, là, après, je suis arrivée à B. REP aussi, un peu moins compliqué que celle de M., là, à M., c'est gentil, c'est REP aussi. On a des contextes familiaux, sociaux difficiles, mais il y a pas mal de mixité sociale qui équilibre. Ça fait bonne, une bonne balance.

***C'est toi qui as choisi d'être en REP ?***

Oui, absolument. J'ai choisi, alors à M. j'ai pas vraiment choisi parce que voilà, c'est la première année, on est ZIL, donc on va là où il y a besoin, mais je pense que depuis le début, j'ai une bonne étoile entre guillemets. J'ai relativement eu beaucoup de chance dans les affectations. À chaque fois, je pense que la chance vient du fait que j'ai été la plus âgée aussi. Des promos à chaque fois, ayant loupé mon concours quatre fois. Forcément, avec les anciennetés qui comptent, quand tu fais ton mouvement, ça m'a un peu préservé de l'ASH. Voilà quand tu commences, tu es tout nouveau tout beau en règle générale, on va dans l'ASH, moi, je n'y ai pas été. Mais en fait, le REP, j'y étais dès le début. Et alors il y a le côté financier qui rentre aussi en jeu. Mais je trouve que tant au niveau des équipes que j'ai trouvé vraiment des gens qui sont devenus mes amis là-bas. Il y a un esprit d'équipe et on est là pour chacun, pour tous. On connaît plus ou moins tous les enfants aussi. Ce côté un peu émulsion qui permet d'avancer en projets. Ce métier, c'est un métier, finalement, un métier où on est seul. Et moi, ce n'est pas quelque chose que j'apprécie d'être seule. Et travailler en REP, je pense que ça multiplie les contacts et ouais.

***Est-ce que tu penses que c'est quelque chose qu'on ne retrouve pas forcément dans une école normale, entre guillemets ? En tout cas, pas accréditée REP ?***

Je dirai moins parce que les problèmes, je sais qu'en ce moment, la société va très mal. Donc, ça se cristallise aussi à l'école, dans tous les, dans tous les milieux. Mais je pense que ça reste un métier où on est seul face à ses élèves. Et si on ne fait pas trop l'effort d'aller voir comment ça se passe à droite, à gauche, on peut rester seul et là, tu ne peux pas te permettre de rester seul. En fait. Selon mon point de vue, il y en a qui, qui, qui, qui se débrouillent comme ça, mais il y a un tel climat. On est face à des familles et des détresses sociales telles que si tu veux continuer à te regarder dans la glace et avancer de manière.

***Et du coup, toi, ton envie de travailler dans cette école-là ça va jouer ?***

Je pense, qu'avec le recul, oui, complètement. Moi, je suis quelqu'un qui a du mal avec le changement. J'aime bien avoir mes petits repères. Là, si j'ai changé d'école, c'est parce qu'il y avait E. que je connaissais le projet à long terme, c'était de pouvoir travailler avec elle, même si ça n'a pas été possible la première année, parce que quand on arrive la première année, on prend un peu ce qui reste. Et c'est vrai que les premières fois que j'ai fait mon mouvement dans 95, j'avais téléphoné aux syndicats pour savoir quelles étaient les écoles qui travaillaient en compétences, qui travaillaient en équipe pour pouvoir faire mon mouvement, en connaissance de choses, en fait.C'est vrai que ce métier est bien parce que, techniquement parlant, on peut exercer partout en France, même si, après dans les faits, c'est compliqué par rapport au jeu de mouvement et compagnie. Mais on a tous des manières différentes de voir les choses. Et quand on arrive dans une équipe qui est déjà construite, c'est compliqué de trouver sa place. Finalement, ça fait la troisième année, c'est la troisième rentrée que je fais dans cette école. Je suis, c'est encore neuf pour enfin, c'est ambivalent, c'est encore récent. Pour trouver sa place, je me sens pas forcément encore légitime, comme, comme, peuvent être des collègues qui sont là depuis 10-15 ans, mais en même temps, en 3 ans, on arrive à faire normalement un petit peu des choses, créer des binômes, des trios, des projets et compagnie. Mais je pense, pouvoir savoir où on met les pieds, avoir une idée de ben oui, là, c'est une équipe, ils travaillent ensemble, ils feront des projets et compagnie. Ça peut être un critère de choix pour moi. En tout cas, c'est un critère de choix, ça l'était. Mais le critère distance quand tu, tu deviens maman, t'es plus toute seule à gérer. T'as des impondérables à côté. Bon, bah ouais. En fait, se lever vers 5 heures du mat pour faire trois quarts d'heure de route et être bien dans une école, c'est fantastique, mais ne pas pouvoir profiter d'aller faire des activités le soir ou il y a un choix de vie quand tu deviens maman. En tout cas, il y a un choix de vie et un choix pédagogique qui doit s'articuler et parfois les deux, enfin il y a un pendant que tu dois lâcher et,et là, pour le coup, je dis pas que je suis pas bien dans cette école, mais j'étais mieux, humainement parlant et pédagogiquement parlant à B., même si j'étais plus loin. Là, je suis bien avec E. très, très bien aussi. En binôme, c'est très bien, mais il manque tout

le côté équipe qui pourrait être développée davantage.

***Est-ce que tu penses que ça a un impact au-delà de vouloir changer d'école ? Tu penses que ça a un impact sur ta volonté de poursuivre d'une certaine manière à enseigner, est ce que tu penses que ça a autant d'impact que ça ?***

Je pense pas, je pense pas, parce qu'on est on est dans un métier où, pour l'instant, on a quand même une réelle liberté. Encore une fois, comme je disais, on est seul dans sa classe. La plupart du temps, on n'a pas encore de choses, tu dois faire comme ça et pas autrement. Donc, on reste quand même assez libre sur la manière de… On sait qu'on a l'objectif, mais la manière d'y arriver est quand même relativement libertaire. Tu peux employer tout plein de choses, plein de supports. Et ça, c'est pour moi un atout fondamental de notre métier. Parce qu'on peut bosser avec qui, on a envie. Si on n'a pas envie qu'on peut en faire, on reste décisionnaire, des choix pédagogiques et des choix avec qui on a envie de bosser, avec qui on n'a pas envie de bosser.

***La liberté dans ce métier-là, pour toi, est très importante.***

Oh oui, je pense que ça peut être aussi un peu angoissant parce que tout est à construire. Finalement, ça peut être un peu perturbant. Je sais que ça peut être compliqué. Mais, mais, mais franchement, c'est quand même un des seuls métiers à pouvoir faire un peu ce qu'on veut. Toute la journée, ce qu'on va faire pendant 6 heures, on a des comptes à rendre à la fin de l'année, mais pas sur la journée. Si, c'est ça que j'aime bien aussi ben tient un tel a ramené une libellule, bon ok, on devait faire des maths, du français, on peut faire autre chose, c'est bien ce côté imprévu aussi de temps en temps.

***C'est intéressant ce que tu dis. En plus, c'est pas forcément commun d'avoir des enseignants qui choisissent d'être en REP. La plupart du temps, c'est un passage et vécu un peu comme un passage obligatoire* aussi.**

Ah, mais complètement

***Parce qu'on un peu l'impression que c'est un peu une année de bizutage. Quand on a fini son année de stage, on est titularisé dans une bonne école et l'année d'après on nous envoie en REP. C'est pas forcément commun de rencontrer des enseignants qui souhaitent rester en REP. Et c'est vrai que l'aspect pédagogique, équipe, il ressort beaucoup dans ces écoles-là parce qu'il y a une vraie cohésion, une vraie entente et une vraie entraide entre les enseignants.***

Complètement, c'est ce que j'ai connu à M., beaucoup à B., un peu moins là. Après, je pense que le fait que ce soit une grosse école 19-20 collègues sur deux bâtiments, par l'aspect géographique aussi, je pense à son importance, on a des vies à 100 à l'heure. On arrive à 8 heures, à 17 heures, mais le temps du midi, on bosse aussi et on n'a pas forcément le temps de faire dix minutes de marche pour aller manger avec les collègues du bâtiment rouge parce qu'on a nos corrections, nos machins, nos trucs. C'est vrai que cette école est un peu particulière par rapport à ça et je pense que la cohésion, elle, vient aussi de la géographie de l'école. Mais moi la REP, ça a pas été un choix au début. Ça, c'est sûr, mais j'ai fait le choix après l'inspection, alors c'est aussi ça. Après la première inspection, on m'a proposé d'aller dans cette école parce qu'il n'y avait pas assez d'enseignants dans cette école test là. C'était un choix. C'était un choix stratégique aussi parce que je savais pertinemment que j'allais me recoltiner une année de ZIL et moi, j'avoue que ZIL ne pas savoir le matin avant le soir ce que je vais faire le lendemain matin, c'est hyper angoissant. Je sais que c'est quelque chose qui m'a absolument pas correspondu. Donc je me suis dit ok, nouvelle école, travail par compétences, j'avais déjà un peu les antennes, Freinet, classe coopérative, s'adapter au niveau, ça peut être intéressant, où on serait soutenu par la hiérarchie aussi. Il y avait vraiment des choses qui ont été mises en commun. Je me suis dit : « Bah ouais, vas-y essaie et c'est, c'est pas loin de la maison ». Il y avait plein d'aspects positifs, au-delà de l'aspect pédagogique qui pouvait être intéressant. Donc, c'est un choix, c'est pas un choix ouais vas-y, je vais aller passer l'entretien, c'est un choix, c'est un choix pédagogique et stratégique. Et après finalement, quand j'ai fait les mouvements, je me suis dit bon ben vas-y, on va demander la REP parce que personne n'en veut. Donc, c'est des choix stratégiques aussi. Et puis finalement, on est bien et si on est bien, pas de raison de vouloir partir.

***Tu penses que ça va marquer aussi ta manière d'enseigner ? Sur dix années, si, tu rétrospectivement, tu***

***devais, c'est quoi ta marque de fabrique ? Comment tu enseignes ? Est-ce qu'il y a des choses que tu retrouves tous les ans ? Si tu réfléchis ? Tu prends une minute parce qu'il y a des choses, alors forcément, tu vas changer du contenu, mais est ce qu'il y a des choses qui le fond, si je réfléchis, j'ai ma patte à moi.***

Euf pffff. Tu vois ça, c'est quelque chose, je ne me suis jamais posée pour réfléchir à ça. Moi, je dirais que c'est l'aspect positif, en fait, c'est dire à mes élèves, ils sont avant tout enfants et c'est essayer de passer par, enfin, je pense voilà le jeu, le jeu, le jeu de jouer parce qu'on a des enfants, parce que je pense qu'on leur enlève trop tôt cet aspect du jeu. On rentre dans les apprentissages, c'est exercices, leçons, exercices, leçons et je pense que j'essaye de pas être dans ce schéma là, mais plutôt d'en bah, on s'exerce, on refait avec du jeu, avec responsabiliser, autonomie, de rendre autonome. Je pense que c'est peut-être ça, mais comme beaucoup, je pense qu'un gamin, c'est l'objectif. C'est que les enfants soient autonomes et apprennent par le jeu. Le jeu, c'est quelque chose qu'on a mis très, très, j'ai mis en place parce que j'ai fait les bonnes rencontres. Je pense aussi.

***C'était quoi ces rencontres ?***

Ben, V., avec qui j'ai bossé 5 ans à B. On a enfin, je pense que l'enseignante que je suis aujourd'hui, c'est aussi grâce à elle, parce qu'elle a ce côté peps dans la vie perso, ou rien n'est grave et c'est la fête. Et on a envie d'être bien dans son métier, finalement, qui prend beaucoup de temps. Et du coup, c'est avec elle que j'ai commencé finalement à avoir une réflexion sur faire un petit peu différemment que du frontal, aller sur des ateliers. Donc, scinder ta classe en quatre groupes, trois groupes, aller vers la différenciation, peut-être un peu plus ciblée par niveau. Je sais que les 5 ans de CM2 que j'ai fait avec elle ont été. Ils ont été riches, riches de questionnements, riches d'expériences en tout. Et oui, je pense que l'enseignante que je suis maintenant a été marquée par ces 4-5 années à B. avec, avec V., qui était parfois fatigante parce que beaucoup de, beaucoup d'idées et beaucoup de projets. Et du coup, il fallait suivre. Mais tellement enrichissantes parce que parce que, parce que ben remise, remise en question, à aller chercher à droite à aller chercher à gauche, ah ça fonctionne pas avec lui, va falloir essayer autre chose, mettre en place des ateliers avec, avec tout ce que ça met enfin voilà, il faut qu'il soit autonome, qui ne dérange pas pendant 20 minutes et il y a des gamins qui ne fonctionnent pas dans l'autonomie, ils font rien. Donc, voilà, c'était enfin moi ce métier, il a une remise en question de manière quasi permanente. Alors c'est fatiguant parce qu'on dit ben maintenant, c'est bon t'as fait une année de CE1 l'année prochaine, tu reprends la même chose et tu recommences ben non, moi, c'est pas ma vision du métier. On l'a dit ça avec V. Pendant les quatre ans de CM2, on l'a dit ben ça, c'est bon en français, on l'a fait, on passe à autre chose l'année prochaine. En fait, il y a toujours quelque chose qui ne nous convient pas ou on a lu un truc vachement bien vas-y, on essaye et on se retrouve à bosser comme des tarés tous les ans. Et ça, dans l'inconscient collectif du non enseignants c'est difficile. Difficilement compréhensible et entendable. Ils ont leur vision. Oui, les profs de toute façon, ils reprennent les cours d'une année sur l'autre. Alors ça, c'est la vision plus du secondaire, collège et lycée qu'on a. Même nous, tu vois, en tant qu'enseignant, on a des a priori, enfin pas des a priori, mais nos souvenirs de quand on était au collège, mon grand frère, il a ressorti son contrôle d' il y a 2 ans de ce même prof et tout et je pense que ça a beaucoup changé aussi parce qu' avec les CM2 j'ai eu énormément d'échanges avec les profs aussi, alors on était en REP aussi. Alors encore une fois, je ne connais que la REP, mais ouais, l'inconscient collectif des enseignants, c'est de toute façon, c'est bon, une fois qu'il a fait son programme de CE1, il est capable de faire dix ans de CE1 et après, c'est les vacances, toute l'année. Et oui, je crois que c'est ça qui est un peu décevant en tant qu'enseignant. Mais en fait, non, je ne vais pas, dans ma journée pendant 6 heures. Derrière ce double discours, c'est pendant 6 heures, j'ai 30 gamins, enfin là c'est 14, mais quel que soit le nombre. On me dit, toi t'es toujours en vacances. Oui, c'est vrai, mais pendant 6 heures, on est non-stop avec des gamins en responsabilité. Et quand on se pose 5 minutes ben voilà pendant 6 heures, j'ai la responsabilité de 25 gamins s'il arrive quoi que ce soit, c'est. Mais je pense que c'est bien qu'on nous bouscule un petit peu de temps en temps parce que sinon, sinon rien. Enfin, voilà, j'ai perdu le fil de ma pensée.

***C'est pas grave. Tu parlais du discours négatif, de la vision négative qu'on pouvait avoir.***

Et du coup, ça, c'est assez déstabilisant. Enfin, voilà, je ne sais plus, ça rend les choses plus difficiles. Forcément à partir du moment où on a l'impression que les autres pensent qu'on ne fait rien. Oui, et parce que c'est un état de fait. Et plus tu te justifies, plus tu te dis pourquoi je dois justifier mon taf, je lui demande des justifications de son taf ? En fait, tant que tu restes dans ta sphère amicale, qui sont des enseignants, on est tous capable de comprendre ce que dit l'autre. Et encore, on est dans la surenchère aussi. Mais moi, c'est pas mal. C'est plus dur que toi. On a, on a ce côté un peu. Ouais, mais c'est peut-être plus moi. Ce que je vis,

c'est l'enfer, toi, c'est pas… Je pense qu'on est tous un petit peu en train de comparer. Chacun vit et, et en même temps. Ça y est, j'ai retrouvé mon fil. Quand tu es avec d'autres personnes qui ne sont pas dans l'enseignement. On te rabâche l'idée, mais moi, je pourrais pas et il y a ce discours : vous foutez rien de la journée et, ah oui mais moi je pourrais pas. C'est déstabilisant, pour se situer.

***Oui en fait, soit je ne fais rien, soit je fais trop***

C'est ça, c'est ça . Donc je pense que ce métier, ça peut. Si tu veux faire correctement ce métier, ça peut pas être un métier par dépit. Je sais pas comment dire ça. J'ai fait ce choix là parce, qu'arrivé à la maîtrise je savais plus quoi faire donc j'ai passé un concours et basta. À mon avis, ce qu'on fait ce choix-là, ils ne tiennent pas. Parce que ta ton, c'est pas possible que tu tiennes parce que, parce qu'il faut, il faut y aller quoi, faut tenir à bout de bras les 25 mômes. Et puis, il n'y a pas que les trois heures, trois heures le matin, à 3 heures l'après-midi, il y a tout ce qui va à côté je parle pas des corrections et des préparations. Mais toutes les instances en REP en l'occurrence. Je pense que dans les autres, même si on est plus REP, toutes les instances de suivi éducatif des enfants avec toutes les problématiques qu'il y a psychologiques, médicales par dossier MDPH, je pense qu'on n'en a jamais vu autant. Enfin, clairement, moi j'hallucine sur le nombre de gamins qui sont pris en charge par des psychothérapeutes, des psychomotriciennes, des orthophonistes, des machins, des neuro psy et compagnie. Il se passe quoi ? Il se passe quoi ? En fait, je pense qu'on veut mettre des noms sur un fait. On veut tout de suite savoir ce qui se passe et du coup, les gamins sont submergés par ça. Et ça, je pense que ça aussi, ça, on entraîne beaucoup de fatigabilité en plus du travail annexe parce qu'il faut qu'on rencontre untel. Il faut qu'on soit encore en communication avec le psy, avec le l'orthophoniste, machin. Et si tu veux bien faire ton boulot, ben oui, il faut le faire ça et prendre le temps. Sauf que ça clairement, c'est possible quand on en a 14. Moi, je le fais davantage et je fais davantage mieux mon métier que quand j'en avais 25. Parce que, parce que tu prends plus le temps de dire ben tien là, je vais prendre 5 minutes, je vais appeler le psy et faire un petit, enfin à 25, c'est infaisable, c'est juste impossible. Tu, tu, tu, mets des rustines sur le pneu et puis, et puis t'attends que ça pète. Enfin...

***Mais malheureusement, il n'y a pas les conditions, que ce soit en primaire, collège, lycée, à la fac, il n'y a pas les conditions adéquates pour pouvoir faire son métier correctement. En tout cas pas faire ce qu'on nous demande de faire.***

Voilà, c'est vrai que là, le choix du coup d'être en REP, il est motivé et justifié par ce petit effectif-là. Je t'avoue que cette école, je reste dans cette école, tant que je peux avoir cet effectif dédoublé parce que c'est un confort de travail et un confort de vie qui est juste idéal. Oui, on bosse beaucoup. Ce n'est pas parce qu'on en a deux fois moins qu'on bosse deux fois moins. Je dirais même que c'est l'inverse. Quand on en a deux fois moins et on en fait deux fois plus fait parce que parce qu'on attend, on attend. On prend le temps de faire plus parce qu'on a que la moitié des cahiers à corriger. Moi, je trouve que depuis que je suis en demi-classe, j'ose expérimenter davantage de choses, mais, mais ça n'empêche qu'à la fin de la journée, je suis vidée. Alors, ce n'est pas la même fatigue que quand on a 25. C'est une fatigue différente, mais voilà.

***C'est vrai, on ne se rend pas compte de ce que ça représente parce que c'est ce que je dis à ma sœur tout le temps. Avant de faire la thèse, j'ai fait un an et demi de vacation en primaire aussi parce que je voulais voir, je voulais être confrontée au terrain avant de pouvoir l'analyser. Et j'avais dit à ma sœur, "mais je ne sais pas comment vous faites". La fatigue physique, mentale, intellectuelle, elle est quatre fois plus importante. J'ai trouvé personnellement, que au lycée, parce que, intellectuellement, se mettre au niveau d'un enfant, la gymnastique elle est très compliquée.***

De savoir comment il a, quel est son cheminement intellectuel. C'est complètement différent du nôtre. Et puis. Et puis là, en l'occurrence aussi. Peut-être que c'est encore du fantasme d'enseignants du primaire face au fantasme des enseignants du secondaire. Le PE gère tout, enfin, je ne sais pas comment dire ça, mais on n'a pas de vie scolaire. Donc on est là de 8 h 20 à 16 heures 40 pour le petit machin, dont les parents ont été en retard. Bon on ne nous demande plus de faire la cantine, mais on est là à la récréation aussi. Enfin, des temps de pause, on en a peu, le nombre de fois et je pense que je ne suis pas la seule dans tes entretiens, où je m'aperçois à 5 heures du soir. "Ah ben en fait, je ne suis pas allée aux toilettes". C'est grave, enfin dans quel métier, enfin si je pense que si tu es prof fumeur, oui, mais si tu fumes pas, "ah ben ouais tient ma bouteille elle est pleine encore j'ai pas bu et il est 5 heures du soir ». On s'oublie. C'est un métier, après, j'ai toujours été comme ça parce qu'en colo, c'était pareil quand j'étais en colo. Pour moi, j'avais la responsabilité des enfants. C'était d'abord eux après moi. Donc oui, je me douchais à minuit, le soir, après les cinquièmes,

parce que j'avais fini mon travail.

***Une espèce de conscience professionnelle peut être démesurée aussi.***

Ouais voilà. Alors, je ne sais pas si cette, c'est un état d'esprit personnel qui, du coup, convient à ce métier ou si c'est inversement.

***Tu ne sais pas ce qui a marqué quoi ?***

Voilà, c'est ça est-ce que c'est ma façon d'être ? Je suis irremplaçable de telle heure, à telle heure, j'assume et moi, je viens après. Je pense que c'est plus un état d'esprit personnel, enfin, je pense. Parce que en tant que maman, aussi, tu fais, tu fais d'abord les trucs pour ton enfant, ton compagnon et après moi quand j'aurai le temps, je ferai ça après quand j'aurai le temps et si j'ai le temps de le faire, et puis ah ben non j'ai pas le temps donc tant pis. Je pense que c'est peut-être plus un côté plus perso, mais qui joue énormément sur du coup ton engagement professionnel.

***Après, après, peut être aussi que le fait d'être enseignante ça a exacerbé ce côté-là parce que ça s'entretient au quotidien dans ton métier et que tu retrouves le soir en rentrant chez toi.***

Oui et et et je n'ai pas de lâcher prise. Mais je pense que de toute façon. Dans ce métier. Le lâcher prise, il en faut pour, pour, pour. Si tu veux fonctionner un petit peu différemment, si tu veux une pédagogie, un peu ce qu'on appelle les pédagogies nouvelles qui ne sont pas du tout des pédagogies nouvelles, mais le lâcher prise est de dire finalement, je suis l'enseignant, je ne suis pas forcément le maître que le savoir ne peut pas, ne doit pas passer exclusivement par le maître. Ça peut être un savoir par enfant qui explique, qui peut se poser. C'est ce que disait Freinet, Montessori dire à un enfant qu'il peut aussi apporter du savoir. Il peut d'ailleurs même parfois étayer davantage que le maître parce que, ou que l'enseignant parce qu'il a le langage des enfants. Il a ce que tu disais tout à l'heure le cheminement intellectuel. Ils sont sur un même cheminement intellectuel, donc la compréhension doit être beaucoup plus fluide et les explications seront beaucoup plus explicites. Et ça, c'est lâcher prise. Pour moi, il est important, compliqué à avoir en tant qu'enseignant, mais il me parait nécessaire.

***T'arrives, dans ta carrière de dix années, à identifier des moments dans ta vie personnelle et professionnelle qui vont avoir eu un impact sur ton enseignement.***

Des moments précis, euhh non.

***Ou des rencontres avec des élèves ou des parents ?***

Je sais, je sais, tu vois, ça va faire cinq ans. J'enseignais en primaire. Il y a toujours un enfant que je me remémore, c'était mon chouchou et il m'a marqué. Et je pense qu'il a marqué aussi ma manière, la manière dont j'ai abordé les enfants. Moi, je pense pas. Après, je sais que j'ai des familles avec qui tu te retrouves accroché. Tu connais pas, tu ne sais pas pourquoi, mais une gentillesse, une disponibilité et une reconnaissance particulière. Mais je suis pas sûre que ça a un impact sur la manière d'enseigner. Moi, je suis un, j'ai toujours un rapport aux parents pour moi, il est compliqué, il est compliqué du fait que je n'ai absolument pas confiance en moi, que je ne me sens absolument pas légitime. Et je pense que quand on a choisi le métier d'enseignant, on a quelque chose à régler avec les adultes. On ne se sent pas à l'aise dans le monde des adultes. Si on travaille avec des enfants, c'est que c'est qu'on n'est pas bien avec les adultes. Clairement, on est bien, c'est de la psychologie de comptoir que je fais, mais moi devant une classe, avec des enfants, avec des groupes d'enfants pas de souci. Animer une réunion de rentrée, c'est une angoisse. C'est mon angoisse. Parce que parce qu'encore une fois, la confiance en soi n'est pas là, ma légitimité, alors que ça fait dix ans que j'enseigne, je ne la considère pas encore totale. Je suis persuadée qu'il y a des parents qui vont essayer de me coincer, ce côté jugement. Ce côté, mais qui fait que tu fais mal ton boulot. Il est omniprésent et il est hyper angoissant parce que tu deviens, c'est que tu dois avoir la répartie pour justifier. Mais bon, c'est compliqué ça, mais. Mais non, je n'ai pas de. La rencontre va être plutôt professionnelle. J'ai encore une fois. La rencontre avec V. a été a été précieuse et positive par rapport à ma manière d'enseigner quand j'étais en PE1. J'avais fait la rencontre. Je suis quelqu'un, je connaissais très bien une amie de mes parents, qui était donc ce qu'on appelle Freinétique dans la coopération école coopérative. Et ça, ça a toujours

guidé, je pense. Donc, c'était en PE1. C'était dans les années 2000, 2004, 2005. Je dirais avant même, pendant que je passais mon concours la première fois, je pense que c'est quelque chose qui est toujours resté quand même, quelque part pour faire les choses un peu différemment. Je pense que c'est bien et après la communauté Internet, la communauté numérique enseignante, pour l'élémentaire, elle est ultra riches aussi. Ce sont des personnes à mon sens, quand tu te balades, qui réfléchissent un petit peu différemment aussi, qui sont, qui sont sur ben on arrête le frontal et on essaye de créer des petits groupes. Moi, mon credo, c'est que si l'enfant est content de venir à l'école, j'ai réussi mon taf à 85%. Pour moi, c'est ça. L'important, c'est que l'enfant soit content de venir à l'école et s' il se sent bien à l'école. J'ai tout gagné, je reste. Ça va être facile. Ça va être facile, mais cette rencontre-là, V. Je pense que c'est quelqu'un qui a marqué et qui va marquer.

***V. tu travailles toujours avec elle ?***

Non. Je ne travaille plus avec elle depuis, depuis deux ans.

***D'accord, ça te manque ?***

Ouais, mais je lui ai pas dit ça. C'est alors, ça me manque. Et en même temps, je pense que ça a été un coup de pouce. Elle m'a mis, elle m'a permis d'évoluer personnellement et professionnellement et je pense que cette lancée, elle m'a bien mis un coup de pied aux fesses, elle m'a lancé et j'ose davantage. Et on en revient à cette classe dédoublée. Ça aussi, ça permet de se lancer plus facilement dans différentes choses. Là, je travaille avec E. et alors c'est différent. C'est moins, on est moins, moins dispersé qu'avec V. avec des projets tout azimut. Mais on a quand même ce côté. Je pense qu'on se tire la bourre un petit peu toutes les deux. À se porter l'une l'autre et à essayer d'aller plus loin. Et ce partenariat-là, moi, je. Finalement, ça fait quasiment dix ans que je bosse à deux. En fait, je n'ai jamais, j'ai fait ma première, première année où j'étais en moyens grands, j'ai travaillé toute seule, mais après, j'ai travaillé quasiment que, en binôme. C'est une charge de travail, aussi qui est allégée, puisque le binôme qu'on a construit avec V. fonctionnait et fonctionne comme ça avec E. On se partage le travail. Ça veut dire que elle s'occupe du français, des maths, donc ça permet aussi de se poser sur une matière. On fait, on fait suffisamment confiance en l'autre pour amener les choses et que ce soit assez fluide pour que même sans avoir vraiment préparé le truc, on puisse se mettre dans les chaussons et faire la séance quand même. Alors, je pense que ça aussi, après dix ans d'ancienneté, finalement, c'est beaucoup plus facile qu'au bout de un ou deux ans parce que pour un peu, la vision de ce que je dois aller en fin d'année, quelles sont les notions et compagnies. Mais moi, c'est une angoisse pour moi, mais oui, je me dis que je vais quitter l'école. Mais en fait, je ne peux pas. Moi, je suis dépendante. J'ai été dépendante de V. et P. professionnellement parlant, et là, je deviens dépendante de E. aussi. Parce que, parce qu'on y gagne sur sa vie professionnelle et on est hyper gagnant sur la vie personnelle. Donc, ouai, c'est plus. Je pense que mes rencontres qui ont marqué, qui font qui je suis maintenant, c'est des rencontres professionnelles.

***C'est marrant parce que V. revient souvent dans ton discours et je pense qu'elle t'a beaucoup marqué, professionnellement, mais personnellement ça à l'air...***

Oui, c'est imbriqué.

***Est-ce que tu arrives à définir en quoi elle t'a marqué ?***

En quoi elle m'a marqué ? Je pense que c'est son côté un peu fou qui est à l'opposé complet de ce que moi, je peux être. Moi il faut, il faut, il faut parfois voir. Faut pas que je me fasse trop, comment dire. Je suis quelqu'un de discret, qui ne va pas se mettre en avant, qui est très négative, surtout autant personnelle mais bon ça va de fait ensemble. Et elle a amené ce petit, petit côté fou. J'ai fait des choses avec V. que jamais je n'aurais faites auparavant. C'est V. qui m'a emmené en Angleterre, je sais. Ouais, je pense que c'est quelqu'un qui a marqué ma vie. Mais au sens large, avec qui j'ai fait des choses que je n'ai jamais faites et que je n'aurais jamais faites sans elle. J'ai eu une deuxième adolescence on va dire à 30 ans ou une adolescence tout court parce que je vivais au fin fond de la campagne aveyronnaise. Mes parents ne se déplaçaient pas pour nous emmener à droite, à gauche. Fallait qu'on se débrouille. Donc voilà, c'est vrai que à 35 ans, finalement, t'as vachement plus de liberté. T'es autonome financièrement. Ben vas-y, on part en week-end ? Ben ouais on y va carrément. Ce côté un peu fun que je, que je ne considère pas avoir ce côté inconséquent qui fait du bien quoi.

***Que tu as conservé en changeant d'école, tu penses ?***

Il est là, je pense. Il est là. Après, après, il est hyper inhibé quand tu vois que ça ne suit pas. Tu ne peux pas te battre face... Non, c'est pas enfin, c'est pas possible. Tu t'épuises, tu épuises. C'est ce que j'ai fait la première année. Porter les choses quand je suis arrivé dans cette nouvelle école, c'est fatiguant quand on te met des bâtons dans les roues. De toute façon, tu n'y arriveras pas.

***De la part de collègues ?***

Ah oui, c'est pas dit comme ça, mais c'est sous-entendu. Donc, au bout d'un moment, au bout d'un mois. Quand je disais tout à l'heure, je découvre des choses de moi que je pensais ne pas pouvoir être. Des fois, je me dis, mais vraiment t'es une saleté. Parce que, parce que, t'en deviens méchant, je pense que c'est de la défense.

***Oui, mais le gap, il est quand même extrême entre avoir été avec une personne qui t'a porté et avec qui, du coup, tu as osé des choses. Et d'un coup, tu te retrouves confronté à un mur.***

Des murs complètement, on te prend la tête, on te la met contre la porte. Oui, ça a été très, très violent. Oui, c'est violent, c'est très, très violent. Et c'est alors E. a vécu un peu la même chose. Parce qu'avec E. on s'est connus à B., elle a aussi changé d'école et elle dit, mais dans cette école il y a quelque chose qui est magique à B., c'est pas une école. C'est vrai que je pense que c'est le mélange des personnalités qui a fait qu'il y avait ce côté un peu magique qui, a priori, n'existe plus parce que les personnalités sont parties. Finalement, ça me réconforte un peu. C'est égoïste un peu ce que je dis mais de dire ce qui s'est passé à B., et c'est ce que je dis, ce qui s'est passé à B. c'était un instant éphémère. Ça a duré 4, 5, 6 ans. C'était bien. Je pense qu'on est tous sortis de cette expérience grandie, alors que c'est une école lambda qu'il a fallu finalement relever. C'était une école qui avait beaucoup d'apriori quand on disait qu'on était à B. olala. Il y avait vraiment une gestion à priori de l'école assez abominable. Et finalement, avec la nouvelle direction, ça, il y a eu quelque chose qui s'est passé et le directeur nous disait : « Mais ça y est, les progrès sont là. Les évaluations sont plus que positives. On arrive à avoir des meilleurs. On est vraiment dans le haut du classement par rapport à il y a 5 - 6 ans », donc ça veut dire qu'il y a bien des choses qui ont été faites, concrètes et qui ont porté leurs fruits. Et c'est vrai que, en arrivant sur cette école, c'est un petit peu. Finalement, je pense que le problème, c'est que c'est une école lambda. Après, voilà, on est 19, 19 personnalités différentes, des gens qui sont là depuis plus ou moins longtemps, des manières de réfléchir, des manières d'enseigner, complètement différente aussi. Et c'est là l'écueil de notre métier aussi. Oui, on est libre, mais finalement, si tu ne fais pas comme les autres ta liberté est restreinte ou tu n'oses pas faire, tu n'oses pas en parler ou tu t'interroges. Est-ce que c'est si bien ça ce que je fais, est ce que je suis sur la bonne voie ? Parce qu'on, nous quand on est arrivée, on a pris une méthode de math sans manuel, on nous a vus comme des extraterrestres. Oh ils jouent dans leurs classes, tu veux faire venir les parents dans ta classe ? Oui. Mais pourquoi ? C'est ouai, moi, je reste, je pense, un extraterrestre. Surtout, il ne faut pas qu'il y ait de gens qui rentrent dans la classe. Tu t'entends bien avec ton AESH mais comment tu fais, c'est pas normal. C'est vrai qu'il y a un tel déséquilibre entre les cinq années qu'on a vécues à B. et là, les trois années où, où, pour pour te faire plaisir et pour être bien à ton boulot, ben, tu vis à 2, tu vis, tu te fais ton petit truc. Et puis et puis les autres, bon, ben, on se voit à la réunion quand il faut vraiment se voir. Et c'est tout. Oui, c'est ça qui est difficile.

***Tu disais tout à l'heure qu'il y a un héritage familial, chez toi. Il y a pas mal d'enseignants. Ton père a fait une reconversion professionnelle dans l'enseignement. Et tu disais que c'était quelque chose de sécurisant de se lancer dans un truc, en fin de compte, c'était un peu connu. Est-ce que, comment poser la question, est ce que cette impression de sécurité, une fois que tu t'es lancé dans le métier, tu l'a retrouvé, en fait, ce sentiment ? Ou alors, tu avais l'impression que c'est pas parce que dans ton entourage, il y avait des enseignants que tu connaissais le métier en fin de compte.***

Si moi, je pense aussi parce que je n'ai pas forcément le souvenir de voir mes parents bosser pour préparer la classe, mais je pense que c'était là. Après, je pense, il y a plusieurs choses. C'est sécurisant. Je sais, je sais comment fonctionne l'école. Je ne sais pas comment fonctionne le reste de la société. En fait, les choses, en fait, c'est là surtout. Je vais vers quelque chose que je connais, dans laquelle j'ai mes habitudes. J'ai mes vacances, je peux profiter, le choix, le choix que j'ai fait au début. Finalement, c'était quand même à Toulouse, rester machin avec le, rester dans le lieu que je connaissais. Le fait d'avoir fait ce choix de déménager enfin de partir de la région pour aller en région parisienne que je connaissais aussi puisque ma tante, je ne suis pas, ce n'est pas un choix. Je ne suis pas sûre de l'avoir fait s'il n'y avait personne de ma famille dans le 77.

Clairement je ne suis pas sûre. C'était sécurisant parce que je savais que ma grand-mère, ma tante, j'allais pas, pas, être toute seule. J'allais pas à l'inconnu. Ouais, non, c'est sécurisant après, voilà, je ne connais rien d'autre et, et là, on me dit, on me parle de reconversion. Je sais pas, je sais pas. Je me plains beaucoup. Mais je suis fatiguée, machin et tout. Mais finalement, je suis bien. Enfin voilà puis depuis qu'on est maman, ben ouais t'as le même rythme que tes enfants, tu peux profiter de tes enfants pendant les vacances, c'est un luxe, vraiment un luxe. Et puis de manière sociétale aussi, je pense que on est une population professionnelle qui se plaint beaucoup, mais dans le contexte actuel, on est des privilégiés. Quand on voit comment le confinement a des impacts sur la vie économique nous, elle n'a aucun impact, clairement. Moi, j'ai continué à recevoir mon salaire. Je bossais. Alors, oui, j'ai bossé pendant le confinement, mais un peu moins que ce que j'aurais dû si j'avais été en classe toute la journée. Je me focalisais sur mon fils le matin, je faisais l'école l'après-midi. Oui, il y a des manières, il y a des choses sur lesquelles on a besoin de se plaindre, mais non, clairement. C'est ça aussi ce côté sécurisant de se dire pour l'instant, on est fonctionnaire. Quoi qu'il se passe, le statut de fonctionnaire a un impact.

***Tes parents, ils ont réagi comment quand tu leurs as dit que tu voulais être enseignante ?***

J'ai pas de souvenir de ça. Ils ne m'ont pas dit ah non surtout pas. Ils nous ont toujours soutenus dans ce qu'on avait à faire. Après, on s'est toujours dépatouillé aussi, un peu par nous-même, je sais que ils ne m'ont pas aidé financièrement. On était, on avait la chance d'être boursière clairement. Je pense qu'on n'aurait pas été boursier, on aurait fait un truc pas loin de la maison, donc ça limite, ça limite les. Les chances de faire, les choix de lycées ou d'écoles clairement, j'ai la chance d'avoir été à la fac parce que j'étais boursière, parce que je pouvais me payer toute seule ma chambre d'étudiant. Après voilà, ouais ils se sont fait du soucis parce que voilà, au bout de quatre ans de ne pas avoir ce fichu concours, enfin, mon père m'a toujours soutenu, alors c'est vrai qu'avec mes oncles et mes tantes, on y croyait plus, c'est super pour la confiance, après ça, c'est l'histoire de ma vie.

***En même temps, peut-être que c'est vrai que tes échecs au concours, que je trouve, enfin moi, pour te dire, j'ai passé 2 fois, le CAPES, 3 fois l'agreg à partir du deuxième coup, j'ai été admissible, à l'oral. Je trouve que les examens du concours sont scandaleux. C'est clairement à la tête du client. Il y a une connexion qui se fait ou pas avec le jury et quand ça ne se fait pas, ben, il démonte. Et c'est vrai que ce que tu dis en même temps, ces, ces échecs-là, en plus, tu le dis, tu as échoué à Toulouse, tu as réussi du premier coup à Créteil. Je veux dire. Il y a aussi une remise en question du concours en lui-même.***

Ah oui, mais ça, c'est net et précis. Puisqu'à Toulouse, j'ai eu la même épreuve de musique que ce que j'ai eu à Créteil. J'ai pris 5 à l'oral pro à Toulouse, j'ai eu 20 sur 20 en musique à Créteil et 14 ou 15 à l'oral pro. Donc tu vois, donc clairement, on ne voulait pas de moi à Toulouse.

***Mais du coup, tu vois, même avant d'avoir entamé ta carrière professionnelle, tu as eu aussi une perte de confiance en toi sur tes capacités. Il y a dû avoir aussi un impact sur le fait qu'aujourd'hui, même encore aujourd'hui, tu ne te trouves pas forcément légitime.***

Oui, sans doute. Sans doute que ça construit pas forcément dans le bon sens, mais je pense que c'est quand même au-delà du professionnel. Ce problème de confiance en toi, il est inhérent à ta personnalité. Je pense que c'est ma personnalité profonde, ça n'a pas forcément à voir avec le métier que j'ai choisi, je pense. Et en même temps, je dis ça, mais ça a même complètement pas à voir parce que ce qu'il faut faire après, c'est différents êtres enseignants. Moi, je vois ça aussi, ce côté liberté, ce côté. On est tout seul devant sa classe. Ça permet aussi d'avoir du bagout, entre guillemets. Tu peux. Finalement, il y a personne qui va voir concrètement ce que tu fais en classe. Tu peux dire beaucoup de choses, pareil la réunion de rentrée. C'est une façon de moi, je le vois comme ça, c'est une façon de rassurer les parents, mais ça peut être aussi une sombre fumisterie. Voilà ce qu'on va faire et finalement, pas forcément quand, enfin voilà on met un joli papier cadeau. Et voilà. Pareil quand on a un rendez-vous parent, tu peux te permettre d'emballer. Et c'est ce que tu fais. De toute façon, tu vas jamais dire pfff ben non votre fils c'est juste pas possible. Tu peux pas, tu peux pas te permettre ça. Et c'est vrai quec'est vrai que c'est difficile quand tu as des gamins en grandes, grandes difficultés, c'est compliqué de le dire, de dire ce que les parents ont envie d'entendre. Tu peux pas, puisque c'est pas l'idée de mettre quand même un peu les formes pour pas qu'ils se sentent complètement. Et comment on va faire ? Et du coup, tu rehausses un peu le niveau entre guillemets. On part sur des mauvaises bases parce que les parents croient que finalement, c'est bien, c'est compliqué.

***Et quand tu es en classe, par contre, ta confiance, tu le ressens comment ?***

Euh ben là c'est, avec les enfants, si c'est toi qui on en revient à ce positionnement de maître qui a le savoir et en même temps, j'utilise beaucoup l'humour en classe. Il faut, il faut. Il faut dédramatiser tout le statut de l'erreur, c'est pas grave. Moi, on m'a fait la réflexion. On est bien dans votre classe, on se sent bien dans votre classe. Si c'est des adultes qui me disent, c'est bon, les enfants sont contents de venir, donc j'ai confiance en moi. Après ça, devant les enfants, j'ai la chance d'avoir des AESH quand elles sont dans la classe, je me rends compte que finalement, je les regarde beaucoup pour avoir leur retour physique, est ce que ça va, il y a encore toujours, ce petit. Est-ce que ce côté, est-ce, est-ce que j'ai le consentement ? Est-ce que j'ai la bonne posture ? Est-ce que je dis pas de bêtises ?

***Dernière petite chose, j'aime bien finir comme ça, est-ce que tu as une anecdote. Que tu retiens ou drôle avec un enfant ou avec un adulte.***

Non, je n'ai pas, enfin si, il faudrait que je les note. Enfin si l'anecdote que je trouve, encore une fois avec le confinement. Cette classe a été assez, assez particulière parce que là, on est rentrés chez eux. Ils sont rentrés chez nous, vis-à-vis des Webcam et compagnie. Et j'ai une maman qui, en juin déjà, on s'est vu quand on n'avait pas repris l'école. Déjà, elle est venue avec une énorme orchidée pour me remercier de l'année passée avec sa fille.

Et quand tout le monde a dû reprendre le 22 juin et la gamine est revenu à l'école et un après-midi, elle est arrivée avec un énorme sac dans lequel il y avait un vase avec plein de bonbons et y avait écrit le prénom d'E. dessus donc mon fils. Donc je fais tient, on va partager ça avec les copains de la classe. Et elle me dit non non maîtresse, ça, c'est pourE., c'est que pour toi. J'ai appelé la maman et elle m'a dit si si c'est pour remercier E. de nous avoir prêté sa maman pendant le confinement. Ouais, enfin, c'est rien, c'est rien, c'est rien et en même temps, c'est tout. C'est avec certains parents ce que tu disais tout à l'heure. Il y a eu des relations un peu étranges qui se créent. C'est compliqué du point de vue de la position de l'institution. C'est une maman avec qui je pense, je pourrais être amie, mais la distance sociale de mon statut, je pense, m'en empêche un petit peu. Et mais il y a cette reconnaissance de, vous avez été là pour nos enfants dans une période compliquée et en dépit de situations, vous avez été là même si vous aviez votre enfant aussi avec vous. C'était, c'était un geste, je pense que je retiens parce que dans ce métier, on n'est pas que professeur en fait, on est dans l'humain et du coup, tu poses pas ta casquette de C. , tu prends la casquette de madame. Tout est imbriqué. Il n'y a pas de moments où tu fais la séparation entre ce qu'il y a au boulot et ce qui est à la maison. Tu le remportes à la maison, tu remportes à la maison l'école et inversement. Et ce geste-là, pour moi, il est vraiment hyper, il est beau parce que cette maman, elle a compris que je n'étais pas forcément que instit, que prof, il y avait tout le côté humain. Ça, c'était chouette, puis après, entre les sorties scolaires, les voyages scolaires, j'en ai fait pas mal aussi, et c'est super intéressant aussi d'avoir enfin le côté privé/public qui se mêle, on est avec eux sur la vie quotidienne en pyjama. C'est vraiment des moments forts, des moments très, très forts. Et là, on a eu une chance de deux années de suite d'aller en Angleterre Studio Harry Potter et compagnie. C'était juste des, des années exceptionnelles avec des gamins qui restent.

# ANNEXE 3 : ENSEIGNANTE M. ENTRETIEN DU 26.10.2020

***Donc, je vais quand même amorcer. Ça fait combien de temps que tu enseignes ?***

10 ans

***Et avant ça ? Tu as fait que ça ou tu as eu un autre métier avant.***

Non, en fait j'étais éducatrice sportive et au départ, j'ai fait une licence STAPS activités physiques, activités physiques adaptées pour travailler avec les personnes handicapées, âgées, dans le milieu du sport. Mais Je n'ai pas trouvé de travail dans ce que je cherchais, moi, et du coup, j'ai passé le concours.

***Est-ce que c'était, tu l'as vécu comme quelque chose de dommage de ne pas pouvoir faire ce que tu avais envie de faire et du coup, de passer ce concours-là*** ?

Oui, au début, je cherchais et puis un moment donné, il faut faire quelque chose. Et c'est vrai que comme je travaillais avec le public, avec les enfants, c'est un peu ce qui s'est proposé, s'est présenté, de plus logique, en fait.

***Et le concours tu l'as passé tu l'as eu du premier coup ?***

Non je l'ai passé 4 fois, j'ai raté les oraux trois fois.

***D'accord, tu l'as passé dans quelle Académie ?***

Versailles, non une fois Paris et 3 fois à Versailles.

***Tu sais ce qui avait pêché ?***

Ah ben en fait l'écrit, je l'ai toujours passé facile. Mais l'oral, c'est quelque chose qui me stresse énormément. Pareil, devant les gens et je pense que ça m'a bloqué. La dernière fois, je pense que la quatrième fois, je l'ai eu parce que je me suis mariée trois jours avant et que j'étais pas du tout stressée, j'étais pas. J'avais tellement d'autres choses à penser, autre chose que ça. Que en fait j'y suis allée, voilà, sans stress, sans pression, en me disant : bah si j'l'ai, tant mieux si j'l'ai pas je ferai autre chose. C'était vraiment tant pis quoi. Je le tente une dernière fois et puis adviendra ce qui adviendra.

***Et donc du coup, tu as fait un lâché prise qui a peut être…***

Voilà, pas de pression. Du coup, j'y suis allée un peu plus sereinement et ça s'est bien passé.

***Et tu dis que t'es pas à l'aise à l'oral et devant une classe, pourtant ?***

Mais ça ne me dérange pas en fait. Par contre, les réunions de parents, c'est ce qui me stresse énormément. C'est une épreuve, mais après, face aux élèves, je sais pas, c'est pas, je le vis pas de la même façon en fait.

***C'est le fait d'être face à l'adulte tu penses ?***

Peut-être. En fait avec les enfants c'est une relation j'trouve différente dans la façon de parler, dans la façon de faire les choses, de dire il y a peut être plus de dialogue ou plus de questions un peu plus innocentes sur lesquelles on va pouvoir rebondir. Parler de choses, alors que les adultes. En fait, ils posent des questions certains, mais on ne sait jamais trop ce qu'ils pensent. Voilà, Moi, j'aime bien que les choses soient claires, franches et avec les élèves, je trouve que c'est plus, c'est plus facile et plus ouvert.

***Et du coup, depuis 10 ans que tu pratiques ce métier-là. Maintenant, tu te dis que t'es contente d'avoir choisi ça ou que c'est bien mais que t'as envie de changer au bout d'un moment ? Comment tu le vis ?***

Alors en fait quand j'ai passé le concours, je me dis que je le ferais 10 ans.

***D'accord, donc on y est.***

On y est mais j' me dit que j'ai encore des choses à apprendre, à faire. Mais voilà, l'année dernière, j'ai passé la certification parce que je voulais aussi avoir la possibilité de bifurquer, alors toujours dans l'enseignement, mais voilà PESS c'est une autre approche, un autre travail. Donc, voilà pouvoir aussi voir autre chose dans ce domaine.

***C'est quoi cette certification ?***

En fait, Français Langue Seconde, c'est pour enseigner le français aux élèves qui arrivent de l'étranger.

***D'accord.***

Donc, aux allophones qui arriveraient, donc qui ont besoin d'apprendre le français pour pouvoir après en classe, suivre le cursus scolaire qui leur est.

***Tu l'as passé quand ?***

L'année dernière, en 2000, en fait en février 2020

***Tu as commencé ?***

Non parce qu'en fait, pour cette rentrée-là, je ne voulais pas changer d'école parce que je ne savais pas comment ça allait se passer. J'suis dans une école ou ça se passe très bien. Je préférais rester quelque part où j'avais mes marques où je savais comment ça allait se passer et que ça allait bien se passer plutôt qu'arriver dans une école sans connaître personnes, sans savoir, avec le contexte, c'était un peu tendu. Donc, je n'ai pas voulu changer d'école cette année. On verra l'année prochaine si, si y a un poste qui se libère, mais il y en a pas beaucoup. Et comme je veux pas faire des heures et des heures de voiture, si ce n'est pas à côté de chez moi, je ne prendrai pas. Mais après, en parallèle, je regarde des offres, même à l'étranger, pour être prof de français en fait.

***Ah oui d'accord, parce que du coup, cette certification te permet de faire prof de français à l'étranger.***

On peut faire prof de français à l'étranger, en lien avec l'Éducation Nationale y a des écoles françaises. Oui, je regarde.

***Donc vous partiriez tous en famille à l'étranger ?***

Après, comme c'est pour des contrats de deux ans, je crois, faut que j'aille dans un pays où ça parle français, je regarde plus la Suisse ou le Québec, je pense. Mais je pense que partir deux ans ça pourrait, ça pourrait s'faire.

***Ce serait du coup un vrai projet de famille en dehors du projet professionnel aussi.***

Oui, voilà, à voir. Après y a pas j' pense pas beaucoup de postes, et puis voilà et ce moment pour avoir l'accord…

***Ouais, d'accord. Et du coup, ça a été quoi, t'as fais quoi comme école ? T'as fait des REP, t'étais à Bezons ?***

En fait j'étais à Bezons pendant 4 ans. Avant, j'ai fait des remplacements, enfin, j'étais ZIL ou BD J'ai fait un peu de tout. J'étais à Garge, j'étais aussi dans le Vexin dans une école où les élèves se rangeaient tout seul, sortaient tout seul, attendaient dans la classe sans faire un bruit, enfin j'ai vraiment eu de tout. Et ensuite, quand je suis arrivée dans les Yvelines, ben ça fait quatre ans que j'étais dans la même école. Ma première classe a été très, très dure. Si je n'avais pas eu des collègues sur qui compter, je pense que je me serais arrêtée. C'était quand j'arrivais à la piscine ou en sortie. Je pense que les gens croient que j'avais une ULISS.

***À ce point-là parce que les élèves étaient ?***

En fait, j'avais tout. J'en avais un, bon, bon c'est pas de sa faute, il est parti en ULISS d'ailleurs parce qu'il avait un problème neurologique, j'en avais un qui ne pouvait pas passer cinq minutes sans se faire remarquer, en tapant les autres en étant tout à fait désagréable. J'en avais un qui était, qui avait, avait des troubles du comportement enfin, donc il fallait le tenir aussi sans arrêt. J'en avais un qui là va faire des tests neuro, il est en CM1 là, parce que ça ne s'améliore pas, et pareille il avait une concentration, il part dans tous les sens, on pose une question, il répond à côté ou trois heures après, je n'avais que 20 élèves, mais j'avais 6 ou 7 élèves particuliers, donc, c'était hyper compliqué. On est allé au château de Versailles, dans chaque pièce ils ont fait sonner les alarmes. La honte, je crois que c'est la seule fois de ma vie où j'ai eu honte en sortie. Là, ça a été vraiment et j'en avais une qui n'avait pas été scolarisée avant d'arriver en CP. Donc, en plus, ça a été compliqué avec sa mère, là elle est partie, on sait pas où elle est. Mais ouais c'était compliqué pour elle aussi parce que quand on arrive dans une classe, qu'on n'a jamais été à l'école, ce n'est pas simple.

***C'était une école classée ou non.***

Non non, c'est une école, alors n'était pas classée, mais ça a été pire qu'une REP. J'arrivais d'une REP, mais là je m'suis dit, je sais pas comment marche le classement, parce que là, il faudrait y être. Enfin avec cette classe, ben d'ailleurs là, avec ma collègue, on avait les CP. C'était le cru. On a une collègue qui a pris les CE1 et une autre les CE1/CE2, celle qui avait les CE1 elle a passé une année aussi très dure. L'année dernière, on les a coupés en 6, ça a pas été simple, cette année il sont coupés en trois, c'est compliqué. Parce qu'ils s'améliorent pas en fait. Il est clair que maintenant, celle que j'ai eue après, j'avais un ou deux élèves en difficulté ou à cadrer, mais sinon ça a été.

***Et tu dis qu'heureusement que tes collègues étaient là ?***

Ben parce que, attend il y en a je les sortais, je les envoyais, en fait, je ne pouvais plus les garder. Il y en j'étais obligé de les sortir de la classe parce que ça devenait invivable, même pour les autres. Celui qui se

faisait remarquer toutes les cinq minutes il se levait en classe pour venir apporter quelque chose ou quoi, il fallait qu'il fasse tomber toutes les trousses des tables en fait. Enfin c'était que des choses comme ça. Et puis tu écris aux parents. Oui, mais c'est pas de sa faute. gnagna il y a si il y a ça. Enfin, c'est lui qui fait tomber les trousses c'est pas moi.

***Donc, pas de soutien des parents.***

Non de ce côté-là, cette maman-là, pas du tout. Non, ça a été dur a priori. Elle a dit à l'équipe éducative l'année d'après qu'elle avait envoyé une plainte à l'inspection parce que je l'ai harcelé de mots dans le cahier gris. Enfin, j'ai jamais eu de nouvelles, donc je pense que soit elle l'a pas fait, soit ça a été classé sans suite. Si, je n'ai pas eu de retour, c'est que l'inspectrice n'a pas reçu quoi que ce soit. Mais non, ça a été compliqué, mais bon.

***Et tu as failli abandonner l'enseignement avec cette année-là.***

Non, par contre ça aurait été au tout début, je pense que oui, parce que ça m'aurait dégoûté. Là, avec l'expérience, non, parce que c'est pas voilà. On arrive à gérer. Mais je pense que plus tôt dans mon cursus, je pense que j'aurais pu abandonner ouais.

***Quand tu te retrouves dans des situations comme ça, qu'est ce qui est bien évidemment avec les élèves c'est compliqué. Mais qu'est-ce qui toi, en tant qu'enseignante, qui te manque ? En fait, est-ce que c'est l'appui, alors visiblement toi tu étais quand même soutenue par tes collègues, mais qu'est ce qui est manquant est ce que c'est l'appui des parents, l'appui de la direction, dans ces cas-là ?***

J'dirais qu'on puisse nous voir un peu plus de poids dans les décisions et dans les actes pris par rapport aux élèves parce que pour certains, on propose des orientations, des aides, etc. Mais il faut toujours en dernier lieu l'accord du parent pour que ça soit mis en place. Et si le parent n'est pas d'accord, si le parent ne veut pas, il ne se passe rien et rien n'évolue. En fait, on donne notre avis, mais on a l'impression des fois qu'il sert à rien, parce que c'est pas suivi où les parents ne sont pas d'accord donc ils le font pas. On passe, par exemple un maintien c'est bête, mais on propose, un maintien c'est quand même nous qui avons l'élève toute la journée dans la classe. Donc, si on propose, c'est qu'on estime que quand même, ce serait une très bonne chose. Mais si le psychologue lui qui le voit peut être pas, la commission qui lit 4 feuilles, dit Ban non, les parents ne sont pas forcément d'accord parce que ça fait mauvais genre de faire maintenir son enfant ou pour des raisons sociales ou autres ne veulent pas. L'enfant passe, mais en fait, ne c'est pas pour son bien être ou enfin voilà, on n'écoute pas assez nos avis sur les élèves qu'on voit quand même 6 heures par jour, 36 semaines par an.

***Et du coup, quand c'est comme ça, toi, tu le vis comment, en tant que personne ?***

Ben après, avec nos collègues on, on discute pas mal on débriefe pas mal de ce genre de choses, ça peut nous prendre pas mal de temps de midi, mais je crois qu'à un moment donné, on devient fataliste, on donne notre avis, on suit, on lui suit, on le suit pas, ce n'est pas, ce ne sont pas nos enfants en fait. Donc nous, on donne l'vis pour ce qui serait bien pour eu, si après. Les parents ne sont pas d'accord ou ne veulent pas c'est leurs enfants. C'est leur avenir qu'ils gâchent ou pas. Donc je crois qu'on fait ce qu'on peut à notre niveau. On donne notre avis, on fait les dossiers et puis…

***Ça joue après dans son approche qu'on a de son métier ?***

Je pense que ça peut inconsciemment jouer sur le fait que, peut-être, il y a des choses qu'on aurait fait ou pas sur des aides à apporter. Même si on essaye d'aider au maximum, il y a peut être certaines choses, ben quant tu sais que le parent refuse toujours tout à chaque fois, inconsciemment, peut être que du coup, on va moins aider cet enfant parce que de toute façon, au bout du compte, enfin, on ne sait pas si ça va être utile si ça va servir. Donc, même si on essaye de faire mieux, peut être que parfois inconsciemment, on abandonne aussi peut-être un peu, parce que il n'y a pas l'aide qu'il faudrait à côté.

***Oui c'est pas évident et puis, comme tu disais, le circuit est quand même, pour les décisions le circuit il est quand même très long du coup. Il faut faire appel à des psychologues, etc. on prend plus en considération l'externe.***

Ben, plus les points de vue des gens qui voient un enfant à la fois parce que nous c'est le contexte aussi, c'est qu'on n'a pas un enfant. On en a 25 26 et que bah, dans le contexte, avec les autres, ils se comportent pas pareil que quand on est face à face. Forcément, on a en face à face avec un élève, on lui demande de faire un truc. On est pas nous en train de voir un autre aussi. Quand on lui demande et qu'on est à côté de lui, il faut qu'il le fasse dans la classe on lui demande de faire quelque chose, on peut pas rester à côté de lui jusqu'à ce qu'il est fini. Et ça, c'est aussi un autre, un autre aspect qui, je pense, n'est pas suffisamment pris en compte dans l'aide extérieure. C'est toujours individuel et nous on voit pas les enfants individuellement. Et ça change beaucoup de choses. Donc, c'est ça aussi qui, je pense, n'est pas suffisamment pris en compte. On garde l'individu, mais en fait, il faut le regarder dans la société, dans son ensemble. Ça en aiderait peut-être certains.

***Pourquoi avoir passé le certificat ?***

En fait, c'était pour avoir, pour voir une autre façon, un autre aspect du métier. C'est vrai que j'ai appris pas mal de choses. C'était intéressant de faire les formations. De me remettre aussi un peu préparé, il a fallu préparer un écrit après un oral à partir de l'écrit. C'était un peu aussi une autre façon de se remettre en question sur la façon dont on travaille sur les aspects du métier. Sur la façon de le faire, parce que c'est vrai que nous on le fait dans notre classe, on fait d'une certaine façon, ça fonctionne, donc on continue et ça permet de voir autre chose. Je suis allée du coup voir en UPEAA. C'est vrai que ben en fait, il faut travailler le français, mais apprendre le langage scientifique, mathématique pour que les élèves puissent s'en sortir en classe. Et du coup, comment travailler à partir du texte ? La grammaire, introduire les langages mathématiques, des notions scientifiques pour qu'ils puissent comprendre. Et c'est pas mal aussi de voir cet aspect-là.

***Qu'est-ce qui fait sens dans ton métier ? Pourquoi tu continues à être enseignante ? Qu'est-ce qui te pousse en fait là-dedans ?***

J'espère, en tout cas, je pense que j'aide quand même les élèves à s'épanouir, à prendre conscience que ben ils sont quelqu'un qu'ils peuvent réussir des choses parce qu'il y en a. Quand on voit leurs parents, on se dit

que les pauvres, on ne doit pas beaucoup les valoriser. La dernière fois, j'ai une collègue elle a reçu des parents ils lui ont dit : « ben de toute façon on vit ensemble, mais on n'est pas une famille et on se parle pas ». OK, mais vous ne parlez pas du tout à vos enfants en français ou pas du tout, du tout, oh non non dans aucune langue, parce que les parents sont enfin ont une langue maternelle autre, mais non, non. Vous pensez qu'il faudrait qu'on parle ben oui un peu. C'est vrai que rencontrer les parents ça permet de comprendre les enfants. Et c'est vrai que ça leur permet aussi peut-être à l'école, de sortir un peu de ça et de voir autre chose et de leur montrer que ils peuvent faire les choses qu'ils peuvent réussir. Qu'il n'y a pas un modèle qui prime sur les autres et leur faire découvrir les jeux de société, entre autres. Quand on fait des après-midi jeux de société parce qu'il y en a en fait on voit qu'ils ne savent pas ce que c'est, ils ne jouent jamais. Voilà de quoi les ouvrir un peu.

***Du coup, c'est de leur apporter autre chose que ce que les parents n'apportent pas forcément.***

Oui, voilà. Après, nous on n'est pas dans un milieu mixte assez mixte, favorisé et un peu moins. Mais même ceux qui sont dans des milieux favorisés, ce n'est pas toujours évident non plus de passer du temps avec ses parents, de faire des activités.

***C'est vrai. On a toujours tendance à croire que parce que les enfants de milieux favorisés ont accès à plus de choses, ce n'est pas toujours le cas. Je sais que j'avais été à Saint-Jean de Passy dans le 16ème et j'avais des enfants qui, tout simplement, n'avaient jamais été au parc de leur vie parce que les parents n'avaient pas le temps. Donc ils faisaient leur journée à l'école, la nourrice venait les chercher et il rentrait à la maison et le week-end les parents ne s'en occupaient pas quoi. Donc, c'est vrai qu'il y a toujours un moyen de toute façon, quel que soit la classe sociale de l'enfant, de lui apporter quelque chose que les parents n'apportent pas.***

Ben c'est ça. Moi j'avais un élève en CP, il me disait toujours en sortie j'aimerais bien aller au zoo parce que je suis jamais allé au zoo. Bah oui, c'est vrai que ça pourrait être intéressant dans le raisonnement, c'est des choses qui n'ont jamais fait. En fait, c'est bien de pouvoir leur apporter aussi ce qu'ils ne peuvent pas faire à la maison ou ce qu'on ne leur donne pas du tout. Parce qu'il y en a on ne les écoute pas non plus, on leur demande pas leur avis. À chaque fois, moi je leur dis, on leur pose une question, mais ils répondent oui, non, mais oui, pourquoi ? Non, pourquoi ? En fait, c'est des choses qu'ils ne sont pas habitués à faire donner leur avis, mais sur une question précise en fait. Et pas sur la couleur des baskets ou ce qu'on veut manger.

***Comment tu pratiques, c'est quoi ta pédagogie ?***

Alors j'essaye de faire des ateliers de travailler par groupe de niveau. Là à la rentrée, c'était un peu compliqué à mettre en place parce que c'est assez hétérogène. Mais j'aime bien prendre les élèves par petits groupes, pour, certains font un exercice, d'autres manipulent comme ça, je vois un peu comment il manipule ce qu'ils font, comment ils réfléchissent pour pouvoir après adapter ou pas si y a besoin et travailler les notions qui pose vraiment problème, reprendre ce qui ne va pas avec ceux qui n'ont vraiment pas compris parce que dans la masse, on fait souvent illusion. On peut faire illusion assez facilement, donc, et prendre un petit groupe, ça permet de cerner un peu plus le travail de chacun. Et, après, je fais pas mal de projets avec des collègues aussi. Soit on fait du tutorat, soit des projets ensemble en groupe avec une collègue, on fait quasiment tous

les ans un projet de lecture. Elle a les plus grands, donc les plus grands aident les plus jeunes pour la lecture et ça se passe plutôt bien parce que les jeunes sont contents de lire avec les autres élèves. Les grands sont contents de leur apprendre, leur montrer, etc. Donc ça se passe bien. Mais c'est vrai que j'essaye de les prendre quand même en groupe pour pouvoir cerner un peu chacun. Même si certains en même petits groupes ont du mal puisqu'ils s'ouvrent très peu, sont très, très fermés. Et puis, même en petit groupe, ils regardent sur les autres du coup on voit qu'ils regardent, mais ils ont du mal à faire d'eux même sans regarder ce qui se passe. Si ils se trompent ou quoi il faut surtout pas se faire remarquer et faire des erreurs. C'est compliqué aussi de leur apprendre qu'on peut se tromper.

***Oui le doit à l'erreur. Alors du coup comment tu fais toi avec ces élèves-là ?***

Ben des fois je fais exprès de faire des erreurs. Alors ce qui est embêtant c'est que parfois ils ne les voient pas, mais quand ils les voient je leur dis oui, c'est vrai, je me suis trompé. Mais tout le monde peut faire une erreur. Pas grave, on s'en est rendu compte du coup corrige. Une erreur, ça s'efface et puis ça se corrige sans problème. C'est vrai que c'est un travail assez long de leur montrer que ben là tu es sûr que c'est la bonne réponse, si c'est pas ça qu'est ce qu'on peut mettre. Et il y en a ils se trompent, ça les bloque. Donc revenir sur les erreurs c'est pas toujours évident non plus.

***Essayer de dédramatiser l'erreur.***

Oui, c'est ça.

***C'est pas évident pour les enfants qui sont renfermés sur eux-mêmes c'est encore peut-être plus difficile ?***

Ben oui, parce qu'en fait, on a l'impression qu'ils se referment encore plus. Et du coup, on ne sait pas. C'est pas toujours évident de lier un contact ou de savoir comment les prendre pour arriver à communiquer correctement et faire qu'ils s'épanouissent dans la classe.

***T'as l'impression que toi en tant que personne d'un élève à un autre, il faut que tu changes ta personnalité ou ta manière d'être ?***

En fonction des élèves parfois, oui, il faut changer son approche pour pouvoir entrer en contact et faire que ça fonctionne parce que des fois, on va y aller en frontal et on se rend compte que ça ne va pas du tout. Donc il y en a il faut aller en frontal, mais avec lui il faut plus détourner, trouver un autre moyen. Il faut essayer de s'adapter aussi à chaque enfant, ce qui n'est pas toujours évident pour faire en sorte que chacun se sente bien dans la classe et parle suffisamment. Après, je pense qu'une fois que chacun réussit à parler, on change aussi. Après, on rechange aussi notre façon de faire une fois qu'ils sont plus ouverts. Peut-être que c'est difficile de s'analyser. Bien sûr qu'en fonction de certains caractères, on ne va pas les aborder de la même façon.

***En fait, la question que je me pose c'est, est-ce que c'est difficile de s'adapter comme ça d'un élève à un autre dans une classe ?***

Je pense que c'est le temps de savoir, en fait si on en a discuté avec nos collègues parce qu'on parle beaucoup, on peut savoir à l'avance, lui, comment il faut le prendre ou pas, ou comment ça peut fonctionner. Et donc, on va plutôt essayer directement comme ça, à voir comment ça marche et ajuster ceux qui sont nouveaux, on ne sait pas trop donc on va, on voit, et puis, une fois qu'on a trouvé la bonne façon, on essaie de continuer sur cette lancée. Mais ce n'est pas toujours évident de pouvoir s'adapter à chacun. D'autant que certains élèves, c'est comme les personnes, on a du mal à créer un lien, et puis ils sont, en fait, ils sont antipathiques. C'est dur à dire, mais en fait, il y en a on n'a pas forcément envie de leur parler parce qu'ils sont désagréables à chaque fois, qui, leur façon de parler, alors eux c'est leur façon d'être, mais c'est pas agréable. Il n'y a pas de politesse, il n'y a rien, il y'a pas de respect. Et du coup, c'est plus difficile. Donc là, si, cela c'est plus difficile, il faut se forcer pour aller leur parler. Il faut prendre sur soi pour malgré tout, ne pas les exclure et les intégrer à la classe comme les autres, même si on sait qu'à chaque fois, ça va être un peu difficile.

***Ça demande un sacré effort de patience***

Je pense qu'au niveau de la gestion de la frustration, de la patience et des émotions c'est pas évident.

***Comment, comment, après, on gère justement, le fait, est ce que tu penses qu'il y a un impact sur la vie personnelle derrière ? Est-ce que le fait de se contenir comme ça toute la journée, surtout quand on a des élèves difficiles, comment ça se passe après ?***

L'année où j'ai ma classe difficile, je sais que chez moi, c'est très compliqué. Oui, c'est-à-dire que mes enfants, je ne supportais rien. Je cours maintenant. Je vais courir, ça fait du bien. En fait, il faut trouver une façon d'évacuer.

***Oui, je pense, parce que c'est un métier où, au final, on a du mal à se séparer de son métier.***

Ce n'est pas évident même si on sait qu'il y a l'enseignant et la personne, mais malgré tout, c'est quand même la personne qui est le plus touchée. Même si on sait qu'il faut faire la part des choses. En fait, quand je travaillais à Bezons, j'avais une heure de route. En fait, ça me permettait de faire la séparation entre les deux. Là, j'ai moins de temps parce que j'ai qu'un quart d'heure. Mais du coup, des fois, je ne vais pas chercher mes enfants, je reste chez moi un petit peu pour souffler parce que je sais que la journée a été compliquée et que je ne peux pas aller le chercher. Mais bon.

***Ce n'est pas évident à vivre, aussi en tant que parent, en tant que maman, de se dire que on a accordé tellement de temps à d'autres enfants qu'on n'arrive plus à en accorder à ses propres enfants, c'est ça.***

C'est ce que je reprochais à ma mère.

***Qui était enseignante aussi ?***

Non, elle s'occupait des enfants. J'suis désolé.

***Mais Non.***

De le dire c'est on se rend compte en fait. J'lui reprochais de passer plus de temps avec les autres et c'est ce que je fais.

***C'est vrai que c'est un métier qui est tellement prenant. On s'en rend même plus compte à quel point il nous prend.***

Non, en fait on s'en rend compte quand on discute avec les gens parcequ'ils sont pas enseignants généralement, ils ne comprennent pas. Que c'est dur, quand on a des vacances, mais quand on a besoin qu'une classe, ça se prépare, et que on a des gens en face et qu'on gère leurs humeurs aussi parce que les enfants ne sont pas toujours bien non plus. Quand ils arrivent, ils ont des histoires familiales parfois compliquées. Avec ça aussi, c'est à prendre en compte et à gérer en fait.

***Oui vous vous le prenez en pleine face et on n'est pas formé à ça.***

Tu vois des enfants qui voit pas leur père et qui disent il me manque, mais qu'est ce que je peux répondre ? Bah, rien, puisque mon père ne m'a jamais manqué, je l'ai toujours. Je ne sais même pas, je n'ai pas vécu. Donc c'est pas toujours évident de prendre le recul nécessaire pour faire la part des deux.

***Et quand, quand tu es en vacances, tes enfants sont avec toi ?***

Oui.

***Tu récupères du coup le temps à ce moment-là.***

Oui j'essaie.

***Ils ont quel âge ?***

Euh 7 et 9 ans.

***Ah oui ils sont petits. Et eux le vivent comment d'avoir une maman maîtresse ?***

Pour l'instant, ça leurs pose pas de souci. Ils n'ont jamais dit quoi que ce soit. Ils aiment bien venir à l'école avec moi quand je vais des fois, pendant les vacances, préparer des trucs. Ça pose pas de souci, au contraire, « ah on va à l'école, mais pas la nôtre, donc c'est bon c'est pas pour travailler. »

Donc voilà, après, c'est plus pendant les devoirs ou des fois ils me disent, il y a si, il y a ça. Et je leur dis non, mais là, tu me la mettras pas à l'envers parce que je sais ce qu'il faut faire et je sais comment on fait. Pour l'instant, ils me disent rien par rapport à ça pour l'instant ils sont contents que leur maman soit maîtresse. Mais ça changera peut-être plus tard au collège ou au lycée ? J'ai une collègue, ses enfants quand ils étaient au collège et au lycée, ils disaient qu'elle travaillait pour l'Éducation Nationale.

***C'est pas faux.***

Voilà. Mais ils disaient pas qu'elle était enseignante.

***Parce que ce serait une honte ?***

A priori, pour eux, c'était comme, il le prenait comme une honte en fait que leur mère soit enseignante. Donc, je n'ai pas vécu ça encore, mais peut-être un jour.

***Ça te fait peur qu'un jour, ils puissent se dire qu'ils ont honte de ton métier !***

Je me suis. Je me suis dit qu'un jour, ça leur poserait souci. Mais qu'après s'ils le disaient pas moi ça me poserait pas de souci. Après, c'est leur vie, s'ils ne veulent pas le dire je vais pas les obliger et c'est comme ça.

***Mais pourquoi ce serait une honte ?***

Mais je ne sais pas, je sais pas. Parceque, non je ne sais pas du tout je n'ai pas de raison d'explication pour l'instant, mais à voir.

***Et tu disais ta mère elle faisait quoi du coup ?***

Elle était auxilliaire-puéricultrice.

***D'accord, elle n'était pas enseignante, mais elle s'occupait quand même d'enfants.***

Oui des enfants des autres.

***Il y avait un certain héritage dans ?***

Je sais pas. Je crois que surtout, je n'ai pas fait auxiliaire-puéricultrice parce qu'elle l'avait fait et j'ai pas fait puéricultrice parce que je ne pouvais pas faire les études d'infirmière, les piqûres tout ça, ce n'était pas possible. Mais enseignante n'était pas un choix de départ. Puis, au final.

***Au final, tu restes quand même ?***

Oui, pour combien de temps encore ? Je sais pas.

***Ça t'apporte quoi ? Tu penses ?***

Des rencontres avec des gens, des enfants. Je pense qu'on voit la société dans son ensemble parce qu'on a quand même pas mal. On croise beaucoup d'enfants, beaucoup de familles et on voit beaucoup de choses, dont beaucoup de personnes n'ont sûrement pas conscience. Et du coup, c'est vrai que dans certaines

discussions, moi, j'ai l'impression des fois que les gens parlent, c'est inintéressant parce que par rapport à ce qu'on peut voir, nous, à l'école, de situations et des choses dont les gens se plaignent, ou quoi, qui nous paraissent, enfin moi ça me paraît sans intérêt. Se dire qu'il y a des choses, mais attend, il y en a la situation est tellement pire que tu ne peux pas te plaindre et en même temps, on peut pas forcément le dire parce que les gens ne comprennent pas, parce que s'ils l'ont pas vécu il l'ont pas vu, ne comprennent pas forcément. Et puis, en plus, c'est du domaine de l'école. On ne peut pas tout dire, mais c'est vrai qu'il y a parfois des situations dans lesquelles je me dis, mais en fait, oui, le problème, il y en a pas. C'est vrai que certaines personnes font une montagne d'un truc qui en n'est pas par rapport à ce qu'on peut voir à l'école. Je pense que ça me permet de relativiser des choses. Et, je pense que j'étais beaucoup plus altruiste avant d'être enseignante.

***Ah oui ? Pourquoi ?***

Parce que je pense que j'ai aussi, de la part de certains parents reçus, l'animosité qui fait que je prends plus de distance, mais avec tout le monde du coup. Parcequ'ils y a des parents, qui sont très agressifs, on se protège aussi de ça et après, je pense qu'on s'en protège tout le temps.

***C'est tu penses que les parents, c'est ce qui rend le métier. La facette du métier le plus compliqué ?***

La gestion des parents. Je pense que c'est ça qui est le plus compliqué ouais.

***Tu as eu des mauvaises expériences avec des parents ?***

Euh ben, oui, on a père l'année dernière que nous a traité de raciste parce qu'on avait un règlement, on voulait l'appliquer, mais lui ça ne lui convenait pas, donc en fait on voulait pas adapter le règlement à son problème parce qu'on était raciste. Ben non en fait, on fait un règlement, il est le même pour tout le monde. Donc voilà, j'ai une collègue qui s'est fait agresser parce que son fils avait oublié son manteau dans la cour. Oui, mais on ne peut pas surveiller 25 enfants et ramasser 25 manteaux. Donc voilà en plus les parents étaient séparés il y avait une mauvaise communication. Donc, le lendemain, c'est la mère qui est venue en remettre une couche alors que le fils avait récupéré son manteau. En fait, des parents séparés qui ne peuvent pas, qui communiquent pas. Et du coup, le manque de communication fait que c'est l'enseignant qui va faire le lien. Ouais, mais il y a eu ça, ben si, mais en fait c'était la semaine dernière, c'était pas votre semaine. Ben si vous l'avez pas eu de la part de votre ex-mari ou votre ex-femme, c'est pas à nous de faire le lien entre vous deux. Donc, c'est toujours ça, peut-être des petites choses, mais cumulées, ça devient un peu lourdingue donc.

***Et est-ce que tout ça fait perdre du sens au métier en lui-même ?***

Je pense que quand on est dans notre classe, on ne sait pourquoi on y est et on sait ce qu'on veut faire et pourquoi on le fait. Après, c'est vrai qu'il y a des projets peut-être qu'on fait moins parce qu'on ne veut pas qu'il y ait trop les parents à l'école non plus, alors que c'est vrai que les dernières années, ces dernières années, c'était plus les parents à l'école etc. Mais à un moment donné il faut qu'on puisse faire notre travail aussi correctement, et, et être enseignants, tout le monde peut pas être enseignant et les parents l'ont vu pendant le confinement. C'est un métier à part entière et qui demande des qualités, des capacités et je pense

qu'il faut aussi nous laisser un peu faire notre travail correctement, sans, sans arrêt nous rajouter des trucs et nous dire de faire comme si comme ça.

***Faire confiance à l'enseignant.***

Oui voilà. Et peut-être mettre les moyens aussi de le faire. Parce que ce n'est pas toujours le cas non plus. Et je pense aussi faire un lien avec le primaire et le secondaire parce que l'arrivée au collège, pour certains, est très compliquée. Le passage étant une étape parfois difficile parce qu'on fait beaucoup de choses qui ne sont plus faites après.

***Tu as quelle classe là ?***

CE1, CE2.

Est-ce que tu dirais que la situation due au COVID, rend plus difficile ou facile le métier ? Au final, avec le confinement ?

***La période du confinement, ça a été difficile. Déjà, je pense qu'on n'a pas un métier qui se prête à le faire en télétravail. Ça, c'est clair.***

Les, voilà, les outils informatiques qu'on avait, ce n'était pas non plus forcément pratique. Parfois, on ne pouvait pas avoir accès à notre boîte mail pendant une après-midi. C'était nos ordinateurs personnels, enfin tout. On ne pouvait pas forcément se déplacer à l'école comme on voulait pour faire ce qu'on avait à faire, donc c'était assez compliqué. Je me suis quand même débrouillée pour que chaque élève ait pu, puisse avoir ses photocopies sans les imprimer lui-même. Ça, aussi c'était pas mal de boulot, mais le retour après en petit groupe, ça a été bien parce qu'on pouvait travailler avec les enfants. Je dirais que le problème, c'est que ce n'est pas ceux qui auraient dû venir qui sont venus. Mais c'est vrai que de pouvoir travailler en petits groupes ça les a beaucoup aidés. Ça leur a permis de reprendre le rythme. Ceux qui ne sont pas revenus, ça se voit. La rentrée a été compliquée pour eux. Là, je pense que l'année va être difficile. Le problème, c'est que les parents vont aussi se dire le confinement, ça va être un peu.

***Ça va être un peu l'excuse ?***

Voilà, une excuse pour les difficultés, mais bon, on va pas utiliser le confinement tout le temps, donc c'est. Le confinement n'a pas aidé. Une grande partie des écoliers, je pense. Même ceux qui étaient bons les deux dernières semaines, quand il a fallu revenir, pour eux aussi c'était dur de reprendre l'école, de reprendre le rythme, les habitudes. Ils les ont pris plus vite à la rentrée. Parce qu'il était déjà un peu plus habitué au travail, mais bon, fin juin ça a été compliqué pour ceux qui sont venus et qui avaient passé trois mois et demi…

***Et vous le retour à l'école ?***

Nous, ça n'a pas été simple parce qu'il fallait qu'on soit à l'école. Et n fait, on est tous sauf un, tous revenu à temps plein et donc on assurait le distanciel aussi. Du coup, ça a été une période très fatigante, parce que gérer les deux c'était pas évident.

***C'était rassurant de reprendre la rentrée scolaire normale en septembre ?***

Oui, de toute façon là si on refait un confinement, on va perdre beaucoup d'élèves. Je pense qu'il sait aussi qu'il ne faut pas qu'il reconfine l'école. D'ailleurs, c'est pour ça que tout est fait, pour qu'on ne ferme pas les classes, mais là, ça a été pour beaucoup quand même. On en a beaucoup qui n'ont rien fait donc ça a été…

***De toute façon le rattrapage sera impossible.***

Non, ça sera, ça ne se rattrapera jamais ça, c'est sûr. Mais le problème, c'est qu'ils y en a qui auraient pu, qui étaient un peu limite, qui pouvaient s'en sortir, mais qui sont repartis quand même bien bas.

***Tout à l'heure t'as abordé le travail en équipe, c'est important pour toi ?***

Oui, je pense que réussir à travailler en équipe, s'entendre avec ses collègues, c'est important. Déjà parce que ça permet de discuter, de relâcher la pression. Tu parlais des soucis qu'on peut avoir. Des cas d'élèves qu'on a aussi de voir un peu ben nous comment ça se passe dans la classe, ce que les collègues pourraient faire ou ferait pour avoir des conseils. C'est important. Et puis même faire des projets pour montrer qu'on s'entend bien aussi, parce que quand les enseignants, on voit que ça se passe bien entre eux ben les élèves ça les met en confiance aussi, les parents aussi. Je pense que ça crée une meilleure ambiance dans l'école pour tout le monde.

***T'as pas eu de mauvaises expériences d'école ?***

Quand j'ai travaillé longtemps dans une école, non, par contre, je suis allée en remplacement dans certaines écoles où il y avait deux services dans la salle des maîtres parce qu'il y avait un groupe qui mangeait d'abord un groupe qui mangeait après, parce que ils s'entendaient pas. On sent que dans certaines écoles ce n'est pas toujours facile de s'entendre, mais moi, je suis jamais restée longtemps dans une école où c'était comme ça.

***Donc ça n'a jamais forcément eu d'impact sur toi ?***

Ah si si. Si la première année, j'étais à mi-temps sur deux classes et je crois que celle-là je l'ai occulté. Mais si, j'ai été à mi-temps sur une classe où j'avais un élève très compliqué. En fait, je pouvais, en fait personne ne l'acceptait parce qu'à un moment donné, je faisais classe en lui donnant la main, parce que sinon, il était, il mettait en danger les autres. Et je ne pouvais pas l'envoyer chez la directrice parce qu'elle le voulait pas, les autres collègues, ne voulait pas. Elles m'avaient répondu que ce qui se passait dans ma classe me regardait moi et personne d'autre. Et donc j'étais un peu démunie. J'avais demandé à la CPC de venir sauf que c'était trop tard. Tout ce qu'elle a pu m'apporter, j'ai pu mettre en place les années d'après, mais pas, pas là, parce que c'était déjà trop tard et que c'était déjà compliqué à gérer. Donc cette année-là a été difficile.

***Mais dans ces cas-là, tu te sens super seule***.

Ah ben oui, là, c'est vrai que. C'est compliqué de gérer parce qu'en fait. Quoi qu'on dise, quoi qu'on fasse, on n'a pas, on a personne pour nous aider.

***Surtout que c'était sur ta première année ? Tu as été courageuse, de continuer par la suite parce que généralement, c'est là où quand ça se passe comme ça on a un taux de démission important.***

Ben en fait j'ai changé de classes parce que ça se passait vraiment mal. En fait, l'inspecteur m'a proposé d'aller dans une autre école, enfin de laisser ce poste et de ces deux jours là, faire ZIL. Donc j'ai dit ben oui.

***Donc tu as quand même pu avoir une sortie de secours.***

Je suis allée remplacer dans une autre école où je remplaçais une enseignante qui était partie parce qu'elle était malade, donc elle avait été reclassée dans les bureaux. Mais en fait, elle n'avait aucune autorité. C'était n'importe quoi dans sa classe pendant deux jours parce que ben, elle était fatiguée, je ne sais pas trop, elle était malade, donc ce n'était pas facile de récupérer cette classe-là. Ce n'est pas non plus un cadeau, mais j'avais une directrice et des collègues qui pouvaient plus m'appuyer, donc c'était plus facile.

***Et tu, tu disais que du coup ce n'est pas forcément ton premier choix. Comment a réagi ton entourage quand t'as dit que tu passais le concours d'enseignant ?***

Ben ils ont accepté. Non, il n'y a pas eu de souci. J'avais des enseignants dans ma famille, donc ce n'était pas.

***C'était quand même un métier qui était connu aussi pour toi.***

Oui je connaissais, j'allais l'été chez ma tante, donc on allait dans sa classe quand, on jouait à la maîtresse.

***C'était rassurant, tu penses d'avoir au moins des souvenirs d'enfant.***

D'avoir des souvenirs, oui, mais en fait, ils étaient totalement erronés. Mais oui, je pense que d'avoir déjà connu, c'était peut être plus facile de me glisser dans une classe c'était peut-être plus facile en me disant voilà, j'ai déjà été devant le tableau même si c'était avec ma cousine, ma sœur, écrire au tableau.

***Un sentiment de déjà vu. Tu penses que tu vas continuer cette carrière au bout d'un moment tu imagines changer ?***

Je sais pas, je pense que je finirai par changer. Pour faire quoi ? Je ne sais pas. Parce que la reconversion des enseignants est pas simple, mais je pense qu'à un moment donné, j'ferai autre chose. Parce que je pense que les parents m'auront usé et les soucis des gens en fait ?

***Dans certains pays, notamment les pays nordiques comme dans beaucoup de professions, chez les pompiers, chez les médecins, etc. Tu as des psychologues qui sont là pour faire office de soupape. Chez les enseignants, on en n'a pas ou très peu tu penses que ça manque ? Tu penses que le métier serait plus facile si on pouvait avoir une personne, un professionnel avec qui parler de la manière dont les problématiques des élèves ou des parents nous touchent et savoir s'en détacher aussi ?***

Je ne sais pas parce que il y a des psychologues scolaires à l'école et pour certains, on a beau discuter avec. Je ne sais pas, après, il faut voir si le professionnel est bien ou pas. Parce que c'est vrai que alors les psychologues scolaires, j'en n'ai pas croisé beaucoup, mais il y avait que celle de Bezons qui était vraiment efficace. Les autres, enfin bon, pour ma part, je trouve qu'elle brasse de l'air. J'ai même des collègues qui ne leur adresse plus la parole parce que c'est vraiment compliqué quand on a des décisions à prendre et que la personne à coté n'est pas capable de dire ben oui, ça, on non ça et de jamais tranché alors qu'elle est là pour ça, c'est compliqué. Donc si c'est des professionnels qui ne sont pas, pas compétent, c'est pas la peine. C'est un peu, je pense, aussi le problème dans l'Éducation Nationale, c'est qu'on a une façon de recruter qui n'est peut-être pas forcément de recruter les bonnes personnes. Donc, voilà.

***Bezons te manque ?***

Non, parce que je suis dans une école où franchement, ça se passe bien. J'ai de bonnes relations avec mes collègues. Non, ça me manque pas.

***C'était une belle expérience.***

C'était une belle expérience, de belles rencontres, mais non contrairement à toutes les autres, je ne suis pas tombée dans une école où c'était un peu la guéguerre, où il y avait des soucis. Donc du coup, non, ça me manque pas.

***Cette école-là tu l'as choisi pour être plus proche de chez toi.***

Alors j'ai eu ma mutation en 78 et ben j'ai fait un choix. J'ai fait oui, parce que ce n'était pas loin de chez moi. Après, je n'avais pas du tout, je ne connaissais pas du tout l'école, je ne savais pas du tout comment c'était, qui ils y avaient et comment ça se passe là.

***Mais du coup tu es juste bien tombée.***

Oui voilà. La directrice a changé juste quand j'arrivais. Et ça s'est bien passé.

***Est-ce que tu aurais une anecdote qui t'a marqué ? Depuis tes dix années de carrière.***

Euh, une anecdote particulière. Là, j'en ai pas qui me vient.

***C'est pas grave. Tu il y a quoi, si tu devais donner quelques points positifs et quelques points négatifs du métier ? Pour toi, personnellement.***

Les points positifs, c'est la relation qu'on peut avoir avec les élèves et les autres adultes de l'école. Les projets qu'on peut monter qu'on peut faire et souvent qui réussissent et qui qui donnent envie aux enfants parce que des on se lance dans un truc on ne sait pas trop ce que ça va donner. Mais en fait, ils sont toujours contents de faire quelque chose de nouveau. Ça, c'est agréable. Point négatif. Peut-être le temps qu'on peut y passer. Il faut parfois savoir s'arrêter. Parce qu'on veut toujours faire mieux, faire plus. Et puis, en fait, on a pensé à ça et on peut tout changer. Mais à un moment donné, il faut savoir s'arrêter et se dire tant pis, je laisse comme ça et je vais faire autre chose. On pense toujours enseignement où qu'on soit, hop, on va visiter un musée, oui, je pourrais faire ça avec la classe. En fait quoi qu'on fasse, on pense à notre travail.

***Oui ça s'arrête jamais.***

On est dans un magasin de livres, ah, mais celui-là, ça pourrait être sympa pour les thèmes que je fais, je pourrais travailler là-dessus. On est toujours en train de cogiter. Sur quoi faire ? Comment faire pour que ce soit plus intéressant, plus interactif ? Donc ouais on ne s'arrête jamais et des fois faut savoir mettre off pour souffler, se reposer et repartir sur de bonnes bases.

***Dans ta carrière, il y a des personnes qui t'ont marqué. Tu penses qu'ils vont avoir marqué ta vie professionnelle ou personnelle ?***

Les collègues qui sont en bas, c'est certain. Ça fait vraiment bien passer, on est restés amis, on a vraiment créé des liens, ça s'est vraiment bien passé. Et les collègues que j'ai cette année, enfin depuis, je suis à l'école, pour beaucoup, c'est pareil on peut se voir en dehors de faire des choses pour le coup. Les dernières collègues que j'ai eu c'est vraiment des personnes avec qui ça s'est bien passé, je trouve que c'est important.

***En dehors, c'est pas gênant de mêler ses collègues et ses amis du coup, parce que ça devient finalement des amis.***

Non, je ne pense pas parce qu'on arrive à parler d'autre chose. Même en salle des maîtres, des fois elles ont un petit truc, on arrive à parler des heures ça dérive, donc non, je ne pense pas. Et du coup, je pense que quand on a besoin de parler un peu d'enseignement, ça permet d'être compris un peu plus vite, et de passer à autre chose aussi. Parce que souvent, elles comprennent un peu plus vite, un peu plus vite, de quoi on parle donc voilà.

***T'as des projets qui t'ont marqué que t'aurais, envie de faire tout le temps ?***

Alors moi, je n'étais plus dans le sport donc c'est vrai que l'année dernière, je devais faire un projet escrime qui a été un peu écourtée, mais du coup, on le fait cette année. Il y a deux ans, j'avais fait golf. Cette année, j'ai repris golf. Là, la rentrée, il y a le Vent des Globes. Je n'ai jamais fait ça, mais je vais peut-être faire ça aussi. Oui, on peut le suivre sur le TNI et faire des petites activités, donc. Au niveau du sport, l'année dernière j'avais commencé un tour du monde en lecture et en géographie enfin découverte du monde pour arriver à Tokyo pour les Jeux olympiques qui n'ont pas eu lieu. Mais c'est vrai que j'aime bien tout ce qui est sport donc, si je peux m'adapter un peu à l'actualité sportive.

***Du coup, tu as quand même une marque de fabrique bien à toi, si tu rattaches beaucoup au sport.***

Oui en fait faire EPS avec mes élèves au départ en venant de métiers sportifs je trouvais ça vraiment barbant et du coup, je me dis qu'en faisant un peu autrement avec des projets dans le 95, je crois pas que ça se fasse. Mais dans les Yvelines, on a du matériel et des kits pédagogiques que l'on peut nous prêter il faut qu'on fasse la demande en fin d'année scolaire pour l'avoir l'année d'après. Et donc, si on n'a pas fait de formation, on peut avoir une formation, donc du coup j'aurais peut-être une formation escrime si on peut. Et du coup, c'est pas mal parce que du coup, ça permet de faire de l'escrime. C'est un sport qu'on ne connaît pas trop et puis ça change un peu et ils aiment bien découvrir un peu les sports aussi différents. Le golf, c'est pareil quand j'avais fait, mais je ne savais pas trop ce que ça allait donner. En fait, ils étaient vraiment à fond.

***Tu as fait du vrai golf ou c'était du golf miniature. Bon après je sais pas si y en a un vrai et un faux.***

En fait, c'était plus des ateliers parce qu'on n'a, c'est dans le gymnase donc, mais je faisais des ateliers, par exemple, pour viser. Il fallait faire un parcours avec son club et sa balle, ou alors viser un cerceau.

***Ah oui donc c'était des vrais cours de golf vraiment construit ce n'était pas juste de l'amusement.***

Non, non, c'était vraiment. Il y avait des ateliers pour apprendre à manier son club, à faire du golf.

***C'est chouette***

Donc c'est pas mal.

***Et tu savais jouer du golf avant ?***

En fait, j'ai fait option au golf au lycée, donc j'avais fait pas mal de golf, je maîtrisais un peu le golf quand même avant.

***Et donc, du coup, là où tu es tu as des opportunités de te faire former en sport pour pouvoir l'apprendre aux élèves.***

Oui ben là j'ai demandé la formation en mars, je ne sais pas si je l'aurai, mais sur les Jeux olympiques. Une formation aux Jeux olympiques 2024, Paris en lien avec tout ce qui peut être transversal à l'école, donc éducation civique, questionner le monde, anglais, donc voilà. Donc, j'espère que je l'aurai, mais faut pouvoir être remplacé. J'ai failli faire anglais il y a deux ans, mais en fait ça tombait pendant un spectacle, donc je ne pouvais pas le faire. Puisqu'on préparait un spectacle d'un projet d'école du coup, je ne pouvais pas m'absenter pendant trois semaines et faire le spectacle en revenant. Sinon, ça aurait été sympa. J'essaie maintenant de faire des formations un peu tous les ans pour voir autre chose. Ça permet de s'ouvrir aussi à d'autres projets. Donc voilà, cette année y avait la certification en discipline non linguistique, mais comme le l'oral est en langue étrangère, j'ai pas fait en anglais.

***C'est en quelle langue ?***

En anglais, enfin moi, je pense que j'aurais pris anglais mais en faut c'est pour travailler l'anglais ou une langue dans des disciplines comme l'EPS, les math. Faire l'EPS en anglais, le calcul mental en anglais, des choses comme ça.

***Pour avoir du vocabulaire spécifique, en fait.***

Ouais pour faire des sciences en anglais. En fait pour travailler l'anglais, mais pas en situation juste de faire les nombres ou les trucs comme ça.

***Ok, mais ça s'est proposé que dans le département où c'est quelque chose qui est proposé nationalement.***

Alors nous c'est proposé dans le 78, mais je pense que ça peut être proposé partout. À vrai dire je sais pas parce que nous on reçoit les les mails avec les propositions à 78. Non, parce que quand j'ai fait la certification, c'était toute, toute l'Île-de-France.

***Donc après c'est à l'enseignant de saisir la chose.***

Après, il faut que le directeur ait transmis les mails aussi.

***Ah parce que oui, c'est le directeur qui transmet.***

Le directeur reçoit un mail avec l'explication. Puis, après il redistribue le mail.

***D'accord, mais c'est pas l'académie qui envoie un mail à tous les enseignants ?***

Après, c'est peut-être maintenant, on reçoit les « Actualisé » on reçoit des trucs tous les mois ou toutes les deux semaines. Et dedans, il y a pas mal d'infos aussi justement sur les formations et les choses à faire.

***C'est une espèce de journal ?***

Oui c'est ça. Donc sur les nouveautés, les formations, les choses qu'on peut faire.

***D'accord, encore faut-il le lire en fait.***

Oui c'est ça. Mais on peut trouver des choses intéressantes donc vaut mieux lire au moins les gros titres, pour voir si après on veut cliquer sur la rubrique après ou pas, mais il y aura des choses pas mal dedans.

***C'est chouette parce que du coup, ça te laisse des opportunités aussi pour évaluer, pour évoluer pardon ta pédagogie. Même pour toi, personnellement, apprendre de nouvelles choses.***

Ça permet de se remettre en question de s'ouvrir un peu aux autres. C'est pas mal aussi, de rencontrer d'autres enseignants aussi, et voir un peu ce qu'ils font comme travail, comme méthode. Donc voilà.

# ANNEXE 4 : ENSEIGNANT M. ENTRETIEN DU 19.02.2021

***Je vais commencer comme je te disais le but c'est vraiment de mener une discussion et j'aurai des questions au fur à mesure, j'ai une page vierge, donc ce n'est pas de question du tout***

d'accord

***C'est vraiment qu'on partage aussi nos expériences aussi de professeur, et voir comment ça fonctionne aussi de ton côté, parce que pour le coup, moi je n'ai jamais eu d'expérience ni de près ni de loin avec la SEGPA***

Ouais

***Ça va être intéressant de comprendre comment ça fonctionne vraiment, parce qu'entre ce qu'on peut lire et ce qui se passe vraiment il y a généralement un monde,***

Oh oui c'est clair même dans le collège, les professeurs qui sont du général, ils se font une vision autre que la vraie vision.

***Tiens juste première question ça fait combien de temps, du coup que tu exerces dans le métier ?***

Et bien c'est ma 11e année

***T'as toujours fait ça ou t'as fait d'autres choses avant ?***

Non non j'ai toujours fait ça, j'ai passé mon concours pour aller en PE1 juste après ma licence et puis du coup j'ai fait une année de PE1 pour préparer le concours, j'ai eu le concours cette année-là et ensuite j'ai enchaîné PE2 à partir de 2009 et donc depuis 2010 je suis, je suis titulaire

***D'accord et comment, enfin pour le coup donc t'as passé le concours de professeur des écoles ?***

Oui

***Il n'y a pas beaucoup d'hommes dans la section prof des écoles***

Non c'est clair et je pense que c'était déjà une, un bon point pour moi quand je suis passé aux oraux

***Ouais***

Parce qu'habituellement ce qu'on dit c'est qu'on a une chance sur 2 d'avoir le concours une fois qu'on va à l'oral et c'est vrai que du coup, ben, on savait que les hommes qui passaient le concours, une fois l'oral, ça nous faisait déjà une chance de plus d'obtenir le concours, parce qu'ils recherchaient aussi des hommes, donc vu qu'on n'était pas nombreux, forcément déjà ça aide, contrairement à d'habitude où c'est surtout, où on va rechercher des femmes, ben là on recherchait des hommes

***Tu crois que le fait d'être un homme ça a facilité ?***

Oui je pense que ça a aidé

***D'accord***

Après je ne suis pas sûr du coup, mais je pense que ça aidé

***Vous étiez combien dans votre promo de garçon ?***

Les garçons dans notre promo, sur M., on était 4 classes, on était à peu près une centaine, de garçons on était peut-être 15 / 20 grand maximum

***Et oui c'est vrai, parce que tu vois moi là dans les étudiants que j'ai en licence, je crois qu'à chaque, en L1, L2, L3, j'ai 2 / 3 garçons maximum par classe***

Ouais

***Ce n'est pas énorme***

Nous dans notre classe on était, on devait être 5 garçons

***Ah ouais***

Sur les 5 garçons et on est 2, oui on est 2 à avoir eu les écrits et les 2 ont eu le concours

***D'accord***

***Et qu'est qui t'a dirigé vers cette voie ?***

En fait moi j'ai commencé par STAPS, pour voir un petit peu ce qui se passait dans les métiers du sport et puis du coup en STAPS après on m'orientant sur professeur d'EPS, j'ai donc fait une licence 3 option éducation et motricité et puis, euh, l'avantage de STAPS par rapport à d'autres, d'autres cursus, c'est qu'on fait des stages en milieu scolaire et donc j'ai fait un stage en école élémentaire, on avait fait un cycle danse, et j'avais fait un stage avec M. en lycée, où on avait fait un cycle musculation et tennis de table et on avait pu suivre le professeur d'EPS qui nous avait pris en stage pendant une semaine complète sur son emploi du temps pour pouvoir un peu, voilà, voir ce qui se passait dans ce métier-là, et c'est vrai que de voir faire que de l'EPS tous les jours, je me suis dit non ça va pas me plaire, lui il avait tourné sur une semaine complète à faire que de l'escalade et de la musculation et moi je me suis dit c'est pas c'est pas ce qui va m'intéresser de faire ça.

Et le fait d'avoir été avec les plus jeunes en élémentaire, quand on avait fait le cycle danse, et bien on s'était orienté aussi à faire, en 2e année aussi on avait fait un cycle lutte / jeux d'opposition en maternelle, avec des grandes sections de maternelle, et c'est vrai que du coup de d'être avec les plus petits, j'avais trouvé ça plus intéressant et le fait d'avoir plusieurs matières, de pas faire toujours que la même discipline, et donc du coup en licence on s'orienter, avec Marion, a passé le concours de professeur des écoles, donc on avait fait la préparation PE1, puis après on a passé le concours tous les 2.

En fait avec Marion s'est rencontré en première année de licence et donc du coup on est ensemble depuis leur première année de fac et on a suivi en fait le même cursus.

***Même parcours. Mais alors du coup vous étiez ensemble à votre stage au lycée ?***

Oui ensemble à notre stage en école maternelle et ensemble au stage en lycée

***Et vous vous êtes fait exactement la même réflexion quant au débouché des profs de sport ?***

C'est ça

***Et tu penses que c'est de ce que vous avez vécu ou c'est les discours ou la pratique du professeur qui vous a un petit peu***

Non c'est vraiment de ce qu'on a vécu, d'abord cette vision, voilà, toujours de la même discipline et toujours les mêmes pratiques, c'est pas vraiment ce qu'on avait comme vision, en fait, du métier et d'ailleurs c'est ce que je peux remarquer, des fois, quand on a des jeunes collègues qui arrivent et qui arrêtent des fois au bout de 3 mois c'est parce que, ben, ils n'ont jamais été réellement confrontés à des classes avant, voilà, d'obtenir leur concours, et puis du coup, c'est vrai que en plus eux la plupart du temps, ils ont toujours les mêmes niveaux donc quand tu as math et puis que t'as que des 6ème, de faire toute ta semaine toujours les mêmes, les

mêmes séances, plusieurs fois, et puis en plus des fois des classes difficiles que t'as pas forcément en main, ça peut, se comprendre, que du coup, ben, les jeunes qui débarquent se disent, ben finalement c'est pas la vision que je me faisais du métier.

L'avantage nous de STAPS c'est que voilà, on avait quand même déjà une certaine vision de ce que c'était de devoir gérer des enfants ou des adolescents sur des situations d'apprentissage.

***Et le fait est du coup de pas être, parce que quand t'es prof de sport t'es quand même prof pour des plus grands, le fait de passer un concours pour enseigner pour des plus petits, ça ça ne vous gênait pas ? l'âge ne rentrait pas en ligne de compte dans votre choix ?***

Ben moi je m'orientais surtout sur du cycle 3, CE2 CM1 CM2, à l'époque et je l'ai toujours dit c'est le même concours mais c'est 2 mondes différents entre la maternelle et l'élémentaire et, bon moi, quand j'ai commencé mon année de stagiaire, j'étais sur une maternelle petit moyen tous les mardis donc sur l'année complète et puis ensuite j'ai fait du coup 2 sessions de 3 semaines une avec des CE2 CM1 et une avec que des CM2 et c'est vrai que moi c'est plus le cycle 3 qui me correspondait, pas par rapport à l'âge des enfants, mais par rapport aux apprentissages.

En maternelle j'ai franchement l'impression de m'embêter, sérieusement, alors que les apprentissages cycle 3, c'était déjà bien plus intéressant, en science t'amenais des cœurs de veau, t'amenais des peaux de moutons, tu travaillais avec eux et puis ils adoraient ça les gamins.

En maternelle, c'est vrai que faire une tarte aux pommes pour travailler le langage, c'était pas trop, pas trop mon truc et je pense que c'est ça aussi qui m'a amené après à partir sur la SEGPA

***D'accord***

Par ce que du coup quand j'étais, alors moi j'étais du coup sur Dijon, quand j'ai eu mon concours j'ai été sur Dijon et puis ensuite j'ai réussi à revenir en Saône-et-Loire et donc dans les vœux en Saône-et-Loire j'avais demandé la SEGPA du collège Croix Menée au Creusot et donc du coup j'avais fait déjà une année en SEGPA avec des ados et là du coup c'est vrai que ça me correspondait d'avantage d'être avec des plus grands, mais pas faire que la même matière.

***Pourquoi revenir en Saône-et-Loire c'était pour se rapprocher ?***

On voulait revenir chez nous, M. elle, elle était sur Paris

***Ah oui d'accord***

Donc moi j'ai voulu revenir déjà en Saône-et-Loire, sur la zone, parce qu'on a toute notre famille qui est ici, originaire d'ici et puis ensuite, et bien, en attendant le rapprochement de conjoint, pour que M. puisse plus revenir vers nous, en partant du 93 c'était plus compliqué, mais bon finalement ça c'est, ça c'est bien goupillé et elle a pu revenir quand même en 2014, donc on était 3 ans dans cette situation-là.

***Quand même***

Ouais elle a des connaissances qui sont toujours là-bas, ne pas avoir de rapprochement, ben ça bloque quoi.

***D'accord et est-ce que tu penses que du coup la vision que tu faisais du métier elle a été, enfin est-ce que t'as eu un écart entre la vision que tu te faisais et au moment où t'a intégré le métier ou c'était à peu près ?***

Non c'est à peu près ce qu'on, ce qu'on s'imaginait, alors après c'est pareil j'avais mon beau-frère qui avait passé le concours un an avant donc lui qui était déjà dans cette situation-là, donc on échangeait beaucoup donc on avait quand même pas mal de retour.

J'ai ma belle-sœur qui est aussi professeur de français, elle, depuis déjà un certain nombre d'années donc tu vois en fait on a un beau package éducation nationale dans la famille, voilà, on avait des retours déjà sur certaines situations.

***Tu penses que ça t'a marqué dans ta, dans ton choix d'être prof de base ?***

Non

***Qu'est-ce qui t'a motivé ?***

Ce qui m'a motivé, voilà, c'était de rentrer dans un métier où t'allais pas faire tous les jours la même chose, c'est vrai que dans ce métier tu peux dire, ben voilà, je vais enseigner mais sauf que tous les jours tu vas avoir des situations différentes, il va se passer des choses qui font qu'on a un métier vivant et puis tu vois pas le temps passer.

T'arrives le matin à 8h00, ta tête dans le guidon, c'est déjà 16h, t'as déjà fini ta journée, quoi, t'as pas le temps de t'ennuyer dans ce métier-là.

***Hum***

Et puis voilà, c'est c'est vivant.

***Et le fait d'être, désolé la question, mais c'est quand même considéré majoritairement comme métier de fille, ça ne t'a jamais bloqué ?***

Oh non, pas du tout, déjà avec mon prénom, j'ai l'habitude parce qu'on m'appelle Madame, à recevoir des noms, même mon Cappei tu vois quand j'ai reçu mon Cappei c'était marqué Madame B. M., tu sais ça, ça m'a pas, ça m'a pas empêché.

Alors le seul truc qui me gêne un peu c'est quand on dit, oui, les hommes sont plus payés que les femmes, non je suis désolé nous dans la fonction publique, on fait tous les 2 même métier et on a tous les 2 le même salaire, ça voilà il y a les discours, les à priori des gens autour c'est surtout ça qui est énervant ou qui est gênant.

Après au niveau que ce soit un métier plutôt connotation féminine pas trop.

Mais après ça a peut-être été aussi ce qui m'orienté plutôt, par contre, vers le 2nd degré, c'est vrai quand tu es en élémentaire, que t'es dans une école où on est 4 et puis t'es avec 3 femmes, au niveau des sujets de discussion, c'est vrai, qu'au collège c'est quand même plus agréable d'avoir plus de collègues et puis d'avoir plus d'hommes autour pour d'autres sujets de discussion.

Mais bon après tu passes beaucoup plus de temps en classe avec tes élèves qu'avec tes collègues.

***Oui ça c'est sur***

Après effectivement il y a certaines discussions où, voilà, quoi, tu peux dire qu'est-ce que je fais ici.

***Et en termes de pratique professionnelle, est-ce que quand, on parlera de la SEGPA après, mais quand t'étais sur du primaire, tu sentais une différence dans la pratique ou dans la relation avec l'élève entre toi et tes collègues justement ?***

Non j'avais pas cette impression de différence, après j'avais, je remarquais des fois certains élèves, tu sais, qui n'avaient pas de papa, ou euh, ben voilà les parents étaient divorcés, séparés, et puis le père n'avait pas la garde, tu remarquais que certains gamins venez plus vers moi, euh, parce que, voilà, j'étais pas le seul homme dans l'école et inversement tu voyais qu'il y a d'autres gamins qui osaient pas forcément venir vers moi, qui allaient plus aller vers une autre maîtresse parce que, voilà, ils allaient peut être recherché un peu plus de tendresse ou une approche un peu plus féminine pour parler

***D'accord***

Et ça je le ressens aussi au collège, je le vois très bien, il y a certains gamins qui viennent bien plus vers moi parce que, voilà, ils ont une espèce de figure paternelle et puis à l'inverse d'autres qui vont pas oser venir se confier, même si voilà, j'essaie de leur faire prendre conscience qu'on est là pour eux, pour les aider, qu'ils doivent avoir en confiance en nous, on sent que voilà, ils vont avoir plutôt tendance à aller voir l'infirmière pour parler de certaines choses qui les tracassent.

***Et du coup t'es arrivé en SEGPA parce que donc t'a demandé à la Saône-et-Loire ?***

Ouais, et je voulais tester la SEGPA, je voulais voir un petit peu, voilà, ce qui ce qui se faisait, parce que je savais que c'était une orientation pour les professeurs des écoles et puis, ben, j'ai fait une année, après j'ai perdu le poste parce que j'ai vu que c'était un poste spécialisé et que j'avais pas la spécialité, en fait c'est un poste qui apparaît à chaque fois au mouvement et une personne qui avait plus d'ancienneté l'avait demandé donc il était passé de devant moi, donc là j'ai fait une année ensuite en brigade sur la circo du Creusot pour voir un peu ce qu'il y avait.

Ensuite j'ai fait une année en CP à B., donc là ben finalement, le cycle 2 ça m'avait bien plu, j'étais bien avec ma classe de CP, bon après les conditions étaient réunies, j'avais un petit effectif, je devais avoir 17 ou 18 gamins, ça c'était bien quoi, c'était pas un double niveau, où t'avais la tête dans le guidon à jongler entre les 2 donc c'était agréable. Par contre ben fermeture de classe, donc dernier arrivé, premier parti.

Ensuite qu'est-ce que j'ai refait, ah bah après oui j'avais redemandé, du coup, la SEGPA parce qu'il avait une collègue qui partait, je l'ai eu et puis ensuite depuis je suis là-bas et les 2 dernières années en fait j'ai fait fonction de directeur SEGPA sur un certain temps, parce que la première fois la collègue qui était directrice était en congé maladie et on arrivait sur la fin d'année il y avait tous les CFG / DNB à gérer plus les orientations donc on m'a demandé à faire la fonction et j'avais demandé du coup de faire un mi-temps parce que je passais mon KPI pour être spécialisé, en même temps, donc, en candidat libre, alors c'était un peu compliqué et puis du coup l'année d'après dès le mois de septembre, le principal adjoint est tombé malade, et donc du coup ma collègue qui était directrice a pris le poste d'adjointe et on m'a demandé du coup de faire fonction directeur SEGPA à plein temps et donc j'ai fait ça jusqu'au mois, de jusqu'au mois d'avril, pratiquement une année scolaire complète et là du coup ils ont mis quelqu'un d'autre puisque elle a réussi son concours de PERDIR, elle est partie en tant que principale adjointe sur Autun et là on a quelqu'un d'autre qui est arrivé et puis maintenant je me destine plutôt à partir sur un poste d'enseignant référent, parce que j'ai bien aimé tout l'aspect organisation, gestion, pilotage des réunions, gestion des projets, par contre j'ai vraiment détesté tout ce qui était partie : vie scolaire, appeler les parents parce qu'ils avaient tel souci, tel problème, ça c'était vraiment un gros point noir de la fonction.

Et c'est pour ça que, du coup, le poste d'enseignant référence, je pense que c'est un poste qui pourrait vraiment me correspondre rapport à ce que j'ai pu découvrir ici, puis pour aussi évoluer sur une autre fonction, donc je suis en attente des listes de postes

***D'accord. Pourquoi t'es resté en SEGPA ? Qu'est-ce qui fait que la SEGPA t'attirais plus finalement que***

Ben il y a l'aspect 2nd degré, c'est vrai que le 2nd degré c'est quand même un autre monde, le fait de pas avoir toujours la même classe, parce que c'est vrai que quand t'as toujours la même classe, du lundi au vendredi, euh, et puis que, ben, des fois t'as certains élèves qui sont qui sont très compliqués, hein, parce qu'on a des gamins en élémentaire qu'on des profils ITEP, etc… et que ben que t'as aucune solution parce qu'il y'a pas de place, c'est lourd à gérer, et c'est vrai que l'avantage au collège, c'est que les classes, bon, j'ai toutes les classes de la 6ème à la 3ème SEGPA mais je les ai 1 ou 2h par jour, et puis pas forcément 2h consécutives, donc ce qui permet de, voilà, de souffler des fois quant à certains, quant à certains profils difficiles.

Ensuite il y a l'aspect aussi emploi du temps, puisque j'ai 3h de moins par semaine, en travaillant le mercredi matin en plus, donc ce qui fait que ça me dégage un volume horaire, et moi ça me permet de déposer mes enfants tous les matins à l'école et les récupérer à la sortie, donc ça leur évite d'avoir en plus de ça des journées à rallonge avec du périscolaire, donc ça c'est pas c'est pas négligeable non plus.

***Et c'est quoi être enseignant en SEGPA ?***

Enseignant en SEGPA c'est faire principalement soit du français et d'histoire-géographie, soit des sciences et des maths, cycle 3, enfin cycle 2, cycle 3 et cycle 4, puisqu'on prépare nos élèves au DNB série professionnelle,

***D'accord***

C'est essayé d'amener nos jeunes sur une orientation professionnel, parce que c'est des jeunes qui partent qu'en CAP, même le bac pro ne leur est pas ouvert directement, en 2nde pro, on ne peut pas accéder, on n'est pas prioritaire, donc la plupart du temps, ils n'ont pas de place, ils sont déjà obligés de passer déjà par la case CAP avant de pouvoir partir sur un secteur professionnel et donc voilà c'est les amener à trouver leur orientation professionnelle pour après la 3e quoi.

Donc c'est normalement des élèves en grande difficulté scolaire, pour lesquels, ben, les bases de cycle 2 cycle 3 n'ont pas été validés, enfin rien de CM2

En 6ème en fait c'est une pré orientation SEGPA et en fait ils ne sont orientés en SEGPA qui à partir de la 5ème, qu'à partir du cycle 4, puisse que la 6ème maintenant est passe à un cycle 3, donc on leur laisse l'année de 6ème, c'est pour ça qu'on a beaucoup d'élèves des fois qui qui ne sont pas chez nous en 6ème parce que les parents refusent et préfèrent voir comment ça se passe en 6ème générale et du coup après on se retrouve avec des effectifs de 5ème qui sont plus complets parce que les élèves viennent d'autres établissements pour venir en SEGPA parce qu'on en a pas beaucoup.

Sur Le C. on a une section ensuite c'est une à M. et puis une à A. pour notre bassin, donc ça fait pas des gros effectifs pour pallier à toutes les écoles élémentaires des environs.

***Les élèves sont en grande difficulté, est ce que, est ce que vous avez d'autres profil que des grandes difficultés ? Je prends l'exemple, moi j'ai une enseignante qui enseigne en ULIS et du coup elle a d'autres caractéristiques d'élèves qui sont à la base pas forcément censé être en ULIS , est-ce qu'en SEGPA c'est pareil ?***

Alors normalement ils sont censés être orienté par une commission qu'on appelle la CDO et pour passer en CDO, il faut qu'il y ait eu déjà des tests psychologiques de passer, et il y a certains tests aussi qui sont passés par les professeurs donc en mathématiques et en français essentiellement pour pouvoir passer à cette commission et avoir une orientation en SEGPA.

Ensuite on a d'autres élèves qui passent le directement par la CDA, donc en fait c'est tous les élèves qui sont MDPH qui dépendent du champ du handicap et notamment là il n'y a pas forcément tous ces tests-là qui sont faits et c'est comme ça qu'on se retrouve avec certains élèves qui nous viennent d'ULIS ou même qui nous viennent du général mais qui ne correspondent pas forcément à des profils SEGPA.

Là on a le cas d'un élève qui est en 6ème chez nous, il a, il a une notification ITEP étant donné qu'il n'a pas de place en ITEP et puis ils se disent que dans 6ème générale il aurait été dans un gros effectif, ça aurait été plus compliqué pour lui à gérer ses émotions avec vos effectifs, ils nous l'ont placé en SEGPA mais le problème c'est qu'ils sont totalement plantés parce que là il a complètement pété les plombs, il est déjà passé sur un conseil de discipline parce que, ben, le gamin il s'est posé la question qu'est-ce que je viens faire ici ? qu'est-ce que je viens faire en SEGPA ? en grande difficulté scolaire ? Lui il sait bien que ce n'est pas des difficultés, ces difficultés là qu'il a, et donc du coup voilà ça, ça a pas aidé.

Alors ceux qui passe dans en CDO habituellement c'est vraiment des grandes difficultés scolaires et on se retrouve des fois avec certains élèves qui ont normalement des notifications ULIS collège ou ITEP même d'autres choses mais par manque de place qui peuvent être placés chez nous.

***Comment vous adaptez vous à ces situations-là ?***

Ah bah là c'est un petit peu comme en élémentaire, en élémentaire c'est pareil t'as certains élèves qui sont dans ta classe mais qui ont des profils particuliers, t'essaies de gérer au mieux mais t'es pas forcément armé pour ça non plus quoi, donc voilà bon l'avantage c'est qu'on a, on a des réunions d'équipe, on échange beaucoup rapport à ça, puis s'il y a besoin de faire sortir les élèves parce qu'on sent que ça va dynamiter, ben,

on a l'avantage, voilà, d'avoir du personnel de vie scolaire, surveillant, CPE, directrice SEGPA qui sont là, donc, c'est pas comme en élémentaire où par exemple dans une classe unique et t'as tout à gérer en étant tout seul, j'ai connu ça quand même j'ai fait un remplacement sur Ecuisses Bourg, t'avais grande section CP CE1 et à l'intérieur de cette classe-là t'avais un élève qui était suivi par le RASED pour comportement sauf que le RASED n'étant pas disponible, ben, il ne venait jamais pour ce gamin-là, donc il fallait que tu gères en plus les troubles du comportement de l'élève par-dessus tes 3 autres niveaux, donc et tu vois c'est des choses comme ça qui qui te pousses à te dire, bon, certes les élèves sont pas forcément simples parce que l'adolescence c'est quand même une période assez assez compliquée avec les élèves des fois à gérer mais par contre, voilà, t'as tout le reste autour qui te dis, ouais, je suis quand même pas trop mal loti par rapport à des fois certaines situations en école élémentaire.

***Finalement tu te sens moins seul en SEGPA que tu peux l'être en élémentaire alors ?***

C'est clair carrément

***Ca ça, tu penses que finalement si tu y réfléchis ça te donne une autre ambiance aussi dans ton travail et une autre, un autre dynamisme aussi pour allait travailler que quand t'es seul dans ta classe ?***

Ah ben clairement, moi je sais que j'avais très mal vécu le remplacement en classe unique, c'est la seule fois de ma vie où j'avais écrit à l'inspecteur pour lui demander à ce que, à être placé ailleurs, parce que je, là j'avais vraiment un mal-être par rapport à cette situation-là, alors que sinon tous mes autres remplacements, j'ai pourtant eu des triples niveaux, j'ai dit eu des doubles niveaux sur des cycles totalement différents, j'ai fait de la petite section jusqu'à la 3e SEGPA, enfin j'ai, j'ai fait énormément de choses en 10 ans, mais là c'est vraiment la première fois où j'ai vraiment mal vécu ça, et à l'inverse mon beau-frère qui a été justement à la suite de mon remplacement, parce que ensuite ils m'ont placé à Saint Pierre de Varennes sur CM1 CM2, lui il se sentait comme un poisson dans l'eau, parce que lui il adorait cette situation d'être en classe unique, puis d'être tranquille tout seul dans son école et ça dépend, donc voilà, ça dépend des personnalités, mais c'est vrai que ça cette situation-là elle était très particulière,

***Tu m'étonnes***

T'es dans la cour de récréation, il faut que tu surveilles tous les élèves, t'as envie d'aller aux toilettes, tu te dis est-ce que je vais y aller, est-ce qu'il ne va pas se passer un problème avec un autre élève où quoi que ce soit ? C'est ça, c'est compliqué quoi

Il y a une élève qui était tombée malade, il a fallu appeler le père, le père ne pouvait pas venir tout de suite, elle avait une gastro, il fallait gérer tes 3 niveaux plus la gamine qui était malade, c'est, ils ne se rendent pas compte des fois que c'est des situations qui ne sont pas au top.

***Et puis elles sont hyper stressantes finalement parce que***

Ah ben, clairement

***C'est clair***

Déjà t'as 3 niveaux à préparer, donc dans toutes les matières, tous les jours, donc ça en plus à gérer c'est pas simple et du coup, ben, tu prends plus la charge de direction donc de tout ce qui va être coopérative scolaire, toutes ces choses-là, parce que du coup t'es tout seul dans l'école, donc quand c'est un choix de ta part de dire je demande ça, je veux aller ici, tu vas depuis septembre, tu prépares depuis juillet / août c'est ça, par contre quand t'es en brigade de remplacement puis d'un seul coup on te balance ici, euh, alors que j'avais fait toute la période 1 en CE2 CM1 CM2 à Saint Firmin, ensuite j'avais fait un remplacement d'un collègue en SEGPA qui était en congé paternité et après bim bam boum on m'a balancé sur cette classe unique perdu au-dessus d'Ecuisses, ah là compliqué,

***Déprime totale quoi***

Ah ouais,

***Tu m'étonnes***

moi j'avais fait surtout, voilà, des écoles où il y avait au moins 3 ou 4 classes à chaque fois

***Et en SEGPA tu travailles plus en équipe qu'en primaire ?***

Non, pas forcément, là je vois dans certaines écoles élémentaires, t'as du décloisonnement qui se fait, donc du coup il y a forcément plus d'échanges entre les collègues, nous au niveau des sciences, je suis le seul à faire les sciences de la 6e à la 3e donc SVT, physique, chimie, techno donc moi je suis seul avec moi-même pour tout ce qui va être programmation et il y a juste une collègue avec laquelle on se partage les heures de maths, donc moi je prends les 5e et les 3$^{e}$, et puis elle a les 6e et 4e où on s'est calé et sur une programmation commune sur les 4 années mais sinon c'est on fait chacun un peu notre sauce.

Alors de temps en temps il peut y avoir un projet avec les profs d'atelier où ils vont travailler telle ou telle chose et puis, ben, nous on va travailler en parallèle en maths pour aider au niveau par exemple des conversions ou au niveau du tracé en géométrie mais ça reste encore quand même assez fermé, chacun travaille pour soi,

***D'accord,***

Il y a très peu de projet

***Il y a très peu de projet ? d'accord***

C'est une volonté qu'il y ait des projets mais le problème c'est que, ben, mettre en place des projets faut aussi du temps et puis pas le temps on l'a pas forcément, parce qu'on a des emplois du temps qui correspondent, moi je prends, par exemple, les profs d'atelier ils sont pas là le mardi mercredi, déjà ça fait que t'as plus que 3 jours pour les voir, suffit qu'il y ait des journées ou toi, ben, t'as des demi-journée où t'es pas là et puis au final, on se voit, on se voit peu.

L'avantage par contre c'est d'avoir une réunion d'équipe toutes les semaines le jeudi 12h45-14h, ça permet de se voir et puis d'échanger mais on n'a pas forcément énormément de temps non plus pour mettre en place des projets. Ou alors c'est chacun de son côté, on va envoyer des trucs et puis essayer de se caler et je pense que c'est ça qui manque aussi dans notre métier.

On nous demande de faire des projets mais on ne donne pas forcément le temps de le faire

***Ben ça c'est sur***

C'est bien de voir les méthodes suédoises, canadiennes, c'est vrai que c'est super et je pense qu'ils n'ont pas le même temps que nous

***Mais ils n'ont pas du tout le même emploi du temps***

Ben ouais c'est ça,

***C'est la toute la différence***

C'est ça

***Le jour où on sera cohérent entre ce qu'on demande aux professeurs et le temps qu'on leur accorde pour le faire***

C'est exactement ça

***C'est sûr***

On nous parle des tests PISA, on nous dit regardez eux ils font ça, oui mais, est-ce qu'eux ils ont les mêmes moyens que nous ?

***T'as l'impression que le métier de prof, en règle générale, on est, t'as ce sentiment d'être abandonné par l'institution, le gouvernement, enfin d'être un peu livré à toi-même, on vous dit de faire ça et puis débrouillez-vous, parce que à côté***

Ben c'est un peu ça, parce que tu prendre la volonté du DAZ comme au niveau national c'est que, ben, tous les élèves de SEGPA doivent être inscrits au DNB pro, donc ça c'est sorti il y a 3 ans, donc du coup ben c'est débrouillez-vous, faites ça, alors que nous on nous envoie des gamins qui, ben, en 6e ne sont pas forcément capables de faire une addition 10 + 4, par exemple, et on te demande qu'en 3e tu sois capable de leur faire réaliser Pythagore, Thales, des inéquations, etc.. donc… et sans forcément avoir de formation dessus, parce que nous à la base on a des profs des écoles, donc cycle 3 maximum et on doit faire du, du comment, du programme de cycle 4, en science c'est pareil, quand je suis arrivé que j'ai eu les sciences la physique chimie, j'en n'avais pas fait depuis la 2$^{nde}$, et j'ai fait un bac ES donc cela se terminait en seconde, SVT ça s'est terminé en première et du coup toi, toi il faut que tu te recales à repartir là-dessus, sans forcément avoir les moyens, parce que t'as pas de salle spécifique pour faire pour faire ces enseignements-là, donc ça un peu à toi de te débrouiller tout seul, essayer de voir le gestionnaire pour essayer de commander un peu de matériel, du sulfate de cuivre, des tubes à essai, des trucs pour essayer de bosser un peu avec les gamins, parce que c'est des enfants déjà qui ont besoin de manipuler, qu'on besoin de choses concrètes, et ben, les moyens qu'on donne ça serait juste te débrouiller avec ton ordinateur et ton vidéoprojecteur, c'est pas forcément simple quoi.

Puis, ben, tout ce qui va être manuels scolaires cycle 4, ouais ben, c'est du cycle 4 donc c'est pour du général, il n'y a pas de Manuel cycle 4 SEGPA

***D'accord***

Donc c'est à toi d'essayer de t'adapter, et puis de travailler aussi avec ce que tu peux trouver sur internet, il y a certains collègues qui sont en SEGPA puis un certain nombre d'années et puis qui commencent à partager un peu certains fichiers, qu'ils ont eux-mêmes construits, par rapport à ça, c'est pas forcément simple. On nous demande de les préparer sauf qu'on a des élèves, on peut le dire franchement, ils n'ont pas du tout un niveau à se présenter au DNB donc c'est ça qui est compliqué, alors réussir à les accrocher et puis à les emmener sur toute une séquence comme Thales, quand t'as des élèves qui, déjà, divisés 15 par 5, c'est compliqué, il faudrait tout prendre depuis le début, c'est un peu, des fois c'est un peu la mission impossible.

***Tu m'étonnes.***

***Mais ça à du te demander un boulot de dingue au début en fait***

Ouais, ben, puis ça continue en fait, parce que vu que ça évolue là, cette année je me suis cantonné à préparer toutes mes fiches de sciences, parce que ben là, avec le confinement, on nous demandait de faire des fiches que les élèves puissent modifier directement sur l'ordinateur, donc vu qu'on n'est pas prévenu à l'avance, on sait dernière minute, tu prends le dernier confinement, on a su comme monsieur tout le monde, le jeudi à la télévision, que les écoles allaient fermer le lundi, donc le vendredi c'était branle-bas de combat pour pouvoir donner aux élèves la matière à faire en attendant d'en savoir un peu plus et puis après de réussir à rentrer en, d'avoir les nouvelles, les contacts, de transmettre le travail à faire avancer sur nos situations, ben c'était, c'était pas simple, donc là moi j'essaie de préparer mes fiches en me préparant un maximum, en me disant, ben si demain on nous annonce un confinement, mes fiches je peux aussi bien les travailler en classe avec mes élèves, que eux en autonomie à la maison, puisque je leur mets systématiquement des liens de vidéo qui peuvent leur expliquer, parce que je leur proposais des classes virtuelles, mais quand il faut que tu t'occupes de tes enfants en plus de faire ton travail, tu peux pas être en classe virtuelle toute la journée.

***Non***

Et puis eux n'ont pas forcément les outils informatiques adéquats, n'ont pas forcément internet, alors c'est, c'est assez compliqué.

Donc là, cette année, je me suis concentré essentiellement sur les maths et puis si je suis encore en SEGPA l'année prochaine là, je ferais la même chose mais sur les maths de 5e et 3e.

***Pourquoi t'as envie de changer ?***

Je t'ai dit, je voudrais partir sur un poste d'enseignant référent

***Et du coup quand tu passes sur un poste d'enseignant référent t'es plus du tout en SEGPA ? Du coup ça fonctionne comment ?***

Non parce qu'en fait enseignant référent, donc c'est un poste à profil, il faudra que je passe un entretien avec l'inspectrice ASH du département et en fait en tant qu'enseignant référent, t'as plus de classe, tu as un secteur et ce secteur comprend à peu près 100 à 120 élèves de la maternelle au lycée et, ben là, c'est à toi en fait de mettre en lien et en relation les différents intervenants, les écoles, les établissements scolaires, les parents, les intervenants extérieurs type CESA, puis hôpital de jour, CMP, voilà les orthophonistes, puis souvent tu as beaucoup de gamins aussi maintenant qui sont en foyer donc tu as aussi des familles d'accueil et en fait faut gérer, aussi bien toutes les demandes qui vont être faites à la MDPH, aider les parents à faire les demandes, les dossiers pour que ça soit n'importe quel besoin, que ce soit une aide humaine, que ce soit une aide avec un ordinateur, un taxi, plein de choses différentes qui peuvent aider l'élève en situation de handicap à pouvoir être inclus dans une dans une classe ordinaire en fait.

***D'accord***

Ce qui fait que du coup t'es vraiment que sur un aspect gestion, réunion d'ESS et puis, voilà, un suivi annuel des élèves, puisque tu dois faire une ESS au moins tous les ans ? voir 2 pour les élèves qui arrivent sur des orientations.

***Donc c'est plus de l'accompagnement en fait de famille et d'élèves***

C'est ça que beaucoup d'accompagnement de famille et tu vois cet aspect-là c'est, je préfère avoir les familles pour les projets, pour les aider, les accompagner, que les avoir dans le bureau parce que un tel il a fait, il y a eu tel problème sur les réseaux sociaux, il y a eu tel problème dans le collège, parce que ça souvent et j'aime pas trop le conflit et du coup, ben, forcément quand tu fais venir les parents parce qu'il y a un tel qui a eu des propos homophobes envers un autre et puis que c'est limite du harcèlement parce que c'est répétitif, forcément les parents ils viennent pas vers toi comme les parents qui ont besoin d'aide pour compléter la partie GEVASCO, pour une demande de subvention MDPH.

Donc voilà moi l'aspect, l'aspect flic ce n'est pas mon truc.

***Et du coup t'avais envie du coup de développer ce contact autre avec les parents ?***

Ouais ouais, en fait c'est j'ai bien aimé quand j'ai reçu les parents, notamment pour tout ce qui était orientation et projet professionnel, donc surtout les parents de 4e et de 3e, voilà là on sent que quand, quand les parents ont des interrogations, des besoins, et ben ils sont contents d'avoir les professionnels de l'éducation qui peuvent les aider et puis les accompagner, contrairement à ce qu'on dit tout le temps, ouais quand on entend les collègues, ouais ces parents là ils sont tout le temps en train de me casser les pieds pour si pour ça, et bien des fois aussi ils sont reconnaissants et puis ils sont demandeurs qu'on puisse les accompagner.

***Et ça ne va pas te manquer l'enseignement ?***

Je verrais, pour le moment j'ai fait que ça pendant 11 ans, donc, je pense que, voilà, j'ai besoin aussi de changer un peu et peut être que par la suite ça me manquera je ne sais pas, à voir.

***Parce que du coup en tant qu'enseignant référent, après t'es pas bloqué pour rester que dans ce profil-là, tu peux retourner à l'enseignement derrière.***

Ah bah oui puisque tu restes un professeur des écoles

***D'accord***

Tu restes professeur des écoles et puis si le poste il vient à fermer, par exemple, il va falloir qu'on te recase dans une place libre

***Forcément***

***D'accord et comment tu travaillais avec les élèves en SEGPA ?***

Alors Ben là avec le COVID c'est un peu la galère, donc c'est les élèves sont dans leur salle et puis c'est nous qui nous déplaçons d'une salle à une autre, ils sont tous en table individuelle, donc c'est vrai que principalement, en plus ils ne peuvent pas se déplacer, donc pas aller au tableau, donc c'est vrai que c'est assez particulier.

Moi habituellement ce que j'aimerais bien faire c'était travailler en îlots pour qu'ils puissent travailler en équipe, parce que la plupart du temps, dans les emplois qui vont pratiquer, ils vont souvent être en équipe, il faut qu'ils soient habitués à échanger, même des fois à se confronter leurs différentes idées, puis accepter bac l'idée de l'autre puisse être meilleur et donc du coup je travaillais beaucoup en îlots et puis avec la manipulation et puis surtout les élèves qui viennent au tableau pour corriger, pour présenter leur situation de recherche, leur résultat, essayer d'avancer, voilà, surtout par leur recherche et beaucoup d'apprentissage par essai / erreur, je leur dis systématiquement, moi ce que j'attends de vous c'est que vous essayez de faire, que vous vous trompiez c'est pas grave, on apprend comme ça, parce que c'est vrai que j'ai horreur quand je vois des élèves qui sont posés là et puis qui attendent que le temps passe et hop dès qu'il y a la correction qui notent la correction, ça ça m'insupporte, parce que je sais très bien que de toute façon c'est inutile, l'élève aura rien retenu et ne sera pas capable de refaire après dans la suite.

Quand ils essaient de faire, ils se trompent, on essaie de discuter, d'avancer ensemble et puis après ils se rendent compte par eux-mêmes de leurs erreurs et souvent ils ne reproduisent pas la même erreur 2 fois de suite.

Une pédagogie d'essais / erreurs et une pédagogie positive, c'est les favoriser au maximum. Pour un tout petit truc des fois certains élèves, ben, une petite réussite, on va essayer d'appuyer dessus parce qu'on sait que ces gamins là-bas c'est une motivation intrinsèque qui va leur faire du bien

***Et ça tu trouves ça plus motivant de travailler en SEGPA que de travailler en primaire ou pas pour toi ?***

Non, après alors moi au niveau des apprentissages, c'est vrai que je suis mieux en SEGPA parce que, ben du coup, tout ce qui apprentissage des sciences, cycle 3 cycle 4, c'est ce que j'aime bien, en maths aussi c'est intéressant et en plus d'un autre côté c'est que j'ai pas la partie certaines matières comme par exemple l'art visuel ou la musique à faire, tu vois, moi tout ce qui va être français, maths, histoire géo, sciences, EPS ça ça va mais alors anglais, musique et puis art plastique c'est, voilà, je le faisais parce que fallait faire mais c'était franchement pas mon dada.

Donc là cet aspect-là par contre du collège c'est vrai que c'est appréciable aussi, parce qu'on a pu se partager les matières et sur les matières sur lesquelles je me sens plus à l'aise.

***T'as un peu le luxe de choisir ce que tu préfères faire quoi ?***

Ben du coup oui, enfin bon, c'est venu, euh, quand tu es arrivé, ben j'avais pas le choix, donc j'ai fait, j'avais du français en 5$^{e}$, j'avais des maths en 3$^{e}$, j'avais des sciences en 6$^{e}$ et une année j'ai même eu musique avec les 6$^{e}$ parce qu'il manquait 1h alors donc voilà il fallait combler les 21 heures de l'enseignant et puis maintenant vu qu'ils nous ont réduit le nombre de classe de SEGPA, puisque maintenant la volonté c'est une classe par niveau, maintenant on est bloqué à 3 PE et du coup naturellement, le partage des disciplines ça fait de cette manière-là et je sais que maintenant ça bougera pas, à part si mes collègues viennent à bouger et s'ils viennent à bouger ça sera moi le plus ancien donc je sais que je pourrais continuer garder mes disciplines.

***Le choix c'est par rapport à l'ancienneté quoi ?***

C'est ça.

Comme le choix des niveaux, quand t'arrives dans une école élémentaire, t'as pas le choix, qu'est-ce qu'il y a ? CP ? bon bah j'ai jamais fait c'est de CP mais c'est pas grave allons pour le CP… T'arrives tu prends ce qu'on te donne

***Et comment t'as appréhendé les difficultés scolaires, parce qu'enfin, c'est quand même vachement à l'opposé de, comment je dirais, on a quand même un espèce de modèle d'élève, quand on est enseignant primaire, même si on sait qu'il va y avoir des élèves en difficulté etc…. là en SEGPA c'est toute une classe qui est, pour le coup en grande difficulté, comment t'as appréhendé ça ? Comment tu l'as vécu aussi parce que ?***

Là où c'est, le fait d'appréhender des difficultés, c'est, moi ça ne me perturbe pas étant donné qu'on reste sur des compétences que j'avais déjà travaillé avant, parce qu'étant donné que j'avais fait du cycle 1 au cycle 3, le fait d'arriver puis qu'on me dise faut retravailler du cycle 2 cycle 3 avec les élèves, ça je maîtrisais.

Là où c'était plus compliqué c'est qu'on a des fois des élèves qui sont orientés parce qu'ils ont une grosse difficulté scolaire, par exemple en maths, mais par contre le français ça tourne et inversement en a d'autres qui vont avoir de très bonnes compétences en français, enfin maths et par contre en français ça va être catastrophique. Donc ce qui fait que des fois, ben, t'es avec des classes où t'as des gamins, je prends en maths, j'ai des gamins qui sont supers performants et d'autres qui sont en ras des pâquerettes mais où t'aurais un cycle complet d'écart entre les 2.

Donc là où on bagarre à fond, c'est au niveau de l'inclusion, parce que on essaie de favoriser un maximum l'inclusion des élèves et on essaie du coup d'envoyer nos élèves qui sont à l'aise dans certaines disciplines avec des classes du général,

***D'accord***

Là par contre on se retrouve à des freins avec les collègues du général qui se disent : les élèves de SEGPA ce sont les élèves anti sociaux, dangereux, cas sociaux c'est vraiment ce qu'on entend et ils ne veulent pas forcément de ces élèves là en plus dans leur classe, parce que ça serait encore une charge supplémentaire pour eux, alors que au final ils ont des élèves qui sont en difficultés, déjà dans leur classe, et puis ben, soit qui n'ont pas été décelés pour l'orientation, soit parce que les parents ont refusé l'orientation donc si les parents refusent, il n'y aura pas de d'orientation d'office en SEGPA donc il se retrouve déjà, eux habituellement avec des élèves en difficulté, et le fait nous d'avoir nos élèves qui sont la plupart du temps nos bons élèves puisqu'ils sont à l'aise dans ces matières-là, ne leur rajouterais pas de de travail en plus et là on essaie, voilà, de changer les mentalités depuis 2 / 3 ans, essayer de favoriser l'inclusion mais c'est compliqué, parce que même au niveau de l'administration, on a des freins parce que pour ça faut qu'on ait des emplois du temps en barrette, là cette année on a enfin eu des emplois du temps en barrette parce que sinon on avait des élèves si on les envoyaient en inclusion en maths ils auraient fait 10h de maths dans la semaine parce qu'ils tombaient en maths avec nous puis en maths avec la classe du général et ce qui fait qu'il perdait d'autres heures donc du coup bah c'était pas possible.

Et puis cette année avec le confinement j'ai 3 élèves, moi, qui devrait être inclus en maths en 5$^{e}$ qui ne le sont pas parce que dans leur classe de référence ils sont trop nombreux, il n'y a pas suffisamment de place pour qu'ils puissent aller dans cette classe là sans se mélanger donc faudrait éviter de brasser les élèves et donc du coup, ben, on ne peut pas les mettre.

Et ce qui est dommage c'est que ces gamins-là, ben, je veux pas dire qu'ils s'ennuient parce que je leur ai je leur donne des tâches un peu plus complexes à réaliser en classe, mais ils perdent un petit peu leur temps en fait d'être en SEGPA pour cette matière-là, en sachant que, voilà, on les prépare au DNB donc ça leur aurait fait du bien de travailler avec des élèves de 5$^{e}$ parce qu'ils auraient pu poursuivre après en 4$^{e}$ et en 3$^{e}$ et ça peut que leur donner des billes pour le diplôme du brevet en fin de 3$^{e}$ et le problème, c'est que là, voilà, l'inclusion c'est un sérieux, un sérieux problème et pas que chez nous parce que quand j'étais, du coup l'année dernière, en fonction de directeur SEGPA, le principal du collège m'avait demandé à faire un rapport sur les différentes inclusions qui étaient mises en place dans les différents établissements autour de chez nous donc

j'ai été visité M. et puis A. et on s'aperçoit que même ailleurs ils ont beaucoup de mal à mettre en place l'inclusion. Ça reste un peu ponctuel, par ci par là, pour certains élèves, mais on a beaucoup de difficulté.

Alors qu'en ULIS t'as pas cette difficulté-là, que ça soit une ULIS école ou ULIS collège, ils arrivent beaucoup plus facilement à mettre les élèves en inclusion et par contre en SEGPA, je sais pas, c'est…

J'ai eu beaucoup de, il y a eu un gros pas de franchi, quand ils ont intégré la SEGPA dans l'établissement parce qu'avant les SEGPA, habituellement c'était un bâtiment qui était à part, et là maintenant déjà de réussir à mettre les élèves dans les mêmes locaux, à part bien sûr les ateliers qui sont dans des bâtiments extérieurs, puisque ça avait été construit autrement, et déjà toutes les tous les autres apprentissages se font dans les mêmes bâtiments, ils se mélangent dans la cour, ils font des activités ensemble sur le périscolaire, donc déjà ça c'était un sérieux cap de franchi entre les CES et les SEGPA.

Par contre maintenant l'inclusion je pense que ça va être, ça va être très compliqué.

***et donc du coup ta relation avec les autres professeurs du secondaire, vous arrivez, à du coup c'est difficile de travailler ensemble, parce que s'ils ont une mauvaise image autant de la SEGPA ça doit créer des conflits ? Non ?***

Avec nous il n'y a pas de souci parce qu'ils sont contents qu'on soit là pour justement avoir ces élèves-là,

***D'accord***

sinon c'est eux qui les auraient, il faut le dire honnêtement, les SEGPA, si l'inclusion ne se met pas en place, c'est quelque chose qui va être voué à disparaître et donc ces élèves qui auront toujours ces profils-là vont se retrouver directement dans leur classe, donc il y a pas de souci avec les profs du général, on est plutôt bien intégré en salle des profs, il y a pas de difficultés, on mange ensemble, on discute, on joue au babyfoot comme le montre M., là-bas, je veux dire, bon moi après j'ai la facilité aussi c'est que c'était mon collège où j'étais élève et donc en fait quand je suis arrivé, j'avais retrouvé d'anciens profs que j'avais eu

***Ah c'est marrant***

et du coup là j'ai certains collègues, du coup qui sont encore là, que j'avais eu en tant qu'élève, donc du coup moi ça c'est très bien passé, dès le début, avec les enseignants du collège, mais par contre c'est clair que si je leur dire tiens, ben, je vais te refiler celui-là, je vais avoir « ah bon, t'es sûr, euh » donc voilà.

***Mais c'est compliqué du coup pour les élèves en SEGPA, parce que ça fait double étiquetage quoi, déjà ils sont en SEGPA, donc je pense que dans le cadre de l'établissement ils sont stigmatisés, mais si en plus si on ne veut pas d'eux dans les autres classes ?***

Alors justement, c'est ce qu'on a essayé de faire, de casser cette stigmatisation, et on avait proposé l'année dernière de mettre en place des classes de 6ème, sur un modèle américain, où en fait les élèves ont choisi des options et en fait, ben, sont pas forcément en cours toujours avec les mêmes parce qu'ils en fonction des options qu'ils ont choisi, là l'objectif, il était de faire que 6 classes de 6ème et que dans chaque classe de 6ème avoir 2 élèves qui étaient orientées SEGPA dedans et du coup, ben en fait, ils auraient été avec cette classe là sur tout ce qui était musique, arts plastiques, EPS déjà, parce que le gamin SEGPA il est capable de faire de la musique et de l'art plastique comme les autres gamins, je veux dire, c'est pas ça qui pose problème et du coup surtout sur les autres temps où là, les élèves qui qui pourraient être inclus restaient avec leur classe de référence et puis les autres à ce compte-là venez avec nous sur les apprentissages, voilà, de sciences, histoire géo, anglais et puis français, maths et mais sans être étiqueté, un peu voilà aussi sur le modèle ULIS, en ULIS les gamins sont pas tout le temps ensemble dans les classes d'ULIS, l'enseignant d'ULIS en collège il a rarement tous les élèves ULIS en même temps sur le même créneau, parce qu'il y en a toujours un qui est avec sa classe de référence, quelque part, mais ça on avait tout bosser sur la fin d'année 2019 pour que ça se fasse et quand on arrivait à la rentrée, ben non, ça allait pas, au niveau emploi du temps, c'était problématique, parce que, ben le problème c'est que, contrairement à l'élémentaire où tu as 24 h de présence en plus après tu rajoutes APC, réunion, mais où t'as tes 24h du lundi mardi jeudi vendredi, nous au collège t'as des profs de d'EPS qui eux doivent faire 24 h, non 21 h, les profs de SEGPA qui font 21 h, les profs d'atelier et puis

certifiés qui font 18 h, les agrégés qui font 15 ou 16 h, du coup, ben ça fait que certains profs, on nous demande des vœux de ce qu'on aimerait comme emploi du temps, donc t'as des profs qui veulent pas bosser tel après-midi, tel matin, telle chose et forcément pour faire des emplois du temps c'est impossible et du coup ça a été bloqué à cause de ça. Et le problème c'est que, ben voilà, on a on n'y arrivera jamais.

Si on était tous uniformiser, un même volume d'horaire où tout le monde est présent sur le même bloc, ça pourrait se faire largement comme en élémentaire, Marion te parlera sûrement de son, de ce qu'elle fait avec ses collègues au niveau du décloisonnement, ça au moins ça peut se faire parce que tu sais que tous les profs ils sont présents sur le même temps ici, et là c'est ce qui bloque au niveau du 2nd degré, il n'y aurait pas ça, je pense que ça serait plus facile à mettre en place.

***Tu penses à la limite, il faudrait, idéalement, déplacer les SEGPA dans en cycle, rattaché plutôt les SEGPA avec une école en primaire ?***

Ah non parce que les gamins, déjà quand ils arrivent chez nous la plupart du temps, ils ont déjà une année de retard donc, avant c'était une obligation fallait avoir redoublé avant d'arriver en SEGPA, maintenant c'est plus obligatoire, on a des gamins qui sont dans la tranche d'âge normal, mais on se retrouve quand même beaucoup avec des élèves qui ont redoublé déjà pour essayer de redonner une chance de récupérer les bases qui n'avaient pas été récupéré.

Alors si tu te retrouves avec des 3ème qui arrivent sur leur 16 ans, euh dans l'élémentaire ça va être un peu compliqué et puis en sachant qu'au niveau des ateliers ça reste des PLP, des profs de lycée professionnel, donc du coup faut les installations, il faut le personnel pour ça donc ça sera possible.

Et puis même pour eux, voilà, ce sentiment d'appartenance, se retrouver avec des biens plus jeunes, ils se sentiraient encore bien plus à part que là d'être dans le collège.

Ils ont l'étiquette SEGPA mais ils l'ont bien moins qu'à l'époque où moi par exemple j'y étais.

***D'accord***

Maintenant parce qu'ils font quand même d'autres choses, voilà, sur le périscolaire avec les autres élèves, c'est déjà un peu plus facile pour eux d'appartenir à un groupe, même s'ils ne se mélangent pas tout forcément.

***Et toi ta relation elle est comment avec eux ?***

J'essaie de toujours être droit, avec n'importe lequel, qu'il n'y ait pas de favoritisme, par contre je ne suis pas, je lui fais bien comprendre que je ne suis pas, je suis pas leur copain, je suis pas là pour les aimer, je suis là pour, voilà, les faire grandir, les faire évoluer donc ben si des fois faut que ce que je leur dise ça les pique, et bien ça les piquera.

Donc j'ai une certaine distance avec eux, tout en étant quand même assez proche, en ayant une oreille attentive s'ils ont besoin.

***T'es dans une relation honnête en fait avec eux ?***

c'est ça c'est ça et d'ailleurs, bon ouais, et ils me le rendent assez bien, parce que je galère beaucoup moins avec certaines classes, que d'autres collègues.

***Ah ouais ?***

D'autres collègues, avec lesquels, ils ne se comportent enfin du tout de la même manière et quand les collègues leur disent, ah mais pourquoi j'en ai parlé avec Monsieur B., euh vous n'avez pas fait ça avec lui, Ah oui mais on ne va pas faire ça avec Monsieur B.

Donc tu vois ils savent très bien, ils ne sont pas bêtes, ils savent très bien avec qui ils peuvent tenter des choses et avec qui est-ce qui ne peuvent pas faire.

Et je pense que quand t'es juste, même si t'as un peu strict, même sans forcément être toujours à leur casser des choses sur le dos, non j'aime bien plaisanter avec eux, bon là il y a le COVID, mais quand il n'y a pas le COVID, quand ils réussissent je bien faire un check avec eux ou des choses comme ça, parce que tu vois ça ça leur fait du bien aussi de sentir cette proximité avec l'enseignant, mais voilà, je leur aie bien fait comprendre ça.

***T'as une vraie relation avec eux et pas une relation stigmatisée que ce soit prof / élèves ou prof / SEGPA***

Voilà et puis s'ils ont besoin de venir me parler, ils viennent me parler. Et on a beaucoup d'élèves, voilà, qui ont des vécus, des passifs, surtout au niveau familial et qui sont assez lourds et déjà quand on a un ou 2 qui viennent te parler, ah monsieur il faut que je vous parle de ça, j'ai tel problème, tu te dis bingo, il te fait confiance, tu ne vas surtout pas essayer de casser sa confiance, s'il te dit vous n'en parlez pas, tu ne vas pas aller le chanter sur tous les toits en salle des profs.

***Oui bien sûr***

Et après il remarque aussi avec qui ils peuvent discuter ou non

***Qu'est-ce qui t'anime dans le métier de prof ?***

Moi c'est le fait de pouvoir transmettre et puis de pouvoir voilà les aider à évoluer, à avoir une autre vision, comme je leur dis souvent, là avec les 3e, souvent je suis pas tendre avec eux, parce qu'ils sont dans le monde des bisounours, c'est vrai que nous dans l'éducation nationale, ils sont très protégés, avant qu'ils aient des soucis il faut vraiment qu'ils aient les accumuler un sacré paquet de notifications, d'exclusions, etc… et voilà j'essaie de leur faire prendre conscience que, ben, quand tu vas arriver dans la vie d'adulte, et eux ils arrivent très vite dans la vie d'adulte, parce que souvent ils font CAP puis hop bim bam boum ils rentrent dans la vie professionnelle, il faut qu'ils s'assument, on a certains gamins qui sont en famille d'accueil, ben à 18 ans ils vont plus être pris en charge par la famille d'accueil, donc voilà j'essaie de leur faire prendre conscience aussi de la réalité, donc des fois même en étant franc avec eux sur ce qui peut se passer dans la vie de tous les jours par rapport à leur comportement, par rapport à certaines situations, et puis voilà c'est d'essayer de les amener à devenir des adultes autonomes et responsables c'est surtout ça voilà qui m'a qui m'intéresse.

Voilà

***Ça marche, moi ça va j'ai plus d'autres questions***

C'est bon ?

***C'est beaucoup de choses***

Je vais te laisser faire un tour du coup maintenant en hôpital de jour, CE1 et tout le tralala si elle va te donner tout son pedigree

***Ça marche merci beaucoup***

De rien bonne journée à toi merci

**À toi aussi merci salut**

# ANNEXE 5 : ENSEIGNANTE M. ENTRETIEN DU 19.02.2021

***Salut***

Salut

***Aller on prend la place qui est chaude***

Oui c'est ça exactement il l'a bien chauffé

***Ah oui***

***Merci beaucoup de ce petit temps que tu m'accordes***

Je t'en prie

***C'est enregistré ça ne te dérange pas ?***

Pas du tout

***Il y a que moi qui l'utilisera***

***Est-ce que, ben, est-ce que M. t'a expliqué un petit peu ce que je faisais ou est-ce que tu veux que je te réexplique en 2 mots mon projet ?***

Alors il m'a expliqué en gros mais je veux bien, ouais, si tu peux me donner des détails.

***Alors en fait donc je suis en dernière année de thèse en sciences de l'éducation, j'ai, et mon sujet de thèse c'est de travailler sur les enseignants d'école primaire***

D'accord

***La raison c'est que j'avais déjà fait un sujet comparable en Afrique, au Congo, sur les enseignants école primaire et la vision des enseignants là-bas elle est très similaire à ce qu'on peut retrouver en France en fait, dans les à priori négatifs***

D'accord

***Et c'était quelque chose que j'entendais souvent parce que ma sœur est professeur des école, depuis 3 ans aussi et donc ça m'a, ça me touchait particulièrement, j'ai fait des remplacements en primaire pendant 2 ans pour m'imprégner un petit peu de ce que c'était et en fait après je suis enseignante en secondaire mais je me suis dit mais c'est tellement plus difficile d'être enseignant en primaire, ça demande tellement plus d'énergie, et je me trouve qu'on a tellement de moindre connaissance, que j'avais en envie un peu de parler de tout l'aspect positif qu'il peut y avoir autour du métier, parce qu'on entend pas beaucoup de choses positives dessus, même dans la recherche, on parle surtout du malaise des enseignants, des problématiques etc… qui sont, qui sont réalistes mais du coup on n'aborde pas l'aspect les pratiques des enseignants, tout ce qu'ils font pour aider les élèves, pour les, pour les porter etc… et voilà j'avais envie de mettre un petit peu tout ça en avant dans ma thèse et donc je m'intéresse, in fine, en fait aux pratiques des enseignants, en retraçant un petit peu leur parcours et comprendre comment ils en sont arrivés à telle pratique, à telle quelle réflexion, etc…***

Qu'est-ce que c'est dommage qu'il n'y ait pas plus de personnes comme toi

***Donc voilà et donc j'en suis à la période où je mène pas mal d'entretiens, pas mal d'analyses sur différentes régions, différentes écoles***

OK

***Je ne sectorise pas du tout ni du public ni du privé, je prends vraiment ce qui passe pour vraiment avoir un aperçu de ce que c'est que d'être enseignant en école primaire et pas forcément être enseignant en privé, en public***

oui oui bien sûr

***Donc voilà ce que je fais donc du coup je n'ai pas de questions en amont, c'est vraiment une discussion, des questions qui vont venir en fonction de ce que tu me dis et puis voilà laisse toi aller complètement, il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses pour le coup, vraiment***

Ça marche

***Je vais juste lancer, du coup si je comprends bien, avec M., ça fait 11 ans aussi que tu enseignes.***

Alors moi pas 11 ans, moi ça fait 10 ans, parce que on s'est arrêté, on a passé le concours mais moi je ne l'ai pas eu la première fois.

***D'accord***

Compliqué du coup. En plus je suis arrivée sur un moment où il y avait la réforme pour le master, je suis vraiment arrivée à un moment pourri, enfin je ne dirais pas ça avec le recul, parce que ça m'a apporté beaucoup de choses, mais voilà il avait le concours, pas moi, donc ça a été une année un peu compliquée.

Du coup, euh, moi j'ai continué donc là son année, du coup lui il a fait son année de PE1 et moi je suis partie commencer un master, en fait, donc toujours en STAPS, donc puisque moi, de toute manière il me fallait un master pour pouvoir passer le concours à nouveau.

Donc j'ai continué donc dans mon domaine sauf que je suis partie dans un cursus, on va dire, un peu particulier, c'était un cursus de recherche en fait,

***D'accord***

Donc je l'ai repris sous les yeux, je me souvenais même plus du nom, c'était sport langage intervention et donc le parcours de recherche.

***D'accord***

Donc j'étais plutôt partie, ben moi, dans la partie sociologie psychologie donc master 1, master 2 j'ai travaillé sur l'estime de soi, enfin plein de trucs qui m'intéressaient beaucoup, que j'aurais aimé poursuivre également, peut être que je le ferai un jour, je ne sais pas, mais en tout cas je me suis arrêtée au master 2 et j'ai eu le concours donc voilà

***D'accord***

Sauf que le concours je n'ai pas passé en Saône-et-Loire, parce qu'avec ma chance, la 2e année où j'ai passé le concours il n'y avait plus que 50 places en Saone et Loire, donc 50 ce n'est pas beaucoup, donc j'ai décidé de le passer en région parisienne où à l'époque on avait beaucoup plus de postes donc j'ai eu le concours et j'ai enseigné pendant 3 ans dans le 93.

***D'accord ça dû être animé.***

Et ben pas tant que ça, oui je n'ai pas été dans les endroits les pires du 93, je pense, mais j'ai eu des classes pire que ça en Saône-et-Loire, pire que dans le 93 vraiment, donc tu vois comme quoi aussi les à priori sur le 93 c'est assez rigolo.

***Ça c'est sûr***

***T’as enseigné 3 ans et après t’as demandé en fait la mutation en Saone et Loire ?***

Alors la première année je ne pouvais pas là demander parce que c'était mon année de titularisation, par contre dès l'année suivante j'ai demandé, en fait, donc je suis revenue au bout des 3 ans, mais au début j’ai eu donc une année de refus et une année où je n’ai pas pu le faire.

***Tu es restée dans la même école pendant 3 ans ?***

Non pas du tout, c'est comme ici, on bouge beaucoup, la première année, alors moi, quand j'ai eu le concours, l'année de la titularisation c'était plus comme M., à l'époque où on avait une classe un jour par semaine, moi j'ai été mise sur une classe à l'année, toute la semaine.

***D’accord***

Donc je faisais classe toute la semaine et puis le mercredi on n'avance plus les formations pour se former vu qu’on ne les avait pas, nous les autres jours, comme eux ils avaient pu l’avoir, donc une année, un peu, avec beaucoup d'abandons, dans la promo ça a été très compliqué pour certains, comme Mallaury t'a expliqué, nous on a fait pas mal de stage, donc, on savait un peu à quoi s'attendre, ce qui n’était pas le cas de tout le monde donc je n’ai pas trop mal vécu cette année-là.

Et puis l'année suivante, j'ai eu un poste de remplaçante, j’ai un peu contente parce que je me disais que je ne savais pas combien d'années j'étais là-bas, donc je voulais un peu voir les écoles, j'avais réussi à rester, ah non attends, non non non la 2e année, j'ai été envoyé à l'autre bout du département, dans 4 écoles différentes,

***D’accord***

Donc tous les matins 1h30 de route pour aller etc… Je suis tombée dans des écoles, plutôt sympas, 3 sur 4, donc j'ai passé, aussi, une année pas mal et l'année suivante j'ai eu un poste de remplaçante donc je m'attendais à faire des remplacements pour savoir justement ce qui me plaisait vraiment, parce que quand j'ai passé le concours je voulais être en maternelle

***D’accord***

Et en fait, en pratiquant, je me suis rendu compte que la maternelle ne me convenait pas du tout, que je préférais le cycle 2, donc être plutôt sur CE1 CE2 et au final je me suis retrouvée à avoir un poste à l'année, parce que la collègue n'a jamais voulu reprendre, donc j'ai été en CP toute l'année, ma dernière année en région parisienne

***D’accord***

Donc voilà mes 3 premières années.

***Dans ces 3 années-là t’as été en REP ou t'étais en une école non classée ?***

J'ai fait de tout, j'en avais certaines en REP, d'autres non, après alors pour le coup, euh même, si je parlais des stéréotypes tout à l'heure, en région parisienne, on a beaucoup moins d'écoles qui sont classées REP on va dire, des écoles qui chez nous seraient classées REP ne le sont pas en région parisienne.

Faut vraiment, vraiment, avoir du lourd dans les écoles pour avoir l'appellation dans le 93, donc, je pense que t'as, oui, plus ou moins, l'équivalent de certaines écoles de chez nous REP pour le coup, mais voilà, je n’ai pas eu à me plaindre, en tout cas, je n’ai pas été dans les pires coins.

***D'accord***

***Quand t'as, enfin, t'avais fait un cursus STAPS donc tu voulais être prof de sports en 2nd degré à la base ? Ton idée c’était ça ?***

Oui

***T'as basculé.***

Mais je vais te donner exactement la même explication que M., en fait, c'est les stages qu'on a fait tous les 2, qui, on s'est rendu compte que, ben ouais, l'EPS on adorait ça, on est sportif, mais de là à prendre ça aux élèves toute la semaine, pas forcément, et puis d'avoir les stages avec ces petits bouts de chou, ça nous a vraiment plu, donc on a décidé de basculer, voilà, dans cette filière et puis j'avais mon frère qui avait eu le concours l'année d'avant, donc on a beaucoup parlé avec lui et puis de fil en aiguille on s'est dit, ouais, c'est peut-être plus qui nous correspondrait

***D'accord***

et sans aucun regret aujourd'hui

***Vrai***

Ah oui vraiment

***Pourquoi t'avais choisi la filière prof, tout court, en fait ?***

Je n'aurai même pas t'expliquer, depuis que je suis petite, j'ai toujours su que je voulais être prof. Je me rappelle, les copains au collège, ils ne savaient pas ce qu'il voulait faire, moi au collège je voulais être prof, alors c'était prof d'EPS depuis le départ pourtant, mais, je voulais enseigner, je ne sais pas, j'avais cette idée du métier, alors, on a eu beaucoup dans ma famille, j'ai beaucoup de personnes dans l'éducation nationale, je pense, que j'ai un peu été baigné aussi là-dedans, voilà, c'était depuis toute petite.

***Et du coup l'idée que tu t'en faisais est ce que ça en est ce que c'est vraiment ?***

Non pas du tout, non même si j'adore mon métier, ben je n'imaginais pas la difficulté auquel on est confronté parfois avec des enfants, avec certaines familles et qu'il faut se battre au quotidien, pour toi tu prépares un truc énorme, pour finalement leur apprendre une toute petite partie, enfin ça ne se passe jamais comme tu l'as prévu en fait. Mais c'est peut-être ce qui donne le charme aussi un peu quoi.

***C'est quoi le plus difficile, selon toi, la chose la plus difficile pour laquelle on n'est pas préparé finalement ?***

La gestion de la classe, je dirais, parce que malgré tout, t'as beau avoir des petits, si t'arrives pas à instaurer un climat de confiance et puis à avoir un minimum d'autorité dès le départ, tu sais que ton année elle est fichue et ça on a beau te donner toutes les billes, à l'écrit, te faire lire Meirieu, enfin voilà, et ben non je suis désolée ça fonctionne pas du tout comme ça.

Alors j'ai eu de la chance, j'ai jamais eu vraiment de gros soucis à ce niveau-là, avec des classes ça a été moins bien, en débutant t'as des choses que tu sais pas forcément, mais j'étais justement décharge, ma 2e année, d'une collègue et en fait ça se passait très très mal avec sa classe, quand moi je la prenais le vendredi, ça se passait très très bien et le reste du temps ils étaient horribles et pourtant cette collègue elle était vraiment sympa mais tu vois ça passait pas et il y a des, je sais pas, c'est des petites choses comme ça, on nous prépare pas je pense, je trouve.

***Tu penses que s'il y a, moi j'ai mon avis, mais j'aimerai bien avoir le tien, est-ce que tu penses qu'il y a des caractères qui sont fait pour être prof et d'autres malheureusement mais, même avec toute l'envie du monde, il manque un truc quoi***

On a le droit de répondre à ça ? Oui malheureusement je pense que oui et c'est pour ça qu'on a beaucoup d'abandons, mais malheureusement, je pense qu'il y a des personnes qui ne sont pas faites pour ce métier et même avec toute l'envie et l'intelligence qu'elles ont, parce que c'est vrai, quand on voit le concours, il y a des personnes elles avaient des notes fabuleuses et puis derrière ça ne fonctionne pas en classe, donc finalement, ben la culture ça suffit peut-être pas pour ce métier.

***Je suis d'accord avec toi moi très honnêtement, j'ai les étudiants en M 1***

Ouais

***Qui passe le concours et je, clairement, je leur tiens ce discours-là, en disant, on peut vous donner, alors, je suis pas du tout en didactique, ni rien, donc parce que je n'enseigne pas en primaire, mais je leur dis on peut vous donner toutes les théories du monde, il y a un moment donné, il y a aussi un caractère qui fait que,***

Bien sur

***En fait je pense qu'il y a une autorité et l'autorité c'est pas forcément être sévère, on a une autorité qui ne réponds pas en fait***

Ouais, ouais je pense aussi, après,

***Fermons la parenthèse***

***Et donc aujourd'hui tu es à M., c'est ça ?***

Oui, alors j'ai fait une petite étape entre par l'hôpital de jour, donc moi je suis parvenue, je suis parvenue par mutation lambda on va dire, on a 2 types de mutations, je sais pas si tu sais un peu le fonctionnement ? Il y a celle informatisée au mois de mars et puis après on a ce qu'on appelle les INEAT-EXEAT sur dossier, donc du coup, ben moi on m'avait refusé ma mutation au mois de mars 2014, j'ai fait un dossier, j'ai expliqué, ben voilà, notre situation, le rapprochement de conjoint, notre situation et on a fini donc par m'accepter de sortir de Seine Saint Denis, ce qui est quelque chose d'assez exceptionnel, après il me fallait, enfin il fallait qu'on accepte que je puisse rentrer en Saône-et-Loire et par chance on me l'a accepté cette année-là.

Parce que si t'en as un des 2 qui ne fonctionne pas c'est mort, il faut tout recommencer à 0.

***D'accord***

Donc j'ai pu revenir, sauf qu'en arrivant par INEAT - EXEAT, ça veut dire que j'arrivais fin juin, début juillet donc je n'avais pas pu participer au mouvement pour avoir un poste en Saône-et-Loire, donc on m'a affecté là où il restait de la place.

Donc je suis arrivée et on m'a affecté en hôpital de jour à M., donc hôpital d'enfants au niveau psychiatrique.

***D'accord***

Donc grosse panique quand j'ai su que j'étais là, j'étais en plus enceinte de peu, grossesse à risque, donc je m'imaginais quelque chose de terrible avec des enfants qui allaient me donner des coups, qui allaient, voilà, et en fait j'ai eu un gros coup de cœur pour ce poste cette année-là.

Ça a été vraiment une très très belle découverte, alors moi j'étais donc enseignante donc je prenais les élèves soit par petits groupes, soit en individuel, donc j'avais pas du tout l'aspect où t'as la classe, parce que c'est vrai que malgré tout, euh, en classe cette année, par exemple, j'ai un élève qui est difficile, et bien, il va falloir que je le gère avec les autres, même s'il me fait une crise, là l'avantage c'est que oui mes élèves me faisait des crises quand j'étais en classe, ils allaient cacher sous la table et les choses comme ça, mais je prenais tout le temps que je voulais pour désamorcer la crise, là ça a vraiment été, ouais, une belle découverte donc j'ai passé une super année, j'ai appris plein plein de choses et arrivé le moment du mouvement, j'ai demandé à rester en hôpital le jour, mais c'est un poste que personne ne veut jamais sauf l'année où j'y étais quelqu'un l'a demandé donc j'ai sauté comme Mallaury, c'est notre spécialité, de sauté.

***D'accord***

Donc j'ai jamais pu y retourner, parce que c'est très très mal fait au niveau de l'éducation nationale, on a un numéro de poste quand on fait le mouvement, pour 4 hôpitaux de jour, donc celui de Montceau, de Lux, de

Chalon et de Macon, je sais plus d'où et moi ça m'intéressait pas d'aller dans un des autres hôpitaux de jour, puisque c'était vraiment celui-ci l'approche est différente, selon le médecin qui gère le centre, en fait, et c'est vraiment cette approche là que j'avais adoré donc j'ai jamais pu redemander ce poste

***D'accord***

Donc l'année d'après j'ai été à Montchanin, j'ai été 4 ans dans l'école où j'étais et notre école a fermé il y a 2 ans

***D'accord***

Donc on m'a à nouveau éjecté et par chance on a eu beaucoup de points cette année-là, il y a eu une modification au niveau des points, et j'ai pu aller dans l'autre école de M. Donc c'est ma 2e année.

***D'accord***

Donc ça fait 7 ans que je suis revenue en Saône-et-Loire.

***C'est un sacré parcours et ce n'est pas banal c'est la première fois que j'ai un prof qui me dit j'ai fait de l'hôpital de jour quoi..***

C'est vrai ?

***Ben ouais c'est vrai, c'est hyper intéressant. En fait c'est quoi être enseignant hôpital de jour du coup ? ça fonctionne comment concrètement ?***

Alors, on va dire que t'es censé avoir un, comment dire, tu dois enseigner comme si t'étais face à des élèves dans une classe lambda, sauf que tu adaptes ton enseignement, mais en réalité pour moi, j'ai pas vraiment enseigné cette année-là, j'ai passé mon temps à fabriquer des jeux pour faire avec eux, j'ai manipulé, j'ai pas du tout eu la même approche que j'aurais pu avoir face à une classe et puis, ben, j'ai fait beaucoup de, j'ai été un peu psy, finalement, parce que je parlais beaucoup avec eux, comme je te dis, je désamorçais les crises, voilà, fallait essayer de les faire sortir de sous la table, certaines fois, vraiment, il fallait les entourer, les serrer très fort, pour tu vois, les aider à se calmer, ils avaient besoin d'une approche autre, en fait concrètement, enfin, je comprends même pas ce que le scolaire vient faire en hôpital de jour vraiment, en tant que scolaire tel qu'on l'entend, parce que les enfants qui sont là ils ont tellement d'autres besoins que l'école, que finalement on les prend, je pense, pour leur permettre d'être dans la normalité, pour leur montrer, voilà, qui peuvent continuer de suivre un cursus, mais c'est pas la journée où je les avais moi, je les avais en gros une demi-journée dans la semaine, c'est pas moi quel est leur apporter le scolaire pur, c'était voilà, la démarche de l'enseignante qui va leur faire aimer l'école peut-être, plus d'un sens-là, leur faire apprécier l'école.

***Tu penses que ça t'a marqué pour après dans ta pratique ?***

Ah Ben oui, ah oui vraiment, quoi en fait tu prends beaucoup de recul, euh, les premières années où j'enseignais, en Seine-Saint-Denis, pour le coup j'avais un élève qui était suicidaire, donc c'était aussi pas facile, j'avais un autre qui avait de gros troubles du comportement qui passait son temps à se mettre, il se levait, il se mettait dans le tableau, il faisait ça pour que les autres ne voient pas, enfin tu vois des petites choses, et tu pètes un plomb, hein, quant à ça au quotidien et puis quand t'as été en hôpital de jour, tu connais le parcours des enfants, de ces enfants-là qui te font ça en classe, que nous, là certains enfants ils ont des difficultés, mais je connais pas leur parcours, on nous donne pas toutes les informations en tant qu'enseignant.

Là en hôpital de jour, je savais tout de leur vie et là tu te dis, ben ouais, mais forcément, comment tu veux qu'il se comporte bien en classe ces gamins là avec le parcours qu'ils ont et je pense que t'arrives à dédramatiser la chose et puis avoir une autre approche avec ces enfants du coup. Maintenant en classe, je pense que j'arrive, ben voilà, à prendre du recul on va dire.

***Et dans ta pratique tu disais que tu fonctionnais beaucoup avec la manipulation, le jeu, c'est quelque chose que t'as réutilisé après ?***

Alors je le garde ce jeu plus pour les APC, après tu vois avec les enfants qui ont des difficultés, qu'on garde pour une heure de plus par semaine, honnêtement quand tu as 24 élèves, tu peux pas, tu pas l'utiliser de la même façon, alors t'essaies de faire des ateliers, certes, mais je te dirais que cette année c'est un vrai casse-tête, l'après COVID, c'est l'horreur à ce niveau-là, pas en tant qu'apprentissage en tant que tel, parce que les gamins ils sont modulables et puis tu leur apprends les choses et ils arrivent à se remettre dans les apprentissages, mais la posture d'élève, la manière de se comporter, d'être capable de travailler en groupe, toutes ces choses-là, en CP ils ont pas pu faire une année complète, cette année c'est galère, malheureusement la pédagogie du jeu, je peux pas la remettre en place comme je voudrais.

***Et puis en soi, enfin comme tu disais, c'est que t'as quand même un effectif beaucoup plus réduit, avec pas les mêmes temps, donc***

Ça n'a rien à voir, c'est deux métiers différents, pour moi, ouais j'ai adoré parce qu'on est au contact des médecins, enfin toutes les semaines on avait des réunions avec le corps médical, les éducateurs, les infirmiers, enfin c'est vraiment une approche qui est différente et qui était génial.

***C'est plus un travail d'équipe tu dirais ?***

Ouais, oui on travaillait énormément en équipe, après dans l'école où je suis actuellement, je n'ai pas me plaindre on travaille aussi énormément en équipe.

***D'accord***

Mais, plus oui, en hôpital de jour encore, on est obligé d'être tous en corrélation en fait.

***Ce n'est pas forcément quelque chose, ben là, tu disais dans ton école tu l'as, mais c'est pas forcément quelque chose qu'on retrouve dans toutes les écoles en l'occurrence ?***

Ah ben pas du tout, non, même très très loin.

***Mais ça fonctionne comment là maintenant ?***

Alors cette année donc on est 8 enseignantes, 7 enseignantes plus l'enseignante d'ULIS, et alors, ce que M. t'expliquait, tout à l'heure, c'est qu'on fait du décloisonnement.

Donc en fait, avec mes collègues de CM1 CM2 et ma collègue de CM1, on tourne, on échange les classes, donc par exemple elles sont pas très à l'aise avec les sciences, moi c'est quelque chose que j'aime plutôt bien les sciences, donc je fais sciences dans leur classe, pendant que je vais faire science dans leur classe, il y en a une qui vient dans la mienne faire tout ce qui est on va dire histoire géo, pour les petits, la découverte du monde et puis l'autre collègue quand je vais faire science dans sa classe, elle, elle vient faire anglais.

Moi c'est des matières où je ne suis pas forcément très à l'aise, et du coup ça nous permet, voilà, on bosse ensemble, on bosse en lien, on peut travailler les matières où on est le plus à l'aise ce qui est bénéfique pour les élèves aussi et puis il y a autre chose que je voulais dire, l'ULIS aussi, on a beaucoup d'inclusions.

Donc moi toute la journée quasiment j'ai un élève d'ULIS dans ma classe. Donc le matin j'en ai un en math, après, c'est un vrai moulin ma classe, j'en ai un 2e qui vient pour le français, l'après-midi j'en ai une qui vient pour les sciences.

Donc on arrive à se mettre d'accord, comme disait M., ce qui n'est pas possible dans le secondaire, nous ça se fait naturellement en fait, on ne se pose pas la question, donc voilà, on a les élèves qui viennent dans nos classes, nous on va dans les classes des autres, c'est plutôt cool quoi.

***Mais du coup c'est des classes de même niveau ?***

Non, non pas du tout

***Ah non, d'accord***

Là moi j'ai une classe de CE1, donc ma collègue elle vient faire l'anglais en CE1 et moi je vais faire les sciences en CM1

***Ah d'accord Ah oui d'accord***

Donc après ça ne nous pose pas de souci, dans le sens où, depuis qu'on a enseigné on a fait, ben, tous les niveaux, hein, comme on a le droit, comme tous les débutants, avoir plusieurs classes donc on est plus ou moins à l'aise avec tous les niveaux donc y'a pas de souci.

***C'est pareil, c'est la première fois que je, j'ai déjà entendu parler du décloisonnement, mais c'est la première fois que j'ai une enseignante qui le fait réellement.***

Ah bon ?

***Ouais plupart du temps, j'ai des enseignants qui travaillent en équipe, mais de même niveau.***

Ouais

***Mais pas qui travaille en décloisonnement***

Ah ouais, ben on a toujours fait ça avec mes collègues, parce qu'en fait mes 2 collègues qui sont avec moi, avec qui je décloisonne entre autres, elles étaient avec moi dans l'autre école à M.

***D'accord***

On est venue toutes les 3 en même temps dans cette école, on a toujours fait ça depuis 4 ans, c'est la 5e année qu'on fait ça, et ça fonctionne plutôt bien et puis malgré tout ça nous fait un peu une charge de travail en moins, parce que, ben moi je fais la même chose en sciences dans leur de classe, je n'ai pas à préparer l'anglais, bon elle est enceinte, donc je vais devoir le préparer parce qu'elle va bientôt partir, mais sinon ça fonctionne plutôt bien oui.

***Et donc du coup vous êtes la même équipe de l'ancienne école dans cette école-là ?***

oui

***Totalement ?***

3 sur 4

***Ah oui quasi totalement d'accord***

Et je n'ai pas de décloisonnement cette année avec les autres collègues de l'école parce que ça n'a pas pu se faire pour différentes raisons, mais l'année dernière on décloisonne est aussi avec les collègues de l'école, donc on avait la collègue de CP, parce qu'en fait on a une classe de CP et une classe de CP CE1

***D'accord***

Donc la collègue de CP récupérait tous les CP, pour faire les sciences, moi j'avais des CE1 CE2 l'année dernière, donc la collègue de CE1 récupérait tous les CE1 pour faire les sciences, moi j'avais tous les CE2 et ainsi de suite, en fait donc on formait une boucle toute ensemble.

***Comment l'idée est arrivée, c'était quelque chose qui se pratiquait dans l'école avant que t'arrive ou vous l'avez mis en place complètement quand vous avez formé l'équipe ?***

Dans cette école ça ne se faisait pas, dans l'école où je suis actuellement, donc c'est nous qui avons instauré le truc en arrivant, toutes les 3.

Dans l'école où j'étais avant, je n'ai pas de souvenir, je crois qu'on avait dû en parler parce que la collègue était pas du tout au clair avec les sciences, elle avait très très peur de faire sciences avec ses élèves, donc je lui avais dit que ça ne me dérangeait pas et puis de fil en aiguille avec la collègue qui est arrivée l'année suivante, elle est rentrée dans la boucle.

***Donc c'est vous connaît qu'avait créé le projet.***

Ouais je crois, je te dirais que j'ai plus vraiment de souvenirs, oui, oui ouais.

***C'est vachement bien et pourquoi cette année ça ne marche pas avec toutes les collègues ?***

A cause des inclusions, parce qu'en fait les ULIS vont dans quasiment toutes les classes de l'école et en fait la collègue d'ULIS est très sympa, mais il faut qu'on s'adapte à son emploi du temps, parce qu'elle elle a le enfin tu vois là plusieurs organismes qui prennent en charge les élèves et elle a pas trop le choix, donc elle nous dit, ben, tel jour il faut faire sciences, là tac, tac, tac et puis, ben, certaines collègues ne pouvaient pas faire sciences en même temps que nous, parce qu'elles avaient sport à ce moment-là et voilà, on n'a pas pu faire ce qu'on voulait.

Mais dans le fond, si on n'avait pas ces inclusions, on pourrait toutes faire du décloisonnement sans souci.

***C'est pas, c'est pas, entre guillemets par mauvais esprit, de l'une dans de tes collègues***

Ah non non, non pas du tout, l'année dernière on le faisait, c'est vraiment que là c'est l'emploi du temps ne coïncidait pas à cause des inclusions.

***D'accord***

Ah non, on a une équipe en Or

***Vraiment ?***

Ouais ouais, c'est tout le monde s'entend très très bien, on a été très bien accueilli, parce que malgré tout, ça faisait plus de 10 ans qu'elles travaillaient ensembles, elles sont amies, elles partent en vacances ensembles, elles sont très, très amies et nous on arrivait à 3, on s'est dit bon, on ne sait pas comment ont être accueilli et ça s'est très, très bien passé et on s'est tout de suite mis à bosser ensemble, je pense qu'on a une de la chance quand j'entends certaines enseignantes.

***Ah ouais***

Ça ne se passe pas comme ça partout.

***Toi personnellement dans ta motivation à aller travailler, ça a un impact, le fait est d'avoir une ambiance comme ça d'équipe ?***

C'est primordial, ah ouais, ouais même si c'est vrai qu'on est la plupart du temps dans notre classe avec les élèves et puis c'est vrai que les récréations, bon ce soit on est dehors de service, soit moi si je ne suis pas de récré, je travaille dans ma classe donc je ne les vois pas forcément plus, mais on se voit un peu sur le temps de midi, on a toujours un temps pour discuter, je ne pourrais pas faire sans moi

***Ça t'es déjà arrivée, pardon vas-y***

Ça dépend des caractères, moi je vois mon frère lui, euh, ça ne le dérange pas d'être seul comme M.expliquait, à E. il se sentait super bien tout seul, ça là moi c'est impossible, il me faut du contact.

***Tu penses que ça fait partie du métier de travailler en équipe, en tout cas pour toi ou pas c'est un plus ?***

C'est un plus après je pourrais très bien faire mon travail sans ce travail d'équipe, mais malgré tout, ben ça aide, parce que t'as la vision des autres, toi t'as des fois l'impression que ta vision c'est la bonne, tu dois faire comme ça et puis quand t'en parle avec la collègue, ah ben ouais j'aurais peut-être dû faire ça. Donc, ouais si, c'est un plus, mais finalement c'est peut être primordial aussi, hein, en y réfléchissant, bien oui. Je ne pourrais pas faire sans en tout cas.

***Ça t'es déjà arrivée d'être dans une école où la relation en équipe était compliquée ?***

Oui, ben, dans l'école où j'ai été avant, la première année, où je suis arrivée il y avait une collègue avec qui ça c'est très très mal passé, donc moi en 10 ans de d'ancienneté, j'ai fait beaucoup d'écoles et beaucoup de collègues, parce qu'en région parisienne, c'est des écoles de 15 classes donc j'avais énormément de collègues ça s'est toujours bien passé et là avec cette collègue ça a été très très compliqué, elle nous en a fait beaucoup voir et elle a demandé à partir à la fin de l'année et heureusement parce que je pense que c'est moi qui serais partie, je pouvais pas travailler dans des conditions comme ça.

***Ah ça te bloquait au point de vouloir changer ?***

Ouais, ouais non mais vraiment, je ne supporte pas le conflit et je suis quelqu'un qui est très gentille mais par contre si on me fait une crasse je n'arrive pas à revenir en arrière

***D'accord***

Donc ça a été très très dur après.

***Donc finalement tu vois peut être que le contact avec les collègues est aussi très important pour bien faire son métier, enfin pour bien travailler, finalement je pense que t'as raison, quand ça se passe mal avec un collègue***

Ah ben, le contact c'est sûr, c'est sûr

***T'as plus de mal à arriver, enfin tu appréhendes vachement ton arrivée sur ton lieu de travail quoi ?***

Ça m'est arrivée qu'une fois, honnêtement, j'espère que ça n'arrivera jamais plus, mais oui c'est déterminant dans la façon de travailler c'est sûr

***Et le travail en décloisonnement du coup, du coup je ne connais pas bien, mais ça ne demande pas plus de travail forcément, parce que du coup tu dois jongler entre plusieurs niveaux ? Non ?***

Ouais mais finalement on va dire, par exemple, que je te le mardi de 14 à 15h00, que je prépare de l'anglais pour des CE1 ou que je prépare des sciences pour des CM1, ça ne me change pas grand-chose.

***Oui***

Quand je prépare ma journée, voilà, ce créneau-là, ben, je vais faire des sciences au lieu de de l'anglais donc non et puis c'est quelque chose que j'apprécie plus donc peut-être plus de facilité à le préparer aussi.

***Pourquoi t'apprécies plus ?***

Parce que je ne suis pas très douée en anglais et je ne sais pas.

***Est-ce que c'est plus alors le fait est d'avoir plusieurs environnements classe du coup, parce que tu changes aussi d'élève ? Est-ce que c'est parce que du coup, tu te sens plus confiante dans la matière que tu enseignes ?***

Oui, alors changer de classe, oui c'est sympa aussi dans le sens où du coup les élèves, ils nous connaissent un peu dès qu'ils arrivent sur l'école, vu qu'on les a en décloisonnement et du coup nous on les connaît mieux aussi, donc ça crée un peu cette relation qui est sympa. Après c'est aussi, surtout que moi, je suis pas du tout

à l'aise en faisant de l'anglais, donc oui quand je monte faire des sciences, je me sens plus à l'aise à faire des sciences que de l'anglais.

Mais, ouais, c'est sympa aussi cette relation qu'on a, qu'on peut créer avec les élèves que ben finalement que je n'aurais jamais eu pour certains, parce que moi je suis en CE1 depuis que je suis là, donc à partir de ceux qui étaient aussi du CE2, je ne les aurais jamais eus, moi ça me permet de les avoir et puis de les connaître un peu.

***En même temps t'as raison, parce que ce que tu me disais c'est que t'as travaillé un petit peu sur les, enfin, en recherche sur l'estime de soi etc…***

Ouais

***Forcément que quand tu, la difficulté je pense quand t'es enseignante en primaire, c'est que, ben, tu dois faire forcément toutes les matières, et t'es pas forcément à l'aise dans toutes les matières et il y a des moments où la confiance, la confiance en soi elle en prend un coup quand on arrive dans une matière qu'on ne maîtrise pas et qu'on, moi je sais que ça m'est déjà arrivée, on se fait prendre des réflexions ou par les parents ou par les collègues, là on se dit OK…***

Oui, l'estime de soi, c'est pour ça, hein, que j'ai fait mon mémoire dessus, c'est très compliqué pour moi, l'estime de moi, malgré tout face aux élèves c'est quelque chose que je ne ressens pas trop, en fait, parce que je suis dans mon élément, tu peux mettre devant 40 élèves, nickel, je suis comme un poisson dans l'eau, par contre tu mets devant 40 parents, là c'est différent, je ne suis pas à l'aise du tout devant les adultes.

***D'accord***

Tu vois, par exemple, cette année j'ai une AVS dans ma classe, alors je sais très bien qu'elle n'est pas là pour juger quoi que ce soit, ça se passe très très bien entre nous, je l'adore, mais je me dis, punaise, quand il va falloir que je fasse l'anglais devant elle, je n'ai pas envie qu'elle me voie faire l'anglais, ouais, ouais estime de soi…. dure

***Tu me dis, si tu ne veux pas répondre, tu ne réponds pas, mais pourquoi l'estime de soi tu penses que c'est compliqué pour toi ?***

J'ai toujours été comme ça, je n'ai pas confiance en moi, pour tout, certains voient le verre à moitié plein, moi je vois toujours à moitié vide, enfin c'est, j'ai tout le temps peur que ça se passe mal, je n'ai pas confiance en moi, ce que je vais faire ça va tout le temps être moins bien que les collègues, même si en réalité c'est pas le cas, mais j'ai un tempérament qui est comme ça. Je travaille là-dessus, parce que c'est pas, c'est pas facile quoi, mais ce trait de tempérament là, je ne l'ai pas face aux élèves, c'est ça qui est important parce que je suis dans mon élément.

***Du coup t'as pas, personnalité non, parce que ça fait schizophrénie quand je dis ça, mais en gros t'as quand même, si t'es une personne un peu différente, du coup quand t'es dans ta classe, t'es dans ta bulle et quand tu en sors il y a.***

On va dire que je ne suis pas une personne différente, parce que quand je vais sortir de ma bulle, avec les collègues il n'y a pas de soucis, tout ça, mais c'est si je dois me confronter, par exemple, au regard on va dire d'adultes c'est dur pour moi, je me dévalorise tout le temps, je me dis, que voilà, ils vont me trouver ridicule, que ceci… La réunion de rentrée où on a tous les parents, il faut leur parler pendant 1h, ouais, mais je suis 3 minutes à démarrer, je suis rouge comme une pivoine, bon aller après, je suis partie, mais oui, c'est je suis un tempérament je pense.

***Pourtant je trouve que ce que tu fais c'est quand même assez incroyable, pour le coup, non mais c'est vrai parce que, tu vois, tu me dis ça te conforte d'être plus dans une matière et de changer le niveau comme ça, moi je sais que j'ai quand, j'enseigne même encore à la fac, j'ai plus de mal à changer de niveau, en fait est de changer de niveau ça m'angoisse plus que le fait est de changer de matière, tu vois, donc ça***

D'accord

***Ce qui me pose problème, c'est ne pas savoir si je m'adapte assez bien, en fait au public que je vais avoir en face.***

Oui

***Donc je trouve que ce que tu fais ou que vous fait en équipe, c'est admirable, parce que je ne trouve pas çà du tout évident et là au final de savoir s'adapter aussi facilement à des élèves.***

Après des CM1 CM 2 j'en ai eu pas mal dans les niveaux que j'avais, même qu'un jour par semaine, donc je sais très bien aussi les attentes, c'est peut être aussi pour ça que je n'ai pas cette appréhension. Si je n'avais jamais fait de CM1 CM2, je me dirais, Oh là là, je ne vais peut-être pas aller faire classe dans la classe de la collègue, après je sais très bien ce qu'on attend donc ça ne me gêne pas.

Et ce qui est appréciable aussi c'est que là je retrouve, cette année, des élèves que j'ai eu, donc on les voit aussi évoluer, et eux ils sont contents de nous retrouver aussi.

***Ouais c'est sur***

***Et qu'est-ce que tu penses quand tu es en classe avec ces élèves ? Qu'est-ce qui va faire que ta confiance en toi est meilleure ?***

Pourquoi j'ai plus de confiance en moi face aux élèves ?

***Oui***

Je ne sais pas…

Ouais, il faut dire que ma classe, je suis quelqu'un de très carrée, hein, donc ce que je leur apporte, je sais très bien, c'est prêt depuis plusieurs jours, je l'ai relu donc je sais parfaitement ce que je vais leur apporter donc en fait il n'y a pas vraiment d'imprévu, alors si, sauf les élèves, les remarques, il va falloir que je m'adapte à eux, ce qu'ils vont me dire, mais sinon le contenu, je sais très bien ce que je dois leur apporter, donc je ne suis pas stressée.

Par contre, comme je te disais quand je suis face aux parents, ben là, ils vont me poser des questions, des choses que je ne vais pas forcément maîtriser, ils vont me demander, en fait il faut que je sois dans la maîtrise, c'est ça.

***D'accord***

Si je suis dans la maîtrise, ça va aller l'estime, quand je ne suis pas dans la maîtrise, c'est ça qui est compliqué.

***De toute façon l'imprévu c'est toujours compliqué à gérer, enfin c'est je pense que t'as plus d'imprévu quant à faire à des adultes, que quand t'as affaire à des enfants***

Oui, c'est peut-être pour ça que je suis bien aussi en élémentaire et que je n'irai pas en collège en SEGPA par exemple

***Ah ouais ça ne t'attire pas ?***

Pas vraiment non, je lui laisse il est bien en SEGPA.

***D'accord et comment tu travailles avec tes élèves toi ?***

Alors dans quel sens ?

***Tes pratiques ? Ta relation avec eux ? Comment tu te vois toi en tant qu'enseignante ? Si tu dois te sortir ?***

Comment je me vois avec les élèves ?

Alors j'essaie de beaucoup manipuler, alors pas forcément dans le sens du jeu, mais par exemple la grammaire c'est tout sous forme d'étiquette, ils viennent au tableau, par exemple on va travailler sur le groupe nominal, et Ben, ils ont chacun leur étiquette, je leur fais donner la main pour comprendre que le groupe nominal ils vont ensemble beaucoup, voilà la manipulation.

Je suis assez ferme, on va dire, j'ai un système de comportement avec des règles qui connaissent par cœur, après je suis quand même dans la plaisanterie, j'ai tendance à beaucoup rigoler avec eux, ça passe plutôt bien.

Qu'est-ce que je pourrais te dire de plus à ce niveau-là ?

Oui alors ils ont besoin d'un cadre, je pense de la fermeté, il le demande, c'est, c'est fou, hein, des fois on pourrait se dire, waouh ils adorent quand il n'y a pas de règles, mais non ils sont demande de règles, et moi j'ai un système, en fait, moi j'ai une classe Harry Potter, à thème, donc tout fonctionne autour d'Harry Potter

***OK***

Donc système de comportement donc moi, c'est plutôt, euh, la carotte on va dire, je ne suis pas dans la sanction, donc ils vont, alors j'ai plusieurs couleurs si tu veux, s'ils restent dans le bleu toute la journée, je note, et puis à la fin de la semaine ils ont un petit, un petit joker à gratter, il gagne des pièces, avec les pièces ils vont pouvoir s'acheter des cadeaux, des livres, et tu vois on est plus dans la récompense dans ce système de classe

***Et dans la pédagogie, est ce qu'il y a une pédagogie, est-ce que t'arrives à définir toi ta pédagogie à toi ? Sans forcément s'inspirer de pédagogue machin et tout mais je pense que chaque enseignant à sa pédagogie ?***

Alors je ne suis pas Freinet, hein loin de là, je ne sais pas faire, euh ouais je, donc plus cette histoire de manipulation, après je leur apporte quand même, on travaille pour chercher ensemble les traces écrites, je leur fais deviner un peu les notions mais malgré tout on est quand même dans une pédagogie qui est encore frontale, j'ai du mal à voir comment faire autrement. En plus, je te dis, hein, de manipuler, faire des travaux de groupe pour les faire rechercher mais après oui on est dans le frontal, on va apprendre la leçon, on va faire des exercices sur la leçon, moi tout ce qui est pédagogie Freinet, je suis admirative, je ne sais pas comment les enseignants font d'abord.

***Très honnêtement il n'y a pas beaucoup***

On en a sur la circonscription du C., ça pourrait être intéressant, c'est à l'école Rosa-Parks, si ça t'intéresse.

***On n'a pas, à part pour le coup des écoles qui adoptent un projet, en fait qui devient un projet d'école et du coup qui vont faire,***

Oui

***une pédagogie particulière, en soi, en tout cas, je ne parle pas pour tous les enseignants de la France, bien évidemment, mais dans tout ceux que je peux interroger, je n'en ai pas beaucoup qui se disent moi je fais du Montessori, du Freinet, du machin…. ils vont, ils vont plus dire, ben, j'ai fait un atelier qui ressemble à ça, une fois, mais on reste encore sur du frontal parce que c'est aussi ça qu'on apprend au final encore quand on est à la fac***

oui c'est sûr

***Puis les enseignements qu'on a la fac qui sont en frontal.***

Alors ils sont en frontal, après en frontal c'est plus dans le sens où on l'entendait avant, avant on était vraiment, alors tu dois apprendre ça, donc ça, c'est telle notion, tu dois savoir ça, tu l'écris, non nous maintenant on est

dans la pédagogie, dans la découverte, c'est sûr mais malgré tout, des fois je me remets en question, je me dis ça serait plus intéressant si j'arrivais à leur faire découvrir autrement mais pour le moment je n'arrive pas.

***Et t'aimerais bien savoir le faire ? Est-ce que je pense que si, admettons t'avais une opportunité, une collègue ou une formation, qui te, qui te permettra de le faire, tu penses que tu la saisirais ou t'es pas encore prête à faire ?***

Je pense que je la saisirai, mais il faut voir la formation aussi, parce qu'on en a eu, des formations comme ça, mais pour moi c'est ça ne sert à rien, me montrer les choses, m'expliquer, ouais, moi ce que je voudrais c'est pouvoir être en stage à la limite, d'une classe comme ça et puis être en stage une semaine au moins pour voir le fonctionnement parce que les formations qu'on nous donne ça ne te permet pas de te lancer dans des choses comme ça.

***Forcément.***

***Qu'est-ce qui te motives toi dans le fait d'être enseignante ?***

Plein de choses, ce que les élèves t'apportent, moi c'est ils sont assez petits, alors autant des fois je me dis mais bon sang c'est des bébés je sais pas ce que je leur ferai, puis d'autres fois ils sont tellement mignons et puis ils te rendent bien les choses, quoi tu vois que t'es tout pour eux, t'as envie de leur rendre ce que eux te donne, quoi j'ai envie de leur apprendre plein de choses, j'ai envie, voilà, que plus tard ils se rappellent de la maîtresse qui m'a appris ça, qui m'a appris ça, moi je sais que mes enseignants, j'ai des supers souvenirs de mes enseignants donc, j'aimerais que eux aussi se disent, ben, elle m'a apporté quelque chose et puis ils ont des réparties, on rigole, on s'ennuie jamais et puis on est en classe, le temps passe c'est tellement vite, tu, on va dire que quand tu as des soucis, l'avantage c'est que tu vas travailler, t'as pas le temps d'y penser à tes soucis, tu cours après la montre, tu fais toujours plein de choses, c'est un univers, t'es dans ta bulle quand t'es dans ta classe, t'es bien.

***Tu travailles beaucoup en équipe en delà du décloisonnement ? Vous faites des projets ensemble ou pas spécialement ?***

Euh ça dépend des années, projets oui on fait des progressions ensemble, on travaille en amont sur ce qui va être travaillé, pour se mettre d'accord, faire la même chose dans les classes, ont fait des programmations spiralaires avec les autres niveaux.

Projets, alors certaines collègues ont fait des projets ensemble, moi depuis je suis dans l'école je n'ai pas spécialement fait de projet, on en a fait un sur, comment, la langue des signes.

***D'accord***

Donc on avait fait venir une intervenante qui intervenait dans nos classes, moi j'étais en partenariat avec les ULIS, justement, et puis on avait appris sur le conte en fait, et puis chacune, alors je trouve plus le mot, signé, chacune signait le conte, mais on n'a pas pu aller jusqu'au bout puisqu'il y a eu le COVID donc on n'a pas pu faire notre représentation du coup.

***Dans ta carrière tu penses qu'il y a des événements ou des personnes qui ont marqué ta conception de l'enseignement ou la manière où t'appréhendait les choses ?***

Elémentaire, fac ? tout ou ?

***Tout peu importe, même dans ton entourage d'ailleurs.***

Ouais heu, alors j'ai mon directeur de mémoire qui a été un véritable mentor pour moi et ça a été vraiment 2 supers années à travailler donc justement, sur l'estime de soi, la menace stéréotypique, plein plein de choses et je me suis toujours dit que j'aimerais, un jour, continuer pour pourquoi pas finir, moi aussi, peut être un jour à la fac, j'ai toujours dans ces domaines là et j'aurais aimé que ce soit ce mentor qui me permette de continuer malheureusement il est parti en retraite cette année ou l'année dernière

***C'est qui ?***

D. L. et donc ça ne sera pas le cas mais je m'étais toujours dit qu'avant mes 40 ans j'aimerais recommencer, donc il me reste encore 7 ans, je ne sais pas si je le ferai, si j'aurai le courage de recommencer parce que je pense que beaucoup de choses ont changé, et voilà, mais si j'ai une personne à retenir c'est lui.

***D'accord.***

***Ce n'est pas difficile de gérer ta vie de famille et ta vie d'enseignante ?***

Un peu, euh, heureusement j'ai M. qui est très très présent pour les enfants, lui il a une façon de travailler qui est assez différente de la mienne et il a pas mal de trou aussi au collège qui lui permettent préparer des cours, ce que moi je peux pas faire, parce qu'une fois que je suis à l'école j'y suis pour toute la journée en classe et c'est vrai qu'à la maison, je travaille quand même pas mal et les enfants ont la chance d'avoir un papa qui est très présent pour jouer avec eux et c'est une grande culpabilité, parce que certaines fois, je me dis, bon allez faut que je vienne faire ça avec eux, quand même, et puis là, bah non je joue avec papa et là tu te prend de plein fouet parce que tu te dis, Ben voilà, j'ai préparé ma classe, j'ai passé trop de temps et puis les enfants finalement ils font sans toi puisque papa est là donc, ouais, c'est plus, j'arrive à gérer mon travail, mais c'est plus une culpabilité par rapport à eux.

***T'aimerais avoir plus de temps pour eux ?***

Oui, alors après heureusement on a les vacances pour ça, mais j'avoue que les semaines, on a un peu la tête dans le guidon à préparer, corriger et j'ai peu de temps à leur accorder sur la semaine donc en fait j'essaie de travailler un maximum pour avoir le week-end libre en grande partie, même si je n'y arrive pas toujours, mais du coup j'essaie de bosser tous les soirs jusqu'à 11h30, le mercredi pas mal, pour essayer de leur accorder du temps le samedi dimanche.

***Généralement ce qui est très compliqué quand on est une maman et prof. Est-ce que ce serait un aspect du métier qui te ferait décrocher du métier tu penses ? Le manque de temps à côté ?***

En l'état actuel des choses je te dirais non, après je sais pas comment je le vivrai dans 10 ans, je sais pas, j'aime mon métier donc c'est arrivé plusieurs fois que je sois découragée parce qu'on a des classes pas faciles, je sais que l'année prochaine ça va être une année très difficile avec la classe qui arrive, ma collègue de CP cette année c'est très très compliqué, donc oui peut être que l'année prochaine ça ira pas bien mais malgré tout je me suis posée, plusieurs fois la question en me disant qu'est-ce que je ferais si j'arrêtais mon métier, qu'est-ce que je ferais ?

J'en suis toujours arrivée à la même conclusion, ben, rien parce que c'est ça que j'aime, mais bon je ne sais pas comment ça évoluera, peut-être qu'au bout d'un certain nombre d'années on est plus fatigué.

***La classe de l'année prochaine elle est compliquée ?***

Oui très

***Comment on s'y prépare à ça ?***

On ne s'y prépare pas, on appréhende et puis on gère comme on peut l'année où on a cette classe-là.

***Qu'est-ce qui fait qu'elle est compliquée ?***

Je sais pas, c'est un cru, qui déjà en grande section de maternelle, la maîtresse s'en plaignait, c'était des gamins qui étaient pas faciles et puis il y a un élève en particulier qui a de gros gros troubles qui n'a pas été pris en charge jusque-là, parce qu'avec le COVID l'année dernière la collègue elle a pas pu faire toutes les démarches, donc là il va enfin être pris en charge, mais c'est un enfant qui peut se mettre à courir dans la classe, lancer des choses sur les élèves, prendre des ciseaux aller couper les cheveux des copains, enfin c'est, il peut être très dangereux donc en fait, ben, tu es constamment focalisé sur cet enfant, donc toi ton apprentissage il en prend un coup, parce que tu peux pas enseigner de la même façon et puis en plus il y a

beaucoup d'enfants qui sont arrivés, qui arrivaient pas du tout à rentrer dans la lecture donc là la collègue c'est dur.

***Comment ? t'as déjà eu ce cas-là, justement, d'enfant très compliqué comme ça ?***

Oui

***Comment tu gérais la chose ?***

Je ne serai pas te dire, c'était ma première année, donc je pense que je n'ai pas forcément bien géré les choses, mais, tu fais ton mieux quoi, tu fais en sorte que les autres élèves n'en pâtissent pas trop. Quand t'en peu plus, t'as la possibilité, quand t'as une équipe solidaire soudée, d'envoyer l'élève un petit peu dans une autre classe, pour toi souffler, parce que malgré tout il ne faut pas que tu craques.

***Ouais***

Donc voilà l'entraide

***Ouais, ce qui n'est pas toujours évident en fonction des équipes.***

***Vous êtes tous les 2 enseignants c'est un point positif, c'est un point compliqué, c'est.. est-ce que vous du coup vous travaillez ensemble ou pas du tout, est ce que ?***

Avec Mallaury ?

***Ouais***

Ah non pas du tout, non non, du coup on est pas du tout sur le même type d'enseignement, lui au collège, moi en élémentaire donc non, après on se demande notre avis un sur certaines choses, mais Mallaury il est pas du tout comme moi lui rentre du travail, si il pouvait, il en parlerait plus du tout, que moi c'est un peu mon exutoire, j'ai besoin de lui en parler, lui raconter les choses donc il écoute, après il est dans le métier donc il comprend très bien la chose et ça c'est un point positif parce que j'ai beaucoup de collègues, qui ont un mari qui n'est pas enseignant, ma meilleure amie entre autre, et du coup le mari ne comprend pas qu'elle passe autant de temps à préparer et c'est cause de beaucoup de conflits parce que tu te rends compte, en plus il a un très très bon salaire, et lui dit tu te rends compte le temps de mets pour ce que tu gagnes ? Donc ce qui était déjà un peu dégradant, je trouve, ce n'est pas très sympa de lui dire ça, mais tu vois certains maris ne comprennent pas qu'on puisse investir pour une classe. Moi il sait très bien ce que c'est l'enseignement donc déjà on n'a pas trop enflé à ce niveau-là.

***Ouais, c'est très juste que tu dis, du coup j'ai oublié ma question ce n'est pas grave.***

***Au-delà de ton projet éventuellement de reprendre des choses à la fac est ce qu'il y a des choses qui tenteraient autre, prend une direction, être formatrice ? Est-ce que ?***

Ben pas trop, je te dirais mis à part le fait de retourner aussi éventuellement en hôpital de jour où j'avais beaucoup apprécié, je suis bien dans ma classe, je suis bien en contact des élèves, je me dis que finalement je perdrais beaucoup si j'étais plus au contact de ces élèves donc la direction que tu es toujours en contact mais c'est énormément de travail en plus, moi je vois ma directrice, c'est chapeau, je ne pourrais pas faire autant.

Ce que M. lui veut le faire, ben, il y a plus les élèves, qu'au contact des familles, qu'au contact des parents qui sont en difficultés et moi ce n'est pas ce que je recherche, donc pour le moment je reste dans mon rôle d'enseignante en classe, j'y suis bien.

***Et tes contacts avec les parents ça se passe comment ?***

Ça se passe plutôt bien, on a toujours des parents un peu plus compliqués mais de manière générale les rendez-vous se passent bien, ils sont assez reconnaissants, on l'a plutôt vu l'année dernière avec le COVID,

mine de rien ça fait du bien, parce que on a vraiment l'impression certaines fois que on nous prend pour des feignants, tout ce qui s'en suit et là on a eu beaucoup de mails positifs des parents nous remercions de tout ce qu'on avait fait, tout ce qu'on avait mis en place, donc non ça va.

***C'est un manque tu trouves dans l'environnement de la société la reconnaissance, la reconnaissance des autres en fait tout simplement ?***

Je ne sais pas, ça dépend des tempéraments, moi oui c'est un manque, j'ai besoin d'entendre que voilà ce que j'ai fait c'était bien, alors je ne veux pas que tous les parents me disent ça, mais ne serait-ce qu'en fin d'année, je ne veux pas forcément un cadeau, mais juste un petit mot, merci pour cette année, enfin je ne sais pas, c'est quelque chose que je trouve, il manque dans notre société.

***Ça c'est sur***

***Est-ce que les enseignants entre vous, enfin dans ton équipe, vous vous félicitez des choses que vous faites ? Est-ce que vous***

Ouais oui oui, vraiment

***Ça c'est motivant ?***

Oh ben toujours oui, toujours, on se félicite, on se donne des billes quoi, quand il y a un truc qui a fonctionné, ben tiens essaie dans ta classe, enfin, c'est, ouais, vraiment.

***Et pour toi au terme de reconnaissance, qu'est-ce qui le plus important : c'est la reconnaissance des élèves, la reconnaissance de tes collègues ou la reconnaissance des parents ?***

Des élèves mais à travers le petit mot dont je te parle, par exemple, de la part des parents, ceux qui t'écrivent c'est généralement les élèves tu te rends compte pour qui t'as été efficace, à qui t'a apporté des choses, si tu veux, donc ces petits mots, Ben, tu te dis, voilà, ça a fonctionné pour ces élèves-là, je ne me suis pas battue pour rien et la reconnaissance de ces élèves ça fait du bien oui.

***Il y a des élèves dans ta carrière qui t'ont marqué particulièrement ?***

oui oui, en bien, enfin les élèves qui te marque généralement, malheureusement, c'est des élèves qui sont en grande souffrance, comme je te disais, mon petit, ma première année, qui était suicidaire, j'en avais un autre aussi son papa avait tué sa maman, enfin c'est ces gamins-là, en fait qui te restent, qui ont un gros passif, après les années passent, t'as des gamins, forcément, même si c'est humain, il y a des gamins auxquels tu t'attaches plus, alors, t'essaies de pas faire de différence, t'essaies de prendre sur toi, mais malgré tout ça reste humain et ouais il y a des gamins qui te marquent plus que d'autres

***Et quand ça te marque t'as l'impression que ça va te marquer vraiment profondément dans la manière dont tu vas appréhender la vie en règle générale pas forcément que ton métier ?***

Je dirais peut-être pas la manière d'appréhender la vie, non, peut-être plus dans le cadre du métier, que tu te remets en cause et puis dans ta manière d'enseigner, de voir les choses après.

Mais tu vois il y a des enfants que j'ai eu, on va dire 5 ans, je me rappelle plus de leur prénom, certains je les aie croisés, je me dis il était dans ma classe, impossible de me souvenir le prénom et le petit dont je te parle, je sais pertinemment, je l'ai eu il y a 10 ans c'est Yannis quoi, enfin, je me rappellerai toujours des gamins.

***Ouais***

Donc oui il y a des gamins qui marquent plus, qui marquent une carrière peut être, donc ta manière d'enseigner après.

***En l'occurrence ces gamins-là, est-ce qui t'arrives à définir ce qui a marqué ton comportement en tant que maîtresse ?***

Bah, A.je suis vers papa, pardon, c'est un enfant auquel il a fallu beaucoup s'adapter pour lui permettre de rentrer dans les apprentissages et puis c'est un enfant, ben, quand t'as réussi à creuser un petit peu et qui s'est confié à toi, t'apprendre des choses que tu ne peux pas oublier si tu veux quoi, donc du coup je sais plus le début de ta question…

***Comment par exemple ce petit garçon là il avait marqué tu disais ta carrière d'enseignante ?***

Ah oui parce que, voilà, parce que d'avoir creusé un peu j'ai appris certaines choses et du coup, bah, maintenant je ne vous plus ces enfants-là de la même façon, j'essaie, je vais répéter ce que j'ai dit, mais de m'adapter dans mon enseignement pour leur permettre de rentrer dans les apprentissages.

Alors qu'à priori c'est un petit garçon qui était plutôt détestable, quand tu le regardais comme ça, tu t'avais envie vraiment de, voilà, de t'énerver, et si t'essaie pas de t'intéresser à ces gamins-là, tu peux les, malheureusement, les mettre de côté. Certains enseignants c'est ce qu'ils font.

J'espère après je ne suis pas infaillible, loin de là, mais j'espère que ça m'aura servi.

***En fait ça t'a servi à avoir une autre relation envers ces enfants qui sont peut-être plus difficiles, d'essayer de creuser un peu plus simplement***

Probablement, voilà

***OK***

***Tu as d'autres choses à me raconter ou partager ?***

Écoute non, j'ai fait un petit tour de ma carrière qui n'est pas énorme, 10 ans.

***Déjà bien, une petite introspection***

Ouais bah, j'avais fait 2 ans aussi avant dans le privé, avant d'avoir le concours, j'avais fait aussi des remplacements, j'ai acquis un peu d'expérience aussi ces 2 années-là puis voilà quoi on va continuer d'enseigner en espérant raccrocher le plus d'enfants possible là avec ces 2 années compliquées

***Ouais c'est clair je vais arrêter le l'enregistrement***

# ANNEXE 6 : ENSEIGNANTE L. ENTRETIEN DU 30.03.2021

***Ben du coup pour commencer, peut être peut-être vous présenter. J'ai cru comprendre que vous étiez PES.***

Oui, donc, je m'appelle Léa. J'ai 24 ans, j'ai fait un petit parcours avant d'arriver à ce métier-là. J'ai fait du droit, notamment. Je voulais être juge des enfants. Et puis finalement, ce n'était pas assez sur le terrain pour moi. J'ai fait une école d'assistante sociale. J'ai eu mon diplôme, d'assistante sociale et en parallèle de cette école, j'avais une licence Sciences de l'éducation et donc ce double cursus me permettait de rejoindre les masters MEEF et pendant cette école d'assistante sociale j'ai rencontré une éducatrice, une éducatrice qui travaillait dans un externat médico-pédagogique où j'ai rencontré une enseignante spécialisée une enseignante de l'Éducation Nationale qui était détachée et qui enseignait dans cette école. Et c'est là que je me suis dit que j'allais faire ce master et donc j'ai été fait le M1 l'année dernière. Et là, je suis M.2 et je suis également en poste dans le 14ème, à mi-temps à peu près c'est le principe des PES avec des CE2, une salle de classe de 29 élèves de CE2.

***Qu'est-ce qui vous a, qu'est-ce qui vous a du coup attiré plus dans l'enseignement ? Est-ce que c'est justement cette personne que vous avez rencontrée ? Est-ce que, du coup, vous allez, dans tout ce que vous me dites j'entends qu'il y a toujours un lien avec les enfants et du coup, qu'est-ce qui vous a convaincu dans le fait d'enseigner ?***

Il y a toujours eu le lien avec les enfants. Ça, c'était clair. Mais en m'engageant, en tant qu'assistante sociale, je m'étais dit j'serai dans l'accompagnement des familles des enfants et en fait en rentrant dans la classe de cette enseignante spécialisée. Il s'est passé quelque chose ou je me suis dit si je veux être vraiment dans l'accompagnement des enfants, dans un suivi, dans une démarche d'avancer, de progresser dans le chemin de l'enfant. Je ne sais pas. J'avais l'impression qu'elle s'était vraiment ce qu'elle faisait ce qu'elle vivait. Et oui, j'ai assisté à des petites victoires et que je trouvais tellement important dans la vie de l'enfant et finalement, la vie de cette enseignante qu'il y a eu quelque chose comme un coup de cœur où je me suis dit je trouve ça assez magique.

***Et ce coup de cœur vous pensez que vous l'avez eu finalement à la fois pour ce rapport avec l'élève, mais aussi pour la pratique de cette enseignante ?***

Oui, oui, il y a eu quelque chose avec elle. Cette personne-là que j'ai rencontrée avec qui j'ai beaucoup, beaucoup échangé, et puis avec sa façon de fonctionner, avec sa classe dans laquelle je me suis sentie très à l'aise alors que je n'étais pas du tout en stage pour ça. Ce n'était pas ma place. Et pourtant, elle m'a proposé d'observer, puis en fait, oui, les échanges que j'ai eus avec les enfants, ce qu'elle m'a permis, voilà la place qu'elle m'a permis de prendre. Il y a eu des deux, il y a eu. J'étais assez admirative de ce qu'elle faisait et en même temps, il y a eu la rencontre avec certains de ses enfants, que je connaissais par ailleurs pour leur suivi social, etc. Et où là, je trouvais qu'il se passait vraiment une autre relation avec eux qui me correspondait peut-être plus.

***Parce que c'était un stage que vous aviez fait du coup, dans quel cadre ?***

Oui, j'ai pas précisé. J'étais dans, en deuxième année de cette école d'assistante sociale et je devais passer quatre mois auprès de cette assistante sociale et j'avais au début de l'observation. Mais j'avais aussi de la pratique, mais ma mission c'était d'accompagner les familles d'un point de vue social. Je n'avais pas du tout à être avec cette enseignante. Alors au début, dans le cas de cette observation, j'ai été en fait, observer chacun des professionnels. J'ai pu observer la, l'orthophonie, la psychomot, j'ai pu observer plusieurs de ces professionnels. Juste par curiosité du fonctionnement de l'établissement. Et j'ai passé du coup un peu plus de temps avec elle parce qu'il y a eu un peu. Voilà, c'était un peu comme une révélation, honnêtement, mais je n'étais pas du tout là pour ça. J'étais vraiment là dans le cadre de mon stage d'assistante sociale.

***Finalement, vous êtes resté combien de temps avec cette enseignante ?***

Ça a été assez rapide parce que j'ai pas prolongé mon stage, ça a duré que quatre mois, je devais partir à l'étranger pour autre chose après, donc ça a duré quatre mois, mais je suis resté en contact avec elle et c'est elle qui m'a un peu guidé sur ce que, comment rejoindre en fait si je voulais m'orienter plutôt vers l'enseignement ?

***Intéressant. Qu'est-ce qui vous a marqué dans sa pratique ?***

Je pense beaucoup de choses, mais je pense tout de suite à qui elle était dans cette classe, il y avait quelque chose d'assez marquant du du référent qu'elle était pour ces enfants qui vivaient des choses très difficiles et en même temps, elle apportait quelque chose de très bon. Voilà, ils étaient là pour apprendre quelque chose. Mais il y avait beaucoup de bienveillance, juste dans la présence qu'elle avait, et je trouvais que c'était assez marquant. Sa posture, sa présence, elle était l'adulte référent et en même temps, elle n'était pas l'adulte qui valide ou invalide, mais elle était vraiment un référent de bienveillance et d'accompagnement qui était un peu. Qui se voyait tout de suite vraiment en entrant dans sa classe c'était assez frappant.

***Elle vous donnait une sensation de bien-être au finale ?***

Oui,oui, il y avait un vrai parce que forcément, c'est une structure un peu particulière où il y a beaucoup de souffrance. Et il y avait, ouais, entrer dans cette pièce, dans cette classe, c'était un peu une bulle dans cet établissement et moi, je me suis senti à l'aise. Mais je pense que les enfants qui y étaient étaient aussi différents de la façon dont on les voyait dans d'autres cadres.

Et vous dites que vous aviez une relation différente avec l'enfant qui vous correspondait plus? Qu'est ce qui était différent et qu'est-ce qui vous marquait le plus, qui vous a marqué parce que vous avez choisi carrière.

La plupart des enfants que j'ai vus dans cette classe, je les avais rencontrés avant pour des entretiens. Du coup, à la place, en étant à la place de l'assistante sociale. Et donc, voilà les entretiens où il y a forcément quelque chose qui est assez lourd. Et où je cherchais à gagner leur confiance pour leur faire comprendre que j'étais là avec eux et pour eux, et en même temps quelque chose de très temporaire. C'était un peu difficile pour eux alors que là. Il y avait quelque chose de d'assez clair qu'on n'était pas là pour parler de leurs problèmes, qu'on était là pour parler de ce qu'ils savaient faire et de ce qu'ils pouvaient apprendre. C'était

très, très différent de la posture que j'avais, évidemment. L'assistante sociale cherchait à les accompagner dans ce qui n'allait pas là dans le coup, j'ai été qu'est-ce qu'on peut faire ? Qu'est-ce qu'on sait faire ? Qu'est-ce qu'on va apprendre de nouveau ? Qu'est-ce qu'on a appris hier ? Qu'est-ce que ça apprendra demain? Et oui, je voyais quelque chose de beaucoup plus positif que ce que je faisais avant.

***Plus concret aussi ou pas ?***

Plus concret, plus qui dépendait plus de l'élève et moi en tout cas que la posture, l'assistante sociale, j'avais l'impression qu'on dépendait toujours la justice de l'administration de beaucoup de choses, alors que là, je trouvais qu'il y avait quelque chose qui qui se construisait plus avec leur enseignante parce que je n'étais pas très souvent. Mais voilà, c'était leur avancée, leur progression et ça pouvait marcher. Il dépendait de personne d'autre. C'était l'élève qui avançait, qui était soutenu, accompagné, évidemment, mais. Oui, c'est vrai que c'était plus concret parce que c'était plus. On dirait plus facile, pas plus facile. Plus réelle, plus je ne sais pas trop.

***Et donc aujourd'hui, c'est votre première année. Concrètement, vous êtes en poste. Comment ça se passe ? Comment vous vivez ? Est-ce que vous avez déjà répondu oui.***

Moi, je suis très contente. J'ai pas mal cherché avant de trouver ce qui me correspondait comme métier. Et même si, évidemment, j'ai beaucoup de choses à apprendre et c'est pas facile tous les jours. En fait, très vite, je me suis senti à ma place et. J'ai donné aussi cette impression. Je pense aux élèves. Je leur ai pas demandé directement, mais mes tuteurs et mes collègues me l'ont renvoyée comme j'étais à ma place et je l'ai senti tout de suite. Et malgré le travail que ça pouvait me demander, où les élèves avec qui c'était parfois compliqué certain jour, toutes sont vraiment très, très, très vite. Je me suis dit voilà, je vais apprendre plein de choses, mais j'y suis quand je sais où je suis et je sais pourquoi j'y suis donc. Donc, ça se passe bien. Pas tous les jours, c'est plus compliqué ou plus fatigué aussi. Mais vraiment, ça se passe bien alors que je sais que c'est une classe qui n'est pas forcément facile avec ma binôme ou avec les enseignants de sport, de musique et d'art. Mais voilà, c'est un endroit dans lequel je me sens à l'aise avec les enfants que j'ai l'impression de connaître un peu plus chaque jour et avec lequel je me sens bien.

***Est-ce que c'est ? C'est ce que vous imaginiez ?***

Non, c'est plus dur que ce que j'imaginais. C'est plus de travail que ce que j'imaginais. Mais c'est plus réel. C'est plus. Je je, je me demandais comment je pourrais voir la progression des élèves ils sont 2 9 Je m'étais dit Est ce que je les connais, connaîtrais vraiment ? Est-ce que. Je ne pense pas les connaître vraiment, mais je connais des petites choses de chacun. Et je vois des petits, voilà des petites victoires qui sont pour eux des petits pas, mais je les vois concrètement et je trouve ça très, très réel. Je trouve que c'est tellement d'heures dans la vie d'un enfant que oui, ils passent beaucoup d'heures avec nous quand même. et donc je me dis que c'est important, mais. Non, c'est vrai que c'est un peu plus difficile que ce que j'imaginais.

***Et c'est plus difficile en termes de travail à fournir, de relations avec les élèves, de relations avec les autres enseignants. Elle est où, où est votre difficulté à vous ?***

Plutôt en fait dans la responsabilité que ça implique, je trouve. Parce que je me rends compte que j'espère que voilà ne pas le dire d'un côté négatif, mais que j'ai, un poids sur eux voilà qu'il y a quelque chose d'une certaine influence. Et je me dis que cela implique beaucoup de choses et donc il faut en être conscient pour que ce soit une influence bénéfique pour eux en faut.

***C'est vrai, il y a forcément un. Moi, je dirais ça un stress, pas forcément du stress, mais une appréhension de ce qu'on va. Comment on va marquer l'enfant aussi ?***

Tout à fait.

Et on sait, c'est pas assez dit. Mais on sait que les enseignants en école primaire, il marque de manière considérable les enfants. Et c'est vrai que ça peut des fois apporter quelques appréhensions à ce qu'on fait bien, ce qu'on fait pas bien, surtout en début de carrière. Et du coup, comment vous ? Comment vous ? Comment vous gérez ça ? Est-ce que vous travaillez avec d'autres collègues ? Comment ? Comment faire face à ces difficultés-là ?

Oui, ça j'ai la chance d'être très bien entouré et par les tuteurs. J'ai cette année et par les collègues. et c'est vrai que. J'ai fait beaucoup de stages avant et je pense que assez rapidement, j'ai su identifier aussi qui qui était pret et qui n'a pas forcément envie de répondre ce que je peux comprendre aussi. Mais j'ai l'impression d'avoir beaucoup de ressources autour de moi et je n'hésite pas à aller toquer chez eux assez souvent. Et je trouve que c'est hyper important parce que même si bon, ils ont une réponse. Immédiate et qui marchera à tous les coups. En tout cas, on a l'impression d'être compris qu'on avait quelque chose d'un peu difficile. Et surtout, ca permet de descendre un petit peu cette pression, de se dire voilà que je suis l'enseignante. Oui, mais il y a une équipe éducative et une équipe enseignante et qui y voilà qui soutient, qui est aussi là pour accompagner. J'ai une directrice qui est top et voilà qui est prête aussi à prendre sa part.Je trouve que c'est important d'avoir du monde autour. Qui connaît et qui sait, qui a des bons conseils, en tout cas.

Vous pensez que la relation avec les collègues est importante pour faire sereinement ce métier-là ?

Oui, oui, moi je pense que j'en ai besoin en tout cas, mais après, on ne peut pas s'entendre absolument avec tout le monde. Mais je trouve que pouvoir compter ça, on est tout seul dans la classe de pouvoir compter sur quelqu'un, de se dire pour x raison, j'espère qu'il y en aura pas. Mais se dire je peux ouvrir la porte d'à côté. Et l'enseignante qui est à. coté peut prendre ma classe 3 minutes avant de sortir ou au contraire appeler la directrice s'il y a X ou Y. Problème je trouve que c'est très, très important. Et puis, pour aussi parler d'autre chose ou parler d'un rendez-vous parent qui vient de se passer, qui n'était pas forcément bien ou d'une réunion. Je trouve que oui, il faut pouvoir parler avec les collègues être conseillé et aussi juste. Voilà vider notre sac quand ce n'était pas forcément ça qu'on s'attendait. Et oui, si on avait des espoirs et que ça semble plus compliqué que prévu, je trouve que ça permet de relativiser. Je pense que c'est important. Si vraiment on se sent seul. Je crois que c'est beaucoup plus difficile, surtout au début.

***Dans l'établissement dans lequel vous êtes, vous travaillez avec d'autres collègues particulièrement ?***

Oui, surtout au début. J'ai une collègue qui prépare CAFIPEP c'est ce qui va la préparer à être un tuteur de stagiaire, et c'est plutôt d'elle d'ailleurs, mais j'en étais très, très contente. Elle m'avait demandé un peu à préparer des séances ensemble qui rejoignait un peu son mémoire autour de l'orthographe et du travail de groupe, mais finalement, où j'étais aussi assez libre. Elle m'a dit Voilà, moi, c'est mon sujet est-ce qu'il y a quelque chose que t'imagine. On a construit ensemble certaines séances. Elle était présente à certaines séances.

On a fait des demi-groupes. Il y a eu plusieurs séquences où on a travaillé vraiment ensemble. Pour moi, c'était super intéressant d'avoir le regard d'une collègue sur mes élèves, le regard d'une collègue sur mon travail aussi, de pouvoir parler après coup, de remarquer chez les élèves. J'ai un peu travaillé avec d'autres, mais je pense que c'est la seule. Oui, c'est la seule avec qui j'ai travaillé vraiment.

***Est-ce que dans votre carrière. Vous aimeriez bien affiner ces collaborations où vous êtes plus dans le sens où de temps en temps, mais être quand même seul dans sa classe.***

Dans un monde idéal, j'aimerais bien je trouve que ça apporte beaucoup. Mais voilà. Ça lui demandait à elle, par exemple, sur les temps où ses élèves étaient en EPS, on sait que c'est précieux pour soi. Les observer, soit en profiter pour, corriger ou préparer et ben ça lui demander à elle de mettre de côté sa classe à elle pour prendre du temps pour la mienne. Et donc, je trouve que dans la pratique, c'est compliqué. Dans l'autre sens, j'aurais eu du mal à préparer pour une classe avec une collègue. Je pense que bon, après, c'est aussi c'est ma première année, mais il faut pouvoir prendre ce temps-là. Dans les faits, je trouve que c'est difficile, mais j'ai trouvé ça super intéressant. J'en ai gardé beaucoup, beaucoup autant dans ce qu'on s'est apporté l'une l'autre autant dans ce que ça a permis de montrer de mes élèves donc moi, j'aimerais bien. J'aimerais bien, on la refait après sur d'autres séquences. J'ai trouvé ça très, très intéressant.

***Quand vous travaillez comme ça en binôme, est ce que le regard de la collègue ou du collègue, il est important sur votre travail ? Est-ce que, est-ce que vous considérez que c'est positif ou ça, ça ? Ça ajoute un petit peu de stress parce qu'on a l'impression d'être un peu jugé ?***

Je pense que oui le regard était important, surtout que je reviens à chaque fois, je pense aux premières années et qu'elle a beaucoup d'années derrière elle, mais c'est une personne très, très bienveillante et qui était vraiment dans l'idée de Qu'est-ce qu'on peut construire ensemble ? Elle ne m'a pas dit Voilà, je voudrais mettre en place, ça tu vas l'expérimenter. Donc c'était vraiment. On a construit des choses à deux et les phases où c'était en collectif. C'était moi qui menais la classe et du coup. Je me suis senti complètement à ma place. Je n'ai pas eu l'impression qu'elle venait dans ma classe, faire classe à ma place et que je devais apprendre de ce qu'elle faisait. J'ai. C'est vrai que j'attendais plutôt son retour sur certains de mes élèves ou je me disais bah lui, j'ai du mal à le cerner, etc. Que sur mon travail à moi la première fois, elle m'a rassurée un peu parce que en effet, j'avais vécu ça peut être un peu plus comme une visite de tuteur et du coup, les fois suivantes, je l'ai moins, je ne l'ai pas vraiment ressenti. Mais la première fois où je me j'appréhendais un petit peu en me disant il y a quelqu'un au fond de la classe, c'est toujours un moment particulier.

***Et justement, les visites de tuteur, elle se passe comment ?***

Alors, j'ai deux tuteurs un tuteur qui est formateur dans ma, à l'INSPE dans ma fac et un tuteur qui est enseignant en CE2 dans une autre école et à chaque période entre chaque vacance. J'en ai un des deux qui vient donc dans l'année j'ai 5 visites et on est prévenu. Je dirais une à deux semaines avant. Généralement, on essaie d'organiser ça pour que ce soit avant un temps de déjeuner ou avant un temps avec les enseignants de PS, d'art ou de musique pour avoir un temps pour débriefer, et ils viennent assister en général une heure, une heure et demie. On présente une ou deux séances, ils doivent avoir avec eux les documents officiels, les progressions, les programmations, les emplois du temps, etc. Et aussi les fiches de préparation de la séance qu'on présente ou des séances qu'on présente et ils observent généralement, non ce n'est pas généralement ils n'interviennent pas, sauf si vraiment il y avait un problème, mais ils n'interviennent pas. Parfois, ils vont voir un ou deux élèves discrètement pour poser une ou deux questions. Et après on échange sur ce qu'ils ont vu.

***Là, vous en avez eu combien jusqu'ici ?***

Eh bien, si je me trompe pas, j'en ai eu quatre, peut être cinq, parce qu'il y avait une visite zéro au début de l'année, la première semaine pour s'assurer que tout allait bien entre guillemets.

***Et alors ? Ça s'est passé comment ? Il y a dû avoir une évolution aussi.***

Donc oui, j'ai la chance de tomber sur deux tuteurs très bienveillants, mais. La première, les premières, je pense que la première de chacun de mes tuteurs a été un peu un sujet de stress, forcément beaucoup de préparation. Mais comme ils étaient, ils ont été les deux dans le retour, ils ont été très bienveillants, en soulignant ce qui était bien et en donnant des conseils sur ce qui était a amélioré. Si on me dit ça, ça ne va pas, mais plutôt ça. Il faudrait plutôt faire comme ça et ben je suis pourtant assez sujette au stress, mais je les ai plus du tout abordé comme des moments d'angoisse, mais plutôt comme des moments de bon ben je vais avoir des conseils et puis je vais aussi être conforté dans ce qui avance dans ma pratique. Ça m'a pas mal aidé. Et puis, on a à chaque fois des rapports qui sont écrits, qu'on reçoit quelques jours après. C'est important aussi parce que pendant le temps d'échange, on ne retient pas tout ce qu'ils nous disent et ça permet d'avoir des axes prioritaires de travail pour avancer. Et puis aussi d'être un peu rassuré honnêtement parce que on est tout seul dans la classe. Moi, j'avais souvent la question de me dire finalement, est ce qu'ils apprennent vraiment et ce qu'ils avancent vraiment mes élèves. J'avais tendance à me dire voilà s'ils étaient tombés dans le CE2 de ma collègue, est ce qu'il n'aurait pas plus avancer, est ce qu'ils ne seraient pas plus prêts pour le CM1, etc. Forcément. Je me questionne encore.

***C'est normal je pense qu'on se questionne encore longtemps après.***

Oui, je pense que ça dure longtemps et je pense que c'est plutôt bon signe.

***Oui, c'est quand on se questionne plus qu'il faut se remettre en question. Est-ce que vous avez senti, à travers ces différentes visites, une évolution ou même de vous-même est ce que vous vous sentiez une évolution dans vos pratiques ? Est-ce que vous pouvez nommer ces évolutions-là ?***

Oui. Au début, le premier mois, j'étais très clairement dans la survie du quotidien. Il fallait vraiment. J'étais dans une logique de demain matin. Je serai en classe à 8 heures. Donc il faut bien que je leur apporte quelque

chose. Et donc, c'était il y avait très peu de fil rouge. Il y avait peu de lien, je pense. Je pense que j'étais dans le quotidien, j'avais appris la classe très peu de temps avant, j'avais peu anticipé et donc j'étais vraiment dans. Il faut que les jours passent en ayant produit et appris quelque chose dans l'idéal dans cette journée, alors que petit à petit, je suis rentrée beaucoup plus dans une logique de je sais où je vais et donc je transmets aussi à mes élèves. Aujourd'hui, on a fait ça parce que notre projet, c'est ça. Et donc ? Qu'est ce nous manque à apprendre ou est ce qu'on va aller, etc. Alors que je n'avais pas du tout ça au début, évidemment. Donc, je pense que pour eux ça s'est clarifier nos objectifs d'apprentissage pourquoi on travaillait de cette façon-là les compétences qu'on travaillait, parce que dans ma tête ça s'est éclairée, en fait. Mais bon après il y a eu beaucoup de choses aussi. Je pense le rythme. J'avais des objectifs, je me disais voilà on fera du français et des maths d'histoire ce matin parce que c'était notre emploi du temps, alors que maintenant. Oui, j'ai des objectifs, mais je m'adapte aussi à la façon dont je commence à sentir un la classe. Je commence à me rendre compte un peu contre l'oral et trop long qu'il faut passer une phase écrite. Quand ils ont besoin juste d'une pause, on décide de prendre de grandes inspirations et de faire redescendre la pression. Oui, je pense que je sens un peu plus ce qui peut se passer dans ma classe l'ambiance de classe.

***Et du coup, comment vous travaillez avec eux ? C'est quoi vos pratiques ?***

Alors là, au début, j'étais beaucoup dans Je parle, vous écoutez, honnêtement, parce que c'était ce qui me rassurait. Et puis, petit à petit, je suis passé et je pense que c'est encore en évolution a essayé de les faire échanger entre eux. Sans avoir besoin que moi, je valide ou non leur apprendre petit à petit a travaillé à plusieurs. A s'écouter à être bienveillant à se parler vraiment une ambiance un peu plus. On est un groupe. Au début, je pense que j'étais dans des relations, moi, eux ou moi, un élève et très peu les élèves entre eux et petit à petit c'est un peu ce que j'essaie de faire, mais Je trouve que c'est difficile. Ça fait partie de mes objectifs.

***Qu'est ce qui a fait que vous êtes passé de cette première phase à cette deuxième phase entre, avec les élèves ? Qui a eu quelque chose qui vous a ?***

D'abord, mes tuteurs qui m'ont fait remarquer, mais il y a eu aussi j'ai fait intervenir dans la classe, le maître G je crois, je ne sais jamais si c'est le maitre G ou le maitre E qui sont spécialisés dans le relationnel et l'émotionnel des élèves. Et je lui ai demandé d'intervenir dans ma classe pour parler de ce qu'un ami comment on sait qu'on est ami avec quelqu'un ou pas, avec quelqu'un, comment on agit avec quelqu'un avec qui on n'est pas forcément amis, mais sans être méchant. Et donc je l'ai observé faire, il avait accepté que j'assiste et lui voilà ils fonctionnaient vraiment comme ça. Il a lancé quelques questions ouvertes et si élèves qui réagissaient entre eux. J'ai vu ce que ça permettait de. Ce que ça leur permettait d'exprimer ou de justifier pourquoi ils étaient d'accord ou pas et des trucs vraiment intéressants plutôt que de toujours dire bah oui, parce que non, parce que je me suis dit si ils m'écoutent parler toute la journée, ça doit être long.

***C'est quoi un maître G ou maitre E ?***

Alors c'est un enseignant qui est spécialisé qui n'a pas de classe normalement enfin en ce moment avec le COVID ils sont un peu réquisitionnés, mais normalement qui n'a pas de classe. Et en fait il y a, je ne sais jamais lequel correspond à quoi. Il y a le maître G et le maître E, un qui est spécialisé dans les difficultés

personnelles de l'enfant, sa progression, ses blocages, etc. qu' il reçoit plus individuellement et un qui est plus dans les relations aux autres, dans la classe, mais aussi à l'extérieur, dans la cour.

Voilà tout ce qui est vraiment relationnel avec l'enseignante, avec les adultes de l'école. Et normalement ils interviennent de façon ponctuelle, soit pour des élèves qu'on leur signale entre guillemets, soit pour des questions un peu comme j'avais posées. Comment faire pour que dans la classe, il y a une ambiance, que je sentais devenir un petit peu proche du harcèlement, et donc, c'est pour ça que je lui ai demandé d'intervenir.

***Et donc c'est vous qui en faites la demande ?***

Voilà, Ils sont rattachés à plusieurs écoles. Ils n'ont pas qu'une seule école, mais ils sont rattachés à plusieurs écoles. Ils font partie du RAZAED du réseau d'aide et voilà. Et quand on a la chance de pouvoir les interpeller, parce qu'ils sont très très pris. On demande pour des questions précises qui nous accompagnent, soit pour nous donner juste des pistes sur des façons d'agir, soit pour intervenir directement dans la classe.

***D'accord, Je connaissais pas du tout.***

Ouais, C'est une grande chance.

***Et c'est pas seulement réservé aux PES ?***

Non c'est ouvert à tous. Tous les collègues qui souhaitent dans l'école, je crois qu'il y en a qui ont demandé sur les empêchements à prendre, qu'est ce qui, m'empêche d'apprendre quand je viens à l'école donc il était intervenu sur ce sujet-là, non, non, on s'est ouvert à tous. Mais bon, ils sont peu, ils ont beaucoup d'écoles.

***Et du coup, quand ils sont intervenus, ça vous a montré une autre manière de faire c'est ça ?***

Oui, complètement. Il m'avait dit qu'il ferait comme ça, qu'il poserait une ou deux questions très ouvertes. Il leur a expliqué à eux aussi Voilà, je vais poser une ou deux questions c'est pas des questions où il y a une réponse. Vrai ou faux ? Mais ça m'intéresse de savoir, vous, ce que vous en pensez. Peut-être que vous ne serez pas d'accord les uns avec les autres et donc petit à petit il les a amenés à expliquer pourquoi ils étaient d'accord ou pas, à argumenter et à se parler plus entre eux. Plus entre élèves qu'avec l'enseignant référent de la classe à ce moment-là et j'ai trouvé ça très intéressant. Parce que je crois que ça amenait plus de choses que valider ou invalider une proposition.

***Mais du coup, il y aurait un certain bénéfice à aller directement observer ce que les autres font dans leur classe.***

Oui, oui, oui, dans le sens que moi, je puisse voir ce que mes collègues font dans d'autres classes.

***Ouais***

Ah oui, complètement. Je pense que j'ai appris beaucoup, beaucoup de choses. Grâce à ça, j'ai fait des stages en M1 et aussi cette année. Est-ce que j'ai observé chez des collègues cette année je crois pas, mais oui, oui, parce qu'il y a beaucoup de choses qu'on n'apprend pas dans les livres ou à la fac. Aussi, les petites choses, juste des façons d'agir, des façons de maintenir la classe, dont l'activité ou des façons de ramener le calme des petites choses qui sont. Par exemple, quand je leur demande de sortir un cahier au début de l'année, je le répéter huit fois pour qu'ils se sentent tous concernés. Je disais Hippolyte, tu sors ton cahier, machin tu sors ton cahier. Et puis j'ai observé mon tuteur qui le disait une fois et qui félicitait ceux qui l'avaient fait et dans les secondes qui suivaient. Tout le monde avait envie d'être félicité et donc le sortait. Des petites astuces qu'on nous enseigne pas forcément, mais qui aide beaucoup la classe à avancer. Et puis, l'enseignant à pas perdre de l'énergie inutilement aussi.

***Parce que, du coup, le tuteur, il fait classe. Quand vous êtes là, ça fonctionne comment ?***

Alors mon tuteur, qui a une autre classe il a une autre classe de CE2 dans le 16ème. Quand il vient, en visite, il prend pas ma classe, mais par contre, moi, j'ai deux fois, une semaine dans l'année où je suis allé assister dans sa classe, pendant, une semaine, l'observer faire. Et parfois, il nous inclut une séance de sciences, notamment parce qu'on était plusieurs stagiaires ce jour-là. Il a dit Bah voilà, les élèves ont levé la main, mais aussi allez leur expliquer avec moi, etc. Mais du coup, on l'observe faire ouais et ça apporte Beaucoup je pense .

***Oh ben ça c'est sûr. Je pense que c'est vraiment ce qui manque dans la formation des professeurs en France, c'est enfin de compte, c'est souvent ce que je dis à mes étudiants. C'est. Finalement, ça devrait. Il devrait y avoir beaucoup plus d'enseignants du primaire ou du collège en fonction du degré dans lequel on veut être. Qui devrait donner cours. Concrètement, comment c'est une classe ? Comment ça se passe en classe? Un partage d'expérience plutôt que faire de la théorie?***

Oui, je suis d'accord, surtout qu'en M1 on est beaucoup préparé à préparer le concours et à réussir le concours peu à tenir une classe.

***Et pourquoi, du coup, vous aviez fait venir ce maitre G ou ce maitre E ? Il y avait eu une situation particulière ?***

Oui, oui, j'avais deux élèves. Alors une, c'est pas moi qui l'ai su, c'est ma binôme. Donc, elle m'a expliqué qu'à la fin de ses semaines à elle. Y avait une élève qui était un peu mise à l'écart. Elle avait l'habitude d'être avec deux copines et ma binôme avait observé qu'elle était mise à l'écart de ce groupe-là. Ça avait l'air de ne pas la mettre très à l'aise. Je me demandais comment aborder les choses avec elle et au même moment, je me posais ces questions-là. J'ai appris que mes élèves, qui s'appelle Hippolyte, était surnommé hypocrite ou hippopotame par d'autres de la classe. Et donc, je me suis dit que voilà qu'il fallait pouvoir parler avec lui, mais aussi parler avec la classe. Et j'avais ma collègue. On était d'accord avec moi depuis le début de l'année. On trouvait qu'il y avait peu d'esprit de groupe dans notre classe, pas trop de d'entraide et de bienveillance. Et donc, on s'était dit il faut commencer à faire des projets qui les soude, mais aussi leur faire comprendre qu'on sait que ce n'est pas les Bisounours qui vont pas tous être les meilleurs copains du monde. Mais justement, comment est-ce qu'on parle et comment est-ce qu'on agit avec quelqu'un qui n'est pas forcément

notre copain, mais qu'on doit aussi respecter. Et je pense que c'est quand j'en ai parlé avec la psy en parlant de mes élèves qu'elle m'a conseillé de me tourner vers eux. Je crois que c'est le maître G.

***D'accord, mais vous avez une psychologue scolaire dans l'école ?***

Oui. Elle est dans l'école le lundi. Physiquement, on a de la chance, mais elle est rattachée à beaucoup d'écoles, évidemment. Mais oui, on a la chance d'avoir quand même comme c'est une grosse école. Elle a, je crois que deux demi-journées sur notre école.

***Et vous échangez beaucoup avec elle.***

Elle est très disponible. Donc oui, après plus par mail que physiquement, parce que c'est difficile de pouvoir la voir sur les peu de créneaux qu'elle a. Mais oui, elle se rend vraiment disponible. Au début, j'osais pas trop, justement, en me disant qu'elle devait avoir beaucoup d'écoles et qu'elle accordait peu de temps, mais parce qu'elle ne pouvait pas à notre école. Finalement, petit à petit. Je lui ai parlé de plus en plus d'élèves et elle a à chaque fois pris le temps de les rencontrer ou de rencontrer leurs parents, ou d'échanger ou de m'écouter, de me conseiller. Donc, oui, on a beaucoup de chance sur ça.

***Est-ce que vous êtes toujours en contact avec cette personne de votre première expérience ?***

L'enseignante ? Non. J'ai perdu contact, mais bon, il faudrait que le la recontacte. J'ai perdu contact avec elle, je crois que c'était au moment du premier confinement quand je préparais le concours et qu'elle devait j'imagine vivre les choses à distance. Petit à petit, on ne s'est pas forcément recontacté.

***Est-ce que vous avez l'impression que, dans votre pratique ou dans vos relations avec les élèves, il y a des, il y a des choses qu'elle faisait, que vous essayez de faire aussi ou même avec d'autres enseignants.***

Oui, je pense que. Alors, elle travaillait avec des élèves à profils très particuliers, mais justement, je me suis. Ça m'a beaucoup marquée de comprendre que oui, j'ai un groupe classe. C'est vrai, il ne faut pas le nier. Mais en même temps, j'ai 29 individus très différents et qui vivent pas les choses au même rythme, mais qui sont. Je pense que ça peut être très brusque, l'école pour certains et la voir faire parce que bon, elle avait la possibilité de faire en plus petit groupe, évidemment, mais la voir faire quelque chose de très individuel. Je pense que ça m'a permis de prendre conscience de l'importance d'avoir un lien assez individuel avec chaque élève sans bon, je ne peux pas connaître leur vie. Mais voilà quelque chose d'assez particulier où l'élève comprend que je m'intéresse à lui en tant que lui. Je trouve que c'est quelque chose que j'ai beaucoup retenu d'elle.

***Dans votre entourage, comment a réagi ? Votre choix de métier ?***

Alors, J'ai un père professeur de français et de latin au lycée, au collège et il parait, moi je me souviens pas, que quand j'étais petite, je faisais la classe à mes peluches. Mes parents m'ont toujours dit que je serai enseignante, mais je pense aussi par esprit de contradiction. Quand j'ai quitté le lycée, je ne suis pas du tout choisi de m'orienter vers ça, mais je pense que ça n'a surpris personne. Finalement, je m'oriente vers ce métier

là, ce qui était plus compliqué je pense bon voilà c'est mes changements de voix parce qu'il y en a eu plusieurs. Et donc, au bout d'un moment, ils se sont demandés si j'arriverai à me focaliser sur quelque chose, mais ce métier-là, je pense, il était assez logique pour beaucoup de monde.

***Du coup, ce n'était pas. Finalement, ce n'était pas un métier inconnu dans votre entourage. Parce que si votre papa est déjà professeur.***

Non, ce n'était pas un métier inconnu, mais en même temps, c'était et ça reste très mystérieux pour moi. Moi, je le connais en tant que père. Pas du tout en tant qu'enseignant et. Et de ce qu'il raconte, ces choses-là, il a l'air très différent et donc. Je ne suis pas sûr que je connais bien le métier par lui, enfin ce que je vis est pas mal différent de ce qu'il vit, lui.

***Pourquoi du primaire et du secondaire ?***

Moi, j'ai toujours eu un meilleur contact avec les enfants. Je trouve qu'à partir du collège lycée, ils deviennent préados ados. Et je les trouve désagréable. Je trouve que qu'il entre dans quelque chose qui est normal, mais avec une volonté de repousser beaucoup de choses. Et j'avais l'espoir qu'en primaire, il soit un peu plus impliqué.

***Vous n'aimez pas trop la confrontation ?***

Je pense qu'il y a de ça, oui, je pense qu'il y a de ça et qui. En fait, ça me paraît plus facile, mais. Mais aujourd'hui, je suis pas sûre, mais ça me paraissait plus facile. J'ai travaillé avec des ados mais dans tout un autre cadre et il y a quelque chose de plus de parlementé. Mais peut être que j'aurais pu en fait je sais pas trop. Après, ce qui est vrai, c'est ce que j'aime beaucoup aussi. C'est ce côté pluridisciplinaire. Je ne crois pas que j'aurais pu choisir une matière. Ça aurait été très, très compliqué, mais bon, le public aussi. Ouais ces deux aspects là, ou du coup, ça m'a paru assez évident.

***Aujourd'hui, vous appréhendez sur l'avenir, sur les conséquences potentielles sociales que cela pourrait avoir, c'est à dire que ce que j'ai pu constater dans les entretiens. J'ai enseigné aussi en primaire pendant deux ans. Ça prend énormément de temps et c'est généralement du temps qui empiète sur sa vie privée. Est-ce que c'est quelque chose que vous ressentez, quelque chose que vous avez remarqué ou pas encore forcément ?***

Si, si, tout à fait. C'est très marquant parce que du coup, moi, je fonctionne par période de trois semaines. J'ai ma classe pendant trois semaines, trois semaines et demie et ensuite je suis à la fac et ma binôme à la classe. Et j'ai pas du tout le même emploi du temps à ma famille, à mes amis. Très souvent, je leur dis que je n'ai plus la classe on se voit. Donc si si j'ai tout à faire conscience, je me dis beaucoup que c'est parce que c'est ma première année, mais en réalité, j'ai conscience quand même que ce sera le cas longtemps. Après autant, j'ai quand même une partie de moi qui. Je le vois, j'ai acquis quand même des méthodes de travail, etc. J'avance quand même plus rapidement, mais oui, j'ai conscience que ça empiète beaucoup, mais sur beaucoup de choses aussi l'investissement financier qu'on veut mettre dans sa classe sur les projets qu'on veut monter ou oui, j'en ai conscience et en même temps.

Comme aujourd'hui, peut-être qu'un jour ce ne sera plus le cas mais sera comme aujourd'hui, c'est un métier qui me rend vraiment heureuse, ben ça me dérange pas, mais peut être que si un jour, c'est plus le cas. Je pense qu'il faudra changer de métier.

***Vous vous êtes pas mis en tête que feriez ce métier toute votre vie ?***

Non. Non, est ce que c'est parce que peut-être parce que j'ai fait cette école d'assistante sociale, que c'est un métier qui me plaît, qui est très différent, mais qui me plait, que j'ai eu ce diplôme et que j'ai l'impression d'avoir une issue et de me dire bah voilà, le jour où ça me plait plus, être assistante sociale, voilà il faudra que je me mette à jour. Mais c'est aussi quelque chose qui m'intéresse. Mais en fait, j'ai beaucoup de métiers qui m'intéressent. Je pourrais me former longtemps.

***C'est toujours des métiers en relation avec l'enfant ?***

Oui.

***Pourquoi ? Vous vous êtes déjà posé la question, pourquoi ce choix ?***

Non, je ne sais pas du tout. J'ai fait du baby sitting. Très jeune, j'ai fait des centres de loisirs et j'ai encadré des camps des camps chrétiens. Je ne sais pas, mais j'ai toujours travaillé avec les enfants. Enfin, dès que j'ai pu. Je me sens bien, je me sens plus à l'aise avec les enfants qu'avec les adultes. Il y a quelque chose de plus vrai, je trouve.

***Moins de jugement aussi ?***

Oui, c'est vrai.

***Alors je vais dire un mot qui n'est pas joli, mais moins de perversité entre guillemets, c'est comme vous dites. C'est plus vrai, c'est plus authentique.***

Oui oui c'est ça

***C'est très commun chez les enseignants. C'est assez marrant. J'ai beaucoup d'enseignants et enseignantes qui me disent en classe, je n'ai pas de soucis, mais en réunion, parents, profs, c'est l'enfer.***

Ouais, je comprends tout à fait. Je pense que moi, la plus grosse difficulté, bon cette année, ça ne s'est pas posé, mais ça peut être plus. Les parents ou les collègues que les enfants, en tout cas. J'appréhende plus les parents et les collègues que les enfants.

***Pourquoi les parents et les collègues ?***

Je sais pas si c'est parce que j'en ai entendu des histoires terribles de parents. La première chose qu'on m'a dit, c'est ne dis pas que tu es stagiaire parce que les parents vont chercher des noises.

Et au début, je ne sais pas si c'était un peu naïf, mais je ne m'étais même pas posé la question de savoir si je lui dirais ou pas. Et j'ai quand même été mise en garde par ma directrice et par mes collègues et par mes tuteurs. J'ai compris que ça avait de l'importance. Mais. J'ai l'impression que les adultes on est plus ou dans la comparaison ou dans. Je sais pas, il y a quelque chose que je trouve plus difficiles.

***Vous ressentez la même chose avec les collègues du coup ?***

Alors je l'ai pas ressenti cette année, mais enfin, je ne l'ai pas ressenti avec mes collègues, mais ma binôme, par exemple, on est très, très différente. On n'aborde pas les choses de la même façon et on ne vit pas la même année, je pense. C'est assez compliqué pour elle. Et donc, par ricochet, c'est compliqué pour moi. L'une des choses que je dois lui expliquer ou les conséquences sur mes périodes à moi et dont je me dis que s'il y avait un point un peu compliqué de cette année, c'est une adulte c'est pas avec un enfant alors qu'il y a des enfants compliqués. Mais ouais ce que je retiendrai c'est plutôt ça.

***Du coup, ça vous a quand même appris à peut-être à gérer aussi une situation. Délicate entre collègues, c'est aussi peut être formateur, non ?***

Ah oui, complètement oui. Complètement parce que c'est comme ce que je dis aux enfants on peut pas s'entendre avec tout le monde. Oui, bien sûr, ça m'apprend beaucoup de choses. Et en même temps, c'est lourd. Si je retiens quelque chose de lourd, c'est plus ça que la classe, qui est pourtant pas toujours facile. Mais je sais pas, il y a quelque chose où je me dis qu'avec les adultes, c'est toujours plus compliqué.

***Qu'est-ce que vous faisiez ? Qu'est-ce qui vous faisiez de différent qui pouvait entraîner à des mésententes ?***

Moi, je ne l'ai pas. Moi, je ne l'ai pas su toute seule directement parce que quand elle fait classe je ne suis pas là et quand je fais classe elle n'est pas là, mais ça a mis un peu de temps, mais petit à petit, les collègues me l'ont dit que c'était différent. C'était elle ou moi que mes collègues de musique ou d'art n récupérerez pas les élèves dans le même état d'esprit, que les élèves étaient exclus plus souvent que il y avait trop de bruit dans la classe, quand elle faisait classe, des choses où j'ai compris que c'était plus compliqué et où donc quand moi je récupérais la classe. La semaine dernière, ça nous est arrivé, il était avec elle le matin. Alors, peut être que c'est lié à d'autres circonstances, mais ils ont jamais été aussi difficiles que cet après midi là. Donc, j'ai parfois l'impression que. Je sens que c'est très compliqué pour elle. Mais je pense que oui, elle a pas du tout la même formation que moi. Voilà elle vient d'une reconversion. Elle a passé en candidat libre. Donc forcément, elle n'a pas eu les clés que j'ai eu la chance d'avoir. Et donc, surtout, c'est très différent dans le sens où elle découvre beaucoup, beaucoup, beaucoup de choses encore, même si moi, j'en ai à apprendre. C’est compliqué.

***Et vous arrivez à en discuter toutes les deux ou même là le dialogue est compliqué.***

J'ai essayé, mais je pense que pour elle, c'est compliqué parce qu'on a les mêmes tuteurs, les mêmes élèves, les mêmes parents d'élèves, les mêmes collègues et que même si beaucoup nous disent qu'on est pas en comparaison, je reste persuadé que si il y a une part des gens qui nous comparent, même malgré eux, et donc j'ai essayé d'en discuter avec elle. Mais je pense que pour elle, c'est très difficile parce qu'elle s'en rend compte. Et comme elle l'a déjà dit que quand j'arrive au tableau, elle sent que la classe s'apaise et que quand elle, elle leur demande de se calmer, ou de se taire, ça fonctionne pas. Je pense que c'est très, très difficile

***Hum, même pour vous aussi. Ça vous met dans une position parfois délicate.***

Complètement, complètement. Il y a certains élèves avec lesquels ça se passe très bien et qui explose vraiment quand ils sont en classe avec elle. Et forcément, moi, je les connais comme pouvant être en réussite. Et puis, d'un coup, ils sont exclus une fois sur deux. Donc, c'est compliqué à gérer avec eux.

***Qu'est ce qui, là, vous avez quand même une petite expérience malgré tout. Qu'est-ce qui vous motive dans ce métier ?***

Moi, j'aime beaucoup apprendre. Et, et j'aimerais bien que dans un monde idéal, donner envie d'apprendre. Et donc, j'ai l'impression d'avoir des petits défis tous les jours, de me dire voilà, il faut que je rende la chose intéressante. Qu'est-ce qu'il pourrait faire pour qu'ils aient envie d'apprendre, qu'ils aient envie de réussir et que ça en devienne presque amusant. C'était mon défit avec les tables de multiplication, par exemple. Moi, j'en avais gardé un souvenir un peu douloureux et donc je m'étais dit voilà, il faut que ça soit quelque chose de pas trop laborieux d'un petit peu intéressant un petit peu.

Je crois que oui, que j'ai envi qu'ils progressent, qu'ils prennent conscience qu'ils progressent, qu'ils gagnent en confiance, mais que ce ne soit pas trop fardeau. Je pense que ça l'est quand même mais...

***Vous vous challengez.***

Ouais, oui, c'est vrai.

***Justement, il y a des enseignants qui vous ont marqué de manière positive ou négative. D'ailleurs.***

Dans ma scolarité. Oui, oui, oui, j'en ai. Les deux. Positivement comme négativement. Et. Je retiens à chaque fois, je pense de ce que je retiens, de façon positive. J'ai l'impression de retenir toujours quelque chose de, ils étaient passionnés et donc on avait envie d'être passionné avec eux. Et puis, il savait se tromper. Je retiens aussi ça. Je trouve ça important de mettre en lumière que nous aussi on se trompe. Ça dédramatise un peu l'erreur qui est difficile pour beaucoup.

***Dans le négatif, qu'est-ce qui vous a marqué ?***

Une poésie dans une classe de CM2, je me souviens de son nom, de son visage, du nom poème. C'était, mes parents aussi ont été traumatisés parce que c'était tellement difficile. Pourtant, je n'avais pas de problèmes à

l'école. Je pensais à ce que je pense aujourd'hui, à ceux pour qui de l'école était déjà difficile. C'est là où je me dis, il faut aussi, il ne faut pas que ça devienne un calvaire pour toute la famille quoi.

***Vous pensez que ça imprègne un petit peu ces souvenirs-là, ça imprègne un petit peu surtout ce que vous n'avez pas envie de faire en classe.***

Oui, oui, oui, oui, oui, mais moi, par exemple, voilà, cette poésie m'a beaucoup marqué. Donc, quand on a appris une poésie, ils ont le choix entre plusieurs poésies. Il y a plusieurs thèmes, plusieurs longueurs. Il n'y a pas de compétition entre elle est plus longue, elle est plus courte, ce qui est important, c'est de s'entraîner à la comprendre, de l'imaginer. Donc oui oui, oui, alors les poésies, c'est très important.

***Vous appréhendez un petit peu pour l'année prochaine pour votre...***

Le mouvement

***Oui.***

Ben j'ai du mal à comprendre comment ça marchait. J'ai mis beaucoup de temps, j'ai envie de, j'ai envie de découvrir d'autres, d'autres élèves, d'autres classe, d'autres niveaux. Mais oui, il y a une part de moi qui appréhende parce qu'il y a certaines choses que je ne veux pas, je n'ai pas du tout envie d'être, je crois que c'était RES les gentils complètent, voilà les gens qui sont 80%, je trouve que c'est très difficile. Donc, oui, j'ai une part de moi qui qui, qui appréhende un peu parce que il y a des postes que je veux éviter et en même temps, j'ai un peu hâte aussi de voir d'autres choses.

***Est que c'est une appréhension pour vous, éventuellement, de vous retrouver dans une classe classée REP ou REP+.***

Ben en faut, avant, oui, et maintenant avant cette année oui et maintenant non, pour deux raisons, parce qu'à chaque fois qu'on m'en a parlé, c'était pour vous dire combien les équipes enseignantes sont solidaires. Et la deuxième raison, c'est que j'ai eu une copine qui est aussi stagiaire cette année, qui est en REP ou REP+ je ne sais même plus, qui est en CP dédoublés et qui a l'air de s'éclater, qui partage plein de choses. Et du coup, je me dis que ça a l'air vraiment chouette.

Non, pas spécialement après. Bon, j'ai aussi conscience que même si ces écoles sont classées, c'est qu'il y a de réelles difficultés. Mais. Ça m'inquiète beaucoup moins que l'idée d'être complément des gens à 80% par exemple.

***Ben écoutez-vous m'avez dit plein plein de chose hyper intéressante, merci beaucoup.***

Ben tant mieux.

(La conversation continue en off sur des questions sur le sujet de thèse.)

# ANNEXE 7 : ENSEIGNANTE G. ET S. ENTRETIEN DU 07.04.2021

***Est-ce qu'est-ce que vous avez des questions déjà ?***

Moi, non, non

Je n'ai pas de questions d'entrer comme ça, peut être au cours de l'entretien, mais là non.

***Ça marche surtout vous n'hésitez pas non plus. Alors ben du coup, je vais lancer le sujet. Ça fait combien de temps que vous enseignez et est-ce que vous êtes en publique ou en privée ?***

On n'a qu'à dire que tu commences à chaque choix. Ce sera facile pour vous.

En fait, il y a des points où on aura les mêmes réponses et d'autres peut être pas. Donc du coup ça fait toutes les deux 3 ans qu'on enseigne, c'est notre 3ème année actuellement et on est toutes les deux dans le public.

Dans l'académie de Paris, mais ça vous saviez.

***Euh, Trois ans en tant que titulaire ou en comptant aussi l'année de titularisation ?***

En comptant l'année de titularisation.

On est T2

***Ouais, ok. Et alors, comment vous en est arrivé à choisir ?***

Alors je commence. Alors moi, du coup, après, j'ai fait une licence de langues étrangères appliquées. J'avais pas envie de faire le master parce que ma licence m'a permis de me rendre compte que je voulais être ni traductrice ni interprète, ce qui fait que j'ai commencé à travailler directement après ma licence sans avoir d'ambition particulière. Il n'y avait pas un job qui me faisait rêver. Donc, j'ai fait un petit peu de tout pour voir, pour voir ce qui me plaisait ou pas. Et finalement, ce qu'il en est ressorti, c'est que ce qui me plaisait, c'était de ne pas être assise derrière un bureau toute la journée à faire la même chose tous les jours. J'avais besoin vraiment d'un truc, d'un truc qui bouge, d'un truc qui change. Donc j'ai passé de longues années dans la restauration. Pour le coup, ça bougeait un petit peu trop et ça changeait un petit peu trop. En fait, j'ai toujours aimé les enfants et j'ai aussi toujours détesté mon parcours scolaire. J'ai jamais aimé l'école. J'ai pas eu des maîtresses ou des enseignants, forcément très sympa. Donc, j'avais vraiment ce côté, cette mauvaise image, en fait de l'école de l'enseignement. Et finalement, l'idée m'est venue de faire ce métier pour justement faire tout l'inverse de ce que j'avais ressenti à l'école. Moi, j'ai vécu à l'école, et donc j'ai passé le concours en 2018.

Oui, je crois.

Non.

Ben si la première rentrée qu'on a faite, c'était en 2018, donc tu as passé le concours en 2018.

Ouais voilà c'est ça. Donc je me suis relancée, après quatre ans à bosser, je me suis relancé dans le master MEEF pour devenir enseignante. J'ai fait du coup l'année de M1 dans le privé parce que j'ai déménagé à cette période et que je n'avais pas eu le temps de m'inscrire dans le public. Comme je ne voulais pas perdre de temps, j'ai préféré payer l'année pour être tranquille. Donc, j'ai fait des stages dans le privé. Alors pour le coup, moi, c'était pas du tout une option d'enseigner dans le privé. Mais l'année que j'ai pu faire dans le privé m'a conforté là-dedans, c'est à dire que la dimension financière dans l'école, c'est quelque chose qui me qui me pose problème. Donc, le master 1 dans le privé. Ensuite, j'ai passé le concours dans l'académie de Paris public. Je eu un concours public, donc je l'ai eu dans l'académie de Paris. Du coup, depuis enseignante à Paris dans le public.

***Du coup, c'est un parcours assez atypique avant d'arriver à l'enseignement. Je reviendrai, je reviendrai sur vous après, mais est ce que pendant ce parcours, avant de passer le concours, il y a eu quelque chose qui a fait que vous vous êtes dit ben oui peut être passer le concours d'enseignant au-delà d'aimer le métier, est ce qu'il y a un événement qui ?***

Un évènement non, mais je pense que j'étais vraiment à la recherche de ce que j'allais faire de ma vie, professionnellement parlant. Il me fallait quand même un objectif. Je n'avais plus envie de changer de boulot tous les six mois, de changer de domaine tous les six mois. Il n'y avait pas forcément de stabilité à ce moment-là. Donc, c'est quand même assez compliqué de se projeter sans avoir un plan de carrière plus ou moins fixe. Donc, vraiment, je me questionnais sur quel métier je pourrais faire, qui plairait ? Sur le long terme, sans avoir besoin de changer encore dans 6 mois. Et finalement, je me suis tournée vers l'enseignement. Pas par hasard, mais c'était un petit peu un coup de poker quand même, parce que je n'étais pas certaine d'avoir tout ce qu'il fallait pour être enseignante. La patience, l'énergie, la motivation pour travailler autant. Mais faut croire que j'ai bien visé. Du coup parce que ça va.

Et du coup même question G. Comment vous en êtes arrivé là ?

Alors, vous n'allez pas être déçus parce que en fait on s'est rencontré à l'ESPE et on était dans le groupe des reconversions. Parce qu'en fait quand on a fait nos études à l'ESPE en M2 après le concours il faisait deux vagues. Peut-être que vous savez pour les PES. Comme on partage avec un PES, donc il y avait un PES qui était dans la promo de ceux qui avaient fait le M1 MEEF à l'ESPE, et nous, on était dans la promo de ceux qui avaient eu un parcours un peu bizarre. On va dire, même si on a fait le M1 MEEF, mais dans le privé. Moi alors j'ai commencé des études de sage-femme parce que quand j'étais collégienne, on avait le stage de 3ème. J'avais rencontré une sage-femme et à 13 ans, ça a été une sorte de révélation. Fallait que je devienne sage-femme. Donc, j'ai fait une terminale S. J'ai fait le concours PASES Je ne sais pas si ça vous dit quelque chose. Je l'ai fait à Paris 6, J'ai passé une année horrible parce que j'ai beaucoup travaillé, mais je l'ai eu et j'ai choisi sage-femme. J'ai vraiment respecté ce que j'ai dit. Mes parents voulaient que je fasse gynécos, mais non, j'ai pris sage-femme. Donc, j'ai commencé mes études dans l'école de sages-femmes de Saint-Antoine.

Et en fait, il s'est trouvé que dès le début, en stage dans le milieu hospitalier, en salle de naissance, etc. J'étais très angoissée, très stressée, donc ça se passait pas très bien, mais du coup, je me suis accroché. J'ai fait trois années d'école de sage-femme. Il y en a quatre au total et à la fin de la troisième année, je ne voulais plus y remettre les pieds. Et deux semaines avant la fin du M1, c'était en M1. J'ai pas validé parce que j'ai pas fait les deux dernières semaines de stage et à ce moment-là, j'ai décidé que j'arrêterai et je me suis tout de suite dit Il faut un plan B parce que pour moi, il n'y avait pas de possibilité de ne rien faire. En plus, moi, je vivais chez mon père puisque mes parents sont séparés. Et si je lui disais que je j'arrêtais les études de sage-femme sans histoire de plan B, je me serais fait allumer. Donc, le plan B, tout de suite dans ma tête, c'était institutrice parce que j'ai le BAFA depuis que j'ai 17 ans et parce que j'ai toujours travaillé comme animatrice et je me voyais faire que ça. Honnêtement, c'était je savais un peu comment faire pour devenir instit, donc ça me paraissait abordable au niveau des études, etc. J'avais beaucoup d'expérience avec les enfants. En fait, ça m'est apparu comme pas le choix. Faut faire ça. Je vous dis ça parce que du coup, j'ai arrêté sage-femme. J'ai postulé à l'ESPE de Paris pour entrer en M1 MEEF, mais j'ai été refusé. Donc je suis allé, c'était tard dans les admissions, etc. Donc je suis allé auprès du CNED et j'ai fait un L3, une L3 Sciences de l'éducation à distance pendant un an. Ensuite, du coup, j'ai su que l'ESPE m'avaient recalée parce qu'il manquait, il y avait un document dans mon dossier qui avait été mal scanné. Donc, l'année suivante, après le L3 sciences de l'éducation, j'ai eu peur que l'ESPE me refuse à nouveau parce que je savais pas que c'était à cause du document. Et du coup, j'ai préféré aller à l'ISFEC dans le privé pour faire mon M1 MEEF. Mais moi, c'était à Paris parce que toi c'était à Tour et j'ai eu mon concours d'institut. Mais alors, pendant le M1 MEEF, j'ai eu beaucoup de questions. J'hésitais à faire instit, vraiment. J'avais pensé à un moment faire un m2 sciences humanitaires ou je sais pas quoi. C'était à l'ISFEC il proposait ça. Pour ceux, pour vous dire ça, pour ceux qui rataient le concours notamment c'était après le M1 MEEF, de faire un M2 pour travailler après dans l'humanitaire, etc. Il se trouve que pendant mon M1 MEEF dans le privé, j'ai fait des stages aussi comme Sarah, que ça m'a conforté. Je me suis dit que c'était quand même plus raisonnable d'être prof. Donc, j'ai passé le concours. Je l'ai eu. J'ai été PES et voilà. C'est comme ça que je suis devenu prof.

***Et alors qu'est-ce que vous entendez par plus raisonnable d'être prof ?***

Honnêtement, au moment de me dire ce que je vais choisir, de passer le concours et faire un M2 MEEF ou bien faire un M.2 sciences humanitaires un parcours un peu flou, les débouchés, c'est pas pareil. J'ai fait la balance et mon stage s'était bien passé. J'ai fait un stage en CE2 qui m'avait beaucoup plu. Je m'étais dit. Bon, après tout, il y a beaucoup d'avantages à être enseignant. Mais fonctionnaire, on a les vacances. Alors maintenant, ça parait aberrant de dire ça. Mais faut voir les points positifs du métier dans le cadre des fonctionnaires.

La sécurité de l'emploi je pense que c'est ce qui joue beaucoup.

Et c'était avant COVID. Maintenant, on se dirait on ne change pas. Non, mais vraiment, c'est pour ça. Je ne changerai pas d'avis parce que j'ai beaucoup de remous pendant mes deux premières années d'enseignement à me demander si je restais là-dedans. Pas. Mais maintenant, je suis installée, je pense.

***Les stages, vous dites qu'ils vous ont confronté toutes les deux. Ils vous ont conforté pardon toutes les deux. Qu'est-ce qui vous a conforté ? Est-ce que c'était, le rapport avec l'élève ou est-ce que c'était les***

***enseignants ? En fait, en voyant comment ils faisaient classe, est-ce qu'il y a des choses particulières qui vous ont marqué en vous disant ? Ah oui, c'est vrai que c'est cool.***

Alors moi, c'était pas du tout les enseignants. Justement, ça me conforte encore plus dans mon idée de me dire je ne serai jamais comme ça parce qu'en plus, on était dans le privé, donc c'est quand même une autre façon d'enseigner. Et moi, il y avait ce côté ultra discipline qui me, enfin, que j'aime pas. Parce qu'alors, la discipline, c'est, je pense. L'élément principal dans notre métier, c'est le plus important. Mais il y a des façons de d'installer de la discipline. Et moi, ce que je voyais, ça ne me parlait pas du tout. Donc, c'est plus moi. Ce qui m'a conforté, c'est vraiment la relation à l'élève. Et de voir à quel point, en étant enseignant, on peut apporter à des petits enfants qui n'ont pas forcément tout ce qu'il faut à la maison, toute la dimension sociale du métier, en fait, plus que l'enseignement pur et dur. Et toi?

Moi, ça a été. Je pense que c'est pareil pour toi, mais j'ai fait les stages honnêtement, c'était quasiment en responsabilité. Ça veut dire que je crois que le premier stage, j'ai eu une semaine d'observation et la deuxième semaine, j'étais toute seule. La maîtresse était partie en formation, je ne sais pas quoi. Et le deuxième stage pareil. Je remplaçais une enseignante, donc, on était vraiment confronté. Voilà, on se faisait l'idée vraiment, de ce que ça allait être. Enfin, on était dans le privé comme dit Sarah, moi, j'étais dans le privé, dans le 12ème, c'était bien chic, on se faisait, on n'était pas prête après à ce qu'on a vécu à Paris, mais au moins, on voyait qu'on en était capable. On se faisait pas d'illusions. Et au moins moi, je me disais ça me plait et c'est comme ça que je vais enseigner. On n'était pas juste en observation et ça me plaisait. C'est vrai que je me suis dit j'aimais beaucoup préparer les cours. Non, ça m'a plu.

***Et entre l'idée que vous vous en êtes fait pendant ces stages qui sont relativement courts, et l'idée même de c'est quoi une maîtresse, et aujourd'hui ? Est-ce qu'il y a un gros écart. Est-ce que vous vous attendiez à ça ?***

Pour moi, il y a un énorme écart dans le sens où on n'est jamais prêt ? Je pense à la charge de travail qui nous attend surtout, surtout les premières années quoi. Alors, on nous le dit. Tu vas voir les débuts, c'est difficile. T'as beaucoup de choses à préparer, mais malgré ça, on ne se rend pas compte parce qu'en fait. Alors certes, il y a la préparation de la classe qui prend énormément de temps. Mais il y a aussi tout l'à côté il y a, la gestion, la gestion administrative de tout ce qu'on doit faire. Sur une année de classe, il y a toute la dimension. Tous les élèves qui ont des problèmes, qui ont des besoins particuliers. Donc ça veut dire que pour chacun, on doit constituer un dossier pour expliquer quels sont ses besoins et comment on fait pour l'aider en classe. Qu'est-ce qu'on va faire après pour aider tel élève? Et puis, c'est jamais un ou deux élèves par classe, il y en a toujours pas mal. Ça demande énormément de travail et énormément d'implication. Et moi, ouais ça a été un gap énorme entre ce à quoi je m'attendais. Je n'étais pas prête.
Après, S. elle a, depuis qu'elle est titulaire, elle a que des classes fixes. Enfin, elle a pas de poste au mouvement, enfin je te laisse raconter.

Ouais. Bah, je ne sais pas si vous connaissez un peu comment ça marche quand on rentre dans le métier. Le mouvement machin chose. Il y a eu l'année de titularisation et après, en général, on n'a pas de classe fixe. C'est hyper rare. On a pas de poste. En tout cas, on remplace à droite, à gauche, donc on n'a pas notre classe. Et moi, en fait, dès la première année, j'ai eu une classe de CM2 et cette année, j'ai une classe de CP. Donc

ça fait deux ans que j'ai ma classe. Et effectivement, en comparant du coup avec des copines comme G. qui, elles, sont remplaçantes. C'est vrai que la charge de travail et l'implication ne sont pas les mêmes.

***Surtout CM2 et CP.***

Oui.

C'est les deux classes les plus importantes. Moi, quand j'ai vu le poste de S. quand elle m'a dit, qu'elle commençait en CM2 à l'année, j'étais pas bien pour elle et c'est vrai qu'on a pas eu la même charge de travail parce que personnellement, j'ai toujours été très… En T1, donc j'avais deux quarts temps et un mi-temps. Mais je m'étais bien, enfin j'avais eu de la chance dans mon malheur et cette année, je suis remplaçante. Donc j'ai quand même… S. elle a tout ce qui est rendez-vous parents, tout le côté livret à remplir. Tout ça, ça prend un temps pharamineux.

Et c'est ça qui est le. Moi, je trouve que c'est cet aspect du métier qui est le plus fatiguant et qui est le plus prenant. Parce que préparer la classe en fait, ça demande du travail. Mais finalement, c'est toi qui prépares ta classe. Donc très rapidement, tu sais où tu veux aller, tu sais comment faire pour faire les choses assez vite, entre guillemets. Mais tous ces à coté là, quand tu as ta classe moi ce qui me demande le plus d'énergie.

Et personnellement, je trouve que ça demande aussi beaucoup de responsabilités. Et moi qui, de par mon parcours, avoir fait des études de sage-femme qui m'ont honnêtement laissé dans un sale état quand j'en suis sortie, je fuyais les responsabilités, donc j'étais très contente de pas avoir. Là, c'est la première fois que je fais le mouvement, a demandé des classes fixes. Mais depuis que je suis titulaire, moi je n'ai pas de classe fixe. Et honnêtement, ce côté responsabilité, c'est quelque chose que je n'ai pas encore eu à affronter vraiment du coup, et qui me laisse encore un peu à appréhender la suite.

***Pour vous ce serait vraiment le côté négatif du métier, ce serait toute cette charge administrative, responsabilité.***

Pas le côté négatif, mais le côté le plus fatigant, c'est ça. Après, pour moi, le côté négatif, c'est l'absence de moyens dans l'Éducation Nationale. On nous fait croire que moi, c'est ce qui m'a le plus déçue en fait dans mon entrée dans le métier. C'est cette illusion de tu pourras changer quelque chose. Mais en fait, pas du tout. Parce que même si t'as envie de changer des choses, il n'y a personne qui est là pour te soutenir, pour t'accompagner dans le fait de changer des choses dans le but d'aider les enfants. Et finalement, tu te rends très vite compte que tu peux vraiment presque rien faire pour les enfants qui ont besoin.

Honnêtement, moi, je crains une crise de vocations dans l'Éducation Nationale parce que on se rend compte, alors moi j'ai un recul que je trouve différent par rapport à mes premières années, même si ça fait que trois ans qu'on est dans l'Éducation Nationale. Mais par exemple, moi je me suis syndiqué cette année. On a une copine qui, cette année, a eu beaucoup de difficultés en classe, qui n'a absolument pas été soutenue, qui est T2 comme nous. On se rend compte qu'en fait, les enseignants ne sont pas soutenus, sont de moins en moins bien formés parce que vous êtes courants. Mais Blanquer fait passer une réforme sur la formation initiale,

donc moins bien formée, toujours moins bien payé, la reconnaissance qui diminue. On n'est pas soutenu, on n'est pas accompagné. Enfin c'est une catastrophe.

Ouais et on n'a pas les moyens quoi. Quand tu veux faire redoubler un enfant, on t'explique que ben non. Parce que regarde dans la circonscription, il y en a déjà tant qui redouble, il y a plus de place, sinon ça fait une création de postes. Donc, ton petit élève qui sait pas lire à la fin du CP ne va pas redoubler. Et on est vraiment dans le… Moi, c'est des arguments que je peux pas entendre parce qu'on est censé être là pour aider les enfants à progresser. Il y en a qui, pour plein de raisons au sein de leur famille, dans leur vie, etc. Sont empêchés de progresser. Et ces élèves là, au lieu de les aider, leur donner d'autres chances d'y arriver, on les laisse avancer. On sait très bien qu'au bout, il y a un mur et qu'ils vont se le prendre en pleine tête. Donc, pour moi, c'est ce qu'il y a de plus difficile dans ce métier. Vraiment, de se dire ben cet enfant, là, il a 6 ans et on est déjà quasi sûr que sa vie est foutue. C'est, en fait c'est horrible et personne ne le dit parce que c'est horrible. Mais c'est la réalité de ce métier, quoi. Il y en a pour qui on peut rien faire et on sait que c'est perdu d'avance.

***Mais alors, du coup, qu'est ce que, ça c'est l'envers du décor et je suis d'accord avec vous, le manque cruel de reconnaissance qu'on peut avoir dans tous les domaines concernant les enseignants, si je suis la première à le dénoncer, c'est scandaleux, aussi bien en termes humains qu'en termes matériels qu'en termes de rémunération. En termes de tout, en fait. Ça fait quand même des années que l'on est pointé du doigt par les organisations internationales parce qu'en Europe, on est l'un des, des systèmes les plus aberrants en termes d'éducation et en termes de rapport avec son personnel aussi. Je suis d'accord. Mais alors ? Du coup, qu'est ce qui va ? Qu'est ce qui va faire pencher la balance pour continuer le métier ou pour le choisir ?***

Pour moi, c'est vraiment en fait. Moi, je vois la classe comme une microsociété en fait, on est, on est comme une famille au même endroit. On se voit tous les jours, on passe toutes nos journées ensemble et c'est tout ce côté social qu'on peut apporter aux enfants. Donc, le fait de les valoriser énormément parce qu'il y en a qui sont pas du tout valorisés, ni à la maison, ni dans les ni dans leur parcours scolaire. En fait, le fait de leur apporter plein d'autres choses que l'enseignement qui vont les aider sur le long terme pour pouvoir affronter tout ce qu'ils vont devoir affronter dans leur vie. Moi, c'est vraiment cette relation à l'enfant qui me fait rester dans le métier.

Moi, j'ai, chui T2 là, c'est vrai que T1 j'avais pas mal de, je me sentais pas bien dans le métier puis peut être ma vie. Peut-être que ma vie privée, a pas aidé, mais c'est vrai que j'étais pas forcément prête à rester longtemps encore dans ce métier, alors que je venais de commencer. Et puis cette année, honnêtement, en fait je trouve que c'est une question de chance. C'est une question de poste parce que cette année, du coup, j'ai un poste de remplaçante, mais dans le 14ème, ça se passe bien, etc. J'ai repris goût au métier et je me vois pas changer parce que maintenant ça me plait. Et comme dit S., j'ai l'impression de faire quelque chose d'utile et je me sens utile parce que personnellement, dans mes études de sage-femme, je me sentais pas utile. Puis, je me suis longtemps senti pas utile dans le milieu professionnel et là, depuis cette année, je me sens droite dans mes bottes et j'ai l'impression faut que je continue, c'est obligé. Puisque ça va, je me sens bien dans ce que je fais. J'ai trouvé ce que je devais faire.

***Est-ce que l'école dans laquelle vous atterrissez, l'équipe avec laquelle vous travaillez? Ça va avoir une importance vous pensez ?***

Bien sûr

Complètement.

Les élèves, l'équipe oui, oui

Les élèves et je dirais même surtout l'équipe. Parce qu'en fait, on est obligé de se parler entre collègues, parce qu'on parle qu'à des enfants toute la journée. Donc, il y a un moment où on a besoin de retrouver des adultes et d'avoir des discussions un peu plus profondes et en fonction de l'équipe ça, enfin moi, je pense que ça peut tout changer, effectivement. Nous pour le moment, on a eu plutôt de la chance, on est tombé dans des bonnes équipes, donc il y a de l'entraide. T'as un souci si tu vas voir une collègue, elle va t'aider. On peut se rendre des services entre collègues, etc. Il y a d'autres écoles où personne te parle, personne au bout de 6 mois, on connait pas ton prénom et ça, je pense que c'est hyper violent parce que si en plus, ça se passe pas forcément bien en classe dans l'école. Le fait d'avoir des collègues comme ça, qui qui qui t'ignore presque, ça, en rajoute une couche et je pense que c'est d'autant plus difficile. Moi c'est moi en tout cas, c'est quelque chose qui me qui me pèserait beaucoup d'avoir et une classe difficile et une équipe pas cool, ça serait très dur.

Et d'ailleurs, c'est ce qu'on dit, c'est un peu les, les, je ne sais pas comment dire mais on dit toujours une école REP. Ça peut le faire parce que les équipes sont plus soudées. Et c'est là qu'on voit l'importance de l'équipe, quoi Parce que moi, là, ben on est en plein mouvement actuellement et on discute des écoles. Celle qu'on veut, celle qu'on ne veut pas. Et moi, souvent, quand je demande aux gens que je croise des remplaçants qui viennent d'ailleurs, je dis Tu viens de quelle école ? Il me dit Je viens de Fournier. Moi, je dis c'est comment là-bas? On dit un non et l'équipe est pas top. Je la demande pas au mouvement. C'est radical. Ce genre de choses.

Ouais et puis il y a l'équipe. Il y a aussi. Comment se positionne le directeur ou la directrice ? Parce que, pareil il, y a des moments où doit on faire des rendez-vous parents et on appréhende parce qu'on sait très bien qu'on va avoir des choses très délicates à dire. Est-ce que le directeur va être capable d'être présent au rendez-vous, de soutenir l'enseignant, de faire face aux parents ? Ou est-ce qu'à l'inverse, il va pas venir te laisser te démerder toute seul, voire pire, venir pour donner raison aux parents? Il y a plein de moments où, quand on est seul, vraiment, ça peut être hyper compliqué, je pense.

***Et vous ?***

Il y a pas toujours...

***Pardon allez y, allez y.***

Non, je voulais juste rajouter qu'il n'y a pas toujours des bonnes relations entre l'équipe enseignante et la direction. C’est pas toujours, c'est pas toujours calme. Bon, ça arrive que moi, par exemple, l'année dernière,

j'étais dans 19ième, une école REP+. L'équipe enseignante était assez jeune et c'était, ils se connaissaient bien, ils étaient très, moi j'étais juste là un jour par semaine donc, j'accrochais pas, mais eux, ils étaient très copain copain, ils se voyaient beaucoup, etc.il y avait même un couple dans l'équipe qui vivait ensemble, etc. Et ils avaient pris en grippe la directrice. Elle était jeune directrice, un peu novice et ils l'avaient prise en grippe. Et je trouvais ça très dur, cette relation conflictuelle pour la directrice face aux enseignants. Voilà.

***Vous travaillez beaucoup en équipe avec d'autres enseignants ou c'est, plus se réunir pour discuter et échanger ou alors ?***

Moi, ça dépend. Par exemple, l'année dernière, dans ma classe de CM2, je travaillais pas du tout en équipe parce que j'adhéré, pas à la façon de travailler de mon collègue de CM2. Donc, aucun projet en commun, aucune sortie en commun on échangeait pas du tout sur nos pratiques, parce que ça passait, pas du tout. Cette année, en CP, je suis dans une grosse école, donc on est quatre classes de CP, donc là pour le coup. Alors travailler ensemble ? Pas vraiment. Mais en début d'année, on se voit pour se mettre plus ou moins d'accord sur ce qu'on fait comme méthode de lecture, comme méthode de mathématiques. Et après, c'est plus des points réguliers : t'en est où dans le manuel de lecture, t'en es où dans le fichier de maths pour voir vraiment se positionner après adapter en fonction. Par contre, on prévoit des projets en commun, des sorties en commun, etc. Mais après moi, je, moi, ma vision de la chose, c'est plus une équipe pour se retrouver et décompresser. En fait, quand on a deux heures de pause le midi, dont une bonne grosse heure de correction, ce qui fait qu'on a une heure de vie avec nos collègues et enfin pour moi, c'est important que ce soit un moment où on peut relâcher la pression. On peut rigoler. On peut parler d'autre chose que de l'école aussi parce qu'il y a des équipes où on parle de l'école du matin au soir et ça s'est, parfois c'est dur.

Et vous G.?

Alors moi je suis un peu comme Sarah, bon après moi j'ai pas de classe fixe dans une école fixe et j'ai jamais eu. Parce que l'année dernière je remplaçais des instit en temps partiel et cette année je suis remplaçante, mais moi, les collègues c'est ça, c'est en salle des Maitres pour parler d'autre chose sur les pauses dej ou bien pour aussi se sentir soutenu. On va leur raconter, oh tu sais pas ce qui m'est arrivé avec tel élève. Enfin, ils peuvent. Et aussi. Il y a aussi ce Côté, par exemple, les collègues. On les aide, je dirais le collègue d'à côté quand on entend qu'un problème, on toque à la porte qui communique. Tu veux que je prenne ton élèves dans ma classe ou bien est-ce que tu peux le prendre dans ta classe parce que j'en peux plus ? Moi, je fais comme ça, donc, mais sinon, je travaille pas avec eux. Je ne saurais pas dire ce qu'ils font. Il saurait pas dire ce que je fais. C'est ma façon de faire, je sais que y en a pour qui c'est différent. Mais non, non moi, je fais mes choses, mes trucs.

***C'est plus de l'entraide que de la collaboration de travail.***

Voilà, voilà. Honnêtement, moi, je collabore pas sur. Par exemple, pendant les études, on nous avait beaucoup parlé de conseils, de cycles. Des choses comme ça, conseil de cycles. Ce serait des réunions avec tous les enseignants du cycle 2, par exemple, pour harmoniser les machins jamais vraiment vus ça. C'est plutôt comme tu dis, on s'harmonise en CP sur le fichier.

Voilà Ça reste informel. On fait un service de récré ensemble, ben du coup on va se dire, ben du coup t'en es ou en math. C'est plus ouais.

***Vous pensez que cet esprit d'équipe, finalement, il est plus présent, en REP ou en REP+.***

Moi, je pense, parce que en REP c'est quand même une autre façon de travailler et je pense que c'est important. Et pour les collègues et pour les enfants de faire des choses vraiment ensemble. Donc, je sais que, par exemple, en REP, ils ont plus l'habitude de décloisonné. C'est-à-dire une maîtresse va faire tous les cours d'anglais dans l'école du coup, elle va dans toutes les classes, etc. Il travaille plus comme ça en REP que en non REP. Et puis en REP c'est aussi, c'est dur d'avoir sa classe toute la journée, donc il s'arrange aussi pour se partager les moments et échanger un peu. Parce que ça peut vite être compliqué.

Moi qui ai plutôt, qui ait fait beaucoup d'école REP, beaucoup d'écoles pas REP, entre mes remplacements et tout, je vois pas de vraie différence parce qu'aussi il y a un tel turnovers d'enseignants, je veux dire chaque année je change d'école tout le temps je change d'école. Et puis, dans toutes les écoles, il y a. Au final, il y a un tiers d'enseignants qui sont vraiment fixe. Enfin, après c'est ce que j'ai vécu. Il y a un tiers qui sont des provisoires, des PES, etc. Et un tiers qui sont des remplaçants.
Moi, j'ai l'impression. En tout cas, c'est la vision que j'ai que les équipes, de toute façon, changent tellement chaque année que je pourrais pas me dire que je ne pourrais pas comparer les équipes de REP, les équipes pas de REP. C'est on change tellement tout le temps, les équipes changent tout le temps. Voilà

***Et vous travaillez comment ? C'est quoi vos méthodologies de travail avec vos élèves ?***

Comment on prépare nos cours ?

***Alors comment vous les préparez et comment après vous faites en classe ? Est-ce que vous avez des méthodes particulières ? Est-ce que.***

Alors, je commence. Alors moi, j'ai besoin. Moi, c'est un gros casse-tête chinois en début d'année pour trouver mon organisation qui va me convenir sur l'année parce que c'est compliqué après de changer en cours d'année pour les élèves une fois qu'on les a habitués à une méthode de travail. Alors ça peut se faire, mais le mieux, c'est quand même de garder la même jusqu'à la fin de l'année. Donc, c'est vraiment moi, beaucoup, beaucoup, beaucoup de réflexion à me dire comment tu vas t'organiser, etc. Et après, une fois que j'ai trouvé ma façon de faire, ça roule pour l'année. Là, par exemple, en CP, honnêtement, ça me prend très peu de temps de préparer ma classe à la semaine parce que je suis habitué. J'ai pris le rythme. Donc, c'est le document, le cahier journal ou la trame qu'on se fait pour la semaine. C'est la même d'une semaine à une autre. C'est du copier-coller et ça, ça va assez vite et après en classe. Moi en général, c'est plus. Si j'aborde une nouvelle notion avec les élèves, il va y avoir un long moment de découverte de la notion à l'oral ou on fait des petits jeux sous forme. Ouais, c'est vraiment sous forme de jeu pour finalement arriver à intégrer la notion et leur dire bon bah voilà, on a fait tout ça, ça nous a permis d'apprendre. Je ne sais pas à repérer un verbe dans une phrase. Et après, c'est beaucoup, beaucoup d'exercices. Et après, il y a forcément la différenciation selon les niveaux de chacun. Je dirais que c'est ça, moi qui me demande le plus de temps de préparation et le plus de réflexion parce que j'ai vraiment j'ai tout dans ma classe. Sur 22 élèves, je fais 4 groupes de niveaux, donc il

y a un groupe qui est en autonomie et je leur dis le travail qu'ils ont à faire. Ils font et voilà. Et après les 3 groupes, je tourne. Je vais d'un groupe à un autre pour voir comment ça avance. Pour les aider, voire même. Je prends un groupe sur toute la matinée ou je travaille avec eux parce que sinon, ça n'avance pas. Ils ne comprennent pas ce qu'ils font. Donc, la différenciation, c'est ce qui me demande le plus, le plus de travail. Et après des exercices, alors là je suis en CP. Donc pas forcément d'évaluations, plus des évaluations informelles, où je vois comment l'enfant s'en sort pour après pouvoir compléter son livret, mais en CP, je ne fais pas d'évaluation à proprement parler régulièrement.

Vous voulez rebondir ou j'y vais ?

***Je vais rebondir. Et dans dans votre relation avec les élèves ? Vous êtes plutôt, alors je vais caractériser sans forcément être dans deux schémas. Mais pour que vous compreniez la question, autoritaire, distante plutôt, plutôt un rapport de proximité, plutôt un rapport maternel. Voilà il peut y avoir différentes façons d'entretenir son rapport donc c'est juste pour vous guider.***

Ouai alors Je suis très, très proche d'eux, dans le sens où, pour vous donner un exemple, dans mon école, toutes les maîtresses tiennent absolument à se faire appeler Madame un tel. Moi, mes élèves ont le choix de m'appeler maîtresse, de m'appeler Sarah ou de m'appeler Madame Chow. Ce n'est pas quelque chose qui me pose problème. Donc, je n'ai pas envie de leur imposer une façon de m'appeler s'ils se sentent plus à l'aise de m'appeler d'une autre manière. A côté de ça, je suis assez autoritaire dans le sens où ils savent que je suis gentil. Je suis cool, on peut discuter, on peut rigoler. Aucun problème. Par contre, je leur dis très rapidement qu'il y a des limites à ne pas dépasser le respect. C'est en toute circonstance, tout le temps, peu importe si on est fatigué, si on est fâché, si on vient de vivre un truc pas cool. Le respect, c'est tout le temps et c'est quelque chose que je leur rappelle fréquemment en leur montrant aussi que je les respecte et que c'est pour ça que je peux me permettre de leur imposer le respect vis à vis de moi. Je leur explique que ce n'est pas parce que c'est des enfants que j'ai le droit de leur manquer de respect. Leur parler n'importe comment ? Non, je leur demande de me respecter, donc je les respecte. Et il y a des moments où je leur dis ben tu vois là je t'ai parlé correctement, c'est ce que j'attends de toi, etc. Qui comprennent qu'en fait, le respect, c'est pour tout le monde adultes, enfants, envers un adulte, envers un enfant, peu importe. Et après ? Oui, je suis très proche dans le sens où je ne vais jamais refuser un câlin à un enfant. Un enfant qui pleure, je vais aller voir pour le consoler, etc. Ils savent que je suis là. Ils ont besoin de moi pour un problème qui se passe à l'école ou en dehors de l'école, peu importe. Ils savent que je suis disponible pour aider, etc. Mais je fais vraiment un gros travail en début d'année. Sur ben, je vous parlais tout à l'heure de la microsociété. C'est comme ça que je vois la classe et c'est un peu l'idée que je leur explique en leur disant Voilà, il y a des règles et les règles, c'est ça. Mais je leur explique toujours de manière à ce qu'ils comprennent l'intérêt des règles. Sinon, c'est moi. Je trouve que c'est une charge de travail supplémentaire que d'imposer des règles à des enfants sans leur expliquer qu'ils ne comprennent pas la règle. Ils la respectent pas donc du coup tu t'épuises à , répéter, répéter, répéter, mais ça rentre pas en fait . Donc voilà, je leur explique que, par exemple, je leur dis tout le temps que je suis disponible pour aider. Mais j'aide les enfants qui ont envie d'être aidés et qui ont envie de travailler. Donc, si je crois que tu fais aucun effort, je le dis à l'enfant. Là, tu fais aucun effort, tu attends que je fasse pour toi. Ben moi, j'ai pas envie t'aider, donc tu prends ton temps et quand tu auras envie de travailler, de comprendre quelque chose, tu me appellera, je viendrai. C'est à la fois très doux, à la fois autoritaire même, parce qu'on n'a pas le choix et aussi parce que c'est dans ma nature, je pense. Je suis assez carrée et je peux accepter beaucoup de

choses. Mais vraiment, le manque de respect, l'insolence, la violence. Mes élèves comprennent très, très vite que c'est des choses que je ne tolère pas du tout, du tout, du tout. Donc, il y a forcément des moments où je vais me fâcher parce qu'il y a eu une grosse bêtise de faite. Et en fait, moi, j'estime que le fait de se fâcher vraiment beaucoup, il faut que ça reste rare parce qu'il faut que tout le monde comprenne que là, maintenant, tout de suite, elle est vraiment fâchée. Ce qui s'est passé, c'est grave. Si on se fâche en permanence toute la journée, les enfants finissent par s'habituer. Il y a plus de différence. T'es fâchée, t'es pas fâché, on le voit pas parce que tu cries tout le temps. Donc moi, c'est après ouais il y en a qui ? Il y a des maîtresses qui n'aiment pas du tout ce côté proche des élèves, par exemple ? Je ne sais pas. Mes élèves savent que j'ai un chat parce que je parle avec mes élèves et parce que moi, j'estime que c'est important pour eux d'avoir ce lien. Ce lien affectif avec la maîtresse, parce que ça reste des petits enfants.Et comme j'explique souvent aux parents, surtout en CP, l'enfant y travaille parce qu'il y a de l'affect. s'il aime pas sa maîtresse, s'il se sent pas bien dans sa classe, c'est d'autant plus difficile pour lui. Après, il faut aussi leur expliquer que, vous travaillez pas pour me faire plaisir, ni pour faire plaisir à papa et maman. C'est pour vous. Mais on ne peut pas les empêcher de vouloir faire plaisir à la maîtresse. Moi, je pense que c'est hyper important pour qu'ils se développent bien. Voilà

***G., vous vos méthodes ou pratiques ?***

Franchement, moi, de toute façon, ça va se rapprocher de Sarah. C'est pas parce qu'on a eu la même, la même formation, mais parce que plus parce qu'on se ressemble au niveau du caractère. Mais au niveau des préparations, moi, je suis beaucoup moins rigoureuse parce que je n'ai jamais eu ma classe à moi. Je pense quand même moins rigoureuse. Après, je prépare toujours un cahier journal parce que je déteste improviser. Mais je suis plus en plus souple là-dessus parce que j'arrive de mieux en mieux à improviser. Ou en tout cas, j'ai de moins en moins besoin de préparer. Je pense à mes CE1 qui marchent beaucoup aux fichiers parce que je suis à mi-temps en ce moment. Je suis sur un remplacement long moitié du temps CE1, moitié du temps petits grands en maternelle. Donc moi, je suis la méthode qui est depuis le début de l'année et qui utilise en CE1 les fichiers. Et en maternelle ça par contre maternelle, je prépare toujours autant. Mais comme ça fait trois ans que je fais de la maternelle, c'est vrai que j'ai, je suis mon emploi du temps. Je fais un emploi du temps quand même que je suis surtout qu'en maternelle il faut que ce soit ritualisés. Donc, je suis toujours mon emploi du temps. Donc eux se rendre  ans doute compte que c'est toujours la même chose, mais non en maternelle. J'aime bien moi marcher par projet. J'aime bien faire beaucoup de choses qui changent un peu du scolaire. Après, c'est vrai qu'en grande section, j'essaie quand même de les mettre les pieds sur terre parce qu'il passe en CP l'année d'après. Et par rapport à la relation élève ? Franchement, je fais copier-coller sur Sarah. On nous a appris à être bienveillant. Maintenant, dans la formation, il faut être bienveillant, mais on nous l'a dit. Et puis démerdez vous avec ça. Parce que, l'administration n'est pas du tout bienveillante. Avec nous et non mais ca , on se fait souvent la réflexion et nous, on est bienveillant avec les élèves. Après, je pense aussi. Ça dépend des maîtresses, comme dit Sarah, parce que Sarah parle des maîtresses qui veulent, qui préfèrent rester distante, qui préfèrent garder cette image de maîtresse, etc. Moi, je rencontre plus l'inverse des maîtresses qui sont là pour, comme tu disais tout à l'heure on se disant ça en maternelle, qui font plus plaisir aux parents que leur boulot, qui font plus de la garderie et qui veulent que les élèves les aiment. Il y en a qui sont un peu dans ce délire-là qui aime beaucoup qu'les élèves, les aiment. Parce qu'en maternelle, oui, ils nous aiment. Mais alors moi, je suis comme Sarah, chuis. Je dirais même que je suis très stricte parce que dès mon année de formation en PES, quand j'avais des visites de mon formateur, il me le disait. Il me

disait Vous êtes un peu le cliché de la maîtresse sévère à l'ancienne. ParceQue j'ai gardé cette idée quand même. Après c'est mon histoire personnelle, que l'école, c'est quand même quelque chose d'important. On respecte ça, etc. Et quand on voit comment certains élèves se comportent, on se rend compte que c'est important d'avoir ces valeurs en tête. Mais je suis comme Sarah, mes élèves. Ils savent très bien que je les écoute tous. Quand ils veulent et mais par contre, ça mouchte pas. Pas pas en classe. Moi, je tolère très, j'exige beaucoup de mes élèves. Je suis très exigeant avec eux. Les plus en difficulté, c'est dur pour eux, mais je suis très exigeante avec eux. Et des fois, je me dis que je suis trop autoritaire, etc. Mais en même temps faut que ça roule et faut que ça tourne. Et honnêtement, les retours qu'on me fait, par exemple des collègues qui passent devant ma classe ou quand j'ai les AVS ou les AESH, je sais si vous voyez qui comparent souvent parce qu'on compare beaucoup avec l'autre maîtresse du mi-temps. Voilà moi. C'est vrai que je les tiens, mais on se rend compte très vite qu'ils en ont besoin parce qu'en maternelle notamment actuellement. Des fois, j'ai l'impression d'être une sorcière. Il n'empêche qu'à la fin de la journée, quand je leur dis au revoir, il y en a quatre qui demandent un câlin et. Ça fait un mouvement de foule. Il y en a un qui dit maîtresse, je peux te faire un câlin, avant que tu partes. Et là, ils se libère tous. Et on voit que ce besoin, ça les rassure. Ils ont besoin d'un cadre. Honnêtement, les élèves qu'on a c'est des élèves pour certains à la maison, ils n'ont pas de cadre et on est obligé d'avoir cette position droite dans nos bottes et vraiment de respecter les élèves autant qu'ils nous respectent. On les comme on dit, on les, enfin, on les prend au sérieux. Ils sont petits, mais on les prend sérieux.

Ouais, moi, je rebondirais là-dessus. Moi, par exemple, j'attends d'eux qu'ils soient autonomes rapidement parce que et je l'explique aux parents en leur disant que je pense que pour s'en sortir à l'école, il faut être autonomes très vite parce que la plupart des maîtresses elles vont pas prendre le temps de t'ouvrir la cahier à la bonne page et de tout montrer où tu dois coller le petit papier. Donc, même en CP, je les rend autonomes très vite en leur expliquant Regarde autour de toi, il y a plein d'enfants, il n'y a pas que toi. Donc non, je ne vais pas être à côté de toi toute la journée pour te faire tes petits trucs, un par un. Et honnêtement, ça marche pas quand les enfants ils apprennent très vite et surtout, ils s'adaptent très vite à la personne qui est en face d'eux. Donc. Alors, on pourrait faire le choix d'être des maîtresses de presque mamans, à faire les lacets, à remonter la braguette, à aider à mettre le manteau toute la journée et eux ils seraient bien parce qu'ils seraient dans leur petit confort. C'est ce qu'ils vivent à la maison pour certain.

Oui c'est ce qu'ils vivent mais on remarque aussi l'inverse en leur demandant de faire des efforts pour apprendre à faire tout seul. Je te montre comment faire et après, tu le fais tout seul. La fois d'après, ils savent faire tout seul. Et la plupart des retours des parents à ce niveau-là, c'est effectivement à la maison. Il devient de plus en plus autonome. Ben oui, parce que c'est quelque chose qu'on doit apprendre à l'enfant. Il devient pas autonome tout seul. Du jour au lendemain, il se réveille. Ça y est, il est grand. Il a 7 ans, il est autonome. Donc c'est...

En maternelle, on croise beaucoup d'élèves qui arrivent en grande section et qui ne savent pas mettre leur manteau. Ils ne savent pas mettre leur manteau parce qu'à la maison, c'est toujours un adulte qui leur met le manteau qui leur attache. On leur laisse même pas le temps de réfléchir à mettre leur manteau, et ça dès la petite section. On travaille là dessus, moi, dès la petite section, alors je leur demande pas de mettre la fermeture éclair tout seul, mais à chaque fois que je le fais pour un élève, je lui ai dit Ah, par contre, tu regardes ce que je suis en train de faire. Parce que c'est pas j'te mets ta fermeture pendant que tu discutes

avec un autre élève, tu regardes parce qu'il va falloir t'entraîner, le faire tout seul. Enfin c'est au quotidien, quoi. Et les sortir parfois d'un cadre familial où on leur laisse aucune possibilité de grandir en fait.

***Est-ce que est ce que votre, forcément, oui, mais ma question, c'est de quelle manière? Est-ce que vous savez déterminées quoi, dans votre histoire personnelle ? Elle a un impact sur la manière dont vous enseignez ?***

Très bonne question. Alors oui, un grand, oui. Moi, par exemple, l'école, ça a toujours une place hyper importante dans l'éducation que m'ont donné mes parents. C'est l'école, c'est l'école. C'est un truc, vraiment. Il faut que tu sois respectueuse, que tu travailles bien, que tu te comportes bien. C'était moi. C'était un truc hyper grave d'avoir un mot de la maîtresse dans mon cahier, d'avoir une remarque négative de la maîtresse. l'École a toujours eu une place hyper importante et on m'a toujours appris à respecter l'école. La maîtresse, même si elle a tort. C'est la maîtresse. En fait, c'est elle qui a raison. Finalement, quoi qu'il se passe, alors il y a du bon et du mauvais là-dedans. Parce que moi, par exemple, aujourd'hui, je ne suis pas d'accord avec ça. Et ce n'est pas ce que j'expliquerai à mes enfants, même si c'est la maîtresse. Elle peut se tromper, ce n'est pas grave, mais mais ce respect et ça a toujours été présent. Le côté autoritaire aussi. Le côté autonome aussi. Moi, ma mère, elle a toujours été carrée avec moi. Alors très gentille, mais carrée quand même. Ça ne dépassait pas du cadre. Et elle m'a très vite appris à faire les choses par moi-même, à me débrouiller tout seul et toujours en me disant Voilà, je suis là, je t'abandonnes pas, mais tu grandis. Donc tu apprends de plus en plus à faire des choses seule. Et c'est vrai qu'aujourd'hui, en classe, je me retrouve beaucoup de ces points-là. Mon côté autoritaire, assez carré, c'est comme toi dans ma classe, ça bouge pas, c'est calme. Alors il y a des moments où c'est un peu plus la folie. Mais d'une manière générale, c'est très calme. Mais voilà, il y a une ambiance de travail qui est installée et de toute façon, je pense que c'est ancré en moi parce que vraiment, pour moi, tu peux pas travailler autrement que dans le calme. C'est pas possible, donc c'est quelque chose aussi que j'explique très vite aux enfants. Si vous voulez qu'on travaille bien, il faut qu'on soit dans une ambiance de travail. Et parfois, quand ils sont trop excités, je leur dis là, on ne peut pas travailler, donc on arrête tout d'accord on range vous rangez vos cahiers, vos trucs et on se calme et on verra dans dix minutes si, on est prêts à travailler parce que là ça sert à rien du tout. Donc oui, moi, je retrouve beaucoup de choses, de mon éducation et de ma vie de famille enfant. Toi aussi, j'imagine ?

Oui, moi pareil, je viens d'une banlieue un peu bourgeoise, mais pas ma mère a toujours eu une femme forte et à l'école, pareil. Moi, je suis la 2ème sur 2, mais il fallait que je sois la meilleure. Il ne fallait pas que je sois la meilleure. Je n'avais pas vraiment de pression. En fait J'étais première de classe et, mes parents s'étaient habitués à ça très vite. Et du coup, je me souviens, une fois en CE2, j'ai ramené un zéro parce que j'avais barré. J'avais tout bien fait et j'avais barré tous les "e" en conjugaison, du verbe au futur. Bref, ça m'a traumatisé CE2 un zéro. Ma mère m'en a parlé comme si j'étais indigne d'être sa fille. C'est pas qu'elle me mettait une pression, c'est juste que le faisais de moi-même. J'étais une très bonne élève, très scolaire, très scolaire et bon. Après collège lycée, j'ai commencé à me rebeller avec certains profs, mais j'ai toujours eu une admiration sans borne pour certains autres profs qui étaient pour moi des, des gourous. Je me souviens, au lycée, j'avais une prof d'histoire géo, mais pour moi, elle a beaucoup compté, donc l'école. Pour moi, c'est quelque chose d'important que je respecte énormément, bien que je sois pas de, nous on est au premier degré. Moi, je ne suis pas d'accord avec les études à tout prix, mais nous, on est au premier degré, donc c'est l'école obligatoire. Ce que je veux dire par là, c'est que pour moi, tous les élèves même si on dit ah ben toi t'es pas

bon à l'école, etc. Tout cela il faut les valoriser et je sais que Sarah elle fait pareil. On les valorise constamment, c'est à dire on est là pour dire quand c'est pas bien, mais on est là aussi pour dire quand c'est bien et certain. Moi, je pense à mes élèves de CE1 qui ne sait pas lire pas écrire, qui ne vas pas redoubler parce qu'il a déjà redoublé. Donc, il va arriver en CE2. Il ne sait pas lire, écrire rien. Il ne sait même pas. Il s'appelle Gaye. Ça s'écrit G-A-Y-E il ne savait pas lire G-A dans le mot garçon. La semaine dernière, il est vraiment loin. Mais vendredi dernier, il y a un élève qui n'avait pas terminé d'écrire quelque chose qui était écrit au tableau et on avait effacé. Il a couru avec son cahier parce qu'il copie vite donner et aider l'autre. Et là, tout de suite, bravo. Mais quelle belle initiative ! Tu copies vite ta fait aucune faute dans ta copie. C'est gentil de le prêter.

***Oui c'est ça aussi valoriser les comportements qui relèvent pas forcément du scolaire ?***

Voilà, il n'y a pas que les tables de multiplication.

C'est être gentil, c'est important d'être gentil. Et même dans leur conflit avec les autres élèves, il y a plein de fois ou j'sais pas une petite fille qui vient me voir en pleurant et qui me dit oui, un tel elle est méchante, elle veut plus être ma copine, mais on en discute. Du coup, et je lui dis Mais est ce que toi, tu as été gentil ? Oui, ben du coup, c'est elle qui a perdu une bonne copine, celle qui devrait pleurer. Toi, c'est pas grave, t'es gentil t'as été gentille. t'en aura plein d'autres, des copines. Moi, je pense que c'est aussi important de leur apporter autre chose que le scolaire. Parce que moi, je dis souvent aux parents je le disais surtout quand j'étais en maternelle, on panique pas. Il y a un moment où il arrivera à compter jusqu'à 10 c'est sûr, un moment où il arrivera à écrire son prénom, c'est sûr. Mais il y a tout le côté, en fait, lui apprendre à être gentil, à aider les autres. Ça, c'est aussi des choses que les parents voient pas. Et surtout, il y a des parents qui ne travaillent pas du tout là-dessus. Par exemple, moi, j'ai un élève là dans ma classe, qui est excellent, qui pourrait facilement être en CE2 alors qu'il en CP. Mais il est hyper méchant avec les autres. Il est en fait, il est hyper imbu de sa personne. Alors oui, il y raconte toute la journée aux autres. Moi, je sais faire ça toi t'es trop nul, mais vraiment avec une attitude pas sympa. Et alors ? Les parents me tannent avec l'idée de : il faut qu'il saute une classe et en fait, je leur explique que non, parce qu'il a pas le bon comportement pour sauter une classe et qu'on va encore plus le mettre dans ce délire de je suis trop le meilleur. Et voilà, y'a que moi et je leur explique que c'est sauter une classe, c'est bien, mais là, il est pas en train de grandir comme il faudrait qu'ils grandissent, grandit avec plein d'idées hyper méchantes. Il dévalorise les autres, il frappe les autres, il juge les autres et c'est grave. En fait, il travaille bien, c'est sûr, et c'est cool. Mais il n'y a pas que ça. C'est les adultes de demain. Donc je pense que le scolaire ? Oui, mais la dimension sociale est aussi hyper importante, surtout aujourd'hui dans le monde dans lequel on vit.

Si je peux rajouter quelque chose, déjà, je voulais rebondir sur ce que t'as dit en maternelle, honnêtement et même au primaire on les sociabiliser et on leur apprend les règles de vie en société. On leur apprend les bases. Si on te tape, ne tape pas en retour, mais faut aller voir un adulte, on ne peut pas voler. On ne peut pas, enfin c'est les bases. Et quand j'entends des parents des fois dans la rue, qui déconstruisent tout ça.Je me dis oui, bon, c'est un travail des fois, le serpent qui se mord la queue. Parce ce que les parents, ils leur disent quoi mais Mohamed t'a tapé et ben faut taper tu te laisses pas faire, etc. Bon, c'est la première chose. Deuxième chose sur laquelle je voulais rebondir sur ce qu'à dit Sarah aussi. C'est on gère beaucoup de conflits entre les élèves, les élèves qui viennent nous voir en récréation, etc .Et quand je vois dans les actualités ce qui se passe

avec certains jeunes-là qui,  la résolution de problèmes chez les jeunes adultes qui se terminent en rixe, on y a eu plein de jeunes qui sont décédés récemment. Le harcèlement scolaire aussi, mais je veux dire on voyait aux infos. La gamine qui s'est fait jeter dans la Seine ou je ne sais pas quoi et ils savent plus régler leurs problèmes. Et je me dis nous, il faut qu'on commence tout de suite, dès la maternelle, dès le primaire, à leur apprendre à résoudre les problèmes sans se tuer. Donc, je me rends compte à quel point c'est important ce qu'on fait. Et quand je vois les actualités, ça me donne encore plus envi travailler sur cette question. La réponse qu'elle apporte à une élève qui vient la voir en lui disant elle veut plus être ma copine? Eh bien, c'est une réponse. Il faut prendre le temps de le faire et il y a des maîtresses qui veulent prendre le temps de faire ça. Or, ce n'est pas un blâme parce que même moi des fois. Je suis fatiguée, ça m'énerve. Voilà, je vais lui dire et ben tu joues quelqu'un d'autres.

Oui moi c'est surtout aux parents que j'explique ça en disant votre enfant il rentre de l'école, il a vécu des trucs dans sa journée d'école, et peut-être que vous, ça vous parait anodin parce que vous avez vos problèmes d'adultes à gérer, vos contraintes à gérer. La petite qui rentre à la maison en disant machin, c'est plus ma copine qui pleure. Et puis vous vous dites que bon, ça va. Elle a 6 ans, ça passe ? Ben non. Parce qu'eux, c'est leur problème aussi du quotidien. Et pour eux, c'est hyper grave et du coup, ça peut générer plein de trucs derrière, ça peut, Alors oui, il y a des extrêmes, il y a la phobie scolaire, il y a le harcèlement scolaire machin, mais il y a surtout le mal être que l'enfant ressent sur le moment de se dire J'ai ce problème à gérer. Et là, il n'y a personne qui m'aide à le gérer parce qu'en fait aux yeux de ma mère. C'est pas important et c'est hyper important dans la construction de l'enfant. Et moi, souvent, je veux, quand je discute avec mes élèves, de tous ces petits trucs que je fais le parallèle avec moi, par exemple, un enfant qui a tapé je lui demande pourquoi il a tapé, parce que c'est lui qui m'a tapé en premier. OK, et je lui ai dit mais moi, demain, je suis dans la rue quelqu'un me tape, est-ce que je le retape ? Du coup, ils me disent : ben non maîtresse, ben toi non plus. Si j'ai un problème dans la rue et que quelqu'un me tape, j'appelle la police parce que c'est la police qui va gérer le problème. Toi, si on te tape, tu appelles la maîtresse parce que c'est la maîtresse qui va gérer le problème. En fait, ils ont besoin d'avoir ce parallèle et de se dire ben en fait mes règles, ben c'est les mêmes pour tout le monde à différentes échelles. Mais ça n'empêche que c'est le même pour tout le monde. Il y a des choses qu'on n'a pas le droit de faire, ni quand on est enfant, ni quand on est adulte. Et ça s'appelle la vie. Et ça, c'est vraiment des sujets que j'aborde presqu'à tous mes rendez-vous parents. Parce qu'en fait, j'ai l'impression que c'est les parents qui ont besoin d'entendre ça, parce que l'enfant en fait ben comme je disais tout à l'heure, il s'adapte à ce qu'il a face à lui. Donc c'est aux parents de faire tous ces efforts et tout ce travail de réflexion pour que l'enfant grandisse bien. Alors après, c'est sûr que c'est dur. Nous, on dit ça, on n'a pas d'enfants, mais je pense que faire un enfant, c'est pas s'acheter une robe, c'est vraiment il faut se poser les bonnes questions et derrière, il faut faire ce qu'il faut. Sinon, sinon, c'est compliqué.

Et d'ailleurs ? Désolé, mais on se retrouve souvent face à une impuissance. On voit des choses parfois des enfants, une situation sociale compliquée et on se sent vraiment impuissant de ne rien faire. Après je vous laisse rebondir et désolé.

***Mais non non plus vous dites de choses, mieux c'est donc ne vous inquiétez pas si j'ai des questions je les noterai. Mais je trouve que globalement, l'une et l'autre, vous êtes dans une approche très psychologique de l'enfant. Et je me permets une question, S., parce que vous l'avez abordé, mais peut être que G., vous allez vous reconnaître. Est-ce que vous avez l'impression d'avoir subi un traumatisme, vous, quand vous***

***étiez enfant à l'école ? Dans le sens où vous avez l'impression aujourd'hui d'avoir été diminué par des enseignants qui se sentaient tout puissants ? Et qui valorisez pas forcément qui vous ne valorisez pas ou en tout cas, ou une impression de ne pas avoir été reconnu en tant qu'être humain dans une classe ?***

Ouais, moi, c'est plus ça un traumatisme. Non, parce que parce qu'encore une fois, de par mon éducation, l'école, ça a toujours été quelque chose de sacré. Donc, je me tenais bien. Je travaillais bien, donc j'avais pas. La maîtresse n'avait pas forcément de raison de me disputer ou quoi. Mais c'est plus dans l'idée du manque de reconnaissance. En fait, j'avais l'impression juste d'être là, de bien faire ce que la maîtresse demandait. Puis voilà, c'est tout. Mais qui avait aucune connexion qui se passait, en fait. Et le résultat, c'est qu'aujourd'hui, c'est hyper surprenant. Mais je n'ai aucun souvenir de l'école élémentaire. Aucun. Je me rappelle de ma maîtresse de CP et c'est tout. Tout le reste. J'ai aucun flash de moment de classe qui me reviennent ou quoi ? Parce que vraiment, en fait, j'avais l'impression d'y aller en pilote automatique. Je vais m'asseoir à ma table je fais faire mon travail toute la journée, je rentre à la maison et voilà, tout va bien. Mais du coup, je pense que c'est pour ça aujourd'hui que j'ai besoin de vraiment créer ce lien avec mes élèves. En fait, il y a toujours un temps que je prends dans la journée où ils me racontent ce qu'ils ont envie de me raconter hier. Tata dans sa voiture. Et la plupart du temps, les maîtresses fassent à ça elles répondent mais non mais quel rapport? On est à l'école, mais en fait, l'école, c'est leur lieu de vie. C'est comme si nous, au travail, on se disait pourquoi tu me parles de ton weekend on est  au travail? Ça n'a pas de sens. Non, mais c'est vrai, eux, c'est vraiment. C'est leur lieu de vie. C'est là qu'ils s'expriment. C'est là qu'il y a pas de papa et maman. Donc je pense que oui, c'est important et je pense que c'est pour ces raisons là que ça me tient à cœur.

Alors moi, pas du tout, perso, je vais me vanter un peu, mais en fait, j'ai toujours été première de classe et mes vraiment, alors c'est vrai qu'en CE2 il y avait un autre premier de classe s mais globalement, du CP à la terminale j'étais la première et du coup, j'ai jamais eu de manque de reconnaissance. C'était plutôt le contraire. J'ai essayé de me faire oublier parce que je n'aimais pas ça, cette étiquette qu'on collait d'intellos. Donc je faisais tout pour pas être l'intello. Mais non, non, moi, l'école. J'ai toujours été très scolaire, donc non non c'était mon. D'ailleurs, je sais, ça me fait penser. Quand j'ai passé la PASSES, c'était très scolaire, c'était que du par cœur. C'est pour ça. Je les eu très, très facilement. Ça, j'ai bossé comme un malade, mais je l'ai eu en étant très bien classé parce que c'était du scolaire. Apprendre par cœur, comprendre des exercices, faire des stratégies, tout ça, c'était mon truc quand je me suis retrouvé à l'hôpital, à devoir faire des choses qui n'ont rien à voir avec Apprendre des leçons par coeur. J'ai été complètement déstabilisée et finalement, j'ai une amie que j'ai rencontré pendant mes études de sage-femme qui, elle, n'avait pas eu le concours en doublant et en n'ayant pas médecine. Enfin, ça a été un peu la cata. Elle n'était pas du tout scolaire comme moi, on va dire Et ben, elle elle est sage-femme actuellement. Comme quoi, il n'y a pas que l'école. Pour moi, c'est ça. Moi, j'étais très scolaire, mais c'est pas parce qu'on est pas scolaires qu'on va pas réussir. Mais non non moi par contre, l'école, j'ai toujours aimé ça.

***Mais est-ce que du coup finalement, vous n'avez pas l'impression que l'école le choix aussi d'être enseignant c'est parce que c'est un lieu rassurant pour vous. Du coup ?***

Pour moi, oui, oui. Oh oui, mais de toute façon moi ma mère était enseignante. Elle n'a pas commencé enseignante, mais elle est devenue enseignante quand j'avais 8 ans alors c'est pas que je m'entends bien avec

ma mère.  Mais, c'est quand même que du coup voilà j'avais, je gardais cette image enfin l'enseignement ça me paraissait être une abordable, etc. Puis je gardais quand même oui, l'école pour moi, comme je m'y suis beaucoup plu c'est vrai que l'idée d'aller travailler dans une école c'était rassurant parce que je peux vous dire qu'après mes études de sage-femme, il fallait que je me rassure. Il fallait que j'aille quelque part où j'allais pas avoir peur. Et au début, ça a été difficile. Je me suis mis à tomber sur un directeur, quand j'étais en master 1, donc premier stage dans une école privée parisienne, le directeur me prend en entretiens avant le début du stage et me demande ce que je faisais avant. Donc, je dis que je faisais des études de sage-femme. Il me demande pourquoi j'ai arrêté. Ça s'est la question, la vraie réponse, c'est parce que j'étais beaucoup trop angoissée et je perdais mes moyens. Et puis j'en souffrais. C'est ça, la réponse. Mais ce que je lui ai dit, c'est que j'ai arrêté parce que j'étais. J'avais du mal avec l'idée d'avoir beaucoup de responsabilités. Mais quand je parlais de responsabilité, c'était des responsabilités sur des vies humaines. Sur la vie d'une femme, sur la vie d'un nouveau-né. Et le mec m'a répondu ben vous croyez pas comme enseignante, vous aurez des responsabilités. Donc voilà, c'est pas les mêmes. Je ne dis pas qu'il n'y en a pas, mais j'arrive mieux à gérer celle-là. Mais il y a des gens, c'est le contraire. Mais moi, j'arrive mieux à gérer les enfants que les décisions prises avec des histoires de cœur qui ralentissent, etc. Voilà ça, ce n'était pas pour moi.

***Ce n'est pas le même degré de responsabilité. Il n'y a pas de comparaison de toute façon***.

Voilà, il n'y a pas de comparaison. C'est exactement ça. Mais bon, je suis tombée sur un con.

Moi, c'est tout l'inverse. Moi, à l'école, c'était même un lieu angoissant plus que rassurant, dans le sens où vraiment, cette image d'un lieu fade d'un lieu limite, c'est un peu extrême, mais presque une prison pour enfants. Je voyais vraiment pas le truc fun, bienveillance. Je n'étais pas là-dedans et maintenant, c'est devenu un lieu rassurant parce que maintenant, j'en ai l'image de ce que j'en ai fait, moi, dans mon métier. Donc maintenant, c'est un lieu rassurant. Mais je n'allais pas du tout vers un truc rassurant à la base. Alors les enfants, oui, les enfants, ça me rassurait parce que je n'ai jamais, j'avais jamais travaillé avec des enfants mais je sentais quand même que j'avais que ça allait bien se passer pour moi. Mais le lieu, non. Maintenant, oui, mais pas du tout avant.

***A un moment donné. Vous avez où vous avez dit, vous étiez d'accord sur ça, vous parliez de la valorisation de l'enfant c'est important de valoriser l'enfant pour tout ce qu'il fait, et pas seulement scolairement. Qu'est-ce qui vous valorise vous dans votre métier ?***

Moi, c'est les enfants. Alors il y a. J'ai beaucoup de rendez-vous, parents positifs ou on me remercie de faire ce que je fais pour leurs enfants, etc. Etc. Et ça me fait plaisir, je ne vais pas mentir, mais c'est pas pour ça que je fais ce métier. Moi, c'est vraiment des phrases d'enfant, des retours d'enfants, des moments avec les enfants où il se passe un truc dans le regard ou je vois que là il est rassurait, je vois que là, il est content et je dirai encore plus après l'année dernière. Mon année, j'étais avec les CM2 où j'avais des cas compliqués à gérer. Et en fin d'année, quand un enfant de 10 ans qui écrit une lettre en disent merci, personne ne m'avait jamais aidé comme vous m'avez aidé. Moi, c'est ça qui compte. C'est ça qui prime sur tout. Ça ne va pas être la parole d'un parent ou la parole d'une collègue, ou alors ça me fait plaisir, évidemment, mais moi, je me sens valorisé par le retour des enfants avant tout.

Bah, je rejoins Sarah parce que moi, j'ai été, je me suis senti valorisé dans mon métier depuis cette année, pacqu' étant remplaçante au début de l'année, mais pendant une très courte période. Après, je suis parti sur mes maternelles et mes CE1. J'ai été remplaçante court. J'ai été ZIL et on m'a fait. Alors je ne dis pas on s'est permis parce qu'il y a des personnes. Je considère qu'il me font des retours sur ma pratique. Ça part d'une bonne intention, mais des fois, j'ai toujours l'impression que c'est un peu un jugement, un jugement, parce que je suis jeune, donc jeune enseignante, par exemple. Il y a une AVS dans ma classe de CE1 qui, régulièrement, me dit C'est bien, tu les gères. Elle est très, elle est beaucoup plus âgée que moi, etc. Donc je sais que ça part d'une bonne intention parce qu'elle est adorable. Mais des fois, j'ai envie de dire tu sais, je n'ai pas besoin que tu me dises comment je travaille, etc. Mais je dis rien parce qu'elle est très gentille. Mais ce qui m'a beaucoup touchée, à part bien sûr la reconnaissance des élèves, c'est notamment quand j'ai fait des remplacements et que y a des dames de service qui trainent par là ou l'Atsem qui me dit je me souviens une fois, j'ai remplacé juste une matinée. Et à 11h30, il y a une dame de service qui s'était glissée dans le fond de ma classe et qui avait assisté à la séance qui vient me voir et qui me dit : Ça fait combien de temps que vous faites ça ? Deux ans, elle me dit ah bon, et en gros elle me dit vous êtes super. Et là, ça compte parce que là, c'est sincère, là, c'est bienveillant. Là, ça compte. Et là, ça fait plaisir. Mais les parents pareil, les parents je m'entendais très bien avec les parents quand j'étais PES, j'avais ma classe à moi, mais ce n'était pas du tout une relation. On vous aime bien parce que parce que je sais pas quoi, c'était juste des parents. Super, quoi ! Mais ils étaient pas du tout dans le jugement ou quoi que ce soit. Si on s'entendait bien, point. Mais moi, la reconnaissance des parents ne m'intéresse pas non plus. J'aime bien, bien m'entendre avec les parents, mais sinon, voilà ça beaucoup plus de valeur quand c'est l'enfant qui dit.

***Dans vos trois ans, il y a des. Pendant trois, quatre ans, avec vos stages de masters d'ailleurs compris. Est ce qu'il y a des événements qui vous ont marqué et qui ont marqué aussi votre attitude aujourd'hui, des événements ou des enfants ou un collègue ou j'en sais rien, ça peut être un livre. Enfin, ça peut être n'importe quoi. Ce qui est des choses comme ça qui vous ont donné des déclics pour essayer des choses ou ?***

Moi, pas forcément des déclics, mais il y a des situations qui m'ont conforté dans ma vision du métier, dans le fait de. Par exemple, par exemple, l'année dernière en CM2, j'ai eu un enfant qui arrivait deux mois après la rentrée parce qu'il s'était fait virer de son école parce qu'il avait frappé la maîtresse. C'est ce que tout le monde raconté. On avait que cette info-là . On n'avait même pas le prénom de l'enfant. Mais tout le monde savait ça et tout le monde parlait de ça. Donc, ce petit, il a atterri dans ma classe. Et alors ? C'est du coup, c'est l'événement dans l'école. Cette semaine-là, il y a un tel qui arrive. Attention, il a frappé sa maîtresse et moi, en fait, que ce soit un enfant ou un adulte. D'ailleurs, quand je ne connais pas la personne, je me base pas sur ce qu'on me dit de la personne. J'attends de la rencontrer, de lui parler et de voir comment ça se passe entre nous deux, sans tous les avis autour. Et cet enfant, il est arrivé, je me souviens. Et alors ? Moi, je me questionnais beaucoup. Déjà, il a frappé sa maîtresse, mais je ne viens pas à frapper sa maîtresse comme ça. Il y a tout un contexte. J'avais pas le contexte, donc j'avais besoin de connaître le contexte. Donc, j'accueille cet enfant tout triste, tout pas bien, je le vois tout dépité. Et sur sa journée d'accueil dans l'école, le pauvre. Tous les adultes, allez le voir en lui disant à c'est toi, ah c'est toi, le fameux R. c'était hyper agressif en fait pour l'enfant qui lui venait d'arriver. On se met pas à la place d'un enfant de 10 ans qui a fait une connerie. Certes, on ne va pas dire que c'est un ange, mais on ne sait pas pourquoi. On sait pas comment on ne sait pas ce qui se passe. On ne sait pas qui il est. On ne peut pas l'accueillir de cette manière. Donc, moi, ce qui s'est

passé, c'est que ce petit, je l'ai pris dans ma classe et j'ai discuté avec lui le premier jour en lui disant Voilà, il paraît que qui s'est passé cette chose-là? Moi, je veux que tu comprennes que là, tu as une deuxième chance en venant dans cette école et que ça va bien se passer entre nous. Tu vois parce que t'es un enfant comme les autres, donc tu vas travailler comme les autres, tu vas apprendre comme les autres. Et les règles dans ma classe c'est ca,ca,ca. Et finalement, en fait, c'était juste un petit enfant de 10 ans qui avait besoin d'amour, pour qui rien ne se passait comme il fallait à la maison. Comme la plupart du temps, quand on parle d'un enfant difficile, d'ailleurs, c'est juste un enfant qui a besoin d'amour. Et ben, cette année, c'est très, très, très, très bien passé. Et c'est lui, ce fameux petit garçon, qui m'a écrit cette lettre à la fin de l'année. Et donc, moi, c'est des choses qui me conforte dans l'idée de me dire c'est des enfants. Donc il faut aussi resituer le truc. On ne parle pas d'un criminel qui a 40 ans et qui a tué 10 personnes. Quand on parle d'un enfant de 9 ans qui ne se sent pas bien dans sa vie et qui fait ce qu'il peut pour exprimer son mal être et pour pour appeler au secours. Donc oui, moi, il y a des enfants comme ça qui m'ont marqué. Et après? Après, il y a des choses qui m'ont marqué, mais sur le plan privé et non pas professionnel. Des parcours de vie horribles, des enfants qui vivent des choses horribles, des parents qui vivent des choses horribles. Et ça, ça a été une des difficultés pour moi, dans le début de ma carrière, de me détacher. En fait parce que parce que en trois ans, j'ai eu envie d'adopter dix enfants. Il y a des enfants, on les voit et on se dit mais je ne peux pas le laisser rentrer chez lui. C'est horrible il faut qu'il rentre avec moi. Mais on ne peut pas parcequ' on en parlé la dernière fois. Sinon, dans 30 ans, on se retrouve avec 70 enfants, donc ça peut pas. Mais ouais qui m'ont marqué personnellement pas mal de, pas mal d'enfants, déjà en si peu de temps.

On en parlait la dernière fois parce que avant ben avant la fermeture, là, mardi, j' terminais mon mi-temps en maternelle et il y a une de mes petites élèves qui je sais est en difficulté plus plus plus au niveau sociale. Qui a 5 ans. Et quand je suis parti, elle m'a dit qu'elle voulait partir avec moi. Donc c'est vrai que elle me l'a dit à l'oreille Comme ça, je peux partir avec toi et c'est vrai que ces des situations où on rentre, on rentre le soir avec le cafard et on essaye. Bah moi, j'ai des animaux de compagnie, j'ai un chien qui est toute ma vie. Ça me permet de prendre du recul, mais c'est aussi pour ça que j'ai ajouté tout à l'heure le fait qu'on se sentait souvent impuissante devant des situations où on s'aperçoit qu'on a beau sonner des sirènes d'alarme, etc. Ça fait pas bouger les choses. Il y a des enfants comme ça. Bah voilà, on sait qu'ils ont une vie pourrie, mais de façon, qu'est-ce qu'on peut faire ? Il n'y a rien qui va se passer.  On sait que rie va se passer. Bon, voilà, on fait ce qu'on peut au moment présent avec l'enfant, moi la petite bah. J'essaye à la fois de lui mettre un cadre parce que sinon, elle va devenir trop attachée à moi. Souvent, je demande à d'autres enseignants d'intervenir quand, par exemple, j'sais pas l'autre jour, qu'est-ce qu'elle avait, elle chouinait pour un truc, elle s'est mise à pleurer, à pleurer.J 'ai dit à ma collègue Tu peux aller voir. Je crois qu'elle s'est fait mal parce que si c'est encore moi. Mais bon, c'est moi. Par contre, y'a pas grand-chose qui m'a marqué, je pense. C'est progressif au cours de ma carrière. Petit à petit, j'ai fini par me construire. Par contre, j'ai eu l'impression cette année d'avoir atteint. C'est bon, j'ai compris comment on enseigne ce que je sentais pas avant. J'ai l'impression que l'année de PES un peu, tous ces deux ans et demi, trois ans, ça m'a permis maintenant de me construire en tant qu'enseignante. Il n'y a pas eu d'événements marquant, précis, mais plein de petites choses, je pense.

***Quand vous étiez PES les visites des tuteurs et les visites d'un conseiller ou d'un inspecteur. Est-ce que ça vous a aidé ? Vous avez le sentiment que ça vous a aidé ou pas spécialement.***

Alors moi, pas du tout. Parce que en fait, moi, je pense vraiment que dans ma nature, c'était pas un challenge pour moi de me positionner face à une classe d'élèves. C'est à dire que moi, je suis persuadé que ce métier, on le choisit. OK, mais on est fait pour ou on n'est pas fait pour. Je ne pense pas qu'on puisse vraiment beaucoup apprendre à être autoritaire, à poser un cadre à des enfants. Il y a des petites techniques, évidemment, mais c'est quand on a déjà les bases si de base t'arrives pas à t'installer face à ta classe c'est pas possible, donc. En fait, moi, c'était quasiment que des retours sur, sur les fiches de PREP, sur le cahier Journal, sur des trucs qui me paraissent futiles parce qu'en fait, il y a la réalité du terrain. Et puis, il y a un moment où tu fais des choix, quoi, il y a des priorités. Est-ce que tu vas passer six heures à préparer la classe en faisant des tableaux hyper jolis, avec plein de couleurs et des dégradés et des machin truc ? Ou est-ce que tu vas passer deux heures à préparer ta classe en faisant un tableau tout bidon et aller te coucher après parce que t'es explosée ? Et moi, c'était vite vu. C'était très vite vu. Je prépare parce que je dois préparer et je prépare bien. Mais je ne vais pas te faire des trucs exceptionnels et surtout, je ne vais pas faire des documents qui servent à rien que personne ne va regarder qui ne m'aide pas au quotidien.Donc, on me conseillez voila ça serait bien, peut être, de faire une fiche de prep par séance? Non, parce que ça m'aide pas et que ça me fait perdre du temps et que j'ai pas envie. Donc non, moi, ça m'a pas aidé. Ça ne m'a pas aidé. Mais je n'avais pas non plus le sentiment d'avoir besoin d'aide particulièrement. C'était plus. Moi, je trouve que ce qui manque beaucoup dans le démarrage, dans ce métier, c'est l'accompagnement de te dire, t'as 12 milliards de ressources sur Internet, dans les bouquins pour préparer tes cours. Comment tu fais pour trier tout ça et aller à l'essentiel ? Très vite, c'est moi. J'aurais bien aimé qu'on m'aide là-dessus parce qu'effectivement, en début de carrière, t'as envie de faire telle notion avec ta classe. Tu tapes la notion sur Internet et là, tu as vite fait de te noyer parce qu'il y a trop de truc. Et en début de carrière, on ne sait pas ce qui nous parle ou pas. Donc, on essaye plein truc et on perd un temps infini. Voilà après. Après, je pense qu'en début de carrière, c'que regarde les tuteurs, etc. C'est surtout la gestion de classe, en fait. Et s'il n'y a pas forcément de conseils à donner sur la gestion de classe, on passe à des trucs pas essentiels du tout. Et parce qu'il faut dire des choses, donc on en trouve.

Moi, c'est assez, je ne dirais pas que je suis du même avis que Sarah, parce que bon, en ce qui concerne la formation. Personnellement, je suis quasiment pas allée en cours en M.2 parce que je voyais bien qu'il y avait un décalage, comme tu dis, entre ceux qui donnent les cours à l'ESPEE et nous qui sommes sur le terrain. Donc j'ai allègrement séché mon M2, mais au niveau des visites moi, j'ai eu deux types de visites, mais Sarah, c'était pareil. On avait notre formateur qui était un enseignant de terrain, et on avait un formateur qui était formateur ESPEE qui lui, pouvait être n'importe quoi, enfin, n'importe quoi. Moi, par exemple, mon formateur Espé, il était professeur de SVT en collège et moi quand j'étais stagiaire. J'étais en petite section moyenne section, donc quand il est venu me visiter, moi, je n'étais pas bien. Ça s'était mal passé et j'ai pleuré pendant que on faisait notre tour à 2 et lui, il a su juste me, il n'était pas méchant, mais juste il était pas adapté en fait. Il sait pas faire non plus. Donc, il me donnait des conseils en étant persuadé qu'il m'aidait, qu'il allait m'aider. Mais moi, j'avais envie de lui rire au nez parce que déjà je pleurais et qu'en plus, il me disait n'importe quoi. Donc bon. Mais par contre, ma formatrice qui était enseignante sur le terrain, elle l'observation en classe. J'ai trouvé ça hyper important et ça on en n'a pas assez pour moi. Je trouve que ça manque. Ce qui manque c'est d'aller observer pas de se faire observer, c'est bien de nous observer, mais non observer, galérer, tâtonner. Bon, ça manquait énormément d'observation des collègues. Moi, c'est d'aller dans la classe de ma formatrice qui est enseignante en maternelle depuis 35 ans, qui avait le même niveau que ce que j'avais en stage d'aller l'observer. Je restais, on avait trois jours où on restait derrière à observer. C'est là que j'ai plus

appris qu'en un a de M2. Clairement. Donc bon. Et puis après par contre, les visites, tout ce qui est quand on est titulaire des conseillers pédagogiques et tout. Je rejoins Sarah. Ils ont que ça à dire. Ils veulent les fiches de PREP, bon, moi, je ne fais plus de fiches de PREP. Par contre, je trouve que c'est utile. Je veux dire quand, quand j'ai été inspecté récemment par une conseillère pédagogique, elle m'avait prévenu. Elle m'avait dit Je voudrais voir vos fiches de PREP. J'en avais fait une pour la séance qu'elle allait voir le jour de sa visite. Donc, c'est vrai, quand je prépare ma fiche de PREP, j'anticipe plus de choses et je me rends compte que mes séances sont beaucoup mieux que de l'impro. Oui, mais par contre, il pense vraiment que nous, on a des journées de 24 heures comme tout le monde et faire une fiche PREP pour tout ce qu'on fait dans la journée en maternelle à chaque fois. C'est impossible, c'est impossible. Ou alors il faut lui faire une fois et on les réutilise chaque année. Il faut rester au même niveau. Il faut que les élèves ne changent pas. Et faut que, y a rien qui change quoi, donc non, non, non. Par contre, on affine notre pratique. On n'a plus besoin forcément de faire des fiches de PREP pour penser à tout. Voilà, maintenant, on a plus l'habitude d'enseigner. On pense à des choses qu'avant. On avait besoin de se rappeler sur la fiche de PREP.

***Vous avez justement eu des opportunités d'aller dans d'autres classes ?***

Depuis la titularisation ?

***Même en master.***

En master ouais y a trois jours.

Ouais, je crois qu'il y a deux fois trois jours.

Donc c'est très peu parce que ouais c'est ce que tu dis. Ce qui est le plus formateur, en fait, de voir quelqu'un qui sait faire, faire. Du coup Tu prends c'qui te plait, tu laisses c'qui te plait pas mais au moins, voilà, tu vois, tu vois quelqu'un enseigner. C'est une personne qui enseigne depuis un petit bout de temps donc...

Rien qu'observer, quand j'étais PES, on avait des périodes de tuilage et à la fin de l'année, on avait trois, deux semaines de tuilage. Donc j'avais dit à mes collègues avec qui je m'entendais bien, ce serait bien qu'on puisse venir vous observer. Mais au final, on n'a pas fait parce qu'au final organiser ça. Les collègues elles s'en foutent un peu bon, mais moi, ça m'arrivait, maintenant plus trop. Mais si, si l'occasion, ben si je le fais toujours. Ça m'arrive de photographier le travail des collègues. L'autre jour, j'étais en CE1. On a fait un conseil des maîtres là pour la fermeture des écoles, dans une classe d'une collègue. J'ai vu un truc sympa qu'elle avait fait elle avait une affiche et tout je lui dis je peux prendre en photo, je prends en photo, parce qu'observer même aujourd'hui, ça serait utile.

***Il y a d'autres choses comme ça que vous faites pour vous inspirer ou pour trouver des petits...***

Oh ben sur internet.

Oh ouais moi c'est les blogs des maîtresses. Heureusement qu'elles sont là, ces maîtresses.

Moi, en maternelle, c'est plus les bouquins, les bouquins pédagogiques que j'ai sur une clé USB. Mais on s'amuse quand même. On modifie, moi, j'aime bien faire des choses qui me plaisent. Donc on fait en sorte que ce soit plaisant pour tout le monde.

***Est-ce que, est ce que, alors quelque chose de complètement différent, Est ce que votre métier impacte beaucoup votre vie privée et vice versa ? Est-ce que votre vie privée impacte votre métier ?***

Alors oui, notre métier impacte beaucoup trop notre vie privée. C'est à dire qu'on a vite fait de passer 8 heures d'affilée à parler d'école. Et on a vite fait quand on est en soirée avec d'autres gens qui ne sont pas enseignants, de parler de nos classes parce parce que justement, on a ce besoin, je pense, de vider, tout ce qui se passe dans nos journées.

On a une autre copine, qu'on voit souvent, on se voit souvent toutes les trois et comme on est toutes les trois instits, c'est vrai que quand on se voit on a tellement de chose à se raconter.

Après, ça va être de tout, des anecdotes drôles. Ça va être des rendez-vous parents abhérents, des histoires collègues. On se raconte tout. Mais oui, moi, je pense que ça prend une place énorme dans notre vie. Et parce que oui, parce que c'est un métier qui est prenant. C'est pas comme aller bosser derrière un ordi toute la journée. Tu rentres de ta journée t'as rien à raconter, tu vas pas raconter des fichiers Excel que t'a traité ça n'a pas de sens. Mais nous, ben c'est ouais, de toute façon je pense que dès que tu bosses avec l'humain on a forcément beaucoup plus de choses à raconter et beaucoup plus de besoin de les raconter aussi.

Et d'ailleurs, ça s'arrête pas quand on sort de l'école. Et souvent, ce qu'on attend de, enfin moi ce que j'ai remarqué. Bon nous on est célibataires mais moi, j'ai eu un copain quand même pendant mon année de T1 et notre copine qui n'est pas là, a un copain elle depuis un moment. Et en fait, ce que j'ai remarqué, c'est que souvent, quand on raconte à nos copains, notre vie classe, notre quotidien, etc. Moi, mon copain, à l'époque, il comprenait pas, le copain de notre copine j'ai l'impression qu'il comprend pas toujours non plus c'est souvent oh arrête de te plaindre arrête de ci, on a du mal souvent le soir en rentrant ben si on retrouve notre copain ben on a envie de parler de l'école et en fait ils comprennent pas .

Ben en fait dans la tête des gens, c'est moi, par exemple, quand je dis que je bosse en CP, on me dit oui, ça va être facile. Ils ont 6 ans, mais non. En fait, les gens se rendent pas compte. Mais après, à leur décharge c'est vrai que, bah ouais, on peut se dire il a 6 ans il est facile à gérer, c'est sûr. Mais on se rend pas compte de tout ce qui a géré et de toutes les vies qu'ils ont, ces petits enfants.

Et puis, dans la journée, on fait de 8h30 à 16h30. On n'a même pas le temps de répondre à un texto. En fait, notre attention est mobilisée en permanence parce que quand on a une classe en face de nous, on leur donne pas un exercice. Et puis on va s'asseoir sur notre bureau et on fait ce qu'on veut. Ça se passe pas comme ça. On ne relâche jamais notre attention. En maternelle, je dirais c'est pire vu qu'ils ont pas de bureau, pas de table. Donc, c'est pire. On relâche jamais notre attention, donc on est fatigué nerveusement en rentrant le soir aussi. Ça, c'est quelque chose qui est important. Et c'est vrai que du coup, que quand j'avais un copain il comprenait pas cette fatigue, ce qui se passait dans notre quotidien pour qui ça avait l'air facile, quoi. C'est quand je préparais. Je disais non mais je peux pas regarder la télé, je prépare mes cours. Ils voulaient m'aider.

Alors ça part d'une bonne intention. Mais les gens pensent, les gens pensent que notre métier, ça s'improvise. Tout le monde peut le faire. Et du coup il y a un décalage.

Mon ex ne comprenait pas ma fatigue. Il me disait peut-être que si t'es fatigué à ce point-là, c'est peut-être que tu t'organises mal. Ben non, c'est que c'est fatigant comme travail. Et c'est vrai que les gens ont du mal à comprendre et les parents aussi, d'ailleurs. Moi, je dis souvent j'aimerais bien que tous les parents puissent être dans l'école. Je ne suis pas une journée et voir comment c'est d'etre une journée en classe qu'ils se rendent compte. Peut-être parce qu'il y en a plein qui voient que leur enfant dont il faut s'occuper de leur enfant. Et quand on leur explique qu'on en a plein d'autres, ils le savent. Mais ils ne réalisent pas à quel point il y en a plein d'autres en fait.

Surtout que nous, on cherche pas juste à avoir le calme. Parce que moi, je peux comparer mon métier quand j'étais animatrice. Quand on est animateur, c'est fatiguant. Il y a du bruit, etc. Mais on n'a pas d'exigence particulière avec les enfants, on joue avec eux, etc. Nous, c'est pas du tout ça. Non, on est instit, on doit faire, on doit les faire travailler en silence. On doit faire rouler, on doit faire avancer les choses et on en a 25.

Donc c'est pas, les gens qui n'ont jamais assisté à une journée en classe ou qui n'ont jamais pris la place de la maîtresse peuvent pas se rendre compte . Et souvent, les gens nous disent au final ah ben moi je pourrais pas, je ne pourrais pas faire ce que vous faite. Et puis, des fois, on entend ça va. Vous avez des vacances tout le temps, etc. Mais ça, j'adore. Moi, souvent, je leur dis heureusement qu'on a des vacances parce que moi, passer six semaines de classe, j'en prends un pour taper sur l'autre . Heureusement qu'il y a des vacances, sinon il y aurait des morts je dis souvent pour que les gens me laissent tranquille. Je suis désolée, mais moi, je vais devoir y aller.

***Ben, on va s'arrêter si vous devez y aller, y a pas de soucis.***

Désolée.

***Ah non, mais, il n'y a pas de problème. Écoutez en tout cas merci parce que vous m'avez dit, plein de choses.***

J'ai été très bavarde ça c'est notre sujet quand on nous lance sur le sujet ça peut durer des heures.

En plus on nous demande de parler de ça.

***Vous avez des questions éventuellement ? (Discussion sur le sujet de thèse)***

# ANNEXE 8 : ENSEIGNANTE E. ENTRETIEN DU 20.04.2021

***Bien évidemment, tout est anonyme. Il n'y aura ni citation de prénom ni citation d'école, la seule chose qu'il y aura, c'est les régions de France.***

Oui bah oui oui, non mais il n'y a pas de soucis moi je n'ai rien à cacher.

***J'entends bien, mais bon, je préfère quand même, je préfère préciser, sait-on jamais.***

***Euh je vais peut-être déjà me présenter, présenter un petit peu ce que je fais***

oui

***Pour que vous compreniez l'origine de tout ça ?***

Surtout que je réponds à plusieurs questions, j'ai répondu à plusieurs questionnaires, donc du coup de contact comme vous, donc je sais plus trop ce que j'ai mis et le sujet du questionnaire précisément.

***Alors en fait, je suis donc en dernière année de thèse à l'ICP Paris, à la Catho de Paris.***

Ouais.

***Je fais un sujet sur les enseignants en école primaire.***

D'accord

***Et le but est de comprendre en fait pourquoi ils s'engagent dans ce métier-là ? Et Comment ça va agir sur leur identité et leur pratique pédagogique ?***

D'accord

***Pourquoi je fais cette étude-là ? Parce que en fait, alors déjà il y a très très peu d'études sur les enseignants en école primaire et dans le monde de la recherche et dans les études, en règle générale, il y a beaucoup de choses sur, ou soit les élèves, ou soit sur les nouvelles pédagogies et beaucoup de choses sur les enseignants secondaires et supérieurs, mais peu sur le premier degré. Donc ça c'est la 1ère raison.***

Tout à fait.

***Et la 2e raison donc, donc ma sœur, elle est enseignante en primaire aussi***

D'accord

***et je constate en fait que les peu de recherche qui peut y avoir, il y a toujours un aspect négatif, alors pas forcément pour dénoncer le métier mais sur le malaise des enseignants, la dépression des enseignants, c'est toujours une atmosphère négative, en fait, que l'on peut retrouver et j'avais envie de monter que derrière ça, il y a aussi des belles choses qui se passent.***

C'est ça et des enseignants qui sont contents d'être enseignant

***Voilà et j'avais vraiment envie, ma thèse, elle a, elle a vraiment un objectif positif, c'est à dire que bien évidemment je prends en considération les difficultés parce qu'on ne peut pas.***

Ah bah oui, non.

***Mais que malgré les difficultés, voilà il y a des enseignants qui mettent en place des pratiques, qui transforment leur pratique au fil du temps et tout ça, ça montre aussi un engagement des enseignants et un vrai engagement dans le métier.***

Tout à fait

***Et donc je voulais vraiment, je me focalise vraiment sur ces points positifs, je n'aborde pas du coup les points négatifs dans cette thèse,***

Très bien

***mais c'est une vraie volonté pour, voilà, je trouve que dans la recherche malheureusement, même si en fait je pense que ça dessert plus les enseignants de pointer les choses qui ne vont pas que de pointer les choses qui vont***

Exactement

***Voilà donc.***

Ça me va bien comme manière d'aborder les choses

***Ça c'est mon sujet de thèse. Euh. L'intitulé exact, c'est la construction identitaire des enseignants au prisme de leur engagement professionnel.***

D'accord

***Voilà donc c'est vraiment comprendre leur histoire de vie, aussi bien alors, personnel, entre guillemets, parce que on va parler l'état de la vie personnelle, mais.***

Oui, oui.

***Qu'est ce qui va, qu'est ce qui va conduire les enseignants à choisir cette carrière à la poursuivre ? Qu'est ce qui va les marquer dans leur carrière ? Qu'est-ce qui va impacter leur pratique au fil du temps aussi ?***

D'accord

***Donc pour l'entretien, je n'ai pas de question, vous allez voir, le but c'est vraiment de vous écouter parce que c'est votre histoire avant tout.***

Oui

***Et en fait, en fonction de ce que vous me direz, et bien je.***

oui après faut pas hésiter à questionner.

***Et voilà. Et il n'y a pas de questions, il n'y a pas de bonne réponse, Il n'y a pas de mauvaise réponse parce que, parce que le but c'est vraiment de mettre en avant votre histoire et votre quotidien aussi***

Oui.

***Voilà donc voilà mon sujet, dans mes recherches, de toute façon, je m'intéresse particulièrement aux enseignants du primaire,***

oui

***que ce soit dans leur pratique, la relation aux étudiants, enfin la relation aux élèves, la formation, enfin, voilà le rapport à l'évaluation des choses comme ça.***

Oui très, très général,

***voilà.***

***Est-ce que vous avez des questions ?***

Non, pas particulièrement. Enfin moi j'ai plein de, c'est vrai que moi je suis passionnée par mon métier donc je me retrouve bien dans une démarche comme ça et c'est vrai que voilà, ça fait 25 ans, cela doit faire 25 ans, je crois, à un an prêt, que j'enseigne et j'ai toujours la même motivation et alors je me suis beaucoup arrêter, parce que moi j'ai eu des pas mal de problèmes de santé, voilà, en partie liée au métier, notamment, enfin, j'ai une pathologie chronique qui s'est déclenchée suite à un mi-temps avec une collègue qui a été licenciée de l'éducation nationale quand même.

Donc ce n'est pas une situation très fréquente donc voilà, ça a été quelque chose de pas évident dans le métier parce qu'en fait on a, j'ai dû faire des démarches au niveau de l'inspecteur, observer cette collègue enfin, voilà, et ça reste une collègue quand même, mais après, les enfants étaient en danger, donc voilà, c'est quelque chose qui a vraiment du coup, moi j'ai beaucoup pris sur moi et elle a été licenciée, et 15 jours après j'étais en arrêt de travail, voilà pour un an.

Donc pour, alors pas du tout pour de la dépression hein, c'est vraiment, pour une, ça m'a déclenché une hépatite auto-immune, donc voilà, c'est pas du tout, moi je ne suis pas du tout d'une nature dépressive donc voilà, je lutte, je vois toujours le positif et, mais voilà, un des risques du métier quand même.

Bon 2ème risque, j'ai aussi fait une chute, là en décembre, dans la Cour de récré, donc du coup je me retrouve en arrêt là parce que je me suis luxée l'épaule, donc voilà, mais après à part ça, je suis toujours autant motivée et puis avec plein de projets enfin voilà, c'est vrai que moi j'ai 48 ans, 3 enfants donc la retraite elle n'est pas non plus si loin que ça, mais moi j'ai l'impression d'être comme au début de de ma carrière au niveau de la motivation, au niveau de toutes les idées que j'ai à mettre en place dans ma classe, enfin… même quand j'étais en arrêt de travail et vraiment extrêmement fatiguée, moi, ma classe a toujours une petite part dans un coin de ma tête avec des choses à changer, et j'ai profité d'ailleurs de ce long arrêt maladie, j'en ai eu 2, des arrêts, parce que en fait comme c'est une maladie auto immune c'est par repoussée, donc du coup j'ai eu droit à une 2eme petite poussée avec 2 ans cette fois de congé longue maladie, et en fait, à chaque, à chaque congé longue maladie, j'ai réaménagé ma pratique pédagogique, dès que j'étais un peu mieux, donc moi j'ai fait longtemps, en début de carrière du primaire, CE2, CM1, des doubles niveaux, j'ai dû faire une dizaine d'années du CM1 à peu près avec des classes difficiles en milieu rural.

Et après des classes où le matin, je me demandais ce qu'ils allaient me faire dans la journée, voilà, j'en étais à ne plus ouvrir les fenêtres pour pas qu'ils passent par la fenêtre, certains, enfin donc vraiment des choses quand même, voilà pas évidentes, à gérer avec des CM1 qui étaient plus grands que moi, plus costauds que moi donc voilà, après ça c'est bien passé, mais c'est là au niveau pédagogique, on apprend parce que du coup faut innover dans les méthodes, dans les relations avec les parents, il y a plein de, voilà, de choses à apprendre et puis à créer pour que ça se passe bien.

Après, j'ai, alors j'ai fait 2 écoles en fait sur ma carrière, alors sans compter les stages de validation, de formation.

Donc j'ai fait une première école, celle où je suis actuellement pendant 2 ans. Après il y a eu une classe qui a fermée, donc du coup, c'est là où je suis partie sur l'école où ça a été plus compliquée et le public n'était pas le même.

Et là maintenant, je suis donc sur P.-A. d'A., et depuis, j'ai en fait, j'ai fait mes 3 enfants sur l'autre école parce qu'au départ, je demandais mon changement, mais il n'y avait pas de poste après bah voilà, j'ai eu des congés maternité à chaque fois un peu compliqué, donc, et j'ai eu trop les 3 enfants sur 5 ans donc du coup une fois qu'ils ont été faits, quand le dernier a eu un an, là j'ai redemandé mon changement pour revenir, parce qu'en fait je suis beaucoup plus proche de la maison, en étant sur Pont l'Abbé et l'école me plaisait plus au niveau de son de, du public, de ce qu'on pouvait proposer, je m'y retrouvais plus au niveau pédagogique, avec plus de liberté et plus de de possibilités.

Donc du coup et là je suis maintenant sur P.-A. depuis 15 ans en fait, et donc je suis revenue avec possibilité de garder le même niveau, j'avais des CM1, donc, mais y avait aussi un poste de CE1 qui se libérait donc du coup j'ai pris ce poste là parce que moi j'aime bien changer donc j'avais déjà fait 10 ans, la même, la même classe donc je suis passée en CE1.

Que j'ai beaucoup aimé, ça n'a pas été évident au départ parce que j'avais des enfants qui ne savaient pas lire certains, d'autres qui étaient très bons lecteurs, donc là encore, il a fallu s'adapter, donc j'ai une collègue, alors je ne sais pas si c'est vous qui êtes de la famille de C. ?

***Si***

Ah voilà donc donc en fait c'est là où je me suis retrouvée collègue de C.

***D'accord***

Quand je suis arrivée en CE1 et elle avait le CP, et là heureusement qu'elle était là, parce que j'avais mes élèves qui ne savaient pas lire, moi qui démarrais en CE1 avec je sais plus j'avais 28 ou 30 élèves, enfin une grosse classe, et donc je suis allée la voir, je lui ai dit et maintenant je fais quoi ? Il y en a un, il écrivait tout accroché, il n'y avait même pas de mots donc, en CE1, bon collage, du coup, on a beaucoup travaillé toutes les 2, elle m'a vraiment aidé, voilà donc, moi je me suis toujours appuyée sur les collègues. J'ai beaucoup travaillé en équipe. Pour moi, c'est quelque chose d'essentiel dans le métier et puis après, bon, il y en a avec qui c'est plus facile qu'avec d'autres, donc Cécile, c'est vrai qu'on a fait un bon tandem pendant pas mal d'années.

Après j'ai eu du CE2, parce que la directrice, on a changé directrice et puis du coup elle elle voulait prendre le CE1 donc je me suis retrouvée en CE2 alors que moi j'avais dit que je voulais plus remontée, que je voulais bien descendre.

Mais moi, mon objectif en fait de fin de carrière, c'était la maternelle,

***D'accord***

parce que j'aime beaucoup, la, c'est vraiment un niveau quand j'avais, parce que quand j'étais en formation, en fait, pour valider, on avait un stage en primaire de 5 semaines, je crois, et un stage de 3 semaines en maternelle où à chaque fois on était inspectée.

Voilà, c'était vraiment l'année de stage, de validation et c'est vrai que moi la maternelle, j'adore ça, je trouve qu'on est plus libre, les enfants, c'est une tranche d'âge que j'aime beaucoup, mais par contre je ne voulais pas le faire tout de suite parce que je savais que moi j'avais besoin de changement et je ferai pas ça pendant toute la carrière et je ne voulais pas non plus avoir mes propres enfants en maternelle, parce que je trouvais que c'était trop compliqué d'avoir ses enfants en maternelle, dans les autres classes, ça me gênait un peu moins, en primaire, parce qu'ils sont quand même plus capables de faire la différence.

Donc, du coup, c'était vraiment un souhait de ma part, de pas démarrer par la maternelle mais par contre un souhait d'y arriver une fois que mes enfants seraient un peu plus grands, donc voilà et puis du coup, j'ai réussi même à ne pas avoir mes enfants en classe, à part sur des petites matières comme les sciences ou des choses comme ça, quand on décloisonnait.

Et donc quand mon fils est arrivé en CP ou le dernier, et bien j'ai un poste qui s'est libéré en maternelle, donc depuis 2000, je ne sais pas 2013, quelque chose comme ça, je suis en maternelle en fait, avec des moyens grands ou que grands ça dépend des années.

Voilà un petit peu mon parcours de de carrière.

***C'est complet. Vous avez fait plein de plein de classe, du coup.***

Ah oui, j'ai fait plein de classe, ouais, et il y a que le CP que je n'ai pas fait, et le CM2 que je n'ai jamais eu et j'ai même, si le CM2 j'en ai eu en stage au cours de ma formation où j'avais fait 3 semaines avec CE1 CE2

CM1 CM2 dans la même classe, donc là, c'était chaud, dans un petit village de Vendée, mais oui, je fais beaucoup de choses, il y a que le CP que je n'ai jamais eu en niveau de classe et la petite section, enfin si la petite section, j'en ai eu, mais avec petit moyen grand, donc voilà, c'était en stage, mon stage terminal justement, de formation.

Donc après moi j'ai choisi ce métier, alors moi j'ai des parents enseignants, des grands parents qui étaient enseignants, donc voilà, j'ai plein d'oncles et les tantes qui étaient dans l'enseignement, des cousins, des cousines, donc c'est vraiment un métier que je connaissais bien avant de démarrer ce métier-là, j'ai voulu faire ce métier depuis l'âge de 5 ans. En fait, avant, je voulais être infirmière, je me suis fait opérée, j'ai eu très mal avec les piqûres donc après j'ai basculé enseignante et ça ne m'a pas quitté.

Donc voilà, c'est un vrai choix.

Mes parents étaient aussi directeurs d'école et par contre ça j'avais dit jamais, vraiment moi je voulais bien donner un coup de main au niveau direction, mais ne pas avoir la responsabilité, ça pollue trop la vie de famille et puis il y a trop de, trop de risque, enfin de moi, vraiment, c'est quelque chose qui ne, où je n'avais pas envie de détruire ma vie de famille, enfin détruire, c'est beaucoup dire, mais ça prend trop sur la vie de famille, la direction quand on veut la faire sérieusement, et moi je sais que je ne fais pas les choses à moitié, donc par contre ils m'ont pas du tout dégoûté du métier d'enseignement, donc ça a été un vrai choix de ma part.

Du coup moi je rejoignais mes parents à l'école quand je sortais plutôt du collège ou du lycée, je me suis retrouvée, comme ils étaient directeurs, je me suis retrouvée à garder la classe sur une ½ heure, ¾ d'heure, le temps qu'ils aillent remettre les bulletins, enfin voilà, j'ai vraiment, j'ai fait l'étude aussi, surveiller l'étude du soir pendant mon lycée, enfin j'ai vraiment toujours gardé un pied dans ce métier-là.

J'ai aussi fait de la formation BAFA en tant que formatrice, donc aussi avec des techniques d'animation. Enfin, l'animation est quand même quelque chose qui m'a toujours intéressée et où je me suis étayée avec des outils, aussi, pour pouvoir mener à bien un groupe, l'évolution du groupe. Enfin voilà, ce sont des choses qui m'ont toujours beaucoup intéressée.

Mener à bien un groupe l'évolution du groupe enfin voilà. Ce sont des choses qui m'ont toujours beaucoup intéressées.

Donc voilà, après j'ai fait la formation qui a tout à fait vraiment convenu à ce que je à ce que je voulais. Alors c'est vrai que moi, je ne suis jamais restée en attente. Enfin j'ai beaucoup sollicité les formateurs pendant la formation, sur le contenu de la formation, sur l'après, voilà enfin, c'est des choses, je n'étais pas passive à recevoir une formation comme ça. On a eu beaucoup, j'ai eu la chance d'avoir j'étais formée sur le CFP de l'Aubépine à la Roche sur Yon, du coup, la Charente-Maritime, ont été rattaché, on était 2 de Charente-Maritime à l'époque à être là-bas, et c'est vrai que c'est pas du tout la même dynamique au niveau enseignement catholique là-bas, donc eux, ils ont les formations à gogo, des écoles c'est la majorité, enfin, alors que nous en Charente-Maritime, ce n'est quand même pas vraiment la même chose.

Donc voilà, moi j'ai essayé de profiter au maximum de tout ce qui pouvait nous nous proposer au cours de la formation et avec beaucoup de liens avec les formateurs qu'on avait, des questionnements, des stages, je me suis retrouvée aussi en stage dans des classes où les enseignants étaient formateurs ou en passe de devenir formateur au niveau diocésain. Donc, c'est vrai que tout ça, enfin, ça m'a ouvert des possibilités aussi au niveau de ma propre carrière d'enseignante où à me dire, ben, je ne serais peut-être pas juste enseignante toute ma vie.

Donc voilà un petit peu moi la démarche, je n'avais pas juste envie d'avoir des élèves devant moi, il y avait toute une démarche autre.

Après quelque chose aussi qui me passionne moi c'est les relations avec les parents, pour moi on ne peut pas faire classe correctement si on n'a pas un vrai dialogue avec les parents.

Et en ça, euh, je suis un peu quand même en décalage, enfin, moi j'ai le sentiment d'être en décalage par rapport à mes collègues, où je sens bien que les parents, ben, faut pas trop en dire, faut pas trop les faire venir,

ils veulent si, ils veulent ça… enfin, voilà, alors qu'en fait les parents, c'est juste des gens inquiets pour leurs enfants et je veux dire, c'est ce qu'ils ont de plus cher au monde, c'est eux qui le connaissent, pour moi, le mieux et que si on fait sans eux, on avance pas aussi vite que si on prend le temps de les écouter et de les faire avancer, de les rassurer et que une fois qu'ils sont en confiance, ils nous laissent tranquille, déjà, faire notre travail, et puis on peut avancer, enfin, on peut les emmener dans des directions, alors faut aussi accepter que les parents, pour moi, ils mettent du temps à voir les difficultés des enfants ou les capacités, aussi, de leurs enfants parce qu'ils y en a qui ne veulent pas voir les difficultés, mais il y en a qui ne nous croient pas non plus quand on dit que, Ben, ça c'est super bien faire et mais pour eux c'est pas possible parce que il y a d'autres choses qui masque leur capacité ou parce que ça cadre pas avec le milieu familial qui n'attend pas ça de l'école pour eux, voilà.

Et c'est vrai que moi, c'est quelque chose, où c'est un peu mon cheval de bataille, quoi, où vraiment, c'est mon premier souci, quand j'ai des nouveaux élèves, c'est de créer un vrai lien avec les parents.

Donc moi j'ai beaucoup d'entretien avec les parents au cours de l'année, je, alors ça c'est du temps aussi, voilà, après ma réunion de parents, je pose vraiment les choses par rapport à cette relation que j'attends avec eux.

Euh, après c'est vrai que moi je n'hésite pas à renvoyer vers des professionnels, donc par rapport à ça, moi je fais des choses qui sont pas du tout même légales, je pense, moi je n'hésite pas à parler de ma vie privée, voilà dire que mes enfants sont allés chez les psychologues et tout de suite en fait, quand on, quand on dit des choses comme ça, ben les gens ils font la démarche pour leurs enfants. Et donc moi j'ai obtenu plein de démarches, c'était chez des psychologues, chez des orthophonistes, parce que, ben voilà, j'ai donné un petit peu de moi et on ne se met pas en position, je pense que pour moi ce qu'il faut pour avoir de bonnes relations avec les parents, c'est ne pas se mettre en position de eh bien moi je sais et puis vous vous devez faire, enfin voilà, mais c'est plutôt, on est tous, moi je dis souvent, on devient parents, mais on n'a pas le mode d'emploi pour, pour le devenir et on fait avec ce qu'on peut et avec ce qu'on est, et on fait tous des erreurs donc, voilà, et c'est vrai que je sens bien que les parents, il y a une vraie relation qui se créée et je garde beaucoup de relations avec d'anciens parents d'élèves en fait, voilà là y'en a qui ont mon numéro de téléphone personnel, alors pas tous….

Voilà, je fais le tri dans les parents, il y a ceux qui vont être envahissants où il faut garder de la distance, mais après ça, voilà avec l'expérience, on sent vite ceux avec qui on peut aller un peu plus loin, ceux avec qui au contraire vaut mieux être vigilant, des gens qui peuvent être procédurier, enfin, voilà, faut faire le tri.

Après j'en fais venir aussi beaucoup dans ma classe, des parents, pour des ateliers, pour de la bibliothèque, donc selon les parents, je, en fait en général, je les fais venir par le biais de la bibliothèque parce que ça veut ça mais pas trop, voilà, il n'y a pas trop de choses d'enjeu, puis après. j'évalue un peu ce qu'ils peuvent faire, et puis certaines fois après je les rentrer sur des ateliers plus pédagogiques selon les capacités intellectuelles des parents selon leur disponibilité, selon la relation que moi, je sens que je peux créer avec eux sans qu'ils jugent, parce que c'est vrai que par contre je suis très vigilante sur leur façon d'être avec les enfants et sur la bienveillance que j'attends, sur la discrétion que j'attends, parce que forcément, quand ils viennent dans la classe, ils voient plein de choses, donc moi c'est vraiment la confidentialité sur ce qu'ils peuvent voir est quand même essentielle, mais voilà, et du coup après j'ai des parents que je garde, il y en a, les enfants sont en terminale et elles viennent toujours faire des ateliers dans ma classe.

Donc voilà c'est des choses où moi je suis contente d'avoir pu mettre ça en place, et où après du coup, ça permet d'avoir des méthodes intéressantes parce que on peut confier un petit groupe, on peut faire plein de choses, voilà au niveau pédagogie derrière quand on fait venir les parents.

Et puis du coup, après, ça se sait, enfin, je vois au niveau de l'école, les parents, ils savent qu'ils ont une place quand ils viennent dans la classe.

Alors après, pour ne pas avoir non plus, tout le monde, parce que y'en a certains où la présence n'est pas forcément souhaitable, ni pour l'enfant, ni pour la classe, ni pour moi, du coup j'ai le moyen très simple où je leur dis que certaines fois, les enfants ne sont pas prêts à ce que leurs parents viennent dans la classe.

Comme ça, ça ne remet pas en cause les parents et moi ça me laisse une porte de sortie pour refuser certains parents qui auraient des disponibilités mais où je ne souhaite pas qu'ils viennent dans la classe, et du coup ce

n’est pas eux qui sont en jeu, mais c'est la maturité de l'enfant et où là, voilà, donc du coup ça passe plutôt bien et je n’ai jamais eu de de souci.

Et puis que ces gens-là bas, certaines fois, je les fais venir ponctuellement sur une petite sortie ou pour pas qu'ils se sentent non plus rejeter, mais ils ne mettent pas les pieds dans ma classe comme peuvent le mettre d'autres parents.

Donc voilà un petit peu moi ce qui est vraiment essentiel au niveau du métier.

Euh après donc au niveau pédagogique donc moi j'ai été formé avec les programmes de, je ne sais plus, de 95 je crois, ça devait être un truc comme ça, donc c'était des nouveaux programmes à l'époque, donc on travaillait par compétence, les ateliers étaient présents donc moi j'ai toujours même en CM, j'ai toujours travaillé par atelier, c'est à dire que les enfants faisaient pas tous la même chose en même temps, sur des supports ludiques, avec des jeux, avec du travail sur fiche Velleda, où il y a pas forcément de traces, donc ça c'est des choses que je présentais toujours en réunion de parents pour leur dire, et bien vos enfants vont vous dire qu'ils jouent, mais moi je leur montrais tous les apprentissages, je prenais un ou 2 ateliers pour montrer les apprentissages qu'il y avait derrière puis en disant que ben ça il n'aurait pas de traces mais qu’il y avait un vrai travail qui était fait.

Et ça ne m'a jamais posé de problème avec les parents, voilà, de travailler un peu moins dans sur fiche, alors j'en faisais bien sûr, mais j'ai jamais eu de soucis de ce côté-là, quand j'entends, j'entends beaucoup de collègues qui disent oui, mais les parents, ils attendent les fiches, de voir le travail, les corrections, les parents ils attendent surtout ce qu'on, ce qu'on leur proposent, mais par contre, faut être sûr de soi, enfin, moi je pense que ce qu'ils attendent, les parents, c'est une confiance de, une confiance dans la solidité pédagogique de l'enseignant, quelle qu'elle soit, quelles que soient les méthodes et ils attendent des résultats, enfin voilà, donc quand on a les résultats avec les méthodes qu'on utilise et si on est pleinement, enfin, convaincu de ces méthodes, moi je pense qu’on peut tout faire avec les enfants, avec les, les parents peuvent accepter plein de choses, voilà, après il faut que ce soit cohérent, faut que ce soit quand même en respect, dans le respect des programmes.

Mais moi, je pense qu'on a une liberté pédagogique et pour moi, elle n’est pas toujours, alors on voit, il y a des petits courants qui naissent à droite à gauche où on sent cette liberté pédagogique qui s'exerce.

J'espère qu'on va la garder aussi avec ce qu’est en train de nous concocter le ministère là, parce que là je suis quand même un peu plus inquiète que je ne l'ai été sur toute ma carrière, mais bon, pour l'instant, on l'a donc c'est vrai que moi, je pense qu’on l'utilise, les enseignants dans l'ensemble ne l'utilisent pas assez, on a plein de choses à découvrir et à faire découvrir aux enfants.

Donc voilà, moi je, moi j'utilise pleinement cette liberté pédagogique, donc du coup j'ai toujours fonctionné en atelier quand j'étais en primaire tous les après-midis, j'avais des ateliers alors soit d'art visuel plus classique, soit de lecture, de maths, de vocabulaire.

J'ai été inspectée avec des ateliers de vocabulaire, parce qu’alors moi j'ai eu que 2, qu’une seule inspection sur toute ma carrière, en plus de mon inspection de validation pendant mon année de formation, enfin, mes 2 inspections validations parce que je suis passée à travers les mailles du filet, ça a été très compliqué. Donc en fait j'ai été inspectée il y a, ça fait, en 2016 je crois que c'était ça ?

Et je suis, j'ai été inspectée justement sur des ateliers, comme ça, où j'avais des parents bénévoles qui intervenaient, donc au départ l'inspecteur est venu me voir, m'a dit, non mais pourquoi vous faites ça ? Ben j'ai dit, parce que ça permet aux enfants de moins attendre et puis de répondre à leur besoin, il me dit « mais il faut les habituer à attendre », ben j'ai dit peut-être, mais je dis ils attendent à d'autres moments, mais je dis là moi le but c'est vraiment de répondre à leurs difficultés ou, voilà, et donc, du coup il m'a dit Bon on en reparlera donc j'ai fini ma séance après les enfants s'en sortir en récré pendant que j'ai emmené les enfants récré, Il a vérifié auprès des bénévoles que c'était bien moi qui préparais tous les, tous les ateliers et puis après il m'en reparlait pas, donc moi j'ai remis le sujet sur le tapis pendant l'entretien et là il m'a dit et bien écoutez moi j'ai jamais vu une classe faites comme ça, si tout le monde pouvait faire comme vous, ce serait extraordinaire.

Donc du coup il m'a dit, vous êtes reparti des évaluations nationales, vous avez mis les enfants sur les groupes de ce qui coinçait au niveau des évaluations nationales, il dit, je n'ai rien à dire, tout est pensé, construit, les enfants progressent et effectivement ce n'est pas le lieu pour qu'ils attendent donc voilà, parce que j'avais eu de l'inspecteur et j'avais eu vraiment une très bonne note derrière, donc ce n'étaient pas juste des paroles en l'air qu'il avait pu me dire.

Donc du coup ça m'a moi vraiment permis de continuer d'avancer dans cette dynamique-là. Donc j'ai continué à faire par atelier et c'est vrai que contrairement à des exercices sur les cahiers en fait, on, le but de travailler comme ça, c'est qu'on fait beaucoup plus de, les enfants voient beaucoup plus de notions parce qu'il n'y a pas ce barrage de l'écriture où certains sont lents, moi, c'est avec des jeux de cartes, donc sur les familles de mots, et bien ils rencontraient plein de familles de mots.

Si j'avais donné un exercice écrit sur une demi-heure, sur une demi-heure, il voyait à 2 familles de mots, 3 familles de mots enfin voilà, alors que, et puis là il faisait des familles de mots, de l'ordre alphabétique, en fait sur une demi-heure, 3/4 d'heure de d'atelier, je balayais beaucoup plus de notions, et puis, en plus, c'était ludique, donc du coup ils retenaient, ils étaient dans une démarche d'apprentissage beaucoup plus favorable pour que la mémorisation se fasse que un exercice où 15 jours après l'exercice, ils s'en souviendront plus du tout.

Donc voilà donc moi ça m'a vraiment motivé pour continuer dans cette démarche-là.

Et après je suis passée en maternelle, donc en maternelle, j'ai fait ma première année n'a pas été complète parce que du coup je me suis arrêtée à ce moment-là pendant un an et en fait déjà dès le début.

Alors déjà, moi j'ai changé par rapport à la personne qui s'est arrêtée, alors avec qui je m'entends très bien, elle a eu mes enfants et mais du coup, elle était plus, elle avait un fichier de math pour les grandes sections enfin voilà, alors que moi, j'arrivais avec mes ateliers déjà donc j'ai supprimé le fichier tout de suite mais j'étais encore par contre la première année, je me suis, elle m'avait laissée ses classeurs de progression , de cahier journal et tout et je suivais ce qu'elle, ce qu'elle avait pu faire, moi, j'avais jamais fait de maternelle sur un an complet, donc voilà, il y a des choses que je changeais mais pas tout.

Moi, souvent, j'ai fait ça en fait repartir un peu de ce qui existait, et puis y mettre ma petite touche et changer, mais pas tout de suite, enfin, prendre le temps de voir, ce qu'on peut garder, ce qui, ce qui au contraire ne me convient pas ou ne me semble pas adapté aux enfants.

Et donc, ce qui m'a dérangé très vite en maternelle, c'est qu'en fait les enfants arrivaient, alors bon, il y a toujours des élèves en difficulté, mais pour ceux-là quelque part, on a plein de choses qui nous sont proposées à droite à gauche pour les aider, que ce soit sur les sites Internet, que ce soit dans les formations, les formations pour les dys, pour les PPRE, pour tout ça, on a tout ce qu'il faut.

Par contre, les formations, pour ceux qui se débrouillent bien et qui s'ennuient à l'école, là on a beaucoup moins de choses et sauf que cela, ils arrivent autant en échec scolaire à la fin de la scolarité pour certains que d'autres et je trouvais qu'en maternelle c'était là où, ça se sentait le plus cette différence entre ceux qui arrivent en maternelle, qui connaissent la comptine numérique jusqu'à 30 dès le début de l'année en moyenne section, qui savent ajouter des petites quantités parce qu'ils jouent chez eux, à faire ce genre de chose, qui ont déjà un contact avec le livre, avec les lettres, avec les sons, enfin, et en fait, quand on regarde les programmes de maternelle ceux-là ils ont rien à apprendre pendant 3 ans, donc moi c'est quelque chose ça me gênait vraiment, alors c'est sûr, ils ne s'ennuyaient pas dans ma classe parce que moi je revoyais les notions par atelier et donc ils faisaient plein de jeux, Il y avait pas un vrai ennui, mais quelque part, c'était pas des enfants en situation d'apprentissage parce que ils maîtrisaient les notions donc ça, ça me gênait quand même, vraiment.

Donc du coup, j'ai cherché un peu à droite à gauche, donc j'ai changé un peu mes ateliers, essayé que tous ne fassent pas la même chose et puis en fait, après, c'est là où je me suis arrêtée pendant 2 ans. En parallèle, j'ai ma fille qui a fait des soins sur Bordeaux, qui a eu des problèmes de santé et il fallait certaines fois que je reste 2 jours de suite sur Bordeaux et du coup je suis allée chez une amie qui habite à S. et qui elle avait mis en place, dans son, alors une école très dynamique, avec des nouvelles méthodes, mais au niveau de l'école en général, et ils se sont trouvés confrontés à une classe de petite section, alors des grosses classes à une trentaine d'élèves, mais avec des élèves hyper difficiles et vraiment une enseignante en difficulté donc du

coup, ils ont décidé de faire des classes multi âges, en séparant, mettant sur leur 3 classes maternelles 3 classes de petits moyens grands.

Et euh, et donc elle, c'est avec la méthode Céline Alvarez notamment, et du coup je suis allée a, donc elle le mercredi matin, comme nous les rendez-vous médicaux n'étaient pas, je n'en avais pas les mercredis matin, donc on discutait, ont papoté classe toute la matinée, sur ce qu'elle faisait, et puis un jour elle m'a dit, tu veux venir voir, et tout, donc on est carrément aller dans sa classe pour que je vois comment elle mettait ça en place.

Et puis après est arrivé à la fin de mon congé longue maladie et moi j'avais eu le temps de farfouiller, quand je commençais à être un peu mieux, sur internet, justement, cette méthode, lire le livre, un peu et ça me correspondait bien. Je me suis dit, là, il y a quelque chose vraiment à créer quoi. Parce que du coup on avait, alors on faisait quand même les programmes puisque voilà, on avait la base dans les étagères, mais par contre on pouvait largement dépasser les programmes, donc ça ça m'intéresse est pour ceux qui maîtrisaient déjà les notions, et on était toujours dans l'accompagnement des enfants, aussi en difficultés. En fait, on avait toutes les, toutes les, tous les atouts quoi sans les inconvénients donc après je suis carrément allée observer dans sa classe avec les élèves en fait, sur la fin de mon congé longue maladie, je suis allée passer 2 jours-là avec elle dans sa classe.

Et en revenant, j'ai proposé à ma directrice de changer, alors en plus la directrice moi elle fait le son temps partiel avec moi donc en fait elle est sur la même classe alors elle n'était pas prête à changer donc en fait j'ai changé moi sur mes 2 jours puis elle continue à faire autre chose.

Voilà, elle fait beaucoup d'art visuel, du graphisme, donc on a chacune nos, et puis moi avec cette méthode en fait, j'arrive à boucler le programme sur les 2 jours.

Donc quand je lui demande de retravailler, voilà telle ou telle notion, mais dans l'ensemble, moi, tout ce qui est en gros math, son, lecture, voilà tout ça, ça passe largement sur 2 jours.

Donc j'ai mis tout ça en place, alors c'est en cours, je n'ai pas fini en fait de mettre cette méthode en place dans en classe là, mais j'avance, là maintenant, j'en suis sur l'évaluation, justement, des, parce que là en fait, ils progressent tous, donc j'en ai qui sont lecteurs; là j'en ai un qui était lecteur en fin de moyenne section en fait, donc, et sans pousser en plus en fait c'est ça se fait vraiment naturel.

Je développe beaucoup l'autonomie des enfants. En fait, c'est ce qui pour moi est essentiel et ce qui les met dans des vraies situations d'apprentissage et après, ils travaillent aussi beaucoup par binôme ou ils ont le droit d'observer, de pas travailler sur un temps mais de regarder l'autre travailler et en fait il y a plein d'interactions entre eux, enfin, c'est extraordinaire de voir, de les voir travailler.

Et moi j'avais aussi du coup j'ai été beaucoup sollicité là j'ai des stagiaires pas mal qui sont venus voir dans ma classe alors.

Moi du coup, avec les problèmes de santé, j'ai pas pu, entre mes problèmes à moi, mon mari a aussi des problèmes, ma fille aussi, donc du coup ça nous a pris beaucoup de temps, moi bon j'ai eu beaucoup de fatigue donc j'ai pas pu faire, voilà formatrice, ou maître formateur pour accompagner des stagiaires tout ça j'ai pas pu faire ce que j'avais dans l'idée, alors je le fais un peu quand même, parce qu'on a des stagiaires qui passent régulièrement en maternelle, que ce soit des CAP, des BEP pour être ASEM, ou alors pour être enseignant donc, puis la directrice, c'est que moi je l'aime bien accompagnée, donc dès qu'il y a des stagiaires elle me les met et au moins une journée et voir plus, donc j'ai quand même eu ça un petit peu au jour le jour dans mon métier, mais j'ai pas pu en faire une partie de ma carrière.

Par contre, du coup là depuis que j'ai mis ça en place, j'ai été sollicité par, c'est une école Lasallienne. en fait, je ne sais pas si vous connaissez, et du coup ils m'ont sollicité pour présenter justement cette méthode.

Donc voilà donc là, je devais faire le congrès national à Paris, juste avant enfin, voilà après il y a eu le confinement donc du coup ça s'est pas fait, ça a été reporté et là je vais enfin faire, en visio, des petites, des petits ateliers pour des enseignants donc voilà, je vais atteindre avec cette méthode pédagogique des choses à présenter et que je trouve, voilà intéressante et qui pour moi sont essentielles et donc dans ce cadre-là, j'ai

fait passer après des questionnaires aux parents pour voir depuis que j'utilise ces méthodes, en plus, c'était intéressant parce que j'ai des enfants où j'avais eu les grands frères et grandes sœurs et où je n'avais pas les mêmes méthodes en maternelle et là j'avais les petits frères et petites sœurs et du coup, le retour des parents a été vraiment, quand je lisais les livres de Céline Alvarez, je me disais, mais je pense que moi il dirait pas ça, enfin et en fait, j'ai eu les mêmes réactions des parents dans les questionnaires que j'ai transmis sur le fait que les enfants voulaient faire tout seul à la maison, étaient demandeurs d'apprentissage à la maison, en lâchant les écrans à leur demande.

Donc, du coup, j'ai eu vraiment des choses très très positives et les parents étaient enchantés de tout ce que je pouvais faire.

Voilà donc voilà petit peu ou j'en suis au niveau donc toujours en recherche au bout de 25 ans sur ma carrière et avec des choses, donc là, je suis en maintenant à peaufiner sur l'évaluation parce que je, donc ils sont autonomes, mais c'est encore moi qui présente les ateliers quand je me dis ben là, tiens à toi, tu pourrais aller chercher celui-là et alors certaines fois ils me demandent parce qu'ils voient les autres faire donc, donc je leur dis ben oui, de toute façon moi je dis jamais non, ils essaient et puis après, voilà, on voit que c'est peut-être encore trop difficile ou du coup avant tu pourrais faire pour celui-là, enfin, et moi, ce qui me semble aussi essentiel, c'est la, la bienveillance, c'est le positif, en fait, ne pas dire du négatif aux enfants. Alors ça ne veut pas dire les leurrer mais accompagner en disant, c'est un peu trop tôt ou voilà mais tu vas y arriver et pour l'instant tu peux essayer ça et puis les amener en fait à se dépasser et du coup eux ils sont super fiers. Après quand ils arrivent à faire les choses.

Et donc du coup-là, maintenant mon objectif ce serait donc entre temps, je suis allée voir, j'ai une cousine aussi qui est enseignante en Vendée en maternelle, qui elle avait bien travaillé au niveau justement de cette autonomie dans l'évaluation des enfants où c'est eux qui gèrent, qui collent leurs étiquettes de ce qu'ils ont maîtrisé, qui font une relecture de ce qu'ils ont fait. Alors bon moi à mi-temps c'est pas faisable parce que du coup il y a trop de temps à passer sur ça, mais par contre, au niveau des outils, enfin là je suis en train d'essayer de créer un outil où ils aient tous les ateliers de la classe en fait sur des petites fiches qui soit dans leur casier et que ce soit eux qui prennent et on colle des gommettes au fur et à mesure que les ateliers sont maîtrisés et comme je les mets dans l'ordre chronologique de difficulté mais ils savent qu'après ils peuvent passer, me demander tel atelier ou aller le chercher dans les étagères.

Voilà, ça, c'est mon objectif pour, quand je vais reprendre là. Mais du coup, je pense que ce ne sera pas tout à fait tout de suite mais peut être en septembre et voilà, où j'en suis au niveau recherche.

Et du coup, là j'ai fait un vrai échange encore alors avec ma cousine, et puis une amie à elle, que je connaissais également, et ou parce que elles étaient pas du tout, par contre dans la, laisser les enfants libres dans les ateliers, parce que moi je vois pas toujours ce qu'il font en fait, ils choisissent leurs ateliers, certaines fois, ils vont les ranger, j'ai pas vu s'ils avaient utilisé l'atelier correctement, si, mais de toute façon ils ont forcément appris quelque chose et alors certaines fois il y a d'autres enfants qui passent, ils disent non il faut pas faire ça, faut faire ça, et puis du coup ils expliquent, enfin, donc là, il y a plein de choses, mais c'est vrai qu'il y a un lâcher-prise à avoir dans l'enseignant tout puissant sur sa classe qui maîtrise ce qui se passe et alors que moi je trouve très très intéressant parce que du coup des enfants peuvent prendre un peu la place de l'enseignant, certains, et du coup on voit où ils en sont parce que c'est eux qui expliquent donc quand on peut expliquer une notion c'est qu'on la maîtrise vraiment bien.

Et puis après de toute façon l'apprentissage en fait, moi je me, je me mets dans une situation d'évaluation à un moment donné soit sur tel atelier, soit sur telle notion, soit, et entre-temps, ils ont fait leur entraînement tout seul parce qu'ils ont à disposition dans la classe ces ateliers-là.

Après je peux les guider ça si je vois que certains c'est pas maîtrisé, forcément je vais moi impulser pour qu'ils prennent tel ou tel atelier pour améliorer cette compétence qui n'est pas acquise, mais au bout du compte, ils ont largement dépassé les compétences, voilà, qui sont attendus en maternelle. Et puis j'en ai qui sont à faire des petites additions qui sont à, voilà à lire, qui sont sur les nombres au-delà de, au-delà de 200, 300.

Voilà, il y a vraiment, j'ai ceux qui comptent jusqu'à 16 et puis ceux qui comptent jusqu'à, ben voilà qui ont compris le mécanisme qui s'arrête plus quoi donc ?

Et ça, c'est vrai qu'ils sont contents, et puis après il y a l'échange entre eux qui me plaît beaucoup dans cette méthode où moi je mets leur petite photo, en fait, j'ai la file numérique qui est affiché dans la classe par exemple et je mets leur photo là où ils en sont, on met le, j'ai une petite voiture qui est à 30 parce que comme de toute façon ils y arrivent tous comme ça, ils sont tous, ça, c'est ce qu'on doit savoir faire le reste après c'est du bonus.

Et du coup j'ai ceux qui comptent très bien mais qui vont chercher les autres pour les entraîner à compter puis après ils me les amènent pour que bien là tu vas voir maîtresse, tu vas pouvoir déplacer sa photo.

Donc moi c'est à moi de le faire compter parce qu'il y a que moi qui déplace les photos bien sûr, et donc du coup il y a une émulation entre eux, enfin c'est vraiment très très positif.

Donc voilà, au bout de 25 ans de métier, je suis toujours très motivée donc je ne sais pas si vous avez des questions.

***J'ai plein de questions.***

Alors voilà.

***Euh alors en attendant celle qui me vient en tête là vous utilisez du coup la méthode Alvarez, euh. est-ce qu'avant ça vous vous étiez intéressée à d'autres pédagogues, à l'utilisation d'autres pédagogues ou c'est vraiment la première fois que vous utilisez***

Non, alors moi en plus je l'ai aménagé la méthode de Céline Alvarez, parce que moi je, de toute façon, je sais, comme quand je fais de la cuisine, je suis incapable de suivre une recette à la lettre.

Euh oui, moi j'ai toujours, je me suis toujours questionnée sur les pédagogues, alors j'ai regardé Montessori, Freinet, et les choses plus, voilà qui qui rejoignent quelque part Céline Alvarez dans le jeu, moi je, pour moi les apprentissages doivent être un plaisir.

Donc ce n'est pas une, voilà, c'est pour moi ce n'est pas la méthode miracle, enfin je ne dis pas que dans 10 ans je serai encore à faire ça, voilà, moi c'est vraiment une recherche de, là je suis en train de lire beaucoup de livres sur les neurosciences, sur Catherine Guéguen aussi, la bienveillance à l'école, enfin des choses.

C'est vrai que je remets en question, moi mes méthodes, je vois ce qui fonctionne, en fait, je pars souvent, moi de constat de classe et après je vais chercher ce qui, soit sur Internet, soit dans les bouquins, ce qui pourrait me permettre de, d'avancer. Je suis pas du tout accrochée à une personne une méthode, je fais plutôt à un mix.

Voilà après, c'est vrai que ça, c'est mon tempérament, enfin moi je pioche à droite à gauche, j'essaie, il y a des choses que je garde, il y a des choses que j'abandonne, il y a des choses qui sont trop coûteuses en temps ou là par exemple avec la méthode, au début, j'ai essayé de mettre des choses en place pour l'évaluation, mais en fait, je passais mon temps à remplir des tableaux et du coup ça j'ai arrêté, enfin voilà, c'est beaucoup par essai / erreur en fait.

Et puis oui c'est plus, je me suis intéressée à plein de choses mais après voilà, je garde telle ou telle chose et après, j'ai aussi beaucoup, moi j'aime beaucoup observer le concret, c'est à dire, aller voir des enseignantes qui font telle ou telle démarche qui m'intéresse, donc c'est comme ça que j'ai échangé beaucoup avec C., que j'ai changé, après, je suis allée voir aussi, donc moi j'ai fait beaucoup de temps partiel pour m'occuper de mes enfants au départ et puis après mais pour raisons de santé, et du coup, j'ai eu j'avais des jours en fait de repos où j'allais observer dans des classes, voir la méthode des ateliers, par exemple, je l'ai observé chez une collègue, je suis allée voir, on a beaucoup échangé, alors c'est une collègue avec qui j'avais fait du décloisonnement, moi sur l'école de C., là où j'étais allée à un moment donné et après en fait, elle, elle a changé d'école, elle a mis en place une nouvelle méthode, maintenant elle est enseignante, elle est responsable des enfants en difficulté sur notre zone géographique, enfin, elle a fait ASH, a fait de la formation voilà, et elle quand elle était en classe, elle était vraiment à essayer plein de choses donc je suis allée voir ce qu'elle

faisait, voilà, j'ai fait des formations aussi sur l'analyse transactionnelle, par exemple, des choses dans les relations.

Donc je suis vraiment assez éclectique dans

***Vous essayez de piocher en fait, dans les ressources que vous avez, extérieures, que ce soient des collègues ou des formations pour pouvoir faire évoluer vos pratiques en fait.***

Exactement, c'est ça. Et puis et moi je n'élimine aucune piste, aussi bien internet. Alors moi j'aime beaucoup le travail qu'on fait avec les enseignantes de l'ASH qui sont des ressources précieuses, je trouve sur, parce qu'elles ont accès à des outils, elles nous envoient des liens, même sur des formations virtuelles ou quand elles voient notre pratique, elles disent tient tu pourrais un tel dans telle école comme elle tourne sur des écoles, voilà, c'est aussi comme ça que j'ai eu l'occasion de découvrir des choses sur le terrain. Mais oui, c'est ça, moi je suis pioche à droite à gauche et puis, puis je vais évoluer

***Vous êtes hyper active vous-même, en fait, dans votre propre apprentissage.***

À exactement ça. Je pense que voilà, je moi, et puis je suis très intéressée par tout ce qui est haut potentiel, bon moi je n'ai pas fait les tests pour moi personnellement, mais voilà, je pense qu'effectivement je fais partie de ces personnes-là et du coup ça y a un apprentissage qui est différent, enfin, des fonctionnements d'apprentissage et je pense que je serai comme ça jusqu'à la fin de ma carrière. Enfin voilà.

Ma maman était déjà comme ça, ma maman la veille de sa retraite, mettait en place des nouvelles méthodes donc.

***C'était intéressant votre approche parce que du coup, euh, et je trouve que c'est vraiment bien parce que c'est vrai que on s'intéresse beaucoup à faire évoluer les pratiques pour les élèves en difficulté et en décrochage, ce qui, ce qui est nécessaire et on s'intéresse peu aux élèves qui sont à haut potentiel et qui finalement, comme vous dites, sont aussi à fort risque de décrochage.***

Exactement. Et ça, je pense qu'alors ça commença à percer, alors c'est vrai que ça, moi c'est quelque chose qui me tient à cœur, voilà, moi j'ai des cousins qui ont 10 ans d'écart avec moi, qui ont fait des phobies scolaires ont eu leur bac, mais à distance, enfin, ça a été des situations familiales compliquées. Ma tante s'est arrêtée de travailler pour faire classe à la maison, elle était enseignante elle, et à l'époque voilà, ils ont à 35 ans, donc c'était pas du tout quelque chose de connu et de reconnu dans le milieu enseignant et ça a été vraiment difficile. Et puis moi je me suis retrouvée avec des enfants à haut potentiel donc, et moi, je ne voulais surtout pas qu'ils quittent l'école parce que moi je me voyais pas faire ce qu'il avait fait ma tante et après j'ai des cousines qui ont déscolarisé leurs enfants, enfin bon, voilà et moi le but c'était pour, enfin, ces enfants-là, moi mon souhait pour eux c'est qu'ils puissent s'intégrer dans la société, hein, je veux dire, on va pas faire une société de personnes à haut potentiel et puis en parallèle de la société, autre classique on pourrait dire, donc du coup c'est vrai que ça, ça joue, ça a beaucoup joué dans la, dans l'évolution de mes pratiques d'enseignante, cette situation personnelle et voilà où moi, j'ai eu la chance du coup de faire tester mes enfants de bonne heure, de mettre en place des choses pour eux à l'école.

Enfin, que ce soit, alors connu ou pas connu, pour selon, parce que moi j'ai 3 enfants très différents donc du coup il y en a où on n'a pas forcément dit aux enseignants au départ, que c'était comme ça, nous, on a fait des tests pour que les 3 aient eu leur test, et voilà, et pour pouvoir pallier si besoin très vite.

Mais du coup, c'est vrai que j'ai été en contact avec une psychologue, là, sur Nantes, qui est vraiment formé pour ça et qui fait des formations, elle, pour des enseignants, pour des psychologues et du coup c'est vrai que, ben, c'était hyper intéressant enfin de, c'est quelqu'un qui échange facilement et donc moi j'ai eu plein de de tuyau aussi, par rapport à ça et grâce à elle.

Après moi, j'ai fait beaucoup de recherche aussi, sur ça et ça évolue beaucoup et j'ai fait des formations avec aussi bien des psychologues que des enseignants, mais aussi avec les référents, maintenant sur les besoins avec des enfants particuliers, là, il y a des référents et du coup il y en a de plus en plus sur les hauts potentiels. Donc là, il y a quand même des choses qui bougent.

Mais après, dans la mentalité de l'enseignant, on n'est pas encore, voilà, il y a du travail encore, parce que on a quasiment à chaque concertation encore, j'entends, oui ben ils disent qu'il est précoce, eh bien oui mais c'est pas parce qu'il a des difficultés que il n'est pas précoce et ça c'est, il faut vraiment se battre quoi, pour faire reconnaître cette précocité qui n'exclut pas d'autres difficultés ou même des troubles dys et autres qui sont souvent présents en plus avec ce haut potentiel, donc je pense qu'il y a une méconnaissance en fait de ça. Et c'est vrai que moi je bataille sur ça et j'en détecte beaucoup mais après les enfants du coup, il y a plus de problème en classe.

En général, moi je n'ai pas de souci avec eux et pas de souci avec les parents parce que de toute façon quand il y a les enfants, en général, les parents ils sont pareils et du coup, ben voilà, maintenant, c'est prouvé, il y a un côté génétique dans ça, donc ça veut dire que ces enfants, ces enfants précoces ont des parents précoces qui ont des angoisses, qui ont enfin donc du coup, il y a l'accompagnement quelque part, Il est à faire, je parlais de l'accompagnement des parents, il y a ça aussi, euh, moi j'ai beaucoup de parents qui se découvrent précoces devant nous, donc, ou devant moi, en entretien où là encore, cette année, j'ai eu maman, on a fait un entretien de plus d'une heure en début d'année, a dit, mais vous savez à ce que vous, alors, je la voyais bien qu'elle était Sherlock, que j'ai été chamboulée, mais en fait je me retrouve dans ce que vous dites, mais je dis oui, j'ai dit c'est normal donc après moi je les aiguilles sur des bouquins, sur des consultations si besoin et voilà.

Et cet enfant, il pleurait tous les jours, l'année dernière, toute l'année et moi, il a pleuré le jour de la rentrée et ça a été terminé. Mais voilà donc, il y a plein de choses. Enfin je pense, et cet enfant-là, et je suis sûre qu'il aurait pu être en échec scolaire.

***Ouais***

C'est sûr, parce qu'il était très lent parce qu'au niveau graphisme, ça ne suit pas, enfin voilà, alors que à l'oral ce n'est pas facile, qu'il est hyper sensible, qu'il est angoissé et que voilà il y a tout.

***Du coup, c'est aussi parce que c'était une situation qui vous touchait en tant que mère,***

Exactement

***peut-être que ça vous a inspiré en tant qu'enseignante ?***

Oui, alors c'est vrai que ça, même avant que je sois maman, parce que du coup moi je n'ai quand même pas eu les enfants tout de suite, j'ai fait quelques années d'enseignement avant d'être maman, moi c'était déjà quelque chose qui me tenait à cœur, voilà vu, c'est vrai, quand j'ai vu mes cousins ou les enfants de mes cousines.

Et puis je voyais bien que à l'école, il n'y avait pas de cette reconnaissance, enfin, c'est ce qu'on disait quoi, pour les enfants en difficulté, il y a plein de choses qui sont, depuis longtemps, qui sont mises en place, moi, en formation, on nous a beaucoup parlé de ces élèves en difficultés, de cette différenciation pédagogique, mais la différenciation pédagogique, elle était uniquement pour les élèves en difficulté.

***Elle n'est pas pour tous en fait***

Non, c'est ça, et du coup ça c'est, enfin moi c'est vraiment c'est ça en fait qui m'intéresse dans cette démarche et j'ai fait une formation, c'était l'année dernière, il y a 2 ans, je sais plus, avec justement la référente des enfants à haut potentiel au niveau de l'Académie de Nantes, qui est prof d'anglais, je crois elle, et maman de 4 enfants précoces et qui travaille avec des médecins en fait, sur les imageries médicales, dans tous les pôles et elle, elle a écrit un petit bouquin que je trouve super bien fait pour de la différenciation, euh, mais pour des enfants précoces enfin qui s'ennuient pas en classe, pour proposer autrement et d'autre challenges pour aussi aller, parce que ces enfants-là, ils ont des difficultés au niveau méthodologique, au niveau, comme tout leur vient à tout seul, ils mettent pas en place de méthodes de travail et il y a un moment donné où souvent ils se trouvent en difficulté, alors certaines fois c'est tard et ça peut être pendant les études supérieures.

Mais du coup, on a des choses à travailler avec eux dès la maternelle sur comment suivre un protocole, suivre une démarche. Et ça, moi, dans les ateliers par exemple de transvasement, dans les ateliers avec de l'eau, on

est dans le respect de la démarche parce que si je ne respecte pas, il y a de l'eau partout où l'eau va se mélanger avec la semoule, et voilà, enfin donc il y a vraiment des choses qui peuvent sembler basiques mais qui sont nécessaires et qui vont aider ces enfants-là à réussir et à utiliser leur potentiel.

***Et dans votre démarche que vous faites aujourd'hui dans la pratique, que vous faite aujourd'hui est ce que les parents interviennent aussi comme avant ou du coup moins ?***

***Ça a coupé.***

Oui, alors j'ai est ce que les parents interviennent. Je me suis arrêté là.

***Est-ce que les parents interviennent donc dans vos ateliers encore aujourd'hui ou, vous prenez le temps déjà de faire la méthode et après de faire intervenir les parents ?***

Ah non, alors moi je fais intervenir les parents, en fait, je fais évoluer avec mon, avec mon environnement toujours et j'ai aussi des enseignantes à la retraite qui viennent m'aider notamment pour l'écriture.

***D'accord***

Comme ça, je confie à moi, Ils ne sont jamais l'écriture des lettres en grande section tout seul, on apprend à écrire en attaché et ils le font avec j'ai une enseignante, là, à la retraite, qui vient depuis plusieurs années dans la classe et qui surveille, qui tourne les lettres dans le bon sens, voilà, tout se fait.

Donc là, après voilà, ce sont les ateliers, selon les compétences des personnes, je mets tel ou tel atelier en place.

***C'est marrant parce que bon en fait, vous, dans vos classes, vous créez vraiment une espèce de communauté pédagogique pour l'apprentissage des élèves en fait avec toutes les ressources que vous avez à votre disposition.***

C'est ça exactement.

***Est-ce que vous pensez, c'est une question qui me taraude, parce que je me demande si la, le positionnement géographique va impacter, est ce que vous pensez que la région dans laquelle vous êtes va faciliter plus ces pratiques là que par exemple, en région parisienne ou dans les grandes villes ?***

Oh non.

***Non ?***

Moi je pense que c'est plus une question de conviction personnelle et de cheminement de l'enseignant sur les, sur les pratiques, parce que je pense qu'on peut mettre partout des choses en place enfin, je crois qu'il faut être convaincu de ce qu'on fait, et puis les gens, ils vont se trouver sur notre passage.

Enfin, moi je pense qu'on a toujours quelques personnes autour de nous qui peuvent, qui peuvent nous aider et puis des enfants, enfin les enfants, c'est partout, ils ont soif d'apprendre, c'est, je veux dire, ça fait partie de l'enfance, donc non, je ne pense pas.

Après c'est sûr qu'il y a des endroits où, euh je vois comme en Vendée par exemple, où c'est plus facile parce que eux ils ont des supports de formation, parce que, voilà moi là j'y suis allée sur mon temps libre, sur, ça faut être prêt à le faire, et ça par contre, enfin, c'est des choses, là je vois dans l'équipe actuellement, on a donc l'équipe s'est beaucoup renouvelée depuis le départ de Cécile et on a eu plusieurs personnes en reconversion professionnelle et qui n'ont pas, enfin, qui pour moi n'ont pas mesuré ce que c'était que le métier d'enseignement, c'est à dire qu'elles ont fait ça parce que elles aimaient je pense quand même le métier, hein, mais en se disant, j'aurai du temps pour m'occuper de mes enfants, voilà, 16h30, l'école est finie, enfin sauf que non, notre métier à 16h30, l'école elle est pas finie et du coup, et puis on nous en demande beaucoup au niveau administratif, au niveau des papiers à faire.

Alors c'est vrai que moi, je me suis libérée de certaines choses, au bout de 25 ans, je fais toujours mon cahier journal parce que ça j'en ai besoin, moi, c'est un vrai outil de travail pour moi, mais après il y a des trucs à l'écrit que je fais plus, hein, préparer une séance avec 5, ou une séquence avec 5 séances, ça, il y a bien belle lurette que je ne sais plus ce genre de choses.

Je n'ai même pas de programmations écrites là actuellement parce que Ben, comme tout est dans mes étagères, au niveau des ateliers, de ce qu'il y a sans le programme et que je fais en fonction des enfants, en fait, ils en sont pas du tout.

Moi, avant je faisais un son par semaine, voilà donc là, j'avais une jolie petite programmation. Maintenant je fais plus du tout ça, donc, en fait, je n'en ai plus l'intérêt, je ne dois pas être inspecté, donc voilà, et puis après quand je m'arrête mes suppléantes, elles ont tout dans les étagères, j'envoie mon cahier journal par mail et puis j'accompagne un peu, voilà, en disant dans quelle direction elles doivent passer.

Mais c'est vrai que ce côté administratif, on nous demande beaucoup et je trouve que dans ces nouvelles enseignantes, enfin pas toutes, mais quelques-unes, on n'a pas cette démarche de, voilà, de recherche, de, c'est un métier, on a, on ne nous livre pas le métier clairement en main, enfin, s'il y a une, il doit y avoir une démarche personnelle et qui n'est pas la même pour chacun parce que on est, on a des histoires de vie, différentes histoires professionnelles différentes et par contre je trouve maintenant des plus jeunes qui sont plus, où je me retrouve moi, ou je retrouve même C., enfin, avec ce dynamisme, avec cette envie de faire avancer et en utilisant tout le potentiel qu'on a au niveau des outils qu'on a la liberté d'utiliser et où je retrouve ce souci du travail en équipe, voilà donc, j'avoue qu'à un moment donné je me suis quand même vraiment inquiétée parce que je me suis dit, Ah non, si les nouvelles c'est ça.

Moi, j'attendais avec des nouvelles personnes, des nouvelles idées, du sang neuf, puis en fait, pas du tout. J'avais plus de dynamique avec les anciennes que, et puis là ça fait donc là j'ai eu l'occasion de travailler avec une suppléante l'année dernière sur le poste de ma collègue. Là j'ai une personne qui est là une journée par semaine le lundi avec moi en maternelle, dans la classe de ma collègue aussi, qui a là une autre journée ailleurs et là je retrouve des enseignantes avec des démarches et avec en recherche quoi..

***Ouai***

Je pense que c'est, enfin pour moi, c'est vraiment un critère de, pour pouvoir s'épanouir dans ce métier-là, c'est d'avoir une âme de chercheur. Enfin, je crois que.

On ne peut pas, sinon et moi je le vois parce que ses collègues là là, moi je les trouve mal psychologiquement enfin, c'est voilà, il y a du coup, ça fait des tensions aussi dans l'équipe, ça fait des, elles sont mal, enfin, elles ne sont pas, elles ne s'épanouissent pas dans leur travail et.

***C'est généralement moi, je retrouve beaucoup ça, même en formation, je suis professeur à la fac en master MEEF, pour certaines formations, j'ai pas mal de suppléants qui déchantent en fait, Ils ont eu généralement une carrière professionnelle qui les ont poussés aussi a changé et Ils idéalisent énormément, en fait le métier, et il y a une déchéance en fait qui se créée entre ce qu'ils avaient pu imaginer, ce qui se passe dans la réalité.***

C'est ça

***Et dans la formation qu'on propose malheureusement, on ne les met pas assez sur le terrain pour pouvoir, en fait s'imprégner de ce que c'est vraiment, être enseignant, pour pouvoir juger, est ce que c'est fait pour moi ou pas ? Mais c'est aussi une question que les enseignants du mal à se poser, en règle générale, c'est de se remettre en question en se disant j'ai choisi ça mais est ce que finalement c'est pour moi ?***

Exactement moi je pense, là moi j'ai une collègue hein, donc ça faut que ça reste bien sûr confidentiel. qui vient d'être juste validée, elle a été validée l'année dernière, hein, ils ont hésité à la valider et elle est totalement incompétente, enfin vraiment, c'est une catastrophe et du coup elle est mal, ça c'est sûr, enfin moi j'ai essayé d'accompagner mais en fait elle n'est pas à sa place et je pense qu'on aura beau faire, enfin, elle n'est pas faite pour ça. Je pense que y a vraiment un problème donc du coup elle prend aucun plaisir avec les enfants.

Les enfants viennent en pleurant, les parents ne sont pas contents donc forcément elle a des mots des parents, enfin, moi des mots négatifs de parents, j'en ai eu un il y a 2 ans mais je le savais qu'il allait arriver parce que j'avais mis un petit commentaire sur un livret scolaire où je, parce que moi je voulais qu'il y ait une trace de, c'est une enfant qui avait menti, mais vraiment des choses graves et puis, à plusieurs reprises, j'avais essayé d'en parler aux parents, puis j'avais bien vu que les parents n'entendait pas enfin ce décalage avec la réalité.

Et du coup je l'avais mentionné, j'avais mis, je ne sais plus, alors je n'ai pas mis qu'elle mentait, j'avais mis que, euh, fallait que, je sais plus, par rapport à la réalité, enfin bon, j'avais bien tourné ça et donc là j'avais eu un mot d'une page dans le cahier mais bon, en plus c'était des parents où je savais que eux il réagissaient au quart de tour et ils avaient appelé la directrice mais je l'avais prévenu et puis elle toute façon elle voyait mes livrets donc, et j'avais dit, ce livret-là, je pense qu'on va avoir une suite, mais j'ai dit, je suis prête, j'attends et voilà.

Et puis ça s'est réglé, enfin aussitôt, enfin moi je, ils ont compris pourquoi j'avais mis ça, et moi je l'ai dit, j'ai mis ça pour aider votre enfant, j'ai dit, c'est pas du tout à pour la stigmatiser, mais je dis voilà, ça a été quand même récurrent tout au long de l'année donc je dis y'a un moment donné où il faut qu'il y ait une trace mais j'ai dit ça s'arrête là enfin c'est pas, et voilà, c'est le seul mot que j'ai eu négatif de parents depuis des années et après faut aussi, enfin les parents de temps en temps, ils font des petites remarques, mais ils mesurent pas la portée de ce que ça peut évoquer chez nous, c'est pas volontaire, enfin, c'est pas pour nous détruire, c'est pas pour parce qu'ils nous font pas confiance. C'est de l'angoisse chez eux.

Et ça, je pense que on n'est pas préparé, enfin moi, je sens bien un même chez des collègues qui ont la bouteille, on n'est pas forcément préparé à ça, à recevoir des angoisses de parents dans la figure à longueur de journée et des mots du coup, qui alors en plus, là, la situation actuelle amplifie le phénomène, ça c'est sûr, et du coup, à chaque fois, elles prennent ça comme des accusations personnelles, enfin vraiment et voilà, je pense que faudrait apprendre aussi au niveau des formations, à mettre de la distance dans ce qu'on reçoit et parce que, voilà, puis nous, on les a un an .

Moi je ça m'arrive de dire aux parents, moi, ce que je vous dis, c'est pour vous, moi, votre enfant, je l'ai un an 2 maximum, mais j'ai dit après, c'est vous qui aurez votre enfant à la maison. J'ai dit moi je fais tout ce que je peux pour lui sur cette année ou sur ces 2 ans, mais après ça vous appartient enfin voilà, moi une fois que mon année elle est terminée, bah elle est terminée. Puis cet enfant là je ne le reverrai pas enfin et je crois que ça ce sont des choses où on n'est pas préparé à ça et du coup ça a détruit moralement des enseignants, ça c'est, moi je le vois là et je le vois de plus en plus.

Ça, c'est vraiment, on avait moins ça y a au début de ma carrière, je trouvais, moins, on avait des vrais enseignants, un peu dépressif, voilà, où quelque part la caricature de l'enseignant qui n'était vraiment pas là pour ça. Là je trouve que c'est beaucoup plus présent dans les équipes.

Et du coup moi je me sens un peu en décalage par rapport à, je vois bien moi, il y a beaucoup de concertations où j'ose plus, je me tais parce qu'en fait je suis pas dans leur préoccupation, quelque part parce que moi, je m'épanouis, je m'éclate avec les élèves, j'ai la confiance des parents, j'ai des super relation avec les parents, donc Ben forcément, elles passent leur temps à dire que bah oui, un tel il a encore écrit ça bien, et puis j'ai encore une page d'un tel et puis et du coup on est que dans le négatif, on parle pas et des enfants avec qui moi je n'avais aucun souci ni de discipline, ni de, se retrouve à poser problème et les parents, enfin, à tel point qu'une fois j'ai mon ATSEM qui a assisté à une concertation en début d'année et qui m'a dit, mais la maman-là qu'ils critiquaient et tout, parce que toute l'équipe était contre cette maman, moi c'est une qui venait dans ma classe faire des ateliers et avec qui j'avais une totale confiance avec qui j'ai eu aucun souci, j'ai eu ses 2 enfants et alors des précoces, ses enfants, voilà, et donc du coup elle m'a dit, mais c'était bien la même et tout, ben je dis oui, oui mais je dis, c'est pour ça que moi j'ose plus trop parler parce que du coup je.

Avec des méthodes différentes et avec une approche des familles différentes, on n'a pas le même résultat sur l'enseignement que l'on fait et en faisant même éventuellement le même, en proposant les mêmes choses dans la classe. C'est vraiment une question de.

***Je reprends mes notes.***

Prenez votre temps.

***Vous m'avez parlé au tout début, je commence à faire chaud en fait ici.***

***Vous m'avez parlé au tout début de cette situation dans laquelle vous êtes trouvé en mi-temps avec une enseignante ? Attendez excusez-moi, mais je crois que j'ai une livraison qui arrive ?***

Ah oui, bah il n'y a pas de problème, je peux attendre.

***Attendez, je vais juste vérifier, je suis désolée.***

Oui, oui, oui, oui, il n'y a pas de souci.

***Je signe la livraison et je reviens.***

Pas de souci.

***C'est bon.***

***Alors du coup, oui, ma question, c'était, vous m'avez parlé, Euh, d'une collègue avec qui vous êtes en étant avec qui ça s'est mal passé, qui avait déclenché justement à votre pathologie, est ce que le fait que vous ayez comme ça un temps d'arrêt, c'est aussi ce qui vous a permis de vous poser un moment et de réfléchir et de faire des recherches, est ce que ça a été vraiment bénéfique pour vous ? Ce temps d'arrêt est ce que vous pensez que ?***

Oui, oui.

***On pourrait avoir des temps d'arrêt.***

Il y a des choses enfin qu'on ne peut pas faire si on est sur du continu quand on est pris dans le quotidien et les 2 mois d'été, ce n'est pas suffisant pour remettre en cause toute une pédagogie. Je pense qu'effectivement, oui, ça a été positif et puis moi je suis d'une nature très optimiste et prête à chercher toujours le positif dans les difficultés.

Et c'est vrai que je me dis que cette maladie quelque part, c'est ce qui m'a permis de vraiment d'aller plus loin dans les changements que j'aurais pu faire parce que je pense que je n'aurais pas pu ou alors ça m'aurait pris beaucoup plus de temps en fait de.

Parce que là-bas, je suis arrivée en septembre et puis j'ai tout changé, quoi, parce que j'ai passé du coup, je m'y suis mis, oui j'étais mieux parce que, en fait je m'y suis mise, j'ai commencé à changer un peu au niveau des ateliers, à créer quelques ateliers, donc ça c'était sur ma première année de congé, longue maladie.

Mais là, j'ai eu peu de temps parce qu'en fait j'ai quand même été vraiment malade, à ne pouvoir rien faire pendant longtemps donc, là, j'ai juste eu le temps de recréer en fait quelques ateliers pour pouvoir aller plus loin avec certains et après j'ai vraiment changer la méthode de fond en comble, quand j'ai eu 2 ans de congé longue maladie et où j'avais, parce qu'en fait quand je me suis arrêtée la première fois, j'avais eu que 6 mois, même pas 6 mois de maternelles donc du coup j'avais pas eu non plus assez de, Il faut 3 ans pour être bien dans une classe pour pouvoir vraiment,

***S'en imprégner***

Voilà s'en imprégner des programmes et du niveau et tout ça et du coup, c'était trop court.

Donc là j'avais juste fait des petits changements légers, on va dire et après c'est vrai que j'ai pu vraiment changer tout d'un seul coup, quand je me suis arrêtée 2 ans parce que là j'ai eu plus d'un an et demi où j'étais hors service encore et après c'est vrai que j'ai repris en septembre, mais du coup juin, à partir du mois de mai, j'étais à nouveau en mesure de me plonger un peu dans des choses parce qu'en fait, quand je suis, à quand j'ai des poussées de la maladie, même au niveau intellectuel, je suis tellement fatiguée que je peux même plus

réfléchir, voilà, je mets 3h pour faire un truc que je fais en 10 minutes, donc ça m'empêche vraiment de travailler aussi bien physiquement que intellectuellement et du coup c'est vrai que j'ai été mieux, voilà, j'ai eu, mai, juin, juillet, août, mais du coup j'avais pas mon année derrière, donc j'ai passé mes 2 mois de vacances à travailler en fait pour pouvoir être prête pour septembre et j'ai pas tout fait, enfin c'est vrai que, voilà, j'ai au départ en fait j'ai mis les jeux dans les étagères, j'avais même pas tous les jeux et puis petit à petit j'ai pris en photo les jeux, j'ai construit les outils de suivi, voilà, ça c'est fait, après, sur les 2 dernières années et là je suis en train de fignoler ça, voilà tout en tout temps en réfléchissant en même temps pour présenter ce que je fais mais qui n'est pas fini, complètement abouti donc c'est, voilà un petit peu le, mais c'est sûr que cette pause, ben voilà, j'ai mis 4 mois pour repenser à tout.

Après, je l'aurais fait, mais du coup, ça aurait été plus long à mettre en place et c'est vrai que de changer complètement, je pense que c'était important pour mettre en place ça. Donc c'est vrai que quelque part, les enseignants, on devrait de temps en temps, je pense, avoir quelques mois pour faire une pause de classe, ne plus avoir de classe à préparer et ne plus être sur le terrain en charge de classe et avoir le temps de de réflexion pour voir ce qui se passe ailleurs et voilà, et puis avoir du temps à la maison pour repenser ses outils et parce que le faire sur son temps personnel, ça peut aller.

Alors après c'est vrai que moi du coup c'est déformé aussi parce qu'avec la maladie, quand j'ai eu des mi-temps, en fait j'ai été, j'avais besoin de ce temps de repos, je suis pas aussi efficace donc peut être que quelqu'un qui n'est pas malade pourrait le faire un peu plus facilement aussi, enfin voilà, il y a toujours cette part, on sait jamais trop où s'arrête la maladie et ou, voilà moi il y a très longtemps que je suis, en plus j'ai, à l'occasion de cette maladie, on a découvert que je faisais des apnées du sommeil,

***D'accord***

Donc du coup, et ça je le fais depuis, je pense depuis l'adolescence, hein, donc ça m'a bien plombé, voilà les, du coup, je n'avais pas de résistance, j'étais fatigable très vite, voilà du jour où on m'a mis la machine, je suis passée à 8h de sommeil au lieu de 10h et à 20 minutes de sieste au lieu de 2h. Donc voilà et ça c'est y a longtemps, moi je me suis endormie au volant quand j'avais 17 ans, enfin, je sentais que j'allais m'endormir, donc mes parents étaient venus chercher sur l'autoroute à Poitiers à minuit donc c'est des choses que j'ai toujours connu, donc c'est vrai qu'après quelqu'un en pleine possession de ses moyens, sans problème de santé peut être arriver à le faire avec une moins longue pause, on va dire mais puis après faut l'envie, enfin, je crois que c'est surtout ça qui.

***Oui, bien sûr.***

***Le fait d'aller voir d'autres collègues, d'aller voir d'autres classes, d'aller voir dans d'autres écoles, c'est inspirant, c'est utile. Ça devrait être institutionnalisé.***

Ah oui.

Ouais, moi je pense que c'est, pour moi, c'est ce qui est le plus facile pour mettre en place après dans sa classe, parce que là on a vraiment des outils, on n'a pas à les pensées en fait, on les voit et on les rapplique directement.

Après bien sûr, on aménage mais du coup on voit des choses qui tournent et qui fonctionnent, donc c'est beaucoup plus facile que se dire, ah Ben je vais essayer ça, puis après ben non ça ne marche pas donc.

Là, quelque part, on prend des recettes, en fait, voilà après qu'on aménage, mais c'est quand même pour moi, c'est le plus, c'est le plus facile.

***Ouais***

Après, il faut trouver les bonnes personnes qui correspondent aussi à ce qu'on est et à ce qu'il va pouvoir nous convenir, qu'il soit le plus proche de nous possible au niveau de nos convictions, de nos manières d'enseigner, mais pour moi, c'est ce qui a, à chaque fois, c'est ce qui m'a permis de vraiment changer des choses dans ma classe, de voir sur le terrain comment ça fonctionnait, parce que de lire, de lire, de voir des mêmes des vidéos sur internet, là Céline Alvarez elle met tout, on voit les situations à en vidéo et tout ça.

Mais moi, j'ai eu besoin d'aller voir dans une classe, de mon amie, vraiment comment ça tournait pour imaginer comment je pouvais faire dans ma classe, parce qu'après, c'est pareil, enfin moi je vois mon amie là sur Bordeaux, elle a des moyens financiers pour acheter des jeux, pour, moi j'ai pas ça, donc moi j'ai pris ce que j'avais dans ma classe et j'ai aménagé pour, voilà, pour que ça fonctionne, alors là du coup ma directrice m'a donné un petit peu quand même quelques petits jeux, quelques petites choses, voilà, on a pu, parce qu'on a pu, comme elle voit le résultat, elle au quotidien, comme elle travaille avec moi, du coup, c'est vrai que elle sent bien les bénéfices, donc c'était, voilà, ça aide, mais après moi j'y investis de l'argent personnel aussi.

***Ouais***

J'ai acheté des petits jeux, j'ai utilisé mon imprimante et ma plastifieuse beaucoup aussi, voilà, mais oui, c'est vrai que d'aller voir, et moi je le vois bien dans toutes les stagiaires qui passent dans ma classe, j'en ai beaucoup-là qui viennent faire pendant les 2 ans de formations, là où qu'ils ont, ils ont des choses, des stages en maternelle à faire, à observer, euh, je vois bien que ça change quand elles arrivent et quand elles partent, elles n'ont pas la même image du métier d'enseignante en maternelle quoi. Et ça leur donne des idées. J'en ai plusieurs qui m'ont dit ça là, alors bon, c'est des gens qui étaient déjà recherche des, je pense que là ce sera de bonnes enseignantes et qui sont vraiment là par conviction et qui, moi c'est les gens avec qui j'apprécierais de travailler un jour, et ça leur donne des idées pour le faire en primaire donc et pas qu'en maternelle et ça puis alors moi comme j'ai fait beaucoup d'ateliers en primaire je leur dis ben oui c'est possible.

Et pour moi, c'est même ce qu'il faut faire. Enfin voilà. Et du coup, c'est vrai que ça c'est un. Je pense que l'observation sur le terrain, il n'y a rien de tel.

***Donc en fait.***

Après faut aller voir les.

***Quand vous dites que vous travaillez avec beaucoup, avec vos collègues ou vous échanger beaucoup avec vos collègues, ce n'est pas forcément que des collègues, en fait, au sein de votre équipe, dans votre école.***

Ah non.

Et d'ailleurs, autant je travaillais beaucoup avec, quand il y avait C., voilà toute l'ancienne équipe, on va dire, autant actuellement c'est beaucoup plus compliqué.

***D'accord***

En fait, on n'est pas du tout dans les mêmes dynamiques de travail et, voilà, moi je, elles sont contre les parents donc déjà rien que ça, rien que ça c'est quelque chose pour moi qui est, qui est difficile.

Et puis je, voilà, moi, j'ai essayé même avec la directrice, on a essayé d'insuffler, parce que, ben voilà, elles se, la charge de travail est très lourde au niveau des corrections tout ça, et du coup on a voulu essayer, enfin de de basculer justement vers des ateliers jeux vers des choses comme ça avec un projet d'école.

Et en fait, elles ne sont pas prêtes, ça n'a pas pu se faire. Du coup on est parti sur l'écologie, alors ce que super aussi hein, mais je sens qu'actuellement sur l'école, alors si avec la suppléante que j'ai eu l'année dernière pour ma collègue, avec celle qui est là lundi, où voilà, on peut travailler, moi du coup je travaille en lien avec la suppléante qui me remplace actuellement où là il y a des vrais échanges où je retrouve des gens qui sont dans une dynamique comme la mienne.

Mais après, dans mes autres collègues, c'est plus compliqué actuellement donc du coup moi comme j'ai besoin de ce travail par équipe, je vais voir ailleurs et puis voilà.

***D'accord***

J'ai la chance d'avoir un réseau de relation

***Vous faites des petites tromperies d'école.***

C'est ça.

Mais du coup, oui, non, moi je ne peux pas rester à travailler dans mon coin. Et puis du coup, là on m'a proposé ces ateliers animés au niveau e des écoles Lassalliennes, ben moi voilà, je me, puisque on ne peut pas faire à l'école où je suis et Ben je vais le faire ailleurs. Et parce que par contre je suis convaincue que c'est quand même hyper important de fonctionner comme ça et de se diriger vers ça, ne serait-ce qu'avec la, ce que sont les enfants aujourd'hui, enfin, on n'est plus dans une école où on fait des exercices rabâcher.

Alors il en faut un mais il ne faut pas que ça, donc du coup comme moi je suis convaincue qu'il faut le faire, c'est vrai que quand, en fait ça s'est fait, moi j'étais pas du tout préparé, c'est ma directrice qui m'avait inscrite.

En fait, tous les ans, on leur demande s'il y a des choses innovantes dans leur école, donc elle avait parlé de mes méthodes, mais elle ne m'en avait pas parlé.

Et puis après quand eux ils ont recontacté, c'est elle qui m'a dit et bien tu sais en fait ce que tu fais ça intéresse au niveau national, est ce que tu serais d'accord et donc ben oui moi je me suis précipitée.

Donc voilà.

***Est-ce que justement qu'est ce qui, qu'est ce qui est valorisant pour vous en tant qu'enseignant dans vos pratiques, est ce que c'est justement cette reconnaissance de votre directrice, des parents, des élèves ? Qu'est-ce qui vous valorise vous personnellement ?***

***Vous vous dites j'ai bien fait mon boulot ?***

Les progrès des enfants et le.

En fait, moi là, au niveau de cette méthode, ce que j'ai trouvé le plus gratifiant, c'est d'avoir, j'ai, en fait, la première année que je l'ai mis en place, j'avais une classe hyper facile avec des gamins performants, bien dans leur peau, une équipe de parents super et tout donc c'était parfait pour mettre en place la méthode.

Mais je me suis dit quelque part cette classe, voilà, c'était gagné d'avance, enfin, quelles que soient les méthodes.

Par contre l'année d'après, c'était une classe réputée très difficile, où Il y a même des enfants qu'on n'a pas emmener en classe, nous on part tous les 3 ans, en classe découverte, des enfants qu'on n'a pas emmener parce que trop dangereux pour eux parce qu'ils respectaient pas les règles, enfin, voilà donc là, je savais que ça allait être difficile et en fait j'ai mis 3 semaines à avoir une classe hyper calme avec 30 élèves dans la classe, quand même, de 2 niveaux, et donc ça ça a été ma première réussite, de me dire et bien en fait, avec une famille qui est venue me voir 3 jours après la rentrée en me disant écoutez, je vous préviens, donc celui qu'on n'avait pas emmenés justement en classe découverte, en disant je vous préviens on va déménager, on va certainement le changer de l'école à la Toussaint puisque vous ne pouvez pas nous garantir qui reste là toute l'année, parce qu'en fait le contrat c'était s'il y a le moindre souci, il est exclu de l'école, donc alors effectivement ce gamin-là le jour de rentrée, il m'a dit non mais maîtresse là tu fais trop de bruit je peux pas colorier tranquillement, donc voilà moyenne section, donc du coup il avait besoin d'être un petit peu recadré, mais bon moi ça me semblait pas insurmontable donc j'ai commencé par dire, écoutez, vous prenez la décision que vous voulez, mais j'ai dit laissé, j'ai dit peut être qu'il faut pas décider tout de suite, laisser au moins 15 jours, 3 semaines et puis je dis, je vous j'ai dit moi, de toute façon, je ne pourrais pas vous garantir que je le garderai toute l'année parce que la décision n'est pas que de mon fait, mais j'ai dit, moi, je me vois pas 3 jours après la rentrée, vous dire bah non, je peux pas garder votre enfant, il faut un peu de temps quand même.

Et en fait cette maman là je l'ai revue 15 jours après et le gamin, j'avais plus de problème avec lui, il était occupé, il a, voilà, Il avait, alors régulièrement je le remettais à sa place d'élève, c'est sûr, c'était un enfant qui vivait avec des adultes beaucoup et il avait des problèmes familiaux aussi, enfin bon, c'était compliqué, mais il a passé une super année.

Cette année je l'ai encore, ça va bien, là quand on charge d'enseignant, il recommence à tester les limites, enfin, mais c'est vrai que du coup ça s'est bien passé. Donc moi les réussites c'est surtout ça, c'est de voir que Ben on arrive à avoir la confiance des parents, à avoir une classe calme, avec des élèves qui progressent, voilà, où on ne fait pas de la discipline, enfin moi je faire le gendarme, ce n'est pas mon truc, je me mets très rarement en colère et je préfère faire par la douceur mais ce qui n'empêche pas d'avoir une classe qui tourne avec des règles, avec des exigences.

Donc ça moi, déjà, c'est mon premier point.

Après c'est vrai que oui, toute la reconnaissance des parents pour moi est importante, je sens bien, et puis moi, c'est important aussi pour moi parce que je sens que ça apaise des choses au niveau familial, chez eux et je trouve que ça, ben c'est une belle réussite, enfin d'avoir des familles apaisées avec des enfants qui sont, qui retrouvent une place, qui retrouvent un bien être, parce que souvent c'est des enfants et des parents en souffrance qu'on récupère et donc moi pour moi c'est ça mon premier objectif.

Après bien sûr de savoir que voilà ma directrice à parler de ce que je fais, de que ce soit reconnu, c'est toujours agréable et valorisant mais c'est vrai que ce n'est pas mon premier, pour moi, ce n'est pas ça qui est essentiel, enfin ça, ça vient après puis après, et ben oui c'est hyper intéressant, parce que ça veut dire que si d'autres peuvent faire la même chose, ça veut dire d'autres enfants heureux, d'autres familles apaisées donc ça comme moi c'est mon objectif premier, plus on aura ça.

Voilà, et puis après, il y a quand même aussi une chose, c'est que moi j'ai gagné, en changeant de méthode, j'ai gagné du temps personnel, du coup, je passe moins de temps à préparer ma classe parce que tout est dans mes étagères, en fait, euh, mes jeux sont prêts mais après c'est plus orchestré, voilà, tout ça, mais j'ai gagné un temps fou en préparation avec cette méthode-là.

***Ca a rééquilibré un peu votre vie privée aussi ?***

Voilà exactement, oui, forcément, parce que, voilà, maintenant sur mon mi-temps je passe plus 2 jours à préparer la classe.

***Oui***

Sur les 2 jours de repos à la maison, j'arrive à faire autre chose, à gérer, voilà, d'autres choses à la maison, soit au niveau scolarité des enfants, au niveau des soins dont ils ont eu besoin, enfin, ça m'a libéré du temps. Et puis pour faire des choses que j'aime aussi. Enfin.

Tu as d'autres questions ?

***Non, parce que j'ai déjà énormément de choses.***

***Euh non, c'était vraiment super, mais il dit beaucoup de choses très intéressantes. J'aime beaucoup votre manière de procéder.***

***Dans votre pratique, dans votre pratique, je trouve ça hyper intéressant et vraiment si vous pouvez parler de cet entretien aux personnes avec qui vous travaillez ou vos connaissances et que j'ai d'autres personnes qui sont un peu dans votre mouvance, ça m'intéresse beaucoup de faire des entretiens avec.***

D'accord, alors je pourrais, oui, il faudrait que je voie avec celle qui est sur Saint André de Cubzac, éventuellement qui fait la même méthode que moi, alors du coup on ne sait pas exactement pareil, parce que moi j'ai réaménagé mais ça pourrait être intéressant.

Après ma cousine je pourrais lui en parler aussi, elle a moins confiance en elle donc du coup, je ne sais pas si elle acceptera mais elle c'est quelqu'un de chouette et mais je vais, je vais leur en parler, à voir.

***N'hésitez pas à en parler autour de vous.***

Après oui, je pourrais éventuellement aussi en parler, alors là, il est en train de passer, il faut que ce soit avant, quand les entretiens là, parce qu'elle est en train de passer le concours là, celle qui bosse avec moi.

***Ouais, je vais continuer à mener des entretiens tout le mois d'avril est un peu sur mai je pense.***

D'accord

***Voilà pour après avoir le temps de les étudier et d'écrire parce que***

oui et du coup la thèse elle est pour quand ?

***Je la dépose en fin d'année, de cette année, année civile.***

***Donc voilà après j'ai déjà quand même pas mal avancé parce que les entretiens en fait je les analyse au fur et à mesure. Je n'attends pas la fin des entretiens pour faire des analyses.***

Bah oui.

***Donc voilà, même si j'ai un entretien qui arrive tardivement, ce n'est pas très grave en soi, je peux.***

D'accord, je vais lui en parler parce qu'elle est en train de passer le concours là donc elle attend les résultats des écrits et je crois que c'est première quinzaine de mai il me semble l'oral.

Après, si elle est prise parce qu'elle, elle est en reconversion, a été directrice des ressources humaines dans une entreprise je crois qu'elle était sur Paris.

***D'accord***

Et en fait, c'était compliqué donc ils sont revenus dans la région avec son mari, mais du coup, c'est hyper intéressant, enfin, c'est une toute autre, voilà, une démarche, une autre approche et elle a des outils, enfin moi, c'est vraiment quelqu'un que j'apprécie beaucoup je suis très heureuse de travailler avec elle parce que justement, par rapport à ces personnes qui sont pas forcément à l'aise, là, dans le métier ou qui ont un côté un peu fonctionnaire, on va dire, enfin voilà, elle elle dit mais elles se rendent pas compte de la chance qu'elles ont de pouvoir faire ça.

Et enfin voilà il y a une approche un peu similaire quand même dans nos façons de faire avec des parcours de vie très différents.

Donc je vais, je vais essayer de leur proposer. Du coup je leur donne votre mail à ce moment-là.

***Oui***

OK très bien.

***Si ça t'intéresse, elle m'envoie un petit mail et je vois avec elle pour qu'elle ait un entretien.***

Très bien. Je vais faire ça.

Puis moi je serais intéressée, par contre pour avoir je ne sais pas, soit là thèse, soit

***Si vous voulez, vous pouvez participer vers le mois de, fin mai ou juin, vers la, en fait ce que je fais, c'est qu'une fois que j'aurai analyser les entretiens, en tout cas pas mal d'entretiens, je vais créer un groupe d'enseignants et je leur donne les conclusions pour voir ce qu'ils en pensent.***

D'accord, ah ouais,

***Si ça vous intéresse vous pouvez participer à ce groupe donc c'est différents enseignants, pareil en discussion zoom, où voilà, je vous fais part des conclusions en disant voilà j'ai, j'ai trouvé ça ça ça, qu'est-***

***ce que vous en pensez, est ce que vous trouverez que c'est pertinent ? ça vous étonne ou pas ? et du coup on a une discussion autour de cette analyse ?***

Pourquoi pas, pourquoi pas si c'est possible ? Alors c'est vrai qu'au mois de juin j'ai déjà normalement j'ai déjà 2 mercredi avec les présentations moi de ma méthode là au niveau d'ateliers visio aussi mais et puis je ne sais pas du coup là je suis arrêtée jusqu'au 30 mai mais je ne sais pas si bon ma kiné m'a calmé pour reprendre le boulot, mais.

***J'enverrai un sondage de date pour voir ce qui correspond.***

D'accord, moi je veux oui je veux bien, euh. Après je ne sais pas si ce sera réalisable, mais.

***Mais après, je peux tout à fait vous envoyer la thèse une fois qu'elle sera finie ? Vous pouvez très bien aussi venir à la soutenance de la thèse, c'est ouvert au public donc.***

C'est où et quand ?

***Alors, ce sera à Paris, ça, c'est sûr. Alors quand bah ça, c'est encore.***

Ouais, non ? Paris je pense que ça va, ça risque d'être un peu loin de la Charente Maritime.

***Je peux tout à fait vous faire partager le travail.***

Ah oui, ça m'intéresse de voir.

Je trouve que j'aime beaucoup la manière dont s'est abordé, donc ça rejoint bien, mais mes convictions, oui.

***Pas de souci.***

***J'imagine, mais en tout cas merci beaucoup pour cet entretien très riche, pour votre temps, c'est vraiment, vraiment super.***

Mais c'est avec plaisir. Et puis n'hésitez pas à même si avec d'autres questions qui venaient après ou du coup moi je suis assez dispo là hein ? Comme je suis en arrêt donc. On peut tout à fait refixer un créneau si, si besoin, j'en serais avec plaisir.

***C'est gentil, merci et puis bon appétit parce que je vois qu'il est presque midi.***

Non merci beaucoup à bientôt au revoir.

# ANNEXE 9 : PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE À L'ÉQUIPE DOCTORALE

Après avoir réalisé une étude de la littérature scientifique sur le concept d'identité, nous avons établi une carte conceptuelle pour pourvoir donner une nouvelle définition à ce concept : **Nous pouvons dès lors définir l'identité comme un processus, jamais complètement achevé, de construction de représentations de Soi, qui découle–des formes d'interactions Soi/Autrui, dans différents contextes sociaux, économiques et historiques et qui déterminent qui nous sommes et les choix que l'on fait.**

La définition du concept d'identité a permis de dégager des items à partir des différentes composantes théoriques de la notion d'identité. En se basant sur notre carte conceptuelle et sur la littérature scientifique nous avons identifié et défini 3 doubles composantes théoriques de la notion d'identité. Le terme de « double composante » renvoie à l'interaction indivisible des caractéristiques de l'identité telles que l'identité sociale et professionnelle. A partir de celle-ci nous avons pu établir des items visant à élaborer une échelle de mesure de l'identité des enseignants pour la corréler, par la suite, à la motivation.

Les trois doubles composantes théoriques sont :

1. « La fonction personnelle et biographique de l'individu » : L'individu construit son identité dans une interaction constante entre son Soi authentique et son Soi stratégique, à savoir tel qu'il est, tel qu'il se présente à autrui et l'image qu'autrui lui renvoie. Cette interaction continue aura une influence sur le développement de son estime personnelle.

2. « La fonction appartenance sociale et relationnelle » : qui nous permet d'analyser l'intégration de l'individu dans un groupe social particulier et sa possibilité à être « son soi authentique ».

3. « La fonction Implication sociétale et intégrative » : Pour évoluer dans la société l'individu a besoin de sentir qu'il y appartient, notamment la capacité à déterminer son rôle. Cela se manifeste par une reconnaissance économique, institutionnelle et sociale.

Tous les items font références de manière implicite ou explicite à la notion d'identité de l'individu et ont une référence directe à la carte conceptuelle établie. A chaque question sera associée une échelle de mesure allant de 1 « pas du tout d'accord » à 7 « tout à fait d'accord ».

Afin de m'aider à valider ce questionnaire avant de le diffuser j'aimerais vous demander votre aide.

Je vous propose de ranger les différents items dans l'une des trois composantes. Cela me permettra d'analyser si l'item, tel que présenté, est clairement formulé et s'il a une réelle pertinence.

Vous indiquerez le numéro de l'item dans l'une des colonnes.

| La fonction personnelle et biographique | La fonction appartenance sociale et relationnelle | La fonction statu sociétal et reconnaissance de la société. |
|---|---|---|
| | | |

1. **Je parviens à faire progresser les élèves en grandes difficultés**
2. **Je pense que le métier d'enseignant est bien compris pas la société.**
3. **A l'école, je ne suis plus la même personne qu'à la maison.**
4. **Je pense développer des méthodes pédagogiques originales**
5. **Je constate des méthodologies et des habitudes communes à tous les enseignants**
6. **Je parviens par mon enseignement à exploiter les potentialités de mes élèves**
7. **J'ai en tête des enseignant(e)s auxquel(le)s je voudrais ressembler**
8. **Je pense que mon métier fait partie de mon identité**
9. **Je considère une journée réussie lorsque j'ai pu faire toutes les séances prévues.**
10. **Avant de pratiquer ce métier, j'avais conscience de la posture de l'enseignant que je devais adopter**
11. **Je suis un(e) enseignant(e) qui ose tenter des innovations pédagogiques**
12. **J'ai davantage confiance en moi lorsque je suis en classe**
13. **Mon statut de fonctionnaire est avantageux**
14. **Je partage mes pratiques pédagogiques avec les autres professeurs**
15. **En tant qu'enseignant(e), je me sens vraiment moi-même.**
16. **J'ai l'impression d'appartenir un groupe social particulier au sein de la société**
17. **A l'école, je joue le rôle de l'enseignant**
18. **Avant d'être enseignant (e), j'avais déjà intégré certaines pratiques du métier**
19. **J'ai le sentiment d'avoir un « rôle » spécifique dans la société**
20. **J'ai su facilement entrer dans « le rôle » de l'enseignant**
21. **Je me suis rapidement intégré(e) aux autres professeurs**
22. **Mon métier prend plus de sens lorsque je suis dans une classe difficile**
23. **Je pense que « le statut social » de l'enseignant est reconnu par la société**
24. **Je suis convaincu(e) d'être un(e) bon(ne) enseignant(e)**
25. **Certains de mes collègues sont des exemples pour moi.**

26. **Dans l'exercice de mon métier, je préfère conserver mon autonomie.**
27. **Je pense que les enseignants méritent bien leur salaire**
28. **Je trouve que le rapport entre salaire et profession est cohérent**
29. **Le salaire de professeur est valorisé au sein de mon entourage**
30. **Dans l'exercice de mon métier, je travaille régulièrement avec mes collègues.**
31. **Mes collègues sont des partenaires pour moi**
32. **Le métier d'enseignant fait partie des métiers auxquels la société a le plus de reconnaissance**
33. **J'ai conscience que la transmission du savoir s'inscrit dans une histoire et une temporalité longue.**
34. **Je constate que certains traits de caractère sont communs aux enseignants.**
35. **J'ai plus la sensation d'appartenir à la corporation enseignante qu'à celle des fonctionnaires**
36. **Je pense que la société reconnaît la nécessité du métier d'enseignant**

# ANNEXE 10 : QUESTIONNAIRE COMMUNIQUE AUX ENSEIGNANTS VIA GOOGLE FORMS

## Enseignant, c'est mon métier.

Chers collègues,

Je vous remercie d'avoir accepté de participer à ce questionnaire. Les données récoltées me permettront de réaliser un projet de thèse portant sur les enseignants en écoles primaires et plus précisément sur la raison du choix de carrière.
Ce questionnaire sera et restera anonyme. Aucune réponse individuelle ne sera communiquée ; seul des traitements globaux seront effectués, comme par exemple les réponses données par les hommes et par les femmes.
Il vous est demandé de lire les affirmations et d'y répondre en fonction de ce que vous ressentez, imaginez ou vivez. Il n'y a aucun jugement de valeur, il n'y a d'ailleurs pas de « bonnes » réponses. Répondez rapidement. C'est votre première impression qui nous importe le plus.

Angéline Plenard
Doctorante en Sciences de l'éducation

Date *

Mois, jour, année

Numéro de département de l'école où vous *

Réponse courte

Vous *

- Femme
- Homme

Quelle est votre date de *

Réponse courte

Type *

- Publique
- Privée sous contrat
- Privée hors contrat

Quel type de poste occupez- *

- Titulaire
- Vacataire
- Enseignant spécialisé
- Chef d'établissement

S'agit-il d'une reconversion *

- Oui
- Non

Combien d'années d'expérience avez- *

Réponse courte

Accepteriez-vous de faire un entretien individuel enregistré dans le cadre de la recherche et me communiquer vos coordonnées ; l'entretien sera aussi strictement anonyme.

- oui
- Non

Si oui, pouvez-vous me communiquer votre numéro de téléphone et adresse e-

Réponse courte

## Questionnaire

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément en cochant la case qui vous correspond

Moi, en tant qu'enseignant(e) *

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Sans avis | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|
| Je me sens davantage moi-même à la maison qu'en classe. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| J'ai le sentiment d'avoir un rôle différent lorsque je suis en dehors de l'école | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| A la maison ou à l'école, je me montre tel que je suis vraiment. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que mon métier fait partie de mon identité | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| J'ai le sentiment de m'épanouir grâce à l'exercice de mon métier | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| A la rentrée scolaire je me sens heureux(se) de retrouver les élèves | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Je suis un(e) enseignant(e) qui tente des innovations pédagogiques | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je parviens à faire progresser les élèves en grandes difficultés | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je parviens, par mon enseignement, à exploiter les potentialités de mes élèves | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je suis plus sûr(e) de moi lorsque je suis en classe | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Mes méthodes pédagogiques sont reconnues comme originales | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Mon métier prend plus de sens lorsque je suis dans une classe difficile | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Dans l'exercice de mon métier je développe de nouvelles compétences personnelles | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

Moi et mes collègues: *

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Sans avis | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|
| Mes collègues me reconnaissent certains traits de caractères « atypique » de l'enseignant | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Mes collègues me reconnaissent des méthodologie et des habitudes communes à tous les enseignants | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je partage mes pratiques pédagogiques avec les autres professeurs | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Dans l'exercice de mon métier, je travaille régulièrement avec mes collègues | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Les équipes pédagogiques m'ont toujours rapidement intégré à leurs équipes | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Avant d'être enseignant(e) j'avais déjà connaissance de certaines pratiques du métier | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| J'ai su facilement comprendre et adopter la « posture » de l'enseignant. | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Certains de mes collègues sont des exemples pour moi | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je considère mes collègues comme des partenaires | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| J'ai en tête des enseignant(e)s auxquel(le)s je voudrais ressembler | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

Moi et la société *

| | Pas du tout d'accord | Plutôt pas d'accord | Sans avis | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord |
|---|---|---|---|---|---|
| Je trouve que le rapport entre salaire et profession est cohérent | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Le salaire de professeur est valorisé au sein de mon entourage | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Mon statut de fonctionnaire ou assimilé fonctionnaire est avantageux | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je considère le métier de maître/maîtresse comme un métier traditionnel | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| J'ai le sentiment d'avoir un rôle spécifique dans la société | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je me définis plus comme un fonctionnaire que comme un enseignant | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que le métier d'enseignant est bien compris par la société | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que les enseignants méritent bien leur salaire | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que le statut social de l'enseignant est reconnu par la société | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Le métier d'enseignant fait partie des métiers pour lesquels la société a le plus de reconnaissance | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| Je pense que la société reconnaît la nécessité du métier d'enseignant | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |

# ANNEXE 11 : DONNÉES STATISTIQUES VIA LE LOGICIEL XLSTAT AVANT LES ANALYSES ANAFAC ET MAC QUITTY

| Panel | Genre | Département | Quelle est votre date | Age | Type d'établisse | Fonction | Reconversion pro | Année d'anciennet | Moi, en tant d | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E01 | 1 | Nord | 16/06/1986 | 34 | 1 | 1 | 1 | (6;11) | -2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| E02 | 1 | Nord | 18/03/1973 | 47 | 1 | 1 | 2 | (1;5) | -2 | -2 | 1 | 2 | 1 | 2 | -1 | 1 | 2 |
| E03 | 1 | Nord | 06/01/1981 | 39 | 1 | 2 | 2 | (1;5) | -2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| E04 | 1 | Ouest | 26/11/1979 | 41 | 2 | 1 | 1 | (12;16) | 1 | 1 | -1 | 1 | -1 | 1 | -1 | 0 | 0 |
| E05 | 1 | Ouest | 22/03/1972 | 48 | 2 | 1 | 1 | (+16) | -2 | -2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| E06 | 1 | Ouest | 15/02/1961 | 59 | 2 | 1 | 1 | (+16) | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| E07 | 1 | Ouest | 11/06/1964 | 56 | 3 | 2 | 1 | (+16) | -2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| E08 | 1 | Ouest | 28/12/1990 | 30 | 1 | 1 | 1 | (6;11) | 0 | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| E09 | 1 | Ouest | 26/04/1973 | 47 | 2 | 1 | 2 | (+16) | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| E10 | 1 | Ouest | 24/07/1968 | 52 | 2 | 1 | 1 | (+16) | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| E11 | 1 | Ouest | 18/09/1981 | 39 | 2 | 1 | 1 | (6;11) | -1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| E12 | 1 | Ouest | 19/04/1995 | 25 | 2 | 1 | 1 | (1;5) | -1 | -1 | 1 | 1 | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| E13 | 1 | Ouest | 29/05/1973 | 47 | 2 | 1 | 1 | (+16) | -1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| E14 | 1 | Ouest | 22/11/1969 | 51 | 2 | 2 | 1 | (+16) | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| E15 | 1 | Ouest | 16/09/1961 | 59 | 2 | 1 | 1 | (+16) | -1 | -1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| E16 | 1 | Nord | 20/05/1980 | 40 | 1 | 1 | 2 | (12;16) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| E17 | 1 | Nord | 22/06/1992 | 28 | 1 | 1 | 2 | (1;5) | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | -1 | 0 |
| E18 | 1 | Nord | | 0 | 1 | 1 | 1 | (12;16) | -2 | -2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | -1 |
| E19 | 1 | Nord | | 0 | 1 | 1 | 1 | (+16) | -1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| E20 | 1 | Nord | 20/04/1990 | 30 | 2 | 1 | 1 | (6;11) | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| E21 | 1 | Nord | 21/02/1973 | 47 | 1 | 1 | 1 | (+16) | -2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | -1 | 1 |
| E22 | 1 | Nord | 19/09/1975 | 45 | 2 | 1 | 1 | (+16) | -2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| E23 | 2 | Nord | 16/02/1993 | 27 | 1 | 1 | 1 | (1;5) | 0 | 2 | 1 | 1 | -2 | 2 | -1 | -1 | -1 |
| E24 | 1 | Nord | 09/08/1967 | 53 | 1 | 1 | 2 | (6;11) | -1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | -1 | 1 |
| E25 | 1 | Nord | | 0 | 1 | 1 | 1 | (1;5) | -1 | 2 | 1 | -1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| E26 | 1 | Nord | 08/08/1982 | 38 | 1 | 1 | 1 | (12;16) | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| E27 | 1 | Nord | 06/12/1963 | 57 | 1 | 1 | 1 | (+16) | -2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 |
| E28 | 1 | Nord | 13/09/1961 | 59 | 2 | 1 | 2 | (12;16) | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| E29 | 1 | Ouest | 05/12/1961 | 59 | 2 | 1 | 1 | (+16) | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| E30 | 1 | Ouest | 14/05/1971 | 49 | 2 | 1 | 1 | (+16) | -2 | -2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | -1 | -1 |
| E31 | 1 | Nord | 09/04/1967 | 53 | 1 | 1 | 2 | (+16) | 1 | 2 | -2 | -1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |

| Moi, en tant [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0 | -1 | 0 | 0 | -1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | -2 | -2 | -2 | 1 | 1 |
| 2 | 0 | -1 | -2 | 0 | 0 | -2 | -2 | 0 | 2 | 1 | 1 | -2 | -2 | 1 | -1 | -2 | -2 | 1 |
| -1 | 0 | -1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | -1 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 0 | -1 | 1 | 0 | 1 | 0 | -1 | 0 | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 | -1 | -1 | 1 | 1 | 1 |
| 2 | 0 | 1 | 1 | -1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | -1 | -1 | 1 | 1 | 1 |
| 0 | -1 | -1 | 0 | 0 | 1 | 0 | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | -1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | -1 | -1 | 1 | 1 | 2 |
| -1 | -1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | -2 | -2 | -1 | 1 | 1 |
| 0 | 1 | 1 | 1 | -1 | -1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | -2 | -2 | -1 | -2 | 1 |
| 1 | 0 | -1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | -2 | -1 | 1 | -1 | 1 |
| 1 | 0 | -1 | -1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | -2 | -2 | -2 | -1 | 1 |
| 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | -2 | -2 | -1 | 1 | 1 |
| -1 | 2 | 2 | 1 | 1 | -1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | -2 | -2 | 1 | 1 | 2 |
| 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | -1 | 1 | 2 | 1 | 1 | -1 | 0 | 2 | 0 | -2 | -2 | -1 | 1 | 2 |
| 0 | -2 | -1 | 0 | -2 | 2 | 2 | 2 | 2 | -2 | -1 | 1 | 2 | 2 | -1 | -1 | -2 | 0 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | -1 | 1 | 1 | 1 | -1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | -2 | -1 | 1 | 1 | 1 |
| -1 | -1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | -1 | -2 | -1 | -1 | 2 |
| -1 | 0 | 1 | 2 | 1 | -1 | 2 | 2 | 2 | -1 | 2 | 1 | 2 | 1 | -1 | -1 | -1 | -1 | 2 |
| 1 | -1 | 1 | 2 | -1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | -2 | -2 | -2 | 1 | 2 |
| 1 | -2 | 1 | 0 | -2 | 0 | 1 | -1 | 1 | -1 | 0 | 1 | 2 | 1 | -1 | -1 | 1 | 0 | 1 |
| -2 | -2 | -2 | 1 | -2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | -1 | -2 | 1 |
| 0 | 0 | -2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | -1 | 1 | 2 | 2 | -2 | -2 | -1 | 1 | -1 |
| -1 | -1 | -1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | -1 | 1 | 2 | 2 | 2 | -2 | -2 | -2 | 0 | 1 |
| 1 | 0 | -1 | 1 | 0 | 0 | 1 | -1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | -2 | -2 | 2 | -1 | 2 |
| 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | -2 | -2 | 0 | 1 | 2 |
| 2 | 2 | -1 | 1 | 2 | -1 | -1 | 0 | 0 | -2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | -1 | 2 | 0 | 2 |
| 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | -1 | 0 | 0 | 0 | 0 | -1 | -1 | 0 | 0 | 1 |
| -1 | -1 | -1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | -1 | -1 | 1 | 1 | 0 | -1 | 0 | -1 | -1 | 1 |
| 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | -1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| -2 | 0 | -2 | 2 | -1 | 1 | 1 | 2 | 2 | -2 | 2 | 1 | 2 | -1 | -2 | -2 | 2 | 2 | 1 |

| Moi et la soc | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] | [illegible] |
|---|---|---|---|---|---|
| -2 | -2 | -2 | -2 | -2 | 1 |
| -2 | -2 | 2 | -1 | -1 | -1 |
| -2 | -1 | 2 | -1 | -2 | 1 |
| -2 | -1 | -1 | 0 | -1 | -1 |
| -2 | -2 | 1 | -1 | -2 | 1 |
| -2 | -2 | 2 | -1 | -2 | -1 |
| -2 | -1 | 2 | -1 | -1 | 1 |
| -2 | -2 | 1 | -2 | -2 | -2 |
| -2 | -1 | 2 | -1 | -1 | 1 |
| -2 | -1 | 1 | -1 | -1 | 1 |
| 0 | -2 | -2 | -2 | -2 | -2 |
| -2 | -2 | -1 | -2 | -2 | -2 |
| -2 | -2 | 2 | -1 | -1 | -1 |
| -2 | -1 | 1 | -2 | -2 | 1 |
| -2 | -2 | 0 | -1 | -2 | -2 |
| -2 | -1 | 2 | -1 | -1 | -1 |
| -1 | -1 | -2 | -1 | -1 | -1 |
| -2 | 0 | 2 | -2 | -2 | -2 |
| -2 | -2 | -2 | -2 | -2 | -2 |
| -2 | -2 | -2 | -2 | -1 | -1 |
| -2 | -2 | -1 | -2 | -2 | 1 |
| -2 | -1 | 0 | 1 | -1 | 1 |
| -2 | -2 | 2 | -1 | -2 | 1 |
| -1 | -1 | -1 | -2 | -2 | 1 |
| -1 | -1 | 0 | -2 | -1 | 1 |
| 0 | 0 | 1 | -2 | -2 | -1 |
| -2 | -1 | 2 | 0 | -1 | -1 |
| -1 | -1 | -1 | -1 | -1 | 1 |
| -1 | -1 | 2 | -1 | -1 | 1 |
| -2 | -1 | 2 | -1 | -2 | -1 |
| -2 | -2 | -2 | -2 | -2 | -2 |

XLSTAT 2020.4.1.1017 - Analyse en Composantes Principales (ACP) - Début : 2020-09-07 à 14:27:38 / Fin : 2020-09-07 à 14:28:04 / Microsoft Excel 16.21115
Tableau observations/variables : Classeur = codage variables.xlsx / Feuille = codage 1 / Plage = 'codage 1'!$K$1:$AR$32 / 31 lignes et 34 colonnes
Libellés des observations : Classeur = codage variables.xlsx / Feuille = codage 1 / Plage = 'codage 1'!$B$1:$B$32 / 31 lignes et 1 colonne
Type d'ACP : Corrélation
Filtrer les facteurs Nombre maximum = 5
Normalisation : (n)
Type de biplot : Biplot de distance / Coefficient = n/p

Statistiques descriptives :

| Variable | Observations | données ma | données ma | Minimum | Maximum | Moyenne | Ecart-type |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 1,000 | -0,774 | 1,146 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 0,613 | 1,308 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 1,129 | 0,885 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -1,000 | 2,000 | 1,258 | 0,815 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 1,097 | 0,944 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | 0,000 | 2,000 | 1,548 | 0,568 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -1,000 | 2,000 | 0,935 | 0,892 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -1,000 | 2,000 | 0,581 | 0,923 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -1,000 | 2,000 | 0,903 | 0,831 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 0,258 | 1,125 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | -0,129 | 0,991 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | -0,065 | 1,237 |
| Moi, en tant | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 0,806 | 0,873 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 0,097 | 1,076 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | -1,000 | 2,000 | 0,258 | 0,893 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 1,065 | 0,929 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 0,968 | 1,140 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | 0,000 | 2,000 | 1,290 | 0,643 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 0,613 | 1,358 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | -1,000 | 2,000 | 0,935 | 1,031 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | 0,000 | 2,000 | 1,161 | 0,583 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 1,516 | 0,851 |
| Moi et mes c | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 1,097 | 0,978 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 1,000 | -1,194 | 1,014 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 1,000 | -1,258 | 0,815 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | -0,129 | 1,360 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 0,161 | 1,098 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -1,000 | 2,000 | 1,194 | 0,654 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 0,000 | -1,710 | 0,588 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 0,000 | -1,387 | 0,615 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 2,000 | 0,387 | 1,606 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 1,000 | -1,290 | 0,739 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | -1,000 | -1,548 | 0,506 |
| Moi et la soc | 31 | 0 | 31 | -2,000 | 1,000 | -0,323 | 1,275 |

| Matrice de corrélation (Pearson (n)) : | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Variables | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi et mes collègues: | Moi et mes collègues: | Moi et mes collègues: |
| Moi, en tant | **1** | **0,394** | **-0,588** | **-0,457** | **-0,360** | -0,299 | -0,116 | 0,156 | 0,059 | -0,021 | 0,056 | -0,060 | 0,245 | -0,045 | 0,234 | 0,048 |
| Moi, en tant | **0,394** | **1** | -0,272 | **-0,372** | -0,185 | -0,019 | 0,235 | 0,054 | 0,332 | -0,179 | 0,166 | -0,263 | 0,341 | 0,122 | -0,083 | 0,049 |
| Moi, en tant | **-0,588** | -0,272 | **1** | **0,692** | **0,464** | **0,451** | 0,222 | 0,028 | 0,063 | -0,001 | 0,096 | **0,373** | 0,033 | 0,127 | -0,339 | 0,192 |
| Moi, en tant | **-0,457** | **-0,372** | **0,692** | **1** | **0,356** | **0,404** | 0,115 | 0,193 | 0,038 | 0,107 | 0,125 | 0,315 | -0,115 | 0,085 | -0,232 | 0,065 |
| Moi, en tant | **-0,360** | -0,185 | **0,464** | **0,356** | **1** | 0,271 | **0,523** | 0,278 | 0,310 | -0,181 | -0,057 | 0,320 | 0,064 | **-0,371** | -0,070 | 0,221 |
| Moi, en tant | -0,299 | -0,019 | **0,451** | **0,404** | 0,271 | **1** | -0,059 | 0,072 | 0,187 | 0,084 | 0,071 | 0,147 | 0,154 | -0,199 | **-0,420** | -0,006 |
| Moi, en tant | -0,116 | 0,235 | 0,222 | 0,115 | **0,523** | -0,059 | **1** | **0,533** | **0,441** | -0,215 | 0,254 | 0,238 | 0,240 | 0,041 | -0,062 | 0,327 |
| Moi, en tant | 0,156 | 0,054 | 0,028 | 0,193 | 0,278 | 0,072 | **0,533** | **1** | **0,684** | -0,021 | 0,267 | 0,122 | -0,104 | 0,076 | 0,055 | 0,149 |
| Moi, en tant | 0,059 | 0,332 | 0,063 | 0,038 | 0,310 | 0,187 | **0,441** | **0,684** | **1** | 0,099 | 0,146 | -0,006 | -0,257 | -0,064 | -0,100 | -0,164 |
| Moi, en tant | -0,021 | -0,179 | -0,001 | 0,107 | -0,181 | 0,084 | -0,215 | -0,021 | 0,099 | **1** | 0,330 | 0,180 | **-0,355** | 0,199 | -0,069 | **-0,368** |
| Moi, en tant | 0,056 | 0,166 | 0,096 | 0,125 | -0,057 | 0,071 | 0,254 | 0,267 | 0,146 | 0,330 | **1** | 0,265 | 0,163 | **0,637** | **-0,451** | -0,280 |
| Moi, en tant | -0,060 | -0,263 | **0,373** | 0,315 | 0,320 | 0,147 | 0,238 | 0,122 | -0,006 | 0,180 | 0,265 | **1** | 0,204 | 0,005 | **-0,407** | 0,323 |
| Moi, en tant | 0,245 | 0,341 | 0,033 | -0,115 | 0,064 | 0,154 | 0,240 | -0,104 | -0,257 | **-0,355** | 0,163 | 0,204 | **1** | 0,056 | -0,105 | 0,345 |
| Moi et mes c | -0,045 | 0,122 | 0,127 | 0,085 | **-0,371** | -0,199 | 0,041 | 0,076 | -0,064 | 0,199 | **0,637** | 0,005 | 0,056 | **1** | -0,200 | -0,240 |
| Moi et mes c | 0,234 | -0,083 | -0,339 | -0,232 | -0,070 | **-0,420** | -0,062 | 0,055 | -0,100 | -0,069 | **-0,451** | **-0,407** | -0,105 | -0,200 | **1** | 0,140 |
| Moi et mes c | 0,048 | 0,049 | 0,192 | 0,065 | 0,221 | -0,006 | 0,327 | 0,149 | -0,164 | **-0,368** | -0,280 | 0,323 | 0,345 | -0,240 | 0,140 | **1** |
| Moi et mes c | 0,082 | -0,076 | 0,136 | 0,153 | 0,158 | -0,075 | **0,490** | 0,304 | -0,109 | -0,279 | -0,033 | 0,306 | **0,362** | 0,030 | 0,041 | **0,758** |
| Moi et mes c | -0,001 | -0,139 | 0,108 | 0,043 | 0,172 | -0,085 | 0,266 | 0,100 | -0,133 | -0,338 | -0,253 | 0,192 | 0,222 | -0,138 | 0,155 | **0,638** |
| Moi et mes c | -0,006 | -0,181 | 0,320 | 0,334 | -0,022 | 0,025 | -0,131 | 0,238 | -0,005 | 0,133 | 0,160 | 0,322 | -0,206 | 0,163 | -0,052 | 0,100 |
| Moi et mes c | -0,185 | -0,192 | 0,119 | 0,259 | 0,281 | -0,222 | 0,285 | 0,181 | -0,008 | -0,100 | 0,253 | 0,127 | 0,060 | 0,156 | -0,054 | 0,039 |
| Moi et mes c | -0,156 | -0,003 | 0,152 | 0,190 | 0,031 | -0,075 | 0,085 | 0,006 | 0,102 | 0,087 | -0,136 | -0,263 | -0,133 | 0,027 | 0,173 | 0,165 |
| Moi et mes c | 0,013 | 0,096 | 0,174 | 0,042 | 0,102 | 0,016 | 0,353 | -0,097 | -0,257 | -0,353 | -0,234 | 0,159 | **0,498** | -0,093 | -0,006 | **0,589** |
| Moi et mes c | -0,020 | 0,160 | 0,293 | 0,093 | -0,083 | -0,039 | 0,160 | -0,027 | -0,111 | 0,189 | -0,055 | -0,050 | 0,140 | 0,149 | 0,123 | **0,433** |
| Moi et la soc | -0,334 | -0,209 | 0,140 | 0,224 | 0,299 | 0,075 | -0,088 | -0,018 | 0,175 | 0,045 | -0,059 | -0,250 | -0,270 | -0,013 | 0,057 | **-0,624** |
| Moi et la soc | -0,043 | -0,066 | 0,001 | 0,003 | 0,207 | -0,044 | -0,161 | -0,193 | 0,011 | -0,034 | -0,166 | -0,083 | -0,026 | -0,199 | 0,140 | -0,286 |
| Moi et la soc | 0,062 | 0,252 | -0,235 | **-0,420** | 0,062 | -0,121 | 0,213 | -0,071 | -0,011 | 0,088 | **0,408** | 0,094 | 0,343 | 0,100 | -0,054 | -0,231 |
| Moi et la soc | 0,314 | 0,161 | **-0,434** | -0,309 | -0,241 | -0,253 | 0,147 | 0,036 | -0,128 | 0,046 | 0,173 | 0,155 | 0,277 | 0,212 | -0,010 | 0,087 |
| Moi et la soc | -0,194 | 0,013 | 0,243 | 0,153 | **0,563** | 0,153 | **0,479** | **0,360** | 0,342 | 0,066 | 0,194 | **0,510** | 0,126 | -0,028 | -0,259 | 0,198 |
| Moi et la soc | -0,100 | 0,194 | -0,010 | -0,161 | -0,052 | -0,293 | -0,027 | -0,137 | -0,009 | 0,135 | 0,066 | -0,065 | -0,147 | 0,270 | 0,170 | 0,209 |
| Moi et la soc | -0,108 | 0,056 | 0,217 | 0,006 | 0,124 | -0,135 | 0,074 | -0,178 | -0,206 | -0,044 | 0,134 | 0,185 | 0,290 | 0,109 | 0,067 | -0,013 |
| Moi et la soc | -0,103 | -0,228 | 0,339 | 0,150 | 0,084 | 0,162 | -0,168 | 0,023 | -0,071 | -0,039 | 0,179 | 0,147 | -0,016 | 0,113 | -0,188 | -0,286 |
| Moi et la soc | -0,117 | 0,087 | 0,110 | 0,239 | 0,042 | 0,154 | -0,130 | -0,136 | -0,047 | -0,027 | 0,129 | -0,276 | 0,065 | -0,089 | 0,067 | -0,312 |
| Moi et la soc | 0,106 | 0,273 | 0,014 | 0,031 | 0,045 | 0,153 | -0,007 | 0,062 | 0,187 | 0,198 | **0,386** | -0,005 | 0,054 | -0,022 | -0,119 | -0,277 |
| Moi et la soc | -0,154 | **0,362** | 0,245 | -0,013 | -0,084 | 0,298 | -0,019 | -0,147 | 0,190 | 0,083 | -0,034 | -0,098 | 0,152 | -0,171 | -0,246 | -0,123 |

| Matrice de corrélation (Pearson (n)) : | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Variables | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi, en tant qu'enseigna | Moi et mes collègues: | Moi et mes collègues: | Moi et mes collègues: |
| Moi, en tant | 1 | 0,394 | -0,588 | -0,457 | -0,360 | -0,299 | -0,116 | 0,156 | 0,059 | -0,021 | 0,056 | -0,060 | 0,245 | -0,045 | 0,234 | 0,048 |
| Moi, en tant | 0,394 | 1 | -0,272 | -0,372 | -0,185 | -0,019 | 0,235 | 0,054 | 0,332 | -0,179 | 0,166 | -0,263 | 0,341 | 0,122 | -0,083 | 0,049 |
| Moi, en tant | -0,588 | -0,272 | 1 | 0,692 | 0,464 | 0,451 | 0,222 | 0,028 | 0,063 | -0,001 | 0,096 | 0,373 | 0,033 | 0,127 | -0,339 | 0,192 |
| Moi, en tant | -0,457 | -0,372 | 0,692 | 1 | 0,356 | 0,404 | 0,115 | 0,193 | 0,038 | 0,107 | 0,125 | 0,315 | -0,115 | 0,085 | -0,232 | 0,065 |
| Moi, en tant | -0,360 | -0,185 | 0,464 | 0,356 | 1 | 0,271 | 0,523 | 0,278 | 0,310 | -0,181 | -0,057 | 0,320 | 0,064 | -0,371 | -0,070 | 0,221 |
| Moi, en tant | -0,299 | -0,019 | 0,451 | 0,404 | 0,271 | 1 | -0,059 | 0,072 | 0,187 | 0,084 | 0,071 | 0,147 | 0,154 | -0,199 | -0,420 | -0,006 |
| Moi, en tant | -0,116 | 0,235 | 0,222 | 0,115 | 0,523 | -0,059 | 1 | 0,533 | 0,441 | -0,215 | 0,254 | 0,238 | 0,240 | 0,041 | -0,062 | 0,327 |
| Moi, en tant | 0,156 | 0,054 | 0,028 | 0,193 | 0,278 | 0,072 | 0,533 | 1 | 0,684 | -0,021 | 0,267 | 0,122 | -0,104 | 0,076 | 0,055 | 0,149 |
| Moi, en tant | 0,059 | 0,332 | 0,063 | 0,038 | 0,310 | 0,187 | 0,441 | 0,684 | 1 | 0,099 | 0,146 | -0,006 | -0,257 | -0,064 | -0,100 | -0,164 |
| Moi, en tant | -0,021 | -0,179 | -0,001 | 0,107 | -0,181 | 0,084 | -0,215 | -0,021 | 0,099 | 1 | 0,330 | 0,180 | -0,355 | 0,199 | -0,069 | -0,368 |
| Moi, en tant | 0,056 | 0,166 | 0,096 | 0,125 | -0,057 | 0,071 | 0,254 | 0,267 | 0,146 | 0,330 | 1 | 0,265 | 0,163 | 0,637 | -0,451 | -0,280 |
| Moi, en tant | -0,060 | -0,263 | 0,373 | 0,315 | 0,320 | 0,147 | 0,238 | 0,122 | -0,006 | 0,180 | 0,265 | 1 | 0,204 | 0,005 | -0,407 | 0,323 |
| Moi, en tant | 0,245 | 0,341 | 0,033 | -0,115 | 0,064 | 0,154 | 0,240 | -0,104 | -0,257 | -0,355 | 0,163 | 0,204 | 1 | 0,056 | -0,105 | 0,345 |
| Moi et mes c | -0,045 | 0,122 | 0,127 | 0,085 | -0,371 | -0,199 | 0,041 | 0,076 | -0,064 | 0,199 | 0,637 | 0,005 | 0,056 | 1 | -0,200 | -0,240 |
| Moi et mes c | 0,234 | -0,083 | -0,339 | -0,232 | -0,070 | -0,420 | -0,062 | 0,055 | -0,100 | -0,069 | -0,451 | -0,407 | -0,105 | -0,200 | 1 | 0,140 |
| Moi et mes c | 0,048 | 0,049 | 0,192 | 0,065 | 0,221 | -0,006 | 0,327 | 0,149 | -0,164 | -0,368 | -0,280 | 0,323 | 0,345 | -0,240 | 0,140 | 1 |
| Moi et mes c | 0,082 | -0,076 | 0,136 | 0,153 | 0,158 | -0,075 | 0,490 | 0,304 | -0,109 | -0,279 | -0,033 | 0,306 | 0,362 | 0,030 | 0,041 | 0,758 |
| Moi et mes c | -0,001 | -0,139 | 0,108 | 0,043 | 0,172 | -0,085 | 0,266 | 0,100 | -0,133 | -0,338 | -0,253 | 0,192 | 0,222 | -0,138 | 0,155 | 0,638 |
| Moi et mes c | -0,006 | -0,181 | 0,320 | 0,334 | -0,022 | 0,025 | -0,131 | 0,238 | -0,005 | 0,133 | 0,160 | 0,322 | -0,206 | 0,163 | -0,052 | 0,100 |
| Moi et mes c | -0,185 | -0,192 | 0,119 | 0,259 | 0,281 | -0,222 | 0,285 | 0,181 | -0,008 | -0,100 | 0,253 | 0,127 | 0,060 | 0,156 | -0,054 | 0,039 |
| Moi et mes c | -0,156 | -0,003 | 0,152 | 0,190 | 0,031 | -0,075 | 0,085 | 0,006 | 0,102 | 0,087 | -0,136 | -0,263 | -0,133 | 0,027 | 0,173 | 0,165 |
| Moi et mes c | 0,013 | 0,096 | 0,174 | 0,042 | 0,102 | 0,016 | 0,353 | -0,097 | -0,257 | -0,353 | -0,234 | 0,159 | 0,498 | -0,093 | -0,006 | 0,589 |
| Moi et mes c | -0,020 | 0,160 | 0,293 | 0,093 | -0,083 | -0,039 | 0,160 | -0,027 | -0,111 | 0,189 | -0,055 | -0,050 | 0,140 | 0,149 | 0,123 | 0,433 |
| Moi et la soc | -0,334 | -0,209 | 0,140 | 0,224 | 0,299 | 0,075 | -0,088 | -0,018 | 0,175 | 0,045 | -0,059 | -0,250 | -0,270 | -0,013 | 0,057 | -0,624 |
| Moi et la soc | -0,043 | -0,066 | 0,001 | 0,003 | 0,207 | -0,044 | -0,161 | -0,193 | 0,011 | -0,034 | -0,166 | -0,083 | -0,026 | -0,199 | 0,140 | -0,286 |
| Moi et la soc | 0,062 | 0,252 | -0,235 | -0,420 | 0,062 | -0,121 | 0,213 | -0,071 | -0,011 | 0,088 | 0,408 | 0,094 | 0,343 | 0,100 | -0,054 | -0,231 |
| Moi et la soc | 0,314 | 0,161 | -0,434 | -0,309 | -0,241 | -0,253 | 0,147 | 0,036 | -0,128 | 0,046 | 0,173 | 0,155 | 0,277 | 0,212 | -0,010 | 0,087 |
| Moi et la soc | -0,194 | 0,013 | 0,243 | 0,153 | 0,563 | 0,153 | 0,479 | 0,360 | 0,342 | 0,066 | 0,194 | 0,510 | 0,126 | -0,028 | -0,259 | 0,198 |
| Moi et la soc | -0,100 | 0,194 | -0,010 | -0,161 | -0,052 | -0,293 | -0,027 | -0,137 | -0,009 | 0,135 | 0,066 | -0,065 | -0,147 | 0,270 | 0,170 | 0,209 |
| Moi et la soc | -0,108 | 0,056 | 0,217 | 0,006 | 0,124 | -0,135 | 0,074 | -0,178 | -0,206 | -0,044 | 0,134 | 0,185 | 0,290 | 0,109 | 0,067 | -0,013 |
| Moi et la soc | -0,103 | -0,228 | 0,339 | 0,150 | 0,084 | 0,162 | -0,168 | 0,023 | -0,071 | -0,039 | 0,179 | 0,147 | -0,016 | 0,113 | -0,188 | -0,286 |
| Moi et la soc | -0,117 | 0,087 | 0,110 | 0,239 | 0,042 | 0,154 | -0,130 | -0,136 | -0,047 | -0,027 | 0,129 | -0,276 | 0,065 | -0,089 | 0,067 | -0,312 |
| Moi et la soc | 0,106 | 0,273 | 0,014 | 0,031 | 0,045 | 0,153 | -0,007 | 0,062 | 0,187 | 0,198 | 0,386 | -0,005 | 0,054 | -0,022 | -0,119 | -0,277 |
| Moi et la soc | -0,154 | 0,362 | 0,245 | -0,013 | -0,084 | 0,298 | -0,019 | -0,147 | 0,190 | 0,083 | -0,034 | -0,098 | 0,152 | -0,171 | -0,246 | -0,123 |

# ANNEXE 12 : CODEBOOK INTEGRAL VIA LE LOGICIEL NVIVO

| Nom | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| À priori des secteurs d'école | | 1 | 1 |
| Accompagnement des parents | | 1 | 1 |
| Accompagnement développement personnel | | 6 | 17 |
| Aide tuteur | | 1 | 1 |
| Apporte un bénéfice imminent | | 1 | 1 |
| Approche psychologique de l'enfant | | 1 | 1 |
| Approche psychologique des parents | | 1 | 1 |
| Apprécie le caractère d'un métier différent chaque jour | | 1 | 1 |
| Appréhension responsabilité | | 1 | 1 |
| Aspect social du métier | | 1 | 1 |
| Attrait de l'organisation du 2nd degré | | 1 | 1 |
| Autonomie | | 1 | 1 |
| Avantage d'être un homme en tant que PE | | 1 | 1 |
| Avantage emploi du temps | | 1 | 1 |
| Besoin d'aide | | 1 | 1 |
| Besoin d'observer les collègues | | 1 | 1 |
| Besoin d'évolution | | 2 | 2 |
| Besoin de changer de vie | | 1 | 1 |
| Besoin de partage | | 1 | 1 |
| Besoin de reconnaissance de l'enseignant | | 2 | 3 |
| Besoin de se sentir entourer par l'équipe | | 1 | 1 |
| Besoin de se sentir utile | | 6 | 11 |
| Cadre idéal de classe | | 1 | 1 |
| Cadre strict | | 1 | 1 |
| Calcul coût/bénéfice | | 1 | 1 |
| Caractéristique des élèves en SEGPA et difficultés | | 1 | 1 |
| Caractéristique SEGPA | | 1 | 1 |
| Charge de travail | | 1 | 1 |

| Nom | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| Choix de passer en SEGPA pour être plus en contact d'une pop. masculine | | 1 | 1 |
| Choix instinctif de carrière | | 1 | 1 |
| Chronophage | | 2 | 2 |
| Collaboration avec une collègue | | 1 | 1 |
| Concours | Difficulté d'obtention du concours | 3 | 6 |
| Concours du premier coup | | 1 | 1 |
| Connaissance de l'environnement | | 1 | 1 |
| Contact avec d'autres enseignants | | 1 | 1 |
| Contact enfant positif | | 1 | 1 |
| Coopération d'équipe mais travail individuel | | 1 | 1 |
| Coopération et soutien équipe | | 1 | 1 |
| Difficulté de lien avec pro de l'éducation | | 1 | 1 |
| Difficulté concours | | 1 | 1 |
| Difficulté de la première année | | 2 | 2 |
| Difficulté de réaliser des projets | | 2 | 2 |
| Difficulté du métier très prenant | | 3 | 3 |
| Difficulté lier vie pro et perso | | 1 | 1 |
| Difficulté organisation | | 1 | 1 |
| Difficulté à séparer pro et perso | | 1 | 1 |
| Difficultés gestion administrative | | 1 | 2 |
| Différence théorie et pratique | | 1 | 1 |
| Différentes opportunités pour intégrer la SEGPA | | 1 | 1 |
| Donner du sens aux apprentissages | | 1 | 2 |
| Décloisonnement | | 1 | 1 |
| Découverte grâce à une opportunité | | 2 | 2 |

| Nom | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| Déroulé SEGPA | | 1 | 1 |
| École privée | | 1 | 1 |
| Enseignant référent | | 1 | 1 |
| Enthousiasme | | 1 | 1 |
| Entourage professionnel | | 1 | 1 |
| Entraide | | 1 | 1 |
| Expérience pro | | 1 | 1 |
| Expérience marquante | | 1 | 1 |
| Expérience pro | | 1 | 1 |
| Fatalisme du métier | | 2 | 3 |
| Fatigabilité du métier | | 2 | 5 |
| Gestion des élèves difficiles en élémentaire limites | | 1 | 1 |
| Héritage familial de carrière | | 4 | 6 |
| Héritage familiale, milieu rassurant et connu | | 3 | 3 |
| Impact administration | | 1 | 2 |
| Impact autre professeur | | 1 | 1 |
| Impact de la personnalité dans la pratique | | 2 | 2 |
| Impact de la vie pro sur la vie perso | | 1 | 2 |
| Impact des valeurs perso dans le pro | | 1 | 1 |
| Impact équipe dans les choix | | 1 | 1 |
| Impact identitaire des collègues | | 3 | 6 |
| Impact travail sur vie perso | | 1 | 1 |
| Impact vie perso sur le pro | | 1 | 1 |
| Importance de l'éducation publique | | 1 | 1 |
| Importance travail en équipe | | 2 | 2 |
| Inclusion difficile dans le général | | 1 | 1 |
| Incompréhension entourage | | 1 | 2 |
| intérêt recherche | | 1 | 1 |
| Jeux et travail en groupe | | 1 | 1 |
| L’âge est un critère | | 1 | 1 |
| Le lien permet une meilleure approche | | 1 | 1 |

| Nom | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| Le projet d'inclusion n'est pas abouti | | 1 | 1 |
| Lien affectif | | 1 | 1 |
| Lien identité pro et perso | | 2 | 2 |
| Lien REP et équipe | | 1 | 1 |
| Limite du métier | | 1 | 1 |
| Limites du système | | 1 | 1 |
| Limites organisation EN | | 1 | 1 |
| Manque de moyen | | 1 | 2 |
| Marque la différence entre primaire et secondaire | | 1 | 1 |
| Master recherche | | 1 | 1 |
| Mastérisation | | 1 | 1 |
| Matériel a disposition pour projet | | 1 | 1 |
| Mise en place de stratégie | | 1 | 1 |
| Métier connu | | 1 | 1 |
| Nouveau projet pour évoluer | | 1 | 1 |
| Nouvelle évolution pro. désir | | 1 | 1 |
| Nécessité de travail en équipe | | 2 | 2 |
| Objectif des profs en SEGPA | | 1 | 1 |
| Opportunité d'observer d'autres pratiques | | 1 | 1 |
| Opportunité d'évoluer et d'apprendre | | 2 | 2 |
| Opportunité d'être accompagné | | 1 | 1 |
| Opportunité de tester la SEGPA | | 1 | 1 |
| Opportunité pour revenir | | 1 | 1 |
| Opportunités par le stage | | 1 | 1 |
| Organisation de travail | | 1 | 1 |
| Outil mis à disposition | | 1 | 1 |
| Parole de l'enfant | | 1 | 1 |
| Pas le sentiment d'être aidé dans les débuts | | 1 | 1 |
| Peur de la lassitude d'une seule matière | | 1 | 1 |

| Nom | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| Peur de ne pas être à la hauteur | | 1 | 1 |
| Peur du jugement | | 1 | 1 |
| Possibilité de formation | | 1 | 1 |
| Pratique pédagogique commune | | 1 | 1 |
| Pratique pédagogique | | 6 | 10 |
| Préfère la pluridisciplinarité | | 1 | 1 |
| Prend du temps | | 2 | 2 |
| Primaire vs secondaire | | 1 | 1 |
| Problème de l'imprévu | | 1 | 1 |
| Problème formation | | 1 | 1 |
| Problème de soutien dans la difficulté | | 1 | 1 |
| Projet professionnel initial | | 1 | 2 |
| Préférence pour le cycle 3 en termes d'apprentissage | | 1 | 1 |
| RAP-ELE | | 3 | 9 |
| Rapport à l'enfant | | 1 | 1 |
| Rapport adulte | | 1 | 1 |
| Rapport aux collègues | | 6 | 21 |
| Traumatisme enfance | | 1 | 2 |
| Rapport aux élèves | | 1 | 1 |
| Rapport aux matières enseigné | | 1 | 1 |
| Rapport aux parents | | 3 | 11 |
| Rapport aux savoirs | | 3 | 5 |
| Rapport collègue | | 3 | 4 |
| Rapport de confiance avec l'élève | | 1 | 1 |
| Rapports différents avec les collègues | | 1 | 1 |
| Rapport enfant | | 1 | 1 |
| Rapport formateur | | 1 | 1 |
| Rapport pro de l'éducation | | 1 | 1 |
| Rapport REP et équipe | | 2 | 2 |
| Rapport société | | 1 | 2 |
| Rapport à l'adulte | | 3 | 3 |
| Rapport à l'enfant | | 2 | 3 |

| Nom | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| Rapport à l'école | | 3 | 7 |
| Rapport à l'élève | | 3 | 4 |
| Rapport à la classe | | 1 | 1 |
| Rapport à la direction | | 5 | 8 |
| Rapport à la liberté | | 1 | 2 |
| Rapport équipe pédagogique | | 2 | 5 |
| Rapports impactant la motivation | | 1 | 1 |
| Reconnaissance des parents | | 1 | 1 |
| Reconnaissance compétence | | 1 | 2 |
| Reconnaissance de l'humain | | 1 | 1 |
| Reconnaissance de ses pairs | | 1 | 1 |
| Reconnaissance des parents | | 2 | 3 |
| Reconnaissance des profs du général | | 1 | 1 |
| Reconnaissance des élèves | | 1 | 2 |
| Reconnaissance élève | | 2 | 2 |
| Reconnaissance entourage | | 1 | 1 |
| Reconversion pro | | 1 | 2 |
| Réflexivité | | 1 | 1 |
| Relation équipe direction | | 1 | 1 |
| Relation équipe hors pro | | 1 | 1 |
| Relation positive avec les parents | | 1 | 1 |
| Relation élèves | | 2 | 2 |
| Remise en cause des formations | | 1 | 1 |
| Remplaçante vue comme opportunité | | 1 | 1 |
| Rencontre pro | | 1 | 1 |
| REP et turnover | | 1 | 1 |
| Ressource internet d'autre prof | | 2 | 2 |
| Revanche sur l'école | | 1 | 2 |
| Rôle enseignant référent | | 1 | 1 |
| Sentiment d'inachevé dans le travail | | 1 | 1 |
| Situation d'opportunité | | 1 | 1 |
| Socialisation de genre féminin | | 1 | 1 |

| Nom | Description | Fichiers | Références |
|---|---|---|---|
| Solitude | | 1 | 1 |
| Soucis de l'inclusion | | 1 | 1 |
| Soutien collègue | | 2 | 2 |
| Stage qui a permis de voir ce qu'était le primaire et le secondaire | | 1 | 1 |
| Statut du professeur | | 1 | 1 |
| Statut fonctionnaire | | 1 | 1 |
| Stratégie dans les choix | | 1 | 2 |
| Stratégie discipline | | 1 | 1 |
| Stratégie pour faire face aux difficultés | | 1 | 1 |
| Sécurité de l'emploi | | 1 | 1 |
| Transition femme à mère | | 1 | 1 |
| Un métier qui t'accapare et qui passe vite | | 1 | 1 |
| Une première orientation pour STAPS | | 1 | 1 |
| Valeur attribuée au métier | | 1 | 1 |
| Valorisation de ses compétences | | 1 | 1 |
| Valorisation de soi | | 1 | 1 |
| Vision des enseignant négative | | 1 | 3 |
| Vision du métier rapport aux valeurs | | 1 | 1 |
| Vision personnelle à long terme de l'exercice | | 1 | 2 |
| Volonté d'initier des changements | | 1 | 1 |
| Volonté de lié pro et perso | | 1 | 1 |
| Volonté de travailler en équipe mais difficile | | 1 | 1 |
| Équilibre carrière et vie privée | | 4 | 11 |
| Évolution des pratiques | | 1 | 1 |
| Évolution pro | | 1 | 1 |

# ANNEXE 13 : EXEMPLE DE CODAGE PAR GROUPE D'ENSEIGNANT

| **Rapport à l'environnement de l'école (RAP-ECO)**<br>Réfère aux énoncés par lesquels les enseignantes qualifient les rapports qu'elles peuvent entretenir avec ce qui se passe dans l'école. | |
|---|---|
| **RAP-ECO/ lien REP et équipe** | *« Travailler en REP je pense que ça multiplie les contacts et le travail en équipe »*<br><br><u>Un environnement économique et social particulier entrainerait un lien dans l'équipe</u> |
| **RAP-ECO/ Nécessité de partage avec l'équipe** | *« En fait selon mon point de vue, il y en a qui, qui, qui se débrouillent comme ça, mais il y a un tel climat. On est face à des familles et des détresses sociales telles que si tu veux continuer à te regarder dans la glace et avancer de manière plus sereine je pense que de lâcher un peu du lest avec d'autres personnes, c'est salvateur »*<br><br>*« En fait si on en a discuté avec nos collègues parce qu'on parle beaucoup, on peut savoir à l'avance, lui, comment il faut le prendre ou pas, ou comment ça peut fonctionner. »*<br><br><u>Le fait de pouvoir partager et échanger avec ses collègues permet d'appréhender son travail plus sereinement. Cela apporte un soutien moral.</u> |
| **RAP -ECO/ Rapport aux collègues enseignants** | *« Après, c'est sûr, c'est des questions d'équipe, que ce bouillon de culture nous on l'avait beaucoup quand j'étais à Bezons depuis deux ans que j'ai changé d'école, ce bouillon de culture, il est quasi inexistant au sein de l'équipe, donc ça dépend vraiment. »*<br><br>*« Si je n'avais pas eu des collègues sur qui compter, je pense que je me serais arrêtée. »*<br><br><u>Se rapporte aux énoncés qui montrent l'influence de l'équipe sur la motivation de l'enseignant.</u> |
| **RAP -ECO/ Rapport aux collègues enseignants et impact sur l'individu personnel et/ou professionnel** | *« je pense que l'enseignante que je suis aujourd'hui, c'est aussi grâce à elle, parce qu'elle a ce côté peps dans la vie perso, ou rien n'est grave et c'est la fête. Et on a envie d'être bien dans son métier, finalement, qui prend beaucoup de temps. Et du coup, c'est avec elle que j'ai commencé finalement à avoir une réflexion sur faire un petit peu différemment que du frontal, aller sur des ateliers… »* |

| | |
|---|---|
| | *« je connaissais très bien une amie de mes parents, qui était donc ce qu'on appelle Freinétique dans la coopération école coopérative. Et ça, ça a toujours guidé, je pense. »*<br><br>*« Elles m'avaient répondu que ce qui se passait dans ma classe me regardait moi et personne d'autre. Et donc j'étais un peu démunie. »*<br><br><u>Se rapporte aux énoncés qui montre comment au moins une collègue peut impacter de manière positive ou négative l'enseignant tant personnellement que dans ses pratiques.</u><br><br>*« comment dire ce que je vais pouvoir proposer elle ne remettra jamais en question ce que je peux faire. Elle m'aide aussi beaucoup. Et puis des élèves, des parents d'élèves pour qui c'étaient compliqués. »* |
| **RAP -ECO/ Rapport aux collègues et travail collaboratif** | *« Et ça permet aussi d'apprendre des autres et de voir ce que les autres font dans leur classe. Parce qu'une fois qu'on est enfermé dans nos classes, nous, on a plus de visibilité sur ce qui se passe ailleurs. Est-ce que c'est bien, pas bien, est-ce qu'on est sur la bonne voie, comment font les autres ? »*<br><br>*« Le, pour moi, c'est essentiel de pouvoir travailler avec d'autres, d'autres collègues, même si ce n'est pas aussi fusionnel ou abouti qu'avec M…. Mais c'est essentiel de pouvoir essayer de se libérer, se décharger aussi sur d'autres collègues, de se partager le travail parce que moi, j'ai fait du CM1 pendant cinq ou six ans, toute seule, c'est lourd »*<br><br>*« Et puis même faire des projets pour montrer qu'on s'entend bien aussi, parce que quand les enseignants, on voit que ça se passe bien entre eux ben les élèves ça les met en confiance aussi, les parents aussi. Je pense que ça crée une meilleure ambiance dans l'école pour tout le monde. »*<br><br><u>Énoncés qui montrent l'impact sur l'enseignant de pouvoir collaborer avec d'autres, démontrent d'une certaine reconnaissance des qualités de l'enseignant.</u> |
| **RAP -ECO/ Rapport à l'école et situation géographique** | *« le fait que ce soit une grosse école 19-20 collègues sur deux bâtiments, par l'aspect géographique aussi, je pense à son importance »*<br><br>*« Après, c'est vrai que, après quand, je suis allé à Bezons, donc ma deuxième année et là où on* |

| | |
|---|---|
| | *voyait vraiment des familles avec des difficultés sociales avec, et puis ben voilà, un autre type d'enfants »*<br><br><u>Nous avons des énoncés qui montre que la situation géographique de l'école et/ou son organisation spatiale va avoir un impact sur la motivation des enseignants.</u> |
| **RAP -ECO/ Rapport à l'école et situation de travail** | *« Je t'avoue que cette école, je reste dans cette école, tant que je peux avoir cet effectif dédoublé parce que confort c'est un confort de travail et un confort de vie qui est juste idéal. »*<br><br>*« Non parce qu'en fait, pour cette rentrée-là, je ne voulais pas changer d'école parce que je ne savais pas comment ça allait se passer. J'suis dans une école ou ça se passe très bien. Je préférais rester quelque part où j'avais mes marques »*<br><br><u>Énoncés qui montrent que l'école est un environnement où l'enseignant peut développer son confort de travail soit par la connaissance des lieux soit par ce qu'elle fait dans sa classe. Un effort qu'il/elle ne pourrait avoir ailleurs.</u> |
| **RAP -ECO/ Rapport à la direction** | *« Pour moi, elle est fondamentale. S'il n'y a pas quelqu'un qui, qui fédère tout ça, qui donne un peu le chemin, si ça ne se fait pas impulser, ça va être beaucoup moindre et on sera peut-être un peu moins impulsé, à se renfermer plus sur un ou deux collègues et plus sur une équipe complète. »*<br><br>*« Oui voilà. La directrice a changé juste quand j'arrivais. Et ça s'est bien passé. »*<br><br>*« mon directeur, comme on parlait aussi, qui me tirait vers le haut vers le haut, qui était toujours présent pour nous, qui nous a impulsé dans pas mal, dans pas mal de projets, qui, du coup, m'a appris beaucoup de choses. »*<br><br><u>Énoncés qui mettent en avant l'impact de la direction de l'école pour entrainer un dynamisme et une motivation dans l'équipe.</u> |
| **RAP -ECO/ Rapport à l'équipe pédagogique** | *« Et quand on arrive dans une équipe qui est déjà construite, c'est compliqué de trouver sa place. »*<br><br>*« c'était une bulle. On s'est retrouvé à 10 enseignantes nouvelles. Et ça a fonctionné tout de suite, toutes sur la même longueur d'onde. Le directeur pareil, on se connaissait pas du tout et on habitait toutes loin de Bezons. Mais alors on* |

| | |
|---|---|
| | *allait le matin au travail avec le sourire. On se prenait pas la tête. »*<br><br>*« Avec cette équipe-là, les premières années, je pense que ça a forgé ma façon de travailler jusqu'à présent et de voir les choses et de me dire qu'au final, travailler en équipe, c'est possible. »*<br><br><u>Énoncés qui montrent comment le fait de s'insérer dans l'équipe d'enseignants dans l'école peut avoir un impact positif comme négatif sur l'individu personnel et professionnel.</u> |

| **Rapport à l'élève (RAP-ELE)**<br>Réfère aux énoncés par lesquels les enseignantes qualifient les rapports qu'elles peuvent entretenir avec les élèves | |
|---|---|
| **RAP-ELE/ accompagnement au développement personnel** | *« Avec responsabilité, autonomie, de rendre autonome. Je pense que c'est peut-être ça, mais comme beaucoup, je pense qu'un gamin, c'est l'objectif. C'est que les enfants soient autonomes et apprennent par le jeu. »*<br><br>*« Moi, mon credo, c'est que si l'enfant est content de venir à l'école, j'ai réussi mon taf à 85%. Pour moi, c'est ça. L'important, c'est que l'enfant soit content de venir à l'école et s'il se sent bien à l'école, j'ai tout gagné, le reste ça va être facile. »*<br><br>*« J'espère, en tout cas, je pense que j'aide quand même les élèves à s'épanouir, à prendre conscience que ben ils sont quelqu'un qu'ils peuvent réussir des choses parce qu'il y en a. Quand on voit leurs parents, on se dit que les pauvres, on ne doit pas beaucoup les valoriser ».*<br><br><u>Énoncés qui expriment la motivation à accompagner l'enfant à grandir en tant qu'individu plus qu'en tant qu'élève.</u> |
| **RAP-ELE/ Donner du sens aux apprentissages** | *« à aimer apprendre, à aimer connaître des choses et à savoir pourquoi on le faisait. Ce n'était pas juste apprendre »*<br><br>*« qu'ils trouvent du sens dans ce qu'ils font, qu'ils sachent pourquoi, qu'ils comprennent pourquoi ils font les choses et voilà, c'est ce qui fait sens plus que vraiment d'apprendre les mathématiques. »*<br><br><u>Énoncés qui expriment la motivation de l'enseignant lorsque les élèves, grâce à leur</u> |

| | |
|---|---|
| | intervention, donnent du sens à leurs apprentissages, à leurs savoirs. |
| **RAP-ELE/ Relation à l'enfant** | *« En fait avec les enfants c'est une relation j'trouve différente dans la façon de parler, dans la façon de faire les choses, de dire il y a peut-être plus de dialogue ou plus de questions un peu plus innocentes sur lesquelles on va pouvoir rebondir. »*<br><br>*« Mais en fait, ils sont toujours contents de faire quelque chose de nouveau. Ça, c'est agréable »*<br><br>Énoncés qui mettent en évidence la plus grande facilité d'être au contact de l'enfant plutôt que de l'adulte. |

| **Besoin de reconnaissance (BES-REC)**<br>Réfère aux énoncés par lesquels les enseignantes manifestent leur besoin et leur manque de reconnaissance | |
|---|---|
| **BES-REC/ besoin de reconnaissance de la valeur des enseignants dans leur profession** | *« J'dirais qu'on puisse nous voir un peu plus de poids dans les décisions et dans les actes pris par rapport aux élèves parce que pour certains, on propose des orientations, des aides, etc. Mais il faut toujours en dernier lieu l'accord du parent pour que ça soit mis en place. Et si le parent n'est pas d'accord, si le parent ne veut pas, il ne se passe rien et rien n'évolue. »*<br><br>*« Donc, c'est ça aussi qui, je pense, n'est pas suffisamment pris en compte. On garde l'individu, mais en fait, il faut le regarder dans la société, dans son ensemble. Ça en aiderait peut-être certains. »*<br><br>Énoncés qui expriment le besoin qu'on les enseignants de reconnaitre la valeur de leur parole en tant que professionnel à côté des autres (psy, ortho…) |
| **BES-REC/ Défaut de reconnaissance de l'administration (conseillers pédagogiques, inspecteurs…)** | *« Donc l'année dernière, on a été visitées plusieurs fois. Et voilà, on a beau déjà, pas individualiser, mais bien quand même différencier, avec ma collègue, on a mis des jeux en place, on a construit du matériel, on a passé beaucoup de temps à faire des choses, mais qui n'allaient toujours pas assez loin temps pour eux. »* |

| | |
|---|---|
| | *«* Bah voilà, si on prend l'exemple de M. parce que du coup, tu ne perçois pas comme ça, mais l'année dernière, quand les conseillers pédagogiques sont venus la voir ils l'ont encensée, ils lui ont dit : « Mais c'est génial ce que vous faites. » Mais voilà, il y a toujours le oui, mais, oui mais vous pouvez faire ça en plus et au final, on se sent, crouler. *»*<br><br><u>Énoncés qui expriment la déception de ne pas être félicité pour le travail fourni.</u> |
| **BES-REC/ Reconnaissance des parents** | *« Exactement, c'est ça. C'est une entière confiance en l'enseignant. Et comme tu dis lâcher-prise, ça, c'est extrêmement difficile. »*<br><br><u>Énoncés qui mettent en évidence le manque des confiances et la remise en question des compétences des enseignants.</u> |
| **BES-REC/ Reconnaissance de la société** | *« Difficilement compréhensible et entendable. Ils ont leur vision. Oui, les profs de toute façon ils reprennent les cours d'une année sur l'autre. »*<br><br>*« On me dit, toi t'es toujours en vacances. Oui c'est vrai mais pendant 6 heures, on est non-stop avec des gamins en responsabilité. »*<br><br><u>Énoncés qui expriment le manque de reconnaissance de la difficulté du métier.</u> |
| | |

| **(BES-PER)**<br>Réfère aux énoncés par lesquels les enseignantes expriment leurs volontés, leurs sentiments et leurs choix en tant qu'individu /enseignant | |
|---|---|
| **BES-PER/ Besoin d'évolution** | *« En fait, c'était pour avoir, pour voir une autre façon, un autre aspect du métier. C'est vrai que j'ai appris pas mal de choses. C'était intéressant de faire les formations. De me remettre aussi un peu préparé, il a fallu préparer un écrit après un oral à partir de l'écrit. C'était un peu aussi une autre* |

| | |
|---|---|
| | *façon de se remettre en question sur la façon dont on travaille sur les aspects du métier. »*<br><br><u>Énoncés qui expriment le besoin d'évoluer professionnellement (formation, changement de grade etc…)</u> |
| **BES-PER/ Besoin de se sentir utile** | *« je sais que là, il y a un besoin, pas plus que dans le 16ème à Paris, par exemple, apporter une certaine vision des choses au niveau culturel à des enfants qui n'ont pas forcément l'occasion »*<br><br>*« Je suis irremplaçable de telle heure, à telle heure j'assume et moi, je viens après. »*<br><br>*« je suis restée en REP parce que Montigny c'est aussi, c'est aussi pour. Voilà me sentir utile aussi. Non pas que je ne serai pas utile ailleurs, mais c'est vrai que c'est un public particulier, spécial. »*<br><br><u>Énoncés qui expriment la satisfaction d'apporter un plus dans la vie des enfants.</u> |
| **BES-PER/ Équilibre carrière et vie familiale** | *« Il y a un choix de vie quand tu deviens maman. En tout cas, il y a un choix de vie et un choix pédagogique qui doit s'articuler et parfois les deux, enfin il y a un pendant que tu dois lâcher et,et là, pour le coup, je dis pas que je suis pas bien dans cette école, mais j'étais mieux, humainement parlant et pédagogiquement parlant à Bezons »*<br><br>*« Je me sens alors. J'aime ce que je fais, c'est vraiment une passion. Après, voilà, il y a le côté vie privée/vie au travail qui fait que le métier d'enseignant prend énormément de place »*<br><br><u>Énoncés qui mettent en évidence la difficulté de réunir vie professionnelle et vie familiale avec une incompréhension de l'entourage sur le travail fourni.</u> |

| | |
|---|---|
| **(IMP-IDE)**<br>Réfère aux énoncés par lesquels les enseignantes expriment l'impact que leur vie professionnelle peut avoir sur leur identité sociale et inversement | |
| **IMP-IDE/ Impact de l'identité dans la pratique** | *« je pense qu'au final, c'est un trait de caractère, peut-être que j'avais depuis, depuis longtemps, mais auquel je n'avais pas forcément* |

| | |
|---|---|
| | *pris conscience et voilà, c'est pour ça que c'est une phrase que je me dis souvent en me disant :*<br>*« Bon » et pas forcément que pour le travail à la maison, en me disant : « Voilà, Arrête toi là! ».*<br><br><u>Énoncés qui montrer comment certains traits de caractère vont impacter les pratiques en classe.</u> |
| **IMP-IDE/ Impact de la vie pro sur la vie perso** | *« L'année où j'ai ma classe difficile, je sais que chez moi, c'est très compliqué. »*<br><br>*« Mais du coup, des fois, je ne vais pas chercher mes enfants, je reste chez moi un petit peu pour souffler parce que je sais que la journée a été compliquée et que je ne peux pas aller le chercher. »*<br><br><u>Énoncés qui mettent en évidence la difficulté de couper de la vie professionnelle et l'impact que cela a sur la vie personnelle.</u> |
| **IMP-IDE/ Impact identitaire des collègues** | *« je pense que c'est quelqu'un qui a marqué ma vie. Mais au sens large, avec qui j'ai fait des choses que je n'ai jamais faites et que je n'aurais jamais faites sans elle. »*<br><br>*« Quand je disais tout à l'heure, je découvre des choses de moi que je pensais ne pas pouvoir être. Des fois je me dis mais vraiment t'es une saleté. Parce que parce que, t'en deviens méchant, je pense que c'est de la défense. »*<br><br><u>« Énoncés qui montrent à quel point certains collègues peuvent marquer l'identité au point de la changer.</u> *»* |

| **(RAI-CAR)**<br>Réfère aux énoncés par lesquels les enseignantes expriment leurs parcours de vie pour choisir cette carrière | |
|---|---|
| **RAI-CAR / Héritage familial** | *« Parce que je pense qu'on a baigné dedans, on a baigné dedans clairement. Ma tante, est prof des écoles, ma belle-mère, est profs des écoles, mon père a repassé son concours en 90-91 pour être prof des écoles. Donc, c'est un environnement connu, reconnu… »*<br><br>*« Mais oui, je pense que d'avoir déjà connu, c'était peut-être plus facile de me glisser dans une classe c'était peut-être plus facile en me disant voilà, j'ai* |

| | |
|---|---|
| | *déjà été devant le tableau même si c'était avec ma cousine, ma sœur, écrire au tableau. »*<br><br>Énoncés qui montrent qu'il y a un héritage familial dans la carrière enseignante qui rassure les futurs enseignants dans leur choix. |
| **RAI-CAR / Bénéfice de la profession** | *« Je pense pas, je pense pas, parce qu'on est on est dans un métier où, pour l'instant, on a quand même une réelle liberté. »*<br><br>*« Mais, mais, mais franchement, c'est quand même un des seuls métiers à pouvoir faire un peu ce qu'on veut »*<br><br>*« Enfin voilà puis depuis qu'on est maman, ben ouai t'as le même rythme que tes enfants tu peux profiter de tes enfants pendant les vacances c'est un luxe, vraiment un luxe. Et puis, de manière sociétale aussi, je pense que on est une population professionnelle qui se plaint beaucoup, mais dans le contexte actuel, on est des privilégiés. »*<br><br>Énoncés qui reconnaissent les avantages non négligeables dans le choix de la carrière. |
| **RAI-CAR / Socialisation de genre** | *« j'avais que ça comme idée, j'avais que ça devant moi, donc j'ai toujours dit maîtresse d'école. Après, voilà, depuis l'enfance j'avais comme toutes les petites filles, le tableau, la craie, etc. Et puis, c'est une idée qui ne m'a jamais quitté. »*<br><br>Énoncés qui font référence à une certaine socialisation de genre féminin et qui imprègne ce choix dès l'enfance. |

| **(DIF-LIM)**<br>Réfère aux énoncés par lesquels les enseignantes expriment les difficultés et les limites de la profession | |
|---|---|
| **DIF-LIM / profession chronophage** | *« Point négatif. Peut-être le temps qu'on peut y passer. Il faut parfois savoir s'arrêter. Parce qu'on veut toujours faire mieux, faire plus. »*<br><br>*« Bon on ne nous demande plus de faire la cantine, mais on est là à la récréation aussi. Enfin des temps de pause, on en a peu, le nombre de fois et je pense que je ne suis pas la seule dans tes entretiens, où je m'aperçois à 5 heures du soir. « Ah ben en fait je ne suis pas allée aux toilettes » ».*<br><br>Énoncés qui montrent la charge de temps et l'investissement personnel que cela demande. Les |

| | |
|---|---|
| | enseignants dénoncent une non-reconnaissance de la fatigabilité de la profession. |
| **DIF-LIM / Formation et concours** | *« j'ai raté mon concours quatre fois, mais quand la quatrième fois, j'ai été admissible à Toulouse, je me suis pris une grosse taule aux oraux. On m'a bien fait comprendre qu'on ne voulait pas de moi. »*<br><br>*« Non je l'ai passé 4 fois, j'ai raté les oraux trois fois. »*<br><br>*« Alors mon ambition, mon objectif, a toujours été de devenir enseignante depuis toujours. Sauf que j'ai eu un peu de mal avec le concours. J'l'ai eu au bout de la sixième fois »*<br><br>Énoncés qui expriment la difficulté pour réussir au concours et le découragement que cela entraine. |
| **(PRA-PRO)**<br>Réfère aux énoncés par lesquels les enseignantes expliquent les moyens qu'elles utilisent pour exercer. | |
| **PRA-PRO / Pratiques pédagogiques** | *« Alors j'essaye de faire des ateliers de travailler par groupe de niveau. »*<br><br>*« je fais pas mal de projets avec des collègues aussi. Soit on fait du tutorat, soit des projets ensemble en groupe avec une collègue, on fait quasiment tous les ans un projet de lecture. »*<br><br>*« Et en fait, ce qui se passe, c'est qu'en fait on ne travaille pas sûr, par exemple chapitre 1, la phrase chapitre 2, chapitre 3 le nom. En fait, on fait un mélange tout le temps. C'est qu'on fait un travail sur toute l'année. »*<br><br>Énoncés qui expriment les méthodes de travail en classe utilisées pour les élèves. |
| **PRA-PRO / Utilisation d'outil à disposition** | *« on reçoit les "Actualisé" on reçoit des trucs tous les mois ou toutes les deux semaines. Et dedans, il y a pas mal d'infos aussi justement sur les formations et les choses à faire. »*<br><br>Énoncés qui expriment les outils externes mis à disposition des enseignants. |
| **PRA-PRO/ Stratégies** | *« Donc, c'est un choix, c'est pas un choix ouai vas-y, je vais aller passer l'entretien, c'est un choix, c'est un choix pédagogique et stratégique*. »<br><br>Énoncés qui montrent comment l'enseignant utilise des stratégies notamment pour les choix d'école pour faciliter son quotidien. |