

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

**Mention Pratiques et
Ingénierie de la Formation**

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF

Option IDAISI

**L'enseignant à l'épreuve de
l'autrement que prévu :**

Trois études de cas en collège

Présenté par **CLERC Fanny**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire

Nom, prénom : Jourdan, Isabelle

Statut : Docteur en Sciences de l'Éducation
Formatrice Prag INSPE Toulouse Occitanie

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Jourdan Isabelle	Docteur en Sciences de l'Éducation Formatrice Prag INSPE Toulouse Occitanie
Savournin Florence	Maître de conférence Toulouse INSPE Occitanie

Soutenu le 24 / 06 / 2024

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

Table des matières

Remerciements.....	4
Résumé.....	5
Introduction.....	6
Chapitre 1 : Partie théorique	13
1. Recherche clinique d'orientation psychanalytique : les apports de la psychanalyse aux sciences de l'éducation.....	13
1.1. A l'origine : Freud et l'éducation	13
1.2. Psychanalyse et éducation : le début d'une longue histoire	14
1.3. La pédagogie institutionnelle : un éclairage psychanalytique des situations pédagogiques	16
1.4. Une application de la psychanalyse à la formation des enseignants aujourd'hui : les groupes Balint et groupes d'analyse clinique des pratiques	18
2. La personne singulière de l'enseignant.....	21
2.1. L'enseignant divisé par son inconscient	21
2.2. L'enseignant et son rapport au savoir	22
2.3. L'enseignant et ses pulsions	25
2.4. L'enseignant et ses mécanismes de défense.....	28
3. Enseigner : un métier de liens.....	31
3.1. Le lien de l'enseignant à l'institution.....	31
3.2. Transfert et contre-transfert dans la classe	34
3.3. Notion de liens et fonction contenante.....	37
4. Enseigner avec l'autrement que prévu.....	39
4.1. L'autrement que prévu chez Lévine	39
4.2. Épreuve et contingence en didactique clinique.....	41
4.3. Le savoir-y-faire.....	43
5. Le rapport à l'épreuve et ses analyseurs	46
5.1. Le rapport à l'épreuve	46
5.2. La conversion didactique ou transposition expérientielle.....	47
5.3. Le sujet-supposé-savoir	49
5.4. L'impossible à supporter	50
Chapitre 2 : Problématique	52
Chapitre 3 : Orientations méthodologiques.....	57
1. Une perspective clinique	57
2. Les entretiens semi-directifs	57
3. Analyse des entretiens	61

4. Le choix des personnes interviewées	62
Chapitre 4 : Résultats.....	63
1. Les études de cas.....	63
1.1. Amandine.....	63
1.2. Charlotte	71
1.3. Yann	82
1.4. Similitudes et singularités.....	92
2. Discussion.....	93
2.1. Le rapport au savoir	93
2.2. Le rapport à l'autre	98
2.3. Le rapport à l'autrement que prévu	104
Conclusion	110
Principaux résultats de recherche	110
Intérêts et limites de cette recherche	112
Des contre-transferts importants et éclairants	113
Apports personnels de cette recherche	116
Perspectives de recherches	118
Perspectives personnelles	119
Bibliographie.....	120
Annexes	125
Annexe 1. Transcription de l'entretien avec Amandine.....	125
Annexe 2 : transcription de l'entretien avec Charlotte.....	136
Annexe 3 : transcription de l'entretien avec Yann.....	151

Remerciements

Un immense merci à Isabelle Jourdan pour son accompagnement à distance qui a fonctionné pour moi comme un accompagnement interne indispensable. Toujours encourageante, rassurante et de bons conseils, sa confiance a contribué à faire de ce cheminement parfois laborieux un parcours fluide et le plus souvent agréable.

Merci à Marie Brocqua, sans le soutien de qui je n'aurais jamais réussi à m'inscrire à ce Master... Merci pour le sourire et la disponibilité, c'était un vrai plaisir.

Merci à Florence Savournin de toujours accueillir avec le sourire les étudiants qui suivent ce Master à distance.

Merci à mes amies Sandrine et Sarah qui ont su faire preuve d'efficacité pour trouver les enseignants interviewés dans ce travail.

Un très grand merci à « Amandine », « Charlotte » et « Yann ». Merci pour leur confiance, leur temps et leur investissement.

Merci à Lucie, Johanne, Nunu, Chouchou, Emilie et Elsa qui se sont prêtés au jeu de l'entretien pour m'aider à construire le questionnaire final.

Merci à Nini pour sa relecture attentive, ses corrections et ses encouragements. Ce fut un soutien précieux pour les « finitions » de ce travail.

Merci à la direction de l'IME de Vire de m'avoir permis cette reprise d'études et à ma collègue Léa d'avoir pallié à mes quelques absences en classe.

Merci à Michel Grinfeder, qui indirectement, m'a fait me sentir plus légitime à reprendre des études universitaires dans le champ de la sacro-sainte clinique, merci également à lui de m'avoir fait découvrir l'AGSAS et ses trésors.

Merci à l'AGSAS, ses formations et ses groupes de soutien au soutien, merci en particulier à mon groupe de SAS qui est essentiel à ma vie professionnelle aujourd'hui.

Merci à tous, famille, amis, élèves, qui m'ont encouragée tout en supportant parfois mes humeurs, mon manque de disponibilité pendant ces deux années de travail universitaire.

Merci à ce printemps automnal qui m'a permis de rester sagement à mon bureau sans avoir besoin de résister à l'appel des sirènes du soleil...

Résumé

L'enseignant à l'épreuve de l'autrement que prévu : trois études de cas en collège

Ce travail de recherche s'attache à essayer d'appréhender le rapport singulier de chaque enseignant à l'autrement que prévu.

Pour cela, trois études de cas ont été menées, à partir d'entretiens semi-directifs avec trois professeurs de collège, dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique. L'analyse des verbatim nous a permis de montrer combien le rapport à l'autrement que prévu était singulier, puisqu'étroitement lié au rapport au savoir de chacun. Les concepts des chercheurs en didactique clinique associés aux concepts de transfert, pulsions, mécanismes de défense et satisfaction et défaites narcissiques ont été des analyseurs opérants pour éclairer cette recherche.

Mots clés : [psychanalyse et éducation, autrement que prévu, rapport à l'épreuve, rapport au savoir, pulsions, affects, transferts, mécanismes de défense, satisfaction et défaite narcissiques]

The Teacher facing the Unexpected: Three cases studies in Middle School

This research aims to understand each teacher's unique relationship with the unexpected. To achieve this, three case studies were conducted, based on semi-structured interviews with three middle school teachers, using a clinical approach with a psychoanalytic orientation. The analysis of the verbatim transcripts allowed us to demonstrate how singular the relationship with the unexpected is, as it is closely linked to each individual's relationship with knowledge. The concepts from researchers in clinical didactics, combined with the concepts of transference, drives, defense mechanisms, and narcissistic satisfaction and defeats, were effective tools to illuminate this research.

Keywords: [psychoanalysis and education, unexpected, relationship to the challenge, relationship to knowledge, drives, affects, transference, defense mechanisms, narcissistic satisfaction and defeat]

Introduction

« Le présent que je n'écris pas flotte, un brouillon sans contour. C'est en écrivant ce que je vis que je comprends ce que je vis. » (L. Lafon, 2022, p.101)

C'est précisément pour mieux appréhender ce que je vis professionnellement que j'ai ressenti le besoin de l'écrire. C'est à ce désir de compréhension que répond ma reprise d'études universitaires. Passionnée depuis 20 ans par mon métier d'enseignante, et d'enseignante spécialisée en IME en particulier, j'enseigne depuis 2009 dans une unité d'enseignement externalisée d'IME dans un collège (UEE troubles cognitifs). Cette structure accueille actuellement dix élèves âgés de 14 à 16 ans.

Dès le début de ma carrière, j'ai été passionnée par des questions qui me semblaient hors du champ de la didactique pure et qui pourtant me paraissaient avoir un impact important sur mon travail d'enseignante et sur l'apprentissage de mes élèves. Ces questions portaient principalement sur tout ce qui se jouait « malgré moi » dans les séances d'apprentissage et qui me semblait, par conséquent, impossible à maîtriser : les liens entre élèves, leurs réactions au travail proposé, les conflits entre élèves ou bien avec moi, mon propre rapport à l'enseignement et à l'enseignante que je souhaitais devenir, mes réactions face à certains comportements d'élèves... Toutes ces questions n'avaient jamais été abordées lors de ma formation et pourtant, elles me semblaient centrales dans l'exercice de mon métier.

Le métier d'enseignant est assurément un métier de liens : lien au savoir bien sûr, mais aussi lien aux enseignés, à chaque élève en particulier mais aussi lien au groupe d'élèves. Comment gérer au mieux ces liens constitutifs de notre métier et qui pourtant nous échappent parfois ? Comment gérer les émotions inhérentes à ces liens ? Quels impacts sur notre « efficacité » d'enseignant ?

Pour m'aider à y voir plus clair, dès ma première année d'enseignement, je me suis tournée vers des lectures apportant l'éclairage de la psychanalyse à la pédagogie et c'est par ce biais que j'ai découvert l'association AGSAS (Association de Groupes de Soutien Au Soutien) créée par le psychanalyste Jacques Lévine. Cette découverte m'a donné accès à des éléments théoriques qui ont pu éclairer ma pratique, mais surtout, depuis, je fais partie d'un groupe AGSAS, à savoir un groupe d'analyse clinique des pratiques enseignantes qui se réunit une fois par période scolaire (5 fois par an) afin de nous aider, nous enseignants, à soutenir nos élèves.

Ce groupe est un espace de parole et d'élaboration psychique avec un cadre et des concepts bien définis et il m'est devenu un outil de formation continue indispensable.

Après 20 ans d'enseignement, je ne me lasse pas d'enseigner, au contraire, j'ai le sentiment que c'est un métier de « rencontres » et qu'à chaque nouvelle rencontre, l'enseignante que je suis se transforme et s'enrichit. Si j'éprouve beaucoup de plaisir à enseigner, j'ai parfois le sentiment de plus « vivre » mon métier que de le penser. Aussi, je sens qu'aujourd'hui, il me manque le bagage théorique universitaire avec toute la démarche scientifique qui l'accompagne pour analyser ma pratique. J'ai donc choisi de me tourner vers le travail de recherche pour essayer d'appréhender mon travail à l'aide de concepts plus « scientifiques » que mes seules intuitions. J'aimerais être capable d'analyser les problématiques qui animent ma vie professionnelle et de faire valoir ce en quoi je crois profondément.

Avant de commencer ce travail, je me suis demandé quelles situations m'avaient marquée et questionnée dans ma carrière d'enseignante. Quatre situations se sont imposées et elles ont toutes eu lieu au cours de mes cinq premières années d'enseignement. J'en déduis qu'elles ont été fondatrices des questionnements professionnels qui m'animent encore aujourd'hui et c'est pourquoi je tiens à les exposer dans cette introduction.

Récits d'expériences professionnelles

Émotions et professionnalisme :

Au cours de mon année de formation à l'IUFM, suite à mon premier stage de trois semaines, j'avais évoqué avec mon formateur la difficulté que j'avais eue à quitter les élèves, mon émotion et la leur, et mon attachement à un enfant en particulier... J'avais bien senti que ma question gênait beaucoup le formateur et la réponse a été sans appel : « Cela ne fait pas partie du métier d'enseignant, il ne faut pas tout mélanger. Il faut rester professionnel ». J'étais restée perplexe, était-ce à dire que les émotions n'étaient pas bienvenues dans notre profession ? Et que si elles survenaient et nous mettaient, nous, ou les élèves en difficulté, il ne fallait pas s'y attarder mais plutôt les mettre sous le tapis comme si elles n'existaient pas ? Mais finalement, ignorer les émotions qui traversent notre vie professionnelle n'est-ce pas le meilleur moyen de les subir et par là-même, de les faire subir à nos élèves ?

J'ai bien sûr espoir que la formation se soit modifiée en 20 ans car je crois profondément qu'un enseignant enseigne avec ce qu'il est, son histoire scolaire et personnelle, son rapport au savoir, aux autres, ce qui l'agace et ce qui l'enthousiasme. Et je crois que cette subjectivité a un

impact important sur l'apprentissage des élèves. L'absence d'évocation de ce caractère subjectif durant la formation cache-t-elle une peur de ne pas tout maîtriser pour des personnes « supposées savoir » ? Pourquoi cette frilosité à l'égard de la psychanalyse notamment, aurait-on peur de faire de nous des enseignants « psychologisants » ?

Le projet Carmen :

Lors de ma toute première année d'enseignante, je partageais mon temps entre un mi-temps dans une école et deux quarts temps dans deux autres écoles du département. J'exerçais mon mi-temps dans une classe rurale de CP-CE1-CE2 de 17 élèves. J'avais grand plaisir à travailler au sein de cette classe car c'était la classe où je passais le plus de temps, et où je connaissais le mieux les élèves. Le niveau y était assez hétérogène, en plus du multi-niveaux, le groupe étaient constitués d'élèves brillants, d'élèves moyens et de d'élèves en difficulté qui peinaient à entrer dans la lecture.

Un matin, j'ai eu envie de leur faire écouter un extrait de Carmen de Bizet dans le cadre de l'éducation musicale. La veille, j'avais réécouté avec beaucoup d'émotion l'intégralité de cet opéra, opéra que j'avais découvert au cinéma à travers le film de Francesco Rossi sorti en 1984, j'avais alors 6-7 ans, je devais donc être moi-même au CP. Ce film, l'histoire de Carmen, le personnage de Carmen, la musique de Bizet m'avaient tout simplement bouleversée et ont considérablement marqué mon enfance. Avant d'en faire écouter un extrait à mes élèves, je leur ai planté le décor et expliqué un peu l'histoire, je leur ai parlé du personnage de Carmen avec toute l'admiration que je lui porte et l'enthousiasme qu'elle suscite chez moi. Nous avons écouté un extrait, puis deux... Les élèves n'ont pas voulu sortir en récréation et nous avons passé les trois heures de la matinée à écouter Carmen... Le lendemain, les élèves m'ont demandé si nous pourrions monter un spectacle autour de Carmen.

Je partageais alors la classe avec une collègue qui se plaignait beaucoup des difficultés de ces élèves et de leur agitation, et qui ne souhaitait pas travailler en projet, aussi me suis-je trouvée un peu désarçonnée par cette demande et surtout par l'ampleur du projet.

Je leur ai dit que je leur laissais trois semaines pour me montrer leur motivation en se mettant au travail et en améliorant leur comportement, qu'en effet, j'acceptais d'y réfléchir (parce que quand même quel beau cadeau pour moi !) mais qu'un tel projet était très ambitieux et que j'avais besoin d'être sûre qu'ils seraient vraiment impliqués et force de propositions.

Dès la première semaine, j'ai senti un vrai changement dans la mise au travail de la classe, nous continuions à réécouter régulièrement des extraits de Carmen en classe. Puis j'ai photocopié l'intégralité du livret dans un classeur et à la fin des trois semaines, je pense ne pas exagérer en disant que quasiment la totalité des élèves connaissait l'opéra par cœur de bout en bout. J'ai donc accédé à leur demande, et leur enthousiasme a contaminé la classe des plus grands, nous avons donc, avec ma collègue du CM1-CM2, monté un spectacle avec l'ensemble de l'école avec des enfants du CP au CM2 avec du théâtre, des chants, des playbacks, de la danse.

Du début du travail à la représentation finale, je n'ai cessé d'être bouleversée par la façon dont les enfants se sont emparés de l'opéra. Cette expérience a profondément marqué mes débuts d'enseignante, lorsque ces mêmes élèves ont été en 5ème, leur professeur de musique de collège m'a contactée pour me faire part de l'impact qu'avait eu, pour eux aussi, ce travail autour de Carmen.

Je ne peux pas croire que ma passion d'enfant pour Carmen n'ait rien à voir avec l'engouement des enfants de la classe pour cet opéra. Peut-être le fait d'avoir découvert cet opéra à l'âge qu'avaient mes élèves avait également son importance, d'ailleurs, aurais-je proposé la découverte de Carmen à un groupe d'enfants d'un âge différent ? J'ai bien conscience que nous ne pouvons pas être en permanence passionnés par les contenus à enseigner, aussi comment rester suffisamment enthousiastes pour maintenir l'envie d'apprendre chez nos élèves ?

Le cas Ayoub:

J'enseignais alors dans une classe de CE1, que je partageais à mi-temps avec une collègue titulaire du poste. J'y enseignais le français, les sciences, l'art plastique et la résolution de problèmes. Ayoub, un élève très discret et très appliqué, en réussite dans toutes les autres disciplines, n'obtenait que des zéros en résolution de problèmes. Ses réponses étaient systématiquement aberrantes, je n'arrivais jamais à trouver le rapport entre sa réponse et l'énoncé proposé.

Après m'être assurée qu'il n'était en difficulté nulle part ailleurs auprès de la collègue titulaire, je suis allée rencontrer l'enseignante l'ayant suivi au CP. Celle-ci n'avait pas noté de difficulté particulière en maths, aussi me décidais-je à rencontrer ses parents, ce dont je fis part à cette enseignante. Ce à quoi, elle me répondit, catégorique : « *Pfff, ça servira à rien, ils ne*

savent même pas lire et sa mère est voilée jusqu'aux yeux avec un regard de cocker ! » (tout en mimant un voile couvrant le visage).

J'ai tout de même sollicité un rendez-vous auprès des parents, auquel la mère d'Ayoub a répondu favorablement. Lors de cette rencontre, j'ai été étonnée de rencontrer une très jolie jeune femme, très apprêtée, maquillée et très souriante, portant un voile coloré sur les cheveux (et non sur le visage). Ayoub était présent à cette rencontre.

J'ai expliqué à sa maman que je l'avais fait venir pour discuter des difficultés d'Ayoub en résolution de problèmes. Elle me fit part à son tour de son étonnement quant aux difficultés de son fils dans ce domaine, et m'expliqua qu'après chaque évaluation, elle la corrigeait de nouveau avec lui. Nous avons discuté de ce que nous faisons l'une et l'autre pour aider Ayoub à comprendre : utiliser du matériel pour représenter les situations, le faire dessiner, le faire reformuler et il semblait que nous avions l'une et l'autre exactement les mêmes méthodes... et nous étions toutes deux perplexes quant aux difficultés rencontrées par Ayoub. D'un naturel plutôt bavard et jovial l'une et l'autre, nous avons continué à discuter du travail et de l'attitude d'Ayoub dans les autres disciplines pendant une petite heure. À la suite de cet entretien, je n'ai strictement rien changé à mes pratiques et pourtant Ayoub n'a plus eu que des 20/20 en résolution de problèmes.

Quel était le problème qu'Ayoub ne pouvait pas résoudre ? Était-ce lié à l'image complètement erronée et négative que l'école avait de sa famille ? Comment cet entretien tout à fait ordinaire a-t-il pu avoir un tel effet sur la mise en œuvre de ses compétences ?

Gaëtan et le groupe de Soutien Au Soutien :

Dès le début de ma carrière, je me suis trouvée confrontée à des questionnements professionnels qui n'avaient pas été abordés lors de mon année de formation, aussi me suis-je très vite tournée vers des lectures qui apportaient l'éclairage de la psychanalyse à la pédagogie. C'est en partie par ce biais que j'ai découvert l'association AGSAS et les groupes de soutien au soutien. La première situation que j'ai présentée au groupe AGSAS est la suivante.

J'accueillais à l'époque, dans ma classe d'IME, Gaëtan, un adolescent de 14 ans, qui me paraissait intelligent mais qui entraînait à peine dans la lecture et qui accueillait tout travail proposé par des accès de colère : « *C'est de la merde ! Ça sert à rien !* ». Ces mouvements d'humeur pouvaient aller jusqu'à jeter ses affaires par terre ou à travers la classe ou bien déchirer complètement l'exercice ou ses propres cahiers.

Après avoir exposé la situation au groupe et fait part de mon désarroi et de mon sentiment d'être complètement bloquée, j'ai répondu à quelques questions sur la famille, les projets et loisirs de Gaëtan, puis comme l'impose le cadre des groupes AGSAS, je me suis mise en retrait et ai laissé les autres participants du groupe se saisir de « mon cas » sans intervenir. Je me souviens m'être dit que l'élève dont ils parlaient n'était pas du tout comme le Gaëtan que je connaissais, j'ai cependant écouté attentivement leur discussion, leurs projections et hypothèses. Ils ont parlé des parents de Gaëtan, des hypothèses quant à sa colère, certains ont évoqué l'album jeunesse, *Grosse colère*, ils ont parlé de Gaëtan adulte, de la vie à laquelle il pourrait prétendre... Puis le groupe m'a proposé des pistes pour sortir de mon impasse : exploitations de certains ouvrages de littérature, travail autour de la mythologie...

Mais cela n'a pas été nécessaire, car lorsque je suis arrivée en classe le lendemain matin, Gaëtan a accepté le travail que je lui proposais, et aussi incroyable que cela puisse paraître, je n'ai plus jamais eu affaire à ses colères. Sur le moment, j'ai vraiment eu le sentiment que les groupes AGSAS relevaient de la magie, aujourd'hui je comprends que mon regard était bloqué sur les symptômes de Gaëtan (sa colère), ce que l'AGSAS appelle le « regard photo », un regard figé, sans perspective, et que le fait de « voir » cet enfant à travers les yeux du groupe m'avait permis de passer en « regard cinéma », c'est-à-dire un regard plus portant, qui projette l'enfant au-delà de ses symptômes. Aujourd'hui, avec le recul de plusieurs années, je crois comprendre que ce regard figé que je portais sur Gaëtan était ma réaction à « sa dimension accidentée » (Lévine et l'AGSAS), et à sa manifestation réactionnelle : la colère. La colère de Gaëtan avait peut-être réactivé une dimension accidentée chez moi aussi et j'ai réagi à cette colère comme je l'aurais fait enfant : par la sidération.

Ainsi, malgré ma bonne volonté, aurais-je pu accompagner Gaëtan correctement sans le soutien du groupe AGSAS ?

Ces quatre récits d'expérience professionnelle suscitent divers questionnements, tous orientés vers la place et l'impact de l'inconscient dans la classe et les situations d'apprentissage. Pourquoi l'École éprouve-t-elle des difficultés à prendre en compte la subjectivité des enseignants et les affects inévitablement générés par notre pratique ? Pourquoi la psychanalyse est-elle si peu évoquée dans la formation des enseignants ? Alors que, dans les cas d'Ayoub et de Gaëtan, les changements spectaculaires dans leur mise au travail ont résulté d'une simple discussion avec la famille ou d'une séance d'analyse de pratiques, et non d'une préparation de

cours plus approfondie ou d'un changement de pratiques. L'inconscient dans la classe serait-il plus puissant que nos ficelles pédagogiques ?

Je suis aujourd'hui persuadée que le métier d'enseignant est un métier de liens et que ces liens, s'ils sont « bien tissés », peuvent favoriser l'entrée dans les apprentissages. Les enseignants devraient donc pouvoir s'interroger sur ces liens et les difficultés qu'ils rencontrent, sinon, comment sortir de situations de désespoir, de l'impression d'être débordés ou dépassés ? Ma reprise d'études s'inscrit dans ce désir de mettre des mots sur les pratiques enseignantes pour mieux les appréhender.

La partie théorique viendra donc tenter de répondre à cette vaste question de départ : quelle est la place de l'inconscient de l'enseignant dans sa pratique professionnelle ?

Chapitre 1 : Partie théorique

1. Recherche clinique d'orientation psychanalytique : les apports de la psychanalyse aux sciences de l'éducation

1.1. A l'origine : Freud et l'éducation

Dès ses débuts avec Freud, la psychanalyse s'est intéressée à l'éducation et à l'enseignement. L'histoire de la psychanalyse avec l'éducation ne date pas d'hier et a finalement débuté avec les premières découvertes de Freud sur l'inconscient. A l'aube du 20^{ème} siècle, il s'est intéressé à leurs implications dans le domaine de l'éducation. Dans une conférence donnée à la Clark University, Freud aborde l'intérêt pédagogique de la psychanalyse :

« L'important intérêt de la psychanalyse pour la science de l'éducation se fonde sur un énoncé qui est parvenu à l'évidence : ne peut être éducateur que celui qui peut sentir de l'intérieur la vie psychique infantile (...) Lorsque les éducateurs se seront familiarisés avec les résultats de la psychanalyse, ils trouveront plus facile de se réconcilier avec certaines phases du développement infantile (...) Ils se retiendront plutôt d'essayer de réprimer violemment ces motions, s'ils apprennent que de telles influences produisent des conséquences tout aussi peu désirables que le laisser-faire de la méchanceté infantile redoutée par l'éducation. »

Freud y pose la question de la capacité à enseigner en étant coupé de sa propre enfance, sans se connaître soi-même, avec les conflits psychiques qui nous animent. D'ailleurs, pour lui, « l'éducation ne se comporte pas autrement que si l'on équipait des gens partant pour une expédition polaire avec des vêtements d'été » (1929, p.321). L'éducation, selon lui, doit apprendre à composer avec la singularité des personnes, enseignants et enseignés.

Pour lui, au même titre que soigner ou gouverner, « enseigner » est l'un des trois métiers impossibles : impossibles dans la mesure où leur succès sera toujours insuffisant puis qu'il y est question de sujets avec leurs conflits et leurs ambiguïtés (Cifali, 2005).

Enfin, par la manière dont il rend compte de ses travaux (expositions de « cas »), Freud contribue à la création d'un nouveau mode d'écriture qui permet un va-et-vient entre les observations cliniques et les constructions théoriques (Clerc, 2002, p.176)

Avec l'avènement de la psychanalyse, c'est donc un nouveau regard qui se porte sur l'éducation, regard intégrant la dimension singulière et conflictuelle du sujet enseignant comme du sujet enseigné.

1.2. Psychanalyse et éducation : le début d'une longue histoire

Cette histoire des relations entre psychanalyse et éducation, qui a débuté dès la naissance de la psychanalyse, a d'ailleurs fait, entre autres, l'objet d'un ouvrage coordonné par Jeanne Moll et Mireille Cifali en 1985, *Pédagogie et psychanalyse*, puis d'un colloque de l'AGSAS en 2014 : *Education et psychanalyse : quelle histoire !?*, colloque dont le compte-rendu est disponible dans le numéro 24 de la revue *Je est un autre*.

Dans l'entourage de Freud, d'autres médecins se sont intéressés aux implications de la psychanalyse dans l'éducation notamment Sandor Ferenczi qui à la suite de sa rencontre avec Freud en 1908, donne une conférence remarquée, « Psychanalyse et pédagogie », dans laquelle il s'interroge sur les enseignements que peut tirer la pédagogie des découvertes de la psychanalyse. Pour lui, il faut, entre autres, repenser les méthodes éducatives en ayant à l'esprit le respect de l'enfant dans son identité de sujet, c'est-à-dire bannir les méthodes et moyens brutaux en cours à cette époque dans l'enseignement pour protéger les enfants en cessant de les objectiver pour les soumettre au seul désir de l'éducateur (Moll, 2014).

Le médecin Alfred Adler, collaborateur de Freud et passionné par les questions d'éducation a contribué, dès 1911, à populariser les découvertes de la psychanalyse dans les milieux pédagogiques, il a notamment insisté sur l'importance de la compréhension, de la confiance et de la relation bienveillante à autrui.

August Aichhorn, instituteur, créateur de foyers de jour pour les jeunes errant dans les rues, puis créateur de centres de consultations pédagogiques à Vienne, « rencontre » la psychanalyse en 1921 et y trouve la confirmation de ses intuitions : les actes de délinquance sont des symptômes de troubles affectifs liés à l'histoire du sujet, la relation pédagogique doit être fondée sur la confiance et le maniement du transfert positif comme outil. Il attribue également un rôle important au milieu de vie et à l'environnement facilitant.

Siegfried Bernfeld a été directeur pédagogique d'une cité scolaire de 300 orphelins juifs âgés de 3 à 16 ans de 1919 à 1920, il a écrit le récit de son entreprise en s'inspirant de la psychologie freudienne dans *Kinderheim Baumgarten, 1921*. Pour Bernfeld, l'éducation qui s'inspire de la psychanalyse relève de l'être plutôt que du faire, elle renvoie à la personne de l'éducateur et à son rapport avec l'enfant qu'il a été et qui transparaît dans sa relation avec l'enfant en face de lui. Il recommande à l'éducateur d'« avoir une relation claire et dépassionnée

à sa propre enfance pour ne pas vouloir se punir, se condamner, s'éduquer, se refouler dans les autres ». Comme Freud, il encourage l'éducateur à se connaître lui-même (Moll, 2014, p.11).

Hans Zulliger, pédagogue, a d'abord tenté d'adapter le modèle de la cure psychanalytique à la pédagogie pour essayer de créer « une pédagogie psychanalytique » en tentant d'appliquer les concepts et méthodes de la psychanalyse à l'éducation pour finalement, dix ans plus tard, changer de perspective : utiliser la psychanalyse comme un outil permettant d'éclairer ce qui se passe dans le champ pédagogique (Filloux, 2002).

Dans les pas de Freud, c'est donc tout un mouvement, regroupant des éducateurs, des pédagogues et des scientifiques européens, qui rêve d'étendre la psychanalyse au champ de l'éducation. De Vienne (Adler, Aichhorn), à Berlin (Bernfeld) en passant par Budapest (Ferenczi) et la Suisse (Zulliger), ce mouvement s'est concrétisé par des créations d'écoles et de centres mais surtout par une revue publiée de 1927 à 1936 : *Revue pour une pédagogie psychanalytique*.

Cette revue dirigée par un psychanalyste, Heinrich Meng et un psychopédagogue, Ernst Schneider, « publiait des travaux d'inspiration psychanalytiques concernant les difficultés et les troubles scolaires, le comportement des élèves en classe, les punitions mais aussi l'inconscient du pédagogue dans son rapport maître-élève, les phénomènes de transfert en jeu » (Filloux, 2002, p.14).

Après la seconde guerre mondiale, les héritiers de Freud continuent à éclairer l'éducation d'un point de vue psychanalytique : Anna Freud mais aussi Mélanie Klein, Jacques Lacan, Françoise Dolto, Wilfred Bion ou encore Donald Winnicott. Leurs travaux contribuent à construire une théorie des fonctionnements psychiques et des relations intersubjectives.

C'est dans ce contexte de recherche et d'interdisciplinarité que sont créés les centres psychopédagogiques en 1946 par le médecin et psychanalyste André Berge, ces CPP deviendront les CMPP (Centres Médico-Psycho-Pédagogiques) en 1972. De même la création des RASED, bien que fragilisés ces dernières années, manifeste la volonté d'un autre regard sur l'enseignement et la difficulté scolaire (Moll, 2014).

Le lien éducation et psychanalyse va se trouver encore renforcé par la création en 1967, des études supérieures de sciences de l'éducation au sein desquelles la psychanalyse trouvera une place.

Ainsi, depuis Freud, la psychanalyse n'a cessé de s'intéresser à l'éducation : soit en essayant d'utiliser les concepts de la théorie psychanalytique pour éclairer les situations pédagogiques, soit en utilisant la théorie psychanalytique pour former les enseignants.

1.3. La pédagogie institutionnelle : un éclairage psychanalytique des situations pédagogiques

C'est à la fin des années soixante, sous l'impulsion d'un instituteur, Fernand Oury, et de psychanalystes comme Aïda Vasquez, Jean Oury et Françoise Dolto, que la psychanalyse s'est penchée sur le cas d'une pédagogie active qui favorise la communication dans le groupe-classe : la pédagogie institutionnelle. Cette pédagogie intègre à la fois les activités et institutions de l'école Freinet, la classe coopérative et le savoir de l'inconscient.

La pédagogie institutionnelle naît de la rencontre entre la psychanalyse et les pratiques de la classe « coopérative », ou plus exactement de la rencontre entre une jeune psychologue Aïda Vasquez et un instituteur Fernand Oury qui s'interrogent tous deux sur leurs pratiques respectives. Leur rencontre et leurs échanges leur ont permis de constater que chacun de son côté se posait la même question : « Quels sont les facteurs qui font évoluer les enfants à l'école ? » (Vasquez, 1967, pp 30-31).

La pédagogie institutionnelle allie des techniques et méthodes pédagogiques (la classe coopérative avec la mise en place d'activités spécifiques : création d'un journal scolaire, atelier d'imprimerie, textes libres, correspondance interclasses, plan de travail, mise en place du Conseil coopératif) et les savoirs de la psychanalyse.

La pédagogie institutionnelle rompt ainsi avec la pédagogie traditionnelle en ce sens qu'elle ne s'adresse plus à un élève moyen, mais à l'ensemble des élèves en tenant compte de leur hétérogénéité et de leur singularité. Elle pose comme postulat que l'inconscient existe au sein de la classe. La pédagogie traditionnelle est d'ailleurs jugée sévèrement par Françoise Dolto dans sa préface à l'ouvrage de Fernand Oury et Aïda Vasquez : « Le mode de scolarisation axé sur un niveau homogène d'intelligence actualisable et un rythme commun de productivité, me paraît une « aberrance » pédagogique » (Dolto, 1967, p.10) ; « cette école « digestive » (...) Ces mots de passe manducatoires et défécatoires, c'est l'école traditionnelle primaire » (Ibid., p.15).

A contrario, la pédagogie institutionnelle prend en compte la singularité et les besoins de chacun : « À la notion d'école pour tous qui prévalait au siècle dernier, nous substituons celle

d'école sur mesure pour tous » (Vasquez, 1967, p.77). Elle offre aux enfants un espace dans lesquels ils sont réinvestis comme sujets de leur apprentissage. Pour cela, l'enseignant n'est plus celui qui va faire « ingérer » le savoir, mais il va faire partie du groupe-classe, va travailler avec les enfants tout en restant garant du cadre et de l'organisation du travail. L'enseignant n'a plus pour seule mission d'instruire, il éduque et prépare les enfants à une vie en société.

Le rapport maître-élèves est modifié, le maître fait partie du groupe : il n'est plus le seul garant de l'ordre, ni même des contenus pédagogiques, il institue la classe en tant que groupe, et c'est le groupe-classe qui deviendra le garant de l'ordre et le moteur du travail. Le rapport à la loi reste primordial dans cette pédagogie mais le maître n'en est plus le seul garant. Il peut se reposer sur les institutions mises en place : le conseil coopératif ou les règles de sécurité des différents ateliers pédagogiques.

Fernand Oury donne la définition suivante :

« La Pédagogie Institutionnelle est un ensemble de techniques, d'organisations, de méthodes de travail, d'institutions internes, nées de la praxis de classes actives. Elle place enfants et adultes dans des situations nouvelles et variées et requièrent de chacun engagement personnel, initiative, action et continuité.

Ces situations souvent anxiogènes (...) débouchent naturellement sur des conflits, qui, non résolus, interdisent à la fois l'activité commune et le développement affectif et intellectuel des participants. De là, cette nécessité d'utiliser (...) des outils conceptuels et des institutions sociales internes capables de résoudre ces conflits par la facilitation permanente des échanges matériels, affectifs et verbaux » (1967, p.245).

La seule autorité du maître est remplacée par celle du groupe garant de la loi grâce à l'ensemble des outils, ateliers et institutions mis en place au sein de la classe coopérative. C'est ce qui rend cette pédagogie « psychothérapique » selon Aïda Vasquez : « Dans ce milieu, presque toutes les relations sont médiées : le face-à-face, le corps-à-corps sont difficiles. Entre *toi* et *moi*, il y a toujours un objet, une activité, un autre, une loi. » (1967, p.156), puis un peu plus loin : « il peut y avoir transfert, attachement, rejet... cela ne se passe jamais en situation duelle. Le groupe est là et les médiations exercent une régulation » (1967, p.158).

Ainsi, pour les acteurs de la pédagogie institutionnelle, il s'agit de considérer l'enfant comme un sujet désirant, acteur de son apprentissage. Pour cela, l'enseignant abandonne sa chaire de sachant omnipotent et institue un groupe classe, duquel il fait partie, à l'aide de

différents outils et méthodes pédagogiques, et c'est ce groupe qui devient le garant de la loi, du cadre et le moteur des apprentissages : « à la place traditionnelle du maître apparaît progressivement un « groupe sujet » parlant à l'endroit où s'interprètent les données disons psychothérapeutiques (...) le rôle de l'instituteur ne serait pas d'être un psychothérapeute individuel dans la classe mais plutôt d'intervenir dans cette classe pour que la psychothérapie soit faite par la classe » (Vasquez, 1967, p.126).

Dans le cadre de la pédagogie institutionnelle, la psychanalyse vient éclairer, à l'aide de ses concepts, ce qui se joue dans les classes coopératives et vient répondre à la question de départ de Fernand Oury et Aïda Vasquez.

1.4. Une application de la psychanalyse à la formation des enseignants aujourd'hui : les groupes Balint et groupes d'analyse clinique des pratiques

Depuis 1967, il existe des départements de Sciences de l'Education au sein desquels des chercheurs de différents horizons permettent un regard pluridisciplinaire sur l'école et les phénomènes d'enseignement-apprentissage, mais il existe également une application directe des concepts de la psychanalyse au travail de l'enseignant : les groupes Balint ou groupes d'analyse clinique des pratiques. Ces groupes se situent dans une perspective à la fois de formation et de recherche pour les enseignants.

Les groupes d'analyse des pratiques sont nombreux aujourd'hui et s'appliquent à un grand nombre de métiers de relation, mais ici nous ne traiterons que ce qui concerne les groupes d'analyse **clinique** des pratiques, c'est-à-dire des groupes inspirés des groupes Balint. Ces groupes ont d'abord été mis en place pour la formation des médecins, mais s'adressent aujourd'hui à tous les métiers de relation.

M. Balint (né Mihály Bergsmann) est parti de l'hypothèse que le médecin a besoin de pouvoir entendre et comprendre les enjeux de la demande du patient et trouver les moyens, pour lui-même, d'adopter une attitude propice face à cette demande.

Dans ce but, M. Balint a conçu un travail qui relève à la fois de la recherche et de la formation, utilisant pour cela une structure de groupe à effectif restreint (8 à 10 participants). Le groupe se réunit à intervalles réguliers, pour un temps déterminé à l'avance, en présence d'un analyste qui occupe la position de « leader », c'est ainsi que Balint désigne l'animateur du groupe. Les médecins profitent de ces réunions pour exposer au groupe des cas rencontrés dans

leur pratique médicale quotidienne qui leur posent question. Il s'agit là de prendre conscience du contre-transfert professionnel face à la demande du patient, non pas dans le but de modifier les comportements du professionnel mais plutôt de les assouplir en se libérant de contraintes imaginaires que le professionnel s'impose à lui-même. En prenant en compte son contre-transfert, Michael Balint fait le pari que le médecin sera plus à même d'entendre le patient derrière le symptôme : « il s'agit d'augmenter la sensibilité du médecin à ce que ressent le patient » (Chemouny, 2018, p.22).

Le cadre et la méthode des groupes Balint ont été étendus à différents secteurs professionnels, celui de l'éducation et de l'enseignement en particulier.

Jacques Lévine, Claudine Blanchard-Lévine et Francis Imbert se sont tous les trois inspirés de la méthode Balint pour proposer des groupes d'analyse clinique des pratiques aux enseignants. Si pour Balint, le leader devait être analyste, aujourd'hui, dans les groupes proposés, ce n'est plus une obligation, du moment que l'animateur a été formé à conduire de tels groupes.

Les principes et objectifs de la méthode Balint sont repris, le déroulement des séances reste similaire : un temps d'exposition de la situation par l'enseignant, un temps d'interprétation par le groupe (formulation d'hypothèses), un temps de réappropriation de la situation par le professionnel exposant.

Pour Claudine Blanchard-Laville, ces groupes sont des espaces de co-élaboration psychique ayant pour vocation à conscientiser chez les enseignants leur implication personnelle dans les actes professionnels qu'ils posent : « Professionnaliser ne signifie pas éradiquer, étouffer, contrôler les éléments du scénario personnel ; au contraire, il importe de les reconnaître, de les accueillir en soi, de les travailler, au sens du travail psychique, pour qu'ils deviennent moins prégnants dans l'espace professionnel » (Blanchard-Laville, 2001, p.219). En responsabilisant les enseignants, elle leur offre un espace pour modifier les comportements qui leur pèsent et les « alléger ». Les termes d'allègement ou de dégagement reviennent souvent dans ses écrits pour décrire le ressenti des enseignants après avoir présenté puis co-travaillé une situation en séance d'analyse clinique des pratiques (Blanchard-Laville, 2001, p.98).

De même pour Jacques Lévine et Francis Imbert, il s'agit toujours de se dégager d'une impression de malaise ressentie par l'enseignant vis-à-vis d'une situation professionnelle avec un collègue, un élève, un parent d'élève en prenant conscience des sentiments, affects ou

conflits qui nous animent personnellement. Il s'agit toujours d'exposer « des situations actuelles ou passées dès lors qu'elles ont laissé la personne sur un ressenti qui les habite toujours » (Blanchard-Laville, 2013).

En exprimant sa difficulté ou son malaise, en entendant les interprétations du groupe, l'enseignant peut se dégager du « cas » qui lui pose problème comme en témoigne une participante à un groupe de soutien au soutien :

« Exposer un cas devant les autres en situation, c'est d'abord une forme de libération (...) La vision du cas soumis au groupe et l'analyse du cas à posteriori me renvoient à quelque chose caché au fond de moi. Intervient alors comme une coupure ou une inversion dont le groupe et la parole seraient les déclencheurs, c'est comme un nœud qui se dénoue. (...) en début de séance le cas et moi ne faisons qu'un, « noués », en fin de séance, le cas et moi sommes encore liés non par un nœud mais par des ficelles pouvant être articulées ou sectionnées » (Bertrand-Martinez, 2001, p 34-35).

Plus qu'un outil de formation théorique, il s'agit d'un outil de dégagement des émotions vécues en passant du « concept éprouvé » au concept théorique.

Ces groupes d'analyse des pratiques, inspirés de la méthode Balint, s'ils sont de plus en plus répandus, restent en marge de l'institution Éducation Nationale et sont basés la plupart du temps sur le volontariat.

Bien que poursuivant un même but, ce sentiment de « dégagement » ou de libération de l'enseignant, les groupes diffèrent légèrement selon l'axe choisi. Les groupes d'analyse proposés par Claudine Blanchard-Laville sont centrés sur l'enseignant ; ceux de Lévine, en se focalisant sur les élèves, sont plutôt centrés sur la relation enseignant-enseignés comme ceux de Francis Imbert qui y adjoint également les liens aux collègues et familles (Dubois, Lerner-Sei et Blanchard-Laville, 2017, p.129).

Les groupes d'analyse des pratiques enseignantes, inspirés de la méthode Balint, sont une application directe de la psychanalyse dans le champ de l'enseignement, ils sont un outil de formation continue pour les enseignants qui ressentent le besoin de se libérer de situations professionnelles envahissantes sur le plan personnel.

2. La personne singulière de l'enseignant

« L'enseignant prononce des mots, exhibe son corps, fait des mimiques et des gestes, se meut et il est regardé par les élèves, parlant et se mouvant. Il s'expose dans son être » (Blanchard-Laville, 2001, p.171).

2.1. L'enseignant divisé par son inconscient

Selon la première topique de Freud (1900), il existe trois systèmes constitutifs de l'appareil psychique : l'inconscient, le préconscient et le conscient. La deuxième topique de Freud vient se superposer à la première avec trois nouvelles instances psychiques : le ça (pôle pulsionnel), le moi (totalité de la personne) et le surmoi (instance critique). Le moi est constamment tiraillé entre les deux autres pôles et ce conflit est à la base de toute vie psychique.

Pour la psychanalyse, le terme sujet renvoie au sujet divisé, l'enseignant est donc un sujet divisé par son inconscient et animé par ses conflits psychiques comme tout individu.

L'approche clinique à orientation psychanalytique intègre cette dimension de l'inconscient chez l'élève comme chez l'enseignant. L'enseignant étant un sujet, ses conflits psychiques internes vont se manifester à son insu, même sur la scène professionnelle.

Claudine Blanchard-Laville propose de concevoir le moi-enseignant dans cette conception topique et dynamique empruntée à Freud, comme un système combinant plusieurs lieux psychiques qui ont des fonctions spécifiques :

« Le moi, siège des décisions, serait sous contrôle de trois autres instances, un surmoi didactique et institutionnel ayant intériorisé les contraintes de ce registre et un idéal du moi pédagogique et didactique, conformes aux idéaux constitués tout au long du parcours professionnel, et un ça poussé par des motions inconscientes de type compulsif. L'instance du moi est ainsi tiraillée par des forces contradictoires issues des autres instances, la résolution du conflit renvoyant à la singularité de chaque moi-enseignant. Et les décisions résultent à tout instant du compromis réalisé dans le jeu entre ces instances » (Blanchard-Laville, 2002, p.52).

L'idéal du moi, introduit par Freud avec le concept de narcissisme en 1914, correspondrait à celui qu'on aimerait être, alors que le moi idéal serait une instance antérieure et plus archaïque, corollaire d'un moi inorganisé et uni au ça, qui correspondrait plus à un fantasme de toute-puissance lié au narcissisme infantile.

Claudine Blanchard-Laville (2001, 2013) utilise, pour désigner le sujet enseignant, les termes « soi professionnel » qu'elle oppose au « soi privé », et « soi enseignant » qu'elle distingue du « soi-élève » encore présent chez l'enseignant. Pour parler du sujet professionnel et de sa construction du point de vue psychique, elle choisit le terme de « je enseignant », ce terme recouvre à la fois le projet de l'enseignant, celui qu'il voudrait être ou imagine être, son « idéal du moi » enseignant, puis une fois en situation d'enseignement effective, celui qu'il devient et qui évoluera tout au long de sa carrière.

Le sujet enseignant est singulier, sa psyché est organisée de façon unique, et il va devoir enseigner avec son histoire et son fonctionnement psychique singulier. Il doit enseigner avec ce qu'il est, et malgré l'existence de programmes scolaires qui définissent des contenus à enseigner et des compétences à acquérir, chaque enseignant a une manière singulière d'incarner sa fonction.

Ainsi, même aux prix de coûteux efforts psychiques, l'enseignant n'enseigne jamais exactement comme il le voudrait : « Le sujet psychanalytique est le sujet de l'inconscient, au sens où le « moi n'est pas maître dans sa propre maison » (...) Le sujet enseignant s'interpose entre sa volonté didactique et ce qu'il fait réellement en situation. » (Blanchard-Laville, 2001, p.164).

Il reste agi par son inconscient, ses conflits et ses pulsions et désirs.

2.2. L'enseignant et son rapport au savoir

« L'enseignant est un filtre par rapport au savoir qu'il transmet » (Blanchard-Laville, 2001, p.93).

Le rapport au savoir est un concept qui permet de faire lien entre le sujet et l'objet de savoir. C'est Jacky Beillerot dans le champ psychanalytique (1987) puis, Michel Chevallard dans le champ de la théorie de l'anthropologie didactique (TAD) et Bernard Charlot dans le champ sociologique (1997) qui ont principalement développé le concept de rapport au savoir.

En s'inspirant des travaux de sociopsychanalyse de Mendel et des travaux de Freud, Beillerot développe le concept de rapport au savoir qui sera au cœur de ses préoccupations. Il définit le rapport au savoir comme « le processus par lequel un sujet, à partir de savoir acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 1997, p.841).

Pour lui, le paradoxe du rapport au savoir est qu'il repose sur un non savoir, comme le manque à l'origine du désir chez Freud et chez Lacan.

Chez Freud, le désir de savoir suppose un manque, un objet perdu à retrouver (le sein maternel ou son substitut) : on ne peut désirer que ce que l'on ne possède pas déjà. La quête de savoir est donc infinie et l'idéal de complétude un fantasme.

Le désir de savoir est lié à l'énigme de notre origine : comment notre conscience peut-elle naître d'un acte sexuel : « Entre sexualité et intelligence, il y a continuité » (Cifali, 2005, p.117). En effet, c'est par la sublimation que la curiosité sexuelle, liée à notre origine, peut être transformée en curiosité épistémique.

On retrouve cette continuité entre sexualité et savoir dans la Bible, puisque le fruit défendu croqué par Eve est celui de l'arbre de la Connaissance. Le désir de savoir naît donc de la question sexuelle. Pour Jean-Claude Filloux, « la poussée d'investigation s'étayant sur l'énergie libidinale. Le destin de cette poussée dépend des réponses parentales aux interrogations de l'enfant, de l'interdit éventuellement apporté sur la curiosité sexuelle » (2002, p.16).

Le secret sur les origines d'un enfant peut donner lieu à des interdits de penser, à « l'asphyxie de la curiosité intellectuelle » (Cifali, 2005). Anny Cordié (2002, pp 96-97) rapporte le cas de Floriane : elle a huit ans et ne sait ni lire ni écrire, elle consulte avant l'orientation dans un établissement spécialisé. Les parents adoptifs de Floriane ne lui ont jamais parlé de ses origines, de son adoption. Ce n'est qu'une fois qu'ils auront dit la vérité à leur fille qu'elle pourra entrer dans les apprentissages et rattraper son retard en une année scolaire.

Pour Jacky Beillerot, la question de l'origine et celle de l'histoire s'articulent dans le rapport du sujet au savoir. La question de la transmission et diffusion des savoirs est aussi un acte (plus ou moins efficace) à envisager sous l'angle du sujet enseignant et de son rapport au savoir.

Ce rapport à l'objet savoir s'inscrit dans une relation où intervient un transfert au sens psychanalytique du terme. Le rapport est appréhendé au titre d'une projection en plus de celle d'une relation. Le sujet projette sur le savoir des éléments positifs ou négatifs dont l'origine remonte à des événements de son histoire personnelle. Le sujet a mémorisé des représentations de bons et de mauvais objets dans le vécu de ses relations à l'objet, et notamment au premier objet représenté par le sein maternel, perçu comme bon ou mauvais selon sa présence ou son

absence. Le transfert occupe une place centrale en imprimant au rapport au savoir des affects qui orientent d'une certaine manière sa destinée dans une dynamique pulsionnelle. Ce concept de transfert sera développé ultérieurement.

Beillerot (1989) envisage donc le rapport au savoir comme le rapport du sujet à son propre désir, désir de savoir : pour lui, apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir. Dans son approche, le rapport au savoir réfère à un sujet désirant, influencé par des facteurs conscients et inconscients relatifs à sa personnalité et à son histoire.

D'autres chercheurs se sont intéressés au concept de rapport au savoir dans le champ de la didactique clinique (Terrisse, Carnus, Brossais, Jourdan, Savournin...) : didactique dans le sens où les trois variables maître, élève et savoir sont étudiées de manière systémique, et clinique car c'est aux sujets singuliers et à leur inconscient qu'elle s'intéresse. L'objet de la didactique clinique est l'analyse de la pratique des enseignants sous la double articulation que sont la didactique et la clinique psychanalytique (Terrisse, Carnus, 2009).

Dans une vision du rapport au savoir plus sociologique, Bernard Charlot définit le rapport au savoir comme :

« L'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain entretient avec tout ce qui relève de « l'apprendre » et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelques façons à l'apprendre et au savoir par là même. Le rapport au savoir est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. En somme, le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (1997, p. 94).

Dans cette perspective, il s'inscrit dans une dynamique socio-sexuée liée à l'imaginaire parental. C'est d'abord dans la famille que l'enfant rencontre ses rapports, sous la forme de division des tâches et des savoirs entre les sexes et qu'il se fait une première idée de ce qui est « masculin » ou « féminin ».

Claudine Blanchard-Laville a montré l'importance des représentations sociales et familiales dans le choix de carrière des étudiantes en mathématiques, elle montre que parmi les femmes qui choisissent les mathématiques, la plupart s'orientent vers l'enseignement plutôt que vers la recherche, s'y sentant inconsciemment moins légitimes que les hommes.

On peut donc considérer, en croisant sociologie et psychanalyse, que le rapport au savoir de chacun est mobile, dynamique, il s'inscrit dans l'histoire psychique et sociale du sujet.

Le rapport au savoir d'un point de vue psychanalytique considère le savoir comme un objet support de l'investissement libidinal et affectif, et donc soumis à des projections et des fantasmes, d'où l'importance de la question du désir dans le rapport au savoir. Il est une sublimation de la pulsion de savoir liée elle-même à la pulsion sexuelle.

2.3. L'enseignant et ses pulsions

Pour Mireille Cifali, Claudine Blanchard-Laville, Francis Imbert ou encore Jacques Lévine, la pratique de classe réveillerait les pulsions du sujet puisque le rapport au savoir est directement lié à la pulsion de savoir, elle-même liée à la pulsion sexuelle et la pulsion d'emprise.

Pour Sigmund Freud, l'activité de la pulsion de savoir ou pulsion épistémophilique, correspond d'une part à la sublimation du besoin de maîtriser, et, d'autre part, elle utilise comme énergie le désir de voir. Cette pulsion de savoir est donc une forme de sublimation de la pulsion sexuelle ou d'emprise motivée par la pulsion scopique (le désir de voir).

Claudine Blanchard-Laville a montré dans ses analyses d'entretiens comment l'utilisation du verbe voir dans le discours des enseignants « tu vois » « vous voyez » ou l'importance accordée à l'observation dans les situations didactiques pouvaient mettre à jour la pulsion de voir chez l'enseignant.

Selon Freud, la pulsion de vie (désir) et la pulsion de mort (agressivité, destruction) sont des composantes indissociables de la pulsion sexuelle. De même, chez Mélanie Klein, l'agressivité fait partie de l'amour puisqu'elle naît de la frustration (retrait du sein maternel), de la peur de perdre l'objet désiré.

Pour Sigmund Freud, la pulsion de savoir apparaît au moment du complexe d'Œdipe et est directement liée à la curiosité sexuelle. En tant que telle, elle questionne à la fois l'origine et le désir parental dont l'enfant est exclu. Cette curiosité est donc conflictualisée, puisqu'elle rencontre un interdit parental lié au fait que la relation entre ses parents ne se résume pas à sa propre existence. Dès lors, Freud souligne trois aspects de l'investigation sur les questions sexuelles : elle se fait solitaire, à l'insu des parents ; elle implique une transgression et une source de culpabilité ; elle est, au moins partiellement, vouée à l'échec du fait de l'immaturité sexuelle du jeune enfant. Mais il souligne aussi qu'elle constitue un premier moment essentiel de prise d'indépendance par rapport à l'autorité parentale.

Cette prise d'autonomie, ce désir de se passer de l'adulte, de le supprimer ou de le remplacer, nécessaire à la pulsion de savoir, s'accompagne d'une peur de sa destruction et est donc source de culpabilité.

L'approche clinique intègre l'inconscient et donc les pulsions à l'œuvre chez l'enseignant dans l'acte même d'enseigner, Claudine Blanchard-Laville met en lumière les pulsions sadiques et pulsions masochistes présentes chez tout enseignant et souligne l'importance d'avoir conscience de « sa part d'ombre » malgré toutes les bonnes intentions qui nous animent.

Les enseignants doivent donc composer avec cette double dimension de leur identité professionnelle : d'une part « une composante bienveillante, généreuse, altruiste, souvent dans un registre de réparation, qui peut aller jusqu'à se manifester sous une forme masochiste. Et de l'autre, une composante agressive, violente, voire sadique » (Blanchard-Laville, 2013, p.115). De la même façon, Mireille Cifali nous rappelle que les enseignants sont animés, qu'ils le veuillent ou non, de conflits psychiques : pulsions d'agressivité, désir d'emprise, de séduction, angoisses : « Je suis animé, quand j'éduque, par mon histoire inconsciente (...). Je n'ai pas à me rendre coupable de mes bricolages psychiques, de mes aveuglements. Mais si je les nie, alors je deviens irresponsable » (Cifali, 2005, p.24).

Dans le même sens, Jean-Claude Filloux, rappelle que le fait de travailler avec des enfants renvoie l'enseignant à ses propres pulsions de la période infantile et, pour lui, malgré l'apparente rationalité des méthodes et techniques pédagogiques, « “désir de savoir” et “désir d'enseigner” s'inscrivent dans l'espace d'une scène où se jouent des rapports de forces, ou pulsion de vie ou de mort, amour et haine s'affrontent et se combinent » (2002, p.17).

Claudine Blanchard-Laville appelle compulsion de répétition le « type de conduites que le sujet est poussé à accomplir par une contrainte interne. (...) C'est un processus incoercible et d'origine inconsciente par lequel le sujet se place activement dans des situations pénibles répétant ainsi des expériences anciennes sans se souvenir du prototype » (2001, p.183). Ce sont ces types de conduites d'origine inconsciente qu'elle essaie de mettre à jour pour les faire évoluer dans ses groupes d'analyse de pratiques.

Le désir d'enseigner est donc inconsciemment lié au désir d'emprise : « Cet exercice d'un pouvoir sans partage et sans garde-fou, les métiers d'éduquer, de gouverner et de soigner se le partagent. » (Cifali, 2005, p.204). Claudine Blanchard-Laville et Mireille Cifali rappellent le

caractère solitaire du métier d'enseignant, le fait d'être seul maître à bord dans sa classe vient renforcer son désir d'emprise ou son illusion de toute-puissance.

Pour Mireille Cifali, le désir d'enseigner, d'éduquer est ambigu, il s'agit souvent de démontrer sa toute-puissance, de se projeter dans un être considéré comme malléable, de satisfaire aux exigences d'un moi idéal.

Pour Freud, cité par Claudine-Blanchard-Laville (2001, p.235), la pulsion d'emprise, c'est « cette tâche de maîtriser l'objet pour arrêter la source qui est dévolue à la pulsion d'emprise. La main est métaphore du moi, et le rêve du moi est d'être un poing immobile refermé sur l'objet ». La pulsion d'emprise s'exprime dans le rapport à l'autre où l'autre peut être objectivé. Claudine Blanchard-Laville met d'ailleurs en garde les enseignants quant à leur désir pour l'autre, elle s'appuie sur les travaux d'Octave Mannoni pour qui le désir de savoir de l'élève peut être « rapté » par le désir de l'enseignant (2001, p.155). On trouve la pulsion d'emprise à l'œuvre, presque personnifiée, dans *La leçon* d'Eugène Ionesco (1951). Au début de la pièce, le personnage de la jeune élève se montre « bien vivante, gaie, dynamique » (p.109) jusqu'à devenir progressivement « un objet mou et inerte, semblant inanimée entre les mains du Professeur » (p.110) à mesure que le Professeur, lui, « deviendra de plus en plus sûr de lui, nerveux, agressif, dominateur ». Le désir de l'élève est rapté par celui de l'enseignant, désir de cet enseignant impossible à satisfaire et qui le pousse au meurtre de son élève.

De même, pour Jacques Natanson, enseigner, c'est investir dans le savoir afin d'exercer un pouvoir sur l'enfant. Donner le savoir aux élèves est « une des formes de sublimation de l'énergie sous la forme à la fois anale (donner ce qui manque, combler un vide, boucher les trous) et orale, parce que la médiation est la parole, et le savoir est nourriture. (...) La composante sadique de l'énergie libidinale est aussi présente dans ce processus. L'enseignant dispose du pouvoir de contraindre au travail, et donc de punir (...) à travers ce pouvoir, l'enseignant dispose d'un type de satisfaction qui est de l'ordre du symbolique, comme toutes les satisfactions substitutives que permet la sublimation » (2002, p.39).

Mireille Cifali fait également le lien entre la pulsion d'emprise et la satisfaction narcissique que peut y trouver l'enseignant, elle met en lumière l'ambivalence existante dans la relation d'aide, en voulant aider l'autre, « le sortir de là », le maîtriser, c'est le narcissisme de l'enseignant qui est nourri et l'élève peut même devenir l'objet d'un « enjeu technico-personnel » (Cifali, 2005). Aider l'autre devient un enjeu narcissique avec ce que cela comporte de risque d'objectiver l'élève.

Il existe deux types d'organisation possibles pour la pulsion d'emprise : une organisation perverse où l'emprise s'exerce par séduction et une organisation obsessionnelle où l'emprise s'exerce par domination, exercice du pouvoir. Ces deux organisations se succèdent chez un même individu : « L'éducation veut s'appuyer à la fois sur la contrainte de l'autorité et sur la séduction (...) Tout se passe comme si l'enseignant satisfaisait avec ses élèves un besoin d'aimer-être aimé de façon relativement possessive, très contaminé par le besoin de domination, et plus difficile à satisfaire avec des adultes » (Natanson, 2002, p.43)

Séduction et domination sont donc les deux faces de la pulsion d'emprise à l'œuvre chez tout enseignant. La séduction comme la domination peuvent être mortifères, Cifali (2005) donne l'exemple du conte *Le joueur de flûte de Hamelin*, où tous les enfants suivent, envoutés, le musicien qui, sous couvert de sauver la ville, va les conduire à la mort.

Claudine Blanchard-Laville distingue la notion d'emprise de celle de maîtrise, pour elle, l'emprise serait une réaction défensive pour combler le manque, un manque qui serait dénié ; alors que la maîtrise serait un travail d'élaboration psychique fondé sur l'acceptation de ce manque.

L'enseignant, sujet singulier divisé par son inconscient, incarne sa fonction selon son rapport au savoir et les conflits psychiques internes qui l'animent. C'est la façon dont il aménage ses conflits entre son moi pulsionnel et son surmoi qui fait sa singularité d'enseignant.

2.4. L'enseignant et ses mécanismes de défense

Pour tenter de résoudre ses conflits psychiques internes, tout sujet met en place des mécanismes de défense. Il s'agit de mécanismes psychiques inconscients qui permettent au sujet de réduire ses tensions psychiques, résultats de ses conflits internes. Ils possèdent une double fonction, ils protègent la cohésion de l'appareil psychique du sujet et permettent une meilleure adaptation du sujet au monde extérieur.

Ainsi, notre capacité à s'adapter aux tensions, aux conflits et aux dangers perçus à l'intérieur de nous comme à l'extérieur mobilise ces mécanismes de défense.

Le DSM-IV¹ propose une définition des défenses et les classifie en sept niveaux, des mécanismes de défense les plus adaptés à ceux qui le sont le moins et peuvent même entraîner

¹ Le **Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4^e édition** (DSM-IV), est un manuel publié par l'Association américaine de psychiatrie (APA) en 1994 (DSM-IV) et mis à jour en 2000 (**Manuel diagnostique et**

des conduites pathologiques. Nous présenterons les cinq premiers niveaux qui paraissent les plus pertinents dans le cadre des pratiques enseignantes :

Le niveau des défenses matures représente le niveau adaptatif le plus élevé, il recouvre les mécanismes d'anticipation, d'altruisme, d'humour, de répression, de sublimation, d'affiliation, d'auto-affirmation et d'auto-observation. Ces mécanismes adaptatifs semblent pouvoir être utilisés par les enseignants afin de diminuer tensions psychiques et angoisses qui peuvent surgir en situation d'enseignement.

Le niveau des défenses intermédiaires est celui des inhibitions mentales ou de la formation des compromis, il est constitué des défenses maintenant hors de la conscience des idées, des sentiments, des souvenirs, des désirs et des craintes, à savoir des mécanismes psychiques comme le déplacement, le refoulement, l'intellectualisation, la dissociation, l'isolation de l'affect, la formation réactionnelle et l'annulation. Ces mécanismes sont à l'œuvre chez tous les sujets.

Le niveau de distorsion mineure de l'image de soi, du corps et des autres, correspond à des défenses narcissiques utilisées pour réguler l'estime de soi. On y trouve la dépréciation, l'idéalisation et l'omnipotence.

Le niveau du désaveu empêche la prise de conscience de facteurs de stress, d'impulsions, d'idées, d'affects désagréables ou inacceptables en mettant en place des défenses telles que le déni, la projection et la rationalisation.

Et enfin, **le niveau de l'agir** (5^{ème} niveau) est constitué de défenses par l'agir ou le retrait comme le passage à l'acte, le retrait apathique, l'agression passive et la plainte associant demande d'aide et son rejet.

Ainsi, ces différents mécanismes de défense, plus ou moins adaptés et plus ou moins efficaces, seront utilisés par les sujets enseignants pour diminuer les tensions inhérentes à la vie psychique qui peuvent être réactivées en situation professionnelle. Pour Marcel Postic (2001), les mécanismes de défense de l'enseignant « se déclenchent lorsque l'enseignant se voit menacé dans son moi par des interventions extérieures ». Pour lui, c'est la confrontation avec les élèves ou le groupe-classe qui est à l'origine de la mise en œuvre des mécanismes de défense.

statistique des troubles mentaux, 4^e édition, texte révisé abrégé en DSM-IV-TR). Il inclut tous les actuels troubles reconnus de la santé mentale.

Il distingue d'ailleurs les mécanismes de défense des processus d'adaptation de l'enseignant qui sont « la mise en œuvre de schèmes d'action déjà expérimentés par le sujet dans des situations vécues antérieurement, et qui se révèlent convenir à la situation présente » (2001). Il situe les processus d'adaptation dans le champ pédagogique de l'enseignant, l'enseignant y a recours quand il se sent en mesure d'assumer le conflit, alors que les mécanismes de défense sont utilisés lorsque l'enseignant se sent menacé dans son moi.

Marcel Postic préfère d'ailleurs parler de « mécanismes de protection », regroupant les stratégies adaptatives et défensives car pour lui « Dans la relation éducative, l'enseignant utilise (...) tous les moyens habituels d'adaptation ou de défense que tout sujet emploie dans une relation humaine qui risque d'avoir un caractère frustrant » (2001, p.288). C'est l'ensemble de ces moyens que Postic nomme mécanismes de protection. Cette définition correspond d'ailleurs à celle donnée par Freud (1894) au terme « défense » et qui désigne « l'ensemble des manifestations de protection du moi contre les agressions intérieures (d'ordre pulsionnel) et extérieures, susceptibles de constituer des sources d'excitation et d'être ainsi des facteurs de déplaisir » (Roudinesco, Plon, 1997, p.203).

Les mécanismes de défense ou de protection de l'enseignant sont divers, Ada Abraham a relevé divers processus dans lesquels ils se manifestent (1972) : le refus de réagir aux réflexions et critiques des élèves, quelle que soit leur pertinence ; le refus ou la diminution de communication avec les élèves qui n'apprécient pas l'enseignant et le renforcement des liens avec ceux qui confirment son image idéalisée ; la réification de l'élève qui devient objet à enseigner ; l'isolement ; le refuge de l'enseignant dans sa spécialité ; la résistance à changer ses pratiques pédagogiques, l'utilisation de la rationalisation, de l'ironie ou de la raillerie.

Utilisés par l'enseignant, ils font partie de la singularité de sa posture professionnelle et viennent tenter de le protéger de ses tensions internes comme des tensions liées à l'écart entre son idéal et son vécu.

3. Enseigner : un métier de liens

3.1. Le lien de l'enseignant à l'institution

L'enseignant passe du soi-élève au soi-enseignant au sein de la même institution, parfois sans jamais la quitter. C'est cette même institution qui l'a formé en tant qu'élève qui continuera à le former et à l'évaluer dans sa vie professionnelle.

L'enseignant est un agent de l'État, il représente l'institution face aux élèves, à leurs familles et plus généralement face à la société civile. Le contenu des programmes est défini et redéfini en fonction des gouvernements successifs, et il appartient aux enseignants de les mettre en œuvre.

Pour Claudine Blanchard-Laville, enseigner est un métier qui consiste à instaurer et maintenir des liens didactiques :

« Un métier qui nous oblige tous les jours à nous relier : nous relier aux élèves d'abord, à leurs parents, aux collègues de notre établissement, à la hiérarchie de l'institution qui nous emploie ; cette position nous contraint à instaurer des relations intersubjectives de divers ordres et notamment durant de longues heures avec des groupes d'élèves ; nous relier avec des élèves qui ne sont pas nos « doubles », des élèves qui ne nous ressemblent pas comme nous l'espérons dans le secret de notre for intérieur mais qui, au contraire, développent des réactions frontales d'attaque à notre fonction par rapport auxquelles il nous faut apprendre à nous situer et à nous défendre. » (Blanchard-Laville, 2002, p.48).

Pour Mireille Cifali, « L'institution est ce par quoi nous sommes en relative sécurité, elle aurait été construite pour mettre fin à la loi du plus fort. (...) Être dans une institution, c'est être, par l'effet de groupe et par ses structures, protégés du danger toujours possible d'attaques contre notre intégrité. » (Cifali, 2005, p.141).

Didier Quef, inspecteur de l'Éducation Nationale et chercheur en sociologie de l'éducation s'est intéressé aux changements sociétaux et institutionnels dans l'enseignement. Pour lui, le statut de l'enseignant a considérablement changé : « il était institué par l'État comme le seul détenteur du savoir, chargé de son instruction, responsable de son évaluation, on le reconnaissait et le saluait sur la place de la commune, on le consultait régulièrement pour la vie de la cité, il se trouvait en permanente situation de valorisation narcissique... » (Quef, 2002, p.30). Pour lui, aujourd'hui, non seulement on demande aux enseignants de développer des compétences de plus en plus variées, bien au-delà de la simple transmission de connaissances, mais en outre, leur légitimité est plus souvent remise en cause.

Aujourd'hui, l'autorité hiérarchique est en crise car elle ne permet plus à elle seule de répondre aux situations relationnelles variées rencontrées avec les jeunes. L'autorité de compétences prime, selon lui, sur l'autorité hiérarchique.

Or, Claudine Blanchard-Laville souligne que les compétences de l'enseignant sont difficilement évaluables :

« Voilà une profession où les pressions et les attentes sont fortes de la part des élèves, de leurs parents, de la société et donc de l'institution, et où, paradoxalement, les moyens de mesurer l'efficacité réelle du travail sont faibles, pour ainsi dire nuls. Dans cet écart s'engouffrent facilement la peur de l'incompétence, la peur d'usurper une place et de pouvoir être démasqué dans cette usurpation à tout moment. » (Blanchard-Laville, 2001, p.90).

Pour elle, il faut surtout éviter d'associer les résultats des élèves aux compétences de l'enseignant afin que l'enseignant ne se sente pas détruit narcissiquement par la non-réussite d'un élève, ce qui risquerait de provoquer un mécanisme de défense se manifestant sous la forme de rejet, de violences ou de discours très radicaux contre celui qui est en difficulté (Blanchard-Laville, 2002, p.162).

Cette crise de l'autorité hiérarchique, combinée à la difficulté d'évaluer le travail de l'enseignant, est source d'anxiété et entraîne donc de nombreux mécanismes de résistance au changement et des stratégies de fuites ou d'évitement. Pour Didier Quef, ces mécanismes « peuvent faire apparaître certains enseignants comme systématiquement conformistes ou rétrogrades (...) Mais ils traduisent au contraire, un haut niveau de conscience professionnelle qui consiste à ne pas vouloir faire prendre de risques aux jeunes, à ne pas « jouer aux apprentis sorciers », à s'appuyer encore et toujours sur ce que l'on croit savoir faire, sur la stabilité des repères offerte par la primauté des contenus... » (Quef, 2002, p.35).

Mais avant d'évaluer l'enseignant, l'institution a la charge de le former. Dans *Au risque d'enseigner* (2013) et *Malaise dans la formation des enseignants* (2001), Claudine Blanchard-Laville souligne l'écart ressenti par les enseignants débutants entre leur formation théorique et leur expérience sur le terrain. Si les enseignants sont dotés d'une formation didactique et pédagogique, ils ne sont pas préparés à ce qu'ils vont vivre sur le terrain, à savoir gérer la relation avec le groupe classe, le décalage entre l'élève attendu et l'élève réel, les réactions des élèves par rapport à leurs propositions pédagogiques ...

Si Claudine Blanchard-Laville reconnaît le fait que la formation ne peut préparer à tout, elle déplore néanmoins le fait que la formation n'offre aucun espace intermédiaire pour que les enseignants puissent parler de leurs difficultés, de leur souffrance au travail. En effet, il semble qu'encore aujourd'hui, les souffrances psychiques des enseignants soient considérées comme une faiblesse, un manquement dans leurs compétences professionnelles, voire des difficultés personnelles inhérentes à la personnalité de l'enseignant.

Dans le même ordre d'idée, Mireille Cifali (2005) va jusqu'à parler de sa propre « angoisse » quand elle lit les items des formations enseignantes : « Les compétences qui s'égrènent, semblent donner l'espoir d'une maîtrise. Tout cela paraît terriblement rationnel et prétend parfois être la somme du savoir actuel. (...) Une telle rationalité en matière humaine me paraît impropre à permettre à un métier de supporter l'immaîtrise qui lui est constitutive » ou : « Voilà les théories d'un côté, la pratique de l'autre, passage schizophrénique qui n'apporte aucun dégageant : ni la science ni l'intelligence ne l'emporte, et un praticien est laissé à lui-même, sans repérage opérant, sans intelligibilité de son acte » (Cifali, 2005, p.55).

L'écart ressenti par les enseignants entre la formation théorique et la rencontre avec le réel du terrain peut susciter des frustrations, des incompréhensions, un sentiment de solitude voire d'abandon souvent mis en avant chez Claudine Blanchard-Laville (2013). Ces sentiments négatifs, s'ils ne sont pas métabolisés, transformés, peuvent être projetés sur les élèves et nuire à un climat d'apprentissage serein.

Cet écart ressenti entre la formation et le réel du terrain peut ainsi avoir des effets nocifs sur les situations didactiques, Claudine Blanchard-Laville en souligne les risques : « des personnalités ayant beaucoup de mal à surmonter les déceptions de la phase de formation et de prise de fonction sont, au nom de cette souffrance passée, toujours enclines à réclamer leur dû, pour rembourser cette dette que l'institution aurait contracté à leur égard. Ce qui risque alors d'être à la source du mécanisme d'expulsion de certains éléments psychiques impossibles à contenir sur les élèves, mécanisme qui contribue à alimenter sans doute la composante sadique dans la pratique enseignante ultérieure. » (Blanchard-Laville, 2013, pp 36-37).

Elle ajoute que même au-delà de l'écart formation-terrain, l'enseignant est toujours soumis à des transformations de son rapport au savoir par le biais des différentes réformes ou décisions institutionnelles, il doit en permanence se réorganiser par rapport aux nouvelles

missions qui lui sont confiées par l'institution. Son rapport au savoir et son identité professionnelle peuvent s'en trouver malmenés.

Le lien de l'enseignant avec son institution est complexe et propre à chacun, pour Mireille Cifali, « On oscille constamment entre la sécurité de la dépendance et l'insécurité d'une autonomie (...) l'obéissance qui nous laisse extérieurs, l'engagement minimum qui préserve notre quant-à-soi. (...) Il en va de la potentialité de sujet vivant de ne pas être réduit à une conformité qui le dépossède de sa singularité. Il en va de sa capacité à résister et à transformer, sans s'exclure ni trop s'identifier à ce qu'on attend de lui » (Cifali, 2005, p.144).

Il appartient donc à chaque enseignant de trouver un compromis acceptable entre autonomie et dépendance à l'institution pour rester conforme aux attentes institutionnelles tout en préservant sa singularité et sa créativité.

3.2. Transfert et contre-transfert dans la classe

« Il n'existe pas dans la relation à l'autre, de connaissance purement extérieure où le « Je » n'y serait pas : le rapport à un autre vivant nous renvoie inmanquablement à nous-même. » (Cifali, 2005, p.42)

La prise en compte de l'inconscient induit la notion de transfert. Cette notion découverte par Freud n'est plus seulement rattachée à la situation analytique, dès 1909, Ferenczi observe que le transfert est à l'œuvre dans toute relation : médecin-malade, maître-élève... D'ailleurs, pour Freud lui-même : « Le transfert s'instaure spontanément dans toutes les relations humaines (...) ; il est partout le vecteur proprement dit de l'influence thérapeutique et il agit avec d'autant plus de force qu'on ne soupçonne pas sa présence » (Extrait de conférence paru en 2010, cité p.152).

De même, pour Lacan, le transfert existe également en dehors du bureau de l'analyste : « Dans son essence, le transfert efficace dont il s'agit, c'est tout simplement l'acte de la parole. Chaque fois qu'un homme parle à un autre d'une façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert symbolique. Il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence » (1975, p. 176).

Dans le Dictionnaire de la psychanalyse d'E. Roudinesco et M. Plon (1997) la définition du transfert est la suivante : « terme introduit progressivement par Sigmund Freud et Sandor Ferenczi (entre 1900 et 1909) pour désigner un processus constitutif de la cure psychanalytique

par lequel les désirs inconscients de l'analysant concernant des objets extérieurs viennent se répéter (...) sur la personne de l'analyste mis en position de ces divers objets ». Le transfert est donc un phénomène de *déplacement* découvert dans le cadre de la psychanalyse mais qui est à l'œuvre dans toute relation humaine.

Les auteurs ayant abordé la pédagogie sous l'angle de la psychanalyse ont tous souligné le caractère transférentiel de la classe : l'inconscient de l'enseignant s'ajoute à l'inconscient des élèves et pour Blanchard-Laville, il est même multiplié par l'effet du groupe.

La notion de transfert et de contre-transfert dans l'espace didactique a particulièrement été développée dans les travaux de Francis Imbert, notamment dans son ouvrage *L'inconscient dans la classe* (1996). Le contre-transfert est la réponse réactionnelle au transfert. Au travers différentes études de cas, il montre l'impact du transfert (positif ou négatif) sur les situations d'apprentissages et comment ce transfert dans l'espace classe, comme dans la cure analytique, peut devenir un levier pour l'apprentissage. Mais pour en faire un levier, encore faut-il en avoir conscience et savoir en déjouer les pièges.

Selon Francis Imbert, pour obtenir des effets positifs, on doit passer du transfert au « transfert du transfert » ou « transfert latéral » : « Le transfert connecte le sujet au savoir inconscient (...) C'est ce savoir que l'analysant suppose à son inconscient, qu'il transfère à son analyste. Celui-ci a donc à soutenir l'appel du sujet au savoir inconscient. Mais cet appel au savoir se double, comme Freud l'avait découvert, d'un « amour de transfert » dont la particularité est, précisément, de n'en rien savoir. (...) De là la structure contradictoire du transfert. A la fois ouverture et fermeture, appel au savoir et résistance à ce savoir » (1996, p.39).

Pour Imbert, le transfert est nécessaire, mais non suffisant, il faut le « transfert du transfert » pour que le transfert ne reste pas dans une impasse. L'enseignant doit permettre à l'élève de passer du transfert sur l'enseignant au transfert sur l'objet de savoir. On retrouve cette idée chez Mireille Cifali, « tout investissement massif de la relation au détriment d'un projet peut entraîner l'irruption massive de transfert d'amour ou de haine » (Cifali, 2005, p.173).

Les enseignants ont tendance à accepter le transfert d'amour qu'ils prennent pour eux, source de satisfaction narcissique et à refuser le transfert négatif (Cifali, 2005).

Ce transfert du transfert est l'un des axes clés du travail de Francis Imbert, et pour éviter l'enkystement du transfert dans l'amour de transfert, il met en garde les enseignants : « C'est dire qu'éducateur et pédagogue se doivent, comme l'analyste, de faire preuve du « courage » de ne pas tirer avantage des sentiments transférentiels dont ils sont investis » (1996, p.40).

Mireille Cifali aborde la notion de « transfert institutionnel » à l'œuvre dans le rapport parents enseignants, idem pour le contre-transfert (2005). Pour elle, les conditions de la réussite scolaire sont aussi liées à la croyance et à la confiance des parents dans l'institution École, mais c'est aussi la crédibilité de l'École, sa confiance, son accueil, son travail dans la cité, son respect ou non par le politique. La réussite dépend donc aussi de la reconnaissance de la société civile pour son École, de l'estime des politiques pour les missions de celle-ci (Cifali, 2002, p.161).

Pour Mireille Cifali, il est souhaitable d'accepter de travailler dans le transfert plutôt que de le subir, pour elle : « c'est parce qu'on accepte d'être touché qu'on peut l'accompagner [l'élève], en prenant la précaution de travailler ce qui nous arrive. Cela va à l'encontre d'une sécurité, d'une protection que donnerait une théorie ou une institution. Nous ne l'accompagnerons pas du bout des lèvres, dans l'indifférence ou la technicité » (Cifali, 2005, p.187).

Elle met également en évidence les effets positifs ou négatifs du transfert sur l'apprentissage : « La croyance, la confiance qu'un enseignant met dans les capacités d'un élève soutiennent ce dernier et l'aident dans sa faculté à réussir. Le mépris, le négativisme, les phrases qui enferment un élève dans son incapacité actuelle ont des effets négatifs sur sa possibilité d'apprendre » (Cifali, 2002, p.161-162).

Pour aider l'enseignant à lutter contre des transferts ou contre-transferts négatifs et favoriser ainsi le maintien du lien didactique, Jacques Lévine (2001) propose l'écoute tripolaire du transfert, il s'agit d'aider l'enseignant à percevoir l'élève en trois dimensions : sa dimension accidentée (ce qui le fait souffrir consciemment ou non), sa dimension réactionnelle à la dimension accidentée (les symptômes, ses difficultés d'apprentissage ou de comportement) et sa dimension intacte (sur laquelle on peut s'appuyer). Ce regard sur l'élève permet à l'enseignant de projeter l'élève dans un avenir et de se décentrer de ce qu'il ne sait pas faire. Cette écoute tripolaire du transfert est un élément clé dans les groupes de soutien au soutien de l'AGSAS.

Les transferts et contre-transferts sont inhérents à la situation d'enseignement et impactent le lien didactique. Bien qu'inconscients, ces transferts et contre-transferts de l'enseignant peuvent être travaillés dans les groupes d'analyse de pratiques ou groupes de soutien au soutien.

3.3. Notion de liens et fonction contenante

« Dans les espaces d'enseignement, notre mode de lien aux autres se répète et met en scène ce qu'il y a de plus profond en nous, le rapport à nous-mêmes dialectiquement relié au rapport aux autres. Au-delà de ces liens intersubjectifs duels avec chacun(e) des élèves, n'oublions pas la dimension groupale dont la puissance fantasmatique a été sous-estimée » (Blanchard-Laville, 2002, p.49)

Pour Wilfred Bion, le rapport au savoir se construit dans le cadre d'une interaction dynamique entre le psychisme de la mère et celui du bébé, il y distingue trois types de liens : le lien A d'amour, le lien H de haine et le lien C de connaissance (Blanchard-Laville, 2013, p. 101).

Chez Bion, la mère doit disposer d'une fonction alpha suffisamment opérante pour supporter les projections hostiles (éléments beta) du bébé et pour lui permettre de les changer pour les lui rendre plus digestes.

On retrouve cette idée dans le courant de Mélanie Klein. Le bébé, pour aller mieux, a besoin de déposer dans le corps de sa mère, le « sein poubelle », par ses cris et ses pleurs, les « mauvais objets internes » qui le gênent. Lévine a repris cette expression dans ses groupes de soutien au soutien où le groupe fait fonction de sein poubelle lors de la phase d'exposition de la situation par l'enseignant, aussi appelée « temps de l'exaspération ».

Claudine Blanchard-Laville transpose cette fonction à l'espace classe : « Les projections hostiles des élèves sur les enseignants sont les éléments beta auxquels l'enseignant doit faire face grâce à sa fonction alpha : fonction contenante suffisamment élastique et souple pour se laisser distendre et déformer (qu'elle rattache plutôt à la fonction maternelle) et suffisamment ferme pour résister aux attaques (qu'elle rattache à la fonction paternelle). Elle la définit comme la « capacité du professeur à accueillir la projection d'éléments hostiles sans pour autant se laisser détruire » » (Blanchard-Laville, 2001, p.143).

Elle illustre cette fonction alpha par l'exemple de Didier, enseignant de mathématiques. Alors que Didier insiste pour qu'un élève se mette au travail, ce dernier lui répond : « *Monsieur,*

vous m'emmerdez ». Didier est alors tout étonné de s'entendre lui dire très calmement « *Eh bien toi tu ne m'emmerdes pas mais je veux que tu fasses tes exercices* », et l'élève s'est remis au travail.

A contrario, elle souligne les risques de rupture du contrat didactique, si l'enseignant, pour des raisons situationnelles ou personnelles, n'est pas en mesure d'assurer cette fonction alpha : l'équilibre dynamique de l'espace peut en venir à se rompre par passage à l'acte d'un côté ou de l'autre. Ou encore, s'il est plus important pour l'élève d'adopter une position de revendication, nous nous retrouvons face à une « réaction pédagogique négative », laquelle ne débouche que sur une impasse à l'exemple de la « réaction thérapeutique négative » (2002, p.50).

On retrouve cette fonction alpha ou fonction contenante sous le nom de fonction d'apaisement chez Daniel Calin qu'il définit comme « la capacité de certaines personnes (...) à réduire les angoisses, les tensions ou les excitations et plus généralement, l'ensemble des mouvements émotionnels et pulsionnels de ces personnes ou groupes de personnes. (...) cette fonction d'apaisement tient essentiellement à la capacité de la personne apaisante à « accueillir » à « absorber » les affects de l'autre ou des autres, sans envoyer en retour ses propres affects » (Calin, 2005, p.109-110).

Claudine Blanchard-Laville rapproche la fonction alpha de la capacité négative de Bion, termes qu'il a lui-même empruntés au poète anglais John Keats. Elle la définit comme une modalité, une « technique » de disponibilité et d'ouverture psychique favorisant la fonction contenante. Pour elle, il s'agit de « se laisser traverser par des émotions qui ne m'appartiennent pas mais dont j'estime qu'il me revient de les accueillir, contenir, métaboliser, éventuellement nommer, et restituer à dose homéopathiques aux participants auxquelles elles appartiennent » (2013, p.67).

Il s'agit d'une capacité « en creux » puisqu'elle nécessite un certain oubli de soi et de sa propre rationalité pour mettre son appareil psychique au service des émotions d'autrui et ainsi pouvoir assurer la fonction contenante. « Laisse-toi m'écouter... répond l'enfant » est le titre d'une intervention de Jacques Lévine lors d'un colloque CMPP en novembre 1993, et ce titre semble parfaitement illustrer cette capacité négative décrite par Bion puis reprise par Blanchard-Laville en situation dans les pratiques enseignantes.

Pour Wilfred Bion, l'appareil de penser, à l'origine de l'apprentissage, se développe pour contenir la violence des émotions et sensations et se construit sur le modèle des adultes environnants, de la mère en particulier : « La séduction narcissique est cette force d'attraction d'ordre fascinateur qui relie la mère et le bébé dans les premiers temps de la vie psychique (...) fascination mutuelle qui met à l'abri des excitations externes dans une sorte d'enchantement narcissique à deux » (Blanchard-Laville, 2001, p. 253).

Toujours en lien avec les théories de Bion concernant les relations mère-nourrisson, Claudine Blanchard-Laville transpose cette relation à la relation enseignant-élèves : à l'image de la relation mère-nourrisson, en fonction de ce qui lui est renvoyé, l'enseignant dans sa classe peut se sentir très performant ou au contraire complètement impuissant : « ces deux états extrêmes désignent les deux pôles de l'axe narcissique sur lequel l'enseignant est amené à osciller. Dans le premier cas, les projections idéalistes des élèves nous soulèvent quasiment de terre et, dans le deuxième, notre incompetence didactique se manifeste de manière croissante, sous l'effet des projections persécutrices émanant des élèves, je dirais même sous l'effet de véritables intrusions psychiques de leur part » (Blanchard-Laville, 2001, p.113). Il appartient à l'enseignant, pour le maintien du lien didactique, de gérer ces défaites narcissiques sans renvoyer en miroir les projections négatives émanant des élèves.

Les liens avec les élèves et la façon que l'enseignant a de traiter les projections négatives émanant de ces derniers ont un impact considérable sur la situation didactique, et sont propres à chaque sujet enseignant. L'enseignant peut osciller entre sentiment d'impuissance ou de toute-puissance, entre satisfaction et défaite narcissique, en fonction des projections des élèves.

4. Enseigner avec l'autrement que prévu

4.1. L'autrement que prévu chez Lévine

Dans « Au risque d'enseigner » (2013), Claudine Blanchard-Laville nous rappelle qu'un enseignant est bien souvent un élève qui n'a pas quitté les bancs de l'école, il passe du soi-élève au soi-enseignant avec plus ou moins de facilité dans une période qu'elle appelle l'« adolescence professionnelle ». Cette période d'adolescence professionnelle va confronter les représentations de l'enseignant et son bagage théorique au réel de la situation d'enseignement et donc à l'imprévu inhérent au réel.

Le jeune enseignant arrive sur le terrain avec son histoire et un bagage théorique, mais sa formation ne peut, par définition, le préparer à « l'autrement que prévu », concept de Jacques

Lévine pour désigner tout ce qui n'est pas anticipé par l'enseignant, parfois noté AQP en opposition au « pareil que prévu » (PQP) : l'école serait « un lieu où se confrontent le pareil que prévu construit par l'institution d'une part et les enseignants d'autre part, et l'autrement que prévu lié à l'hétérogénéité des élèves » (Girardin-Morel, 2020, p.25). Pour Jacques Lévine, le pareil que prévu a tendance à être confondu avec une sorte d'idéal, et l'enseignant comme tout sujet subit deux injonctions : « celle d'être conforme à un modèle qui peut être un « sur-modèle » et puis il y a l'idée, mais obscure, des défaites de la vie, de l'adversité. L'autrement que prévu est une des modalités de l'adversité. L'AQP, heureusement, peut être bénéfique, la « divine surprise ». Mais en général, ce sont des défaites » (2007, p.7). Face à ces défaites, le sujet peut résister, c'est un des aspects de la résilience ou bien incorporer cette défaite et s'y identifier, la défaite devient une valeur du moi.

L'enseignant n'a donc pas d'autre choix que de faire avec l'autrement que prévu. L'hétérogénéité des élèves est un autrement que prévu dans la mesure où « dans tous les textes, il est question de l'Enfant avec un grand E, même si les discours sur l'hétérogénéité abondent » (Lévine, 2007, p.6). Pour Lévine, ce décalage entre la formation et le réel de la situation d'enseignement pose d'ailleurs une question d'ordre psychanalytique : « pourquoi occulte-t-on quelque chose [*l'hétérogénéité des élèves*] qu'on admet ? » (Lévine, 2007, p.6).

Cet autrement que prévu vient toucher l'enseignant dans sa fonction de transmission : « quelqu'un qui est censé avoir du pouvoir se trouve devant l'autrement que prévu de la réalisation de ce pouvoir, on ne prévient pas les enseignants de cela : ça ne se passe pas comme prévu, donc vous allez être touchés dans ce qui fait votre raison d'être, c'est-à-dire la transmission » (Lévine, 2007, p.9). L'autrement que prévu peut désigner l'hétérogénéité des élèves, les changements de programme imposés par l'institution, les changements de salle au dernier moment, mais également l'inconscient de l'enseignant lui-même qui va agir à son insu même en situation professionnelle (transfert, contre-transfert, conflits internes, surgissement des affects...) : « l'inconscient divise le sujet : par ce clivage, une partie de son moi lui échappe ou tout au moins échappe à sa maîtrise. Cette partie n'en demeure pas moins agissante sur ses comportements, mais à son insu. (...) Ces effets d'inconscient se révèlent aussi à travers certaines décisions qu'il prend en situation, mû par des forces internes quasi irrépessibles qui peuvent l'amener à faire parfois bien autre chose que ce qu'il avait prévu » (Blanchard-Laville, 2001, p.98).

Selon elle, les enseignants voudraient une formation qui les protégerait de l'autrement que prévu pourtant inhérent au métier d'enseignant. Dans « Au risque d'enseigner » (2013), elle met en avant un paradoxe récurrent chez les enseignants : les enseignants déplorent l'inadéquation des formations théoriques proposées par l'institution mais semblent souvent incapables de déterminer quelle serait la formation qui pourrait répondre à leurs attentes. Elle remarque que certains, face à leur sentiment d'incomplétude, se replient sur eux-mêmes, ce qui renforce le sentiment de solitude de l'enseignant, d'autres préfèrent prendre pour modèle certains de leurs collègues tandis que d'autres encore cherchent des formations en parallèles de celles proposées par l'institution. Pour la plupart des enseignants interrogés, il est difficile d'accepter l'autrement que prévu inhérent au métier et la plupart souhaiterait des « recettes » efficaces en toute situation. Blanchard-Laville fait même une hypothèse quant au choix du métier d'enseignant : « Peut-être choisit-on ce métier justement parce qu'on pense bien le connaître, et que l'on croit alors s'épargner la peur de l'inconnu, en évitant la véritable sortie dans le monde » (Ibid, 2013, p.22).

Pour elle, il s'agirait plutôt d'apprendre à l'enseignant à renoncer à ce fantasme de toute puissance qui ferait de lui un enseignant idéal, et à apprendre à se construire un soi enseignant juste suffisamment bon (« good enough » en référence à Winnicott et la mère « suffisamment bonne ») et suffisamment souple et contenant pour offrir un espace didactique rassurant propre aux apprentissages ; cet espace didactique est appelé « espace hors menace » chez Jacques Lévine (2001).

Ainsi, la manière dont l'enseignant va réagir (se réajuster ou se rigidifier) face à l'autrement que prévu va déterminer une partie de sa posture professionnelle. La singularité de l'enseignant se manifeste dans sa façon de se positionner face à l'écart entre l'idéal et le vécu. L'autrement que prévu peut également venir faire surgir des affects (plaisir ou déplaisir) chez l'enseignant, affects qu'il lui appartiendra de gérer avec les moyens du bord, à savoir son propre fonctionnement psychique.

4.2. Épreuve et contingence en didactique clinique

En didactique clinique, l'incertitude, imprévisibilité ou contingence est un élément à prendre en compte dans toute situation didactique. André Terrisse et Marie-France Carnus définissent la notion de contingence comme le « fondement même à l'observation de la pratique enseignante. Elle renvoie à l'imprévisible issue que représente la transmission du savoir. La réussite en sport ou l'apprentissage en EPS par les élèves est *indécidable* (Terrisse, 2001).

L'enseignant ne peut prévoir ni la totalité des obstacles que les élèves vont rencontrer, ni la façon dont il va lui-même les gérer » (2012, p.75).

Ainsi, si pour Jacques Lévine, l'autrement que prévu est inhérent à l'acte d'enseigner, il en est de même avec le concept de contingence dans l'épreuve d'enseignement pour les chercheurs en didactique clinique. Séverine Fix-Lemaire, à partir de l'HDR² d'André Terrisse, définit la contingence comme l'« écart entre ce que prévoit de transmettre l'enseignant et ce qu'il transmet réellement. L'enseignant ne peut s'y soustraire et doit « faire avec » car « la contingence » est un facteur inhérent, à l'acte d'enseigner » (2017, p.40).

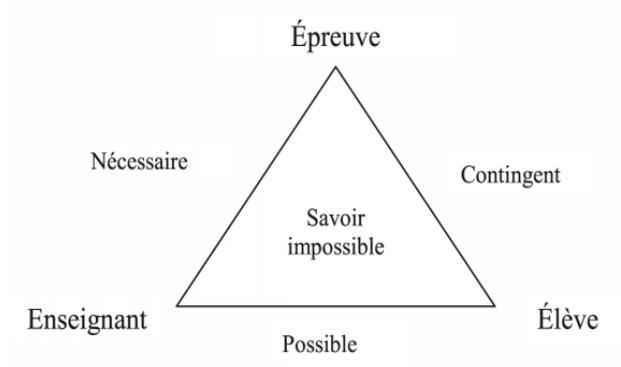
En didactique clinique, l'épreuve de la situation d'enseignement est d'ailleurs définie comme le rapport du sujet à la contingence, c'est-à-dire à « l'imprévisibilité fondamentale générée par la situation didactique » (Brossais, Jourdan, 2011, p.11). André Terrisse définit la notion d'épreuve comme « la situation où se trouve l'enseignant quand il tente, sans garantie de succès, de transmettre un savoir à des élèves, dont l'issue est toujours improbable » (1994, p.16). Pour lui, c'est cette rencontre avec le réel de l'épreuve qui va mettre en jeu le désir de l'enseignant et le pousser à « mettre en scène des inventions qui lui sont propres » (Brossais et Jourdan, 2018, p.29) et c'est par « l'impossibilité de prévision du résultat de l'épreuve (...) que le professeur s'assure ou non de l'efficacité de sa transmission, soit de sa qualité de professeur » (Terrisse, 1994, p.88).

Le concept d'épreuve est central en didactique clinique et représente « un outil d'analyse efficace dans la confrontation à ce qui surgit de la relation, à ce que le sujet enseignant ne maîtrise pas » (Fraile, 2023, p.28).

Ainsi, comme l'autrement que prévu de Lévine, l'épreuve possède à la fois une composante clinique qui met l'accent sur les contraintes internes au sujet (son histoire personnelle, son rapport au savoir), et une composante didactique mettant l'accent sur les contraintes externes au sujet (contenu à enseigner, caractéristiques du groupe-classe). L'autrement que prévu, la contingence font du « temps de l'épreuve un espace où les pulsions sont sollicitées » (Brossais, Jourdan, 2015, p.3).

André Terrisse, en 1994, a remplacé le savoir dans le triangle didactique de Brousseau (1990) par le concept d'épreuve, permettant ainsi de faire apparaître la part d'impossibilité de transmission du savoir.

² Habilitation à Diriger des Recherches



Triangle didactique revisité par André Terrisse (1994)

Yves-Félix Montagne (2011) émet l’hypothèse suivante : composer avec l’inévitable contingence permettrait de dépasser l’impossible du métier d’enseigner (Freud, 1939). Emmanuelle Brossais et Isabelle Jourdan, confirment l’hypothèse de Montagne, pour elles « L’épreuve n’est pas à surmonter, il s’agit de l’espace de la rencontre entre enseignants, élèves et savoir où se crée des espaces de créativité, où chaque enseignant met en scène des inventions qui lui sont propres et développe des savoir-y-faire » (Brossais, Jourdan, 2015, p.2).

La contingence, si elle est la nature fondamentale de l’épreuve, ne serait pas donc pas systématiquement un obstacle, mais pourrait bien au contraire, en sollicitant l’enseignant dans sa singularité de sujet, être source de créativité pour passer de l’impossible à une possible transmission.

4.3. Le savoir-y-faire

Ainsi, si le savoir n’est pas tout transmissible, la contingence inhérente à la profession pourrait néanmoins faire naître des « savoir-y-faire » (Lacan, 1976) qui permettraient à l’enseignant de passer de l’impossible au possible en situation d’enseignement, comme l’envisage Yves Félix Montagne (2011).

Dans le cadre de la cure analytique, Lacan définit le savoir-y-faire comme la façon dont le patient réussit à se débrouiller, sans le savoir, avec son symptôme (1976). Leticia Couto et Silva De Mello, dans le cadre d’un travail de recherche autour de l’art contemporain, parlent

d'« invention » pour faire face au réel. Pour elles, « à la place de la recherche d'un savoir sur « la vérité du réel », Lacan propose un savoir-faire avec celui-ci. Cependant, notons qu'il ne s'agit pas d'un know-how³ ou d'un savoir technique ; le « savoir-faire avec le réel » n'est pas une question de talent, mais une façon de se laisser toucher par le réel » (2015, p.103).

En situation d'enseignement, le savoir-y-faire est donc une façon de composer avec l'autrement que prévu, de faire avec, de laisser le réel toucher l'enseignant dans son moi privé, pour lui permettre d'en faire quelque chose, d'inventer, et de passer de l'impossible au possible.

Ce savoir-y-faire n'est pas un savoir-faire, dans la mesure où il n'est pas transmissible, ni même conscient. En effet, Yves-Félix Montagne précise que le « savoir-y-faire n'est pas à considérer comme une action professionnelle, mais comme un acte de professeur. (...) L'acte offre une solution à un conflit psychique (...) Le savoir-y-faire est donc un acte qui montre un au-delà de l'intention (Terrisse, 1994), voir un en deçà de l'intention, qui lui donne une valeur indécidable. C'est en cela que le savoir-y-faire peut être pris comme une manifestation de l'inconscient (en tant que) savoir qui ne se sait pas (Lacan, 1954) » (Montagne, 2011, p.512).

Savoir insu, non prémédité, nous pouvons rapprocher le savoir-y-faire de la « divine surprise » de Jacques Lévine face à l'autrement que prévu (2007, p.7). En effet, le savoir-y-faire est toujours une invention. Nous pouvons transposer les travaux de Leticia Couto e Silva de Mello sur le savoir-y-faire des artistes à celui des enseignants : « il invente, avec son geste, quelque chose qui touche l'indicible, l'incompréhensible, en dernier terme il crée son œuvre avec une touche de réel. L'artiste surprend dans la mesure où il produit quelque chose avec ce réel quand il est, lui-même, touché par ce dernier » (2015, p.103). « Divine surprise », « trouvaille », « invention », le savoir-y-faire est une manière nouvelle, insue, non transmissible de composer avec le réel. Pour Claudine Blanchard-Laville, il résulte d'une « forme de négociation entre des raisons conscientes qui poussent l'enseignant à faire avancer son projet didactique et des motifs qui le poussent à faire baisser sa tension psychique interne » (2013, p. 129).

Philippe Lacadée définit ce savoir-y-faire comme « savoir, si on le veut, parier sur les impasses, sur l'inclusion, dans l'acte d'enseigner, de la dimension subjective, de la dimension pulsionnelle, c'est-à-dire de satisfaction, de jouissance : aller droit au but par les détours et les circuits ; apprendre à être attentivement distrait » (2013, p.144). Ce savoir n'est pas un savoir académique, technique, transmissible mais plutôt un savoir qui viendrait résoudre un conflit

³ Savoir comment faire

interne, c'est un savoir qui relèverait plutôt de l'intuitif et naîtrait justement de la contingence. Lacan (1970) le situait entre le non-savoir et le « sçavoir » (savoir du ça freudien).

Dans la définition donnée par Philippe Lacadée, l'expression « être attentivement distrait » nous évoque la capacité négative de Bion reprise par Blanchard-Laville. Cependant, il s'en distingue par son caractère non prémédité puisque insu, intransmissible. Néanmoins, l'exemple donné par Claudine Blanchard-Laville (2001) pour illustrer la fonction alpha, celui de Didier qui s'étonne de s'entendre répondre à son élève : « *Eh bien toi, tu ne m'emmerdes pas, mais je veux que tu fasses tes exercices* » s'apparente à un savoir-y-faire. En effet, dans ce cas, l'enseignant se surprend lui-même, il s'agit donc d'un savoir insu, non prémédité. En outre, cette réaction, cette trouvaille non préméditée du professeur est née de la contingence ou de l'autrement que prévu, l'élève refusant le travail et s'adressant vertement à Didier : « *Monsieur, vous m'emmerdez* ». De plus, la réponse de Didier permet de passer de l'impossible au possible puisque l'élève se remet au travail. Cette situation correspond à la définition du savoir-y-faire par Yves-Félix Montagne : « Le savoir-y-faire est finalement l'expression spontanée, originale, singulière non préméditée, non voulue qui change et réarticule le lien subjectif qui attache un enseignant à un élève ou à un groupe d'élèves quand il se brise et que la leçon ne peut plus exister » (2011, p.512).

Ainsi, la fonction alpha ou contenante telle que définie par Blanchard-Laville, si elle intervient hors de la volonté consciente de l'enseignant, peut apparaître comme une conséquence d'un savoir-y-faire. Maldiney évoque la dimension pathique de l'homme, c'est-à-dire notre capacité émotionnelle et affective à accueillir l'évènement, « l'imprévisible qui arrive tout à coup et oblige à voir le monde différemment (...). Certes, nos émotions nous prennent au dépourvu, nous bouleversent dans cette confrontation à l'inattendu, mais ainsi révèlent notre disponibilité ou indisponibilité à la rencontre, « l'être-avec » » (Maldiney, 2007, cité par Jourdan, 2018, p.2).

Le savoir-y-faire est propre à chaque enseignant puisque c'est la singularité du sujet enseignant qui émerge à travers lui : c'est « un dire inédit, qui permet au sujet de percer sous la fonction professorale. Il permet au professeur de devenir signifiant aux yeux de ses élèves en écho au fait qu'ils ont été signifiants pour lui » (Montagne, 2011, p.513).

Yves Félix Montagne précise enfin que le savoir-y-faire n'est pas directement un outil de la transmission du savoir, mais « permet (...) de résoudre en partie le conflit ou dilemme entre

transmettre du contenu ou tenir la classe (Ria et coll., 2006 ; Terrisse et Carnus 2009). Le savoir-y-faire concrétise donc d'abord un pont interindividuel, symbolique, subjectif et social entre professeur et élève(s). S'il peut avoir pour conséquence une transmission du savoir plus effective, c'est de surcroît » (2011, p.513).

Le savoir-y-faire est un savoir composer avec la contingence de l'épreuve pour passer de l'impossible à la possible transmission. Ce savoir est insu, intransmissible, imprévisible, il est une manifestation de l'inconscient du sujet enseignant aux prises avec l'autrement que prévu qui permet de faire baisser sa tension psychique interne (Blanchard-Laville, 2013). Pour Yves-Félix Montagne, avec le savoir-y-faire « la vérité du professeur devient le savoir du professeur, on peut passer de la conception d'un professeur sujet du savoir à un professeur sujet du désir » (2011, p.512).

5. Le rapport à l'épreuve et ses analyseurs

5.1. Le rapport à l'épreuve

Le concept de rapport à l'épreuve permet de rendre compte de la complexité de l'acte d'enseigner en tenant compte de la singularité de l'enseignant, de sa subjectivité, des tensions qu'il vit dans l'épreuve de l'enseignement, et du sens qu'il attribue à sa pratique professionnelle « dans cet espace-temps d'interaction avec des élèves et dont l'enjeu est la transmission du savoir » (Savournin, 2014, p.6).

Virginie Fraile définit le rapport à l'épreuve, à partir des travaux de Brossais, Savournin et Jourdan, comme « l'étude des rapports entre le désir de transmission d'un enseignant, la mission qui lui est confiée par l'institution et sa confrontation avec l'épreuve de la classe » (2023, p.30). Dans l'épreuve, l'enseignant est amené à faire des choix, choix conscients ou inconscients, parmi un ensemble de possibles, et ce sont ses choix singuliers dans l'épreuve qui vont déterminer son rapport à l'épreuve et sa singularité de sujet enseignant.

Pour analyser le rapport à l'épreuve, les chercheurs en didactique clinique (Terrisse et Carnus, Jourdan, Brossais, Savournin...) s'appuient sur trois concepts issus de la psychanalyse lacanienne : la conversion didactique ou transposition expérientielle, le sujet-supposé-savoir et l'impossible à supporter. Ces trois concepts permettent de rendre compte des choix opérés par l'enseignant en prenant en compte les dimensions symbolique, imaginaire et réelle de la fonction d'enseignant.

Brossais, Jourdan et Savournin (2016) proposent un tableau qui donne une vue d'ensemble de ce concept de rapport à l'épreuve, et en recense les éléments centraux.

Objet d'étude : l'épreuve de l'enseignement		Analyseurs du rapport à l'épreuve	Modalités de composition avec l'épreuve
Eléments sus et insus	<ul style="list-style-type: none"> • Sens de l'épreuve de l'enseignement • Choix opérés par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversion didactique • Sujet supposé savoir 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir-y-faire • Compromis • Affects
Eléments insus	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en jeu du désir de transmission • Mouvements pulsionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Impossible à supporter 	

Tableau de modélisation du rapport à l'épreuve de Brossais, Jourdan et Savournin (2016, p.73)

A l'aune du travail de Marcel Postic sur les mécanismes de défense présenté précédemment, nous pourrions également considérer les mécanismes de défense comme l'une des modalités de composition avec l'épreuve.

Ainsi, le rapport à l'épreuve à partir des trois analyseurs, permet de décrire, la singularité et subjectivité du sujet enseignant en s'intéressant aux choix qu'il opère dans l'épreuve et à la manière dont il s'accommode de ses choix.

Nous allons maintenant nous attacher à définir les trois analyseurs du rapport à l'épreuve tels que définis en didactique clinique.

5.2. La conversion didactique ou transposition expérientielle

Nous avons vu que pour Claudine Blanchard-Laville (2001), à chaque soi-enseignant est associé un soi-élève encore présent qui façonne son rapport au savoir.

On retrouve cette idée chez Jacques Natanson, pour qui un des aspects du désir d'enseigner, c'est « reproduire sa propre image, se perpétuer selon son propre modèle, imposer sa marque à d'autres qui vous succéderont et assureront la diffusion de vos idées, c'est là une forme de

paternité intellectuelle et spirituelle liée à la fois au désir de pouvoir et au désir d'immortalité » (2002, p.40).

Le fait de travailler avec des enfants ou adolescents renvoie l'enseignant à l'enfant qui est en lui : « il (*l'enseignant*) rejouerait son histoire, parlant davantage à partir de l'enfant en lui que de l'adulte qu'il est devenu. Il serait animé par des désirs qui viennent de loin, comme de réparer mais aussi de se venger » (Cifali, 2005, p.179).

Enfin, Jean-Claude Filloux rappelle que « La position d'éducateur (...) institue un retour à l'enfance. Le maître, en présence de l'enfant, est confronté à la sienne propre, c'est-à-dire avec l'enfant refoulé en lui. (...) En même temps se constitue une image ou un fantasme de « soi élève » résultat d'une idéalisation qui devient référence dans le rapport à l'élève qu'il s'agit d'instruire. Selon les cas, cela se traduit chez certains par un désir de réparer ce qui a été subi dans sa propre enfance, de l'exorciser, ou d'en faire une image de soi merveilleuse projetée sur l'élève réel à qui il est demandé de s'identifier » (2002, p.16).

En didactique clinique, le fait que l'enseignant utilise son propre vécu comme un savoir de référence, et transmet ainsi des savoirs mais aussi quelque chose de son propre rapport au savoir est nommé conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes, 2010) ou transposition expérientielle (Jourdan, 2006) : conversion didactique du contenu de l'expérience en contenu d'enseignement, et transposition de l'expérience d'apprenant à l'expérience d'enseignant.

Quel que soit le terme employé (conversion didactique ou transposition expérientielle), les « éléments de savoir construits par l'enseignant dans son expérience personnelle vont organiser le contenu de ses pratiques effectives d'enseignement » (Jourdan, Brossais, 2011, p.18). Si le terme « transposition expérientielle » se réfère plus directement au vécu, aux éprouvés, aux ressentis inscrits dans le corps dès la prime enfance, la conversion didactique comme la transposition expérientielle viennent faire écho au rapport au savoir de l'enseignant tel que décrit par Claudine Blanchard-Laville. Selon elle, c'est le rapport au savoir de l'enseignant qui est mis en scène dans son discours didactique (Blanchard-Laville, 2013).

Isabelle Jourdan et Emmanuelle Brossais (2011) font l'hypothèse d'une fonction sécurisante, rassurante, de la transposition expérientielle pour les enseignants : en pensant que les élèves sont comme eux, ils vont apprendre de la même façon, en suivant le même

cheminement, la transposition expérientielle leur permet de s'engager dans l'épreuve de la classe en diminuant la contingence.

En considérant la façon dont l'enseignant projette sa propre expérience d'apprenant dans sa manière d'enseigner, c'est en partie à la dimension imaginaire, projective de la fonction d'enseignant que s'intéresse la didactique clinique à travers ces concepts de conversion didactique ou transposition expérientielle.

5.3. Le sujet-supposé-savoir

Si la conversion didactique ou transposition expérientielle interroge en partie la dimension imaginaire de la fonction d'enseignant, le concept de sujet-supposé-savoir vient également interroger sa dimension symbolique.

Comme nous l'avons vu précédemment, le sujet enseignant fait partie d'une institution, sa fonction est de transmettre les savoirs au sein de cette institution. Il est d'ailleurs fonctionnaire de cette institution qui lui assigne d'emblée une place de représentant du savoir, indépendamment de sa singularité de sujet. Cette place s'inscrit en partie dans le registre symbolique et détermine sa fonction d'enseignant.

En 1960, Jacques Lacan introduit le concept de sujet-supposé-savoir dans le cadre de la cure analytique : l'analyste est un sujet-supposé-savoir en ce sens que l'analysé lui suppose un savoir sur son propre inconscient, et c'est lorsque l'analysé reconnaît cette fonction à l'analyste qu'il peut y avoir le transfert indispensable à la cure. Cette fonction de sujet-supposé-savoir est transposée aux situations d'enseignement par les chercheurs en didactique clinique : « Son adaptation à la scène de la classe est la supposition de savoir que les élèves attribuent au professeur telle que celui-ci l'imagine et se le représente dans le nouage des registres imaginaire et symbolique » (Brossais, Jourdan, 2015, p.5). Le savoir supposé à l'enseignant concerne bien sûr le savoir à transmettre, mais également le savoir-transmettre, ainsi que le savoir qui concerne les élèves eux-mêmes.

Ainsi, choisir de représenter le savoir dans la fonction de « sujet supposé savoir » (Lacan, 1960) n'est pas anodin, l'enseignant incarnant symboliquement dans l'institution et dans la classe la position de « celui qui sait ». La didactique clinique s'attache d'ailleurs à étudier comment chaque enseignant habite cette fonction si particulière. Pour Lacan, le concept de « sujet-supposé-savoir » rompt avec l'idée d'un analyste possédant un savoir sur l'inconscient des patients, pour lui, au contraire, l'analyste est là pour aider le patient à mettre à jour son

savoir à lui, c'est uniquement la relation analyste-analysé qui permet à l'analysé de supposer un savoir à l'analyste.

En situation d'enseignement, l'asymétrie des places est réelle et pas seulement supposée : l'enseignant en sait plus que l'élève, puisque c'est lui qui doit aussi anticiper et mettre en œuvre ce qu'il y a à savoir (sachant/apprenant). Cette asymétrie est également statutaire (professeur/élève au fondement la relation de transmission) et générationnelle (adulte/enfant au fondement de la relation d'éducation). Cette triple asymétrie fonde la relation d'enseignement et est inhérente à la situation didactique, elle fait partie du contrat implicite. En effet, pour André Terrisse (1999) : « L'enseignant est assigné à conserver cette place de premier, une place de maîtrise dans cette relation « inégalitaire » au savoir ».

Mais cette place de « sujet-supposé-savoir » est un leurre, si l'enseignant représente le savoir, **il n'est pas** le savoir à transmettre, et puisque ce savoir n'est pas tout transmissible, l'enseignant peut se sentir en difficulté dans sa fonction, comment alors se positionner pour conserver cette « place de maîtrise » dont parle André Terrisse (1999) ? Au-delà de la dimension symbolique du sujet-supposé-savoir, chaque enseignant va avoir une manière singulière de se positionner face à cette fonction : « chacun cherchant à l'incarner ou à la fuir singulièrement » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, 2013, p.17), la dimension imaginaire vient s'articuler avec la dimension symbolique.

5.4. L'impossible à supporter

La difficulté pour l'enseignant, notamment l'enseignant débutant, d'assumer la fonction de sujet-supposé-savoir, peut parfois se manifester sous la forme d'un impossible à supporter.

Pour Lacan (1967), « l'impossible, c'est le Réel, tout simplement, le Réel pur » (extrait du séminaire *La logique du fantasme*). Il s'agit donc de tout ce qui ne peut être symbolisé par le langage, ce qui est indicible. Lacan (1975) donne un autre exemple pour illustrer le Réel « quand on se cogne, le Réel, c'est l'impossible à pénétrer ». C'est cette dimension du Réel que vient interroger le concept d'impossible à supporter.

En situation didactique, pour l'enseignant, l'impossible à supporter se manifeste à travers le corps puisqu'il ne peut dans un premier temps se symboliser par le langage : affects (colère, peur, honte, colère, exaltation ...), passages à l'acte (violence, démission), symptômes (maux de ventre, de tête...) ... Mais également des comportements qui reviennent de manière compulsive : « le réel est ici ce qui revient toujours à la même place » (Lacan, 2001, p. 160).

De ne pas s'être inscrit dans un ordre symbolique, « il se notifie comme répétition insistante » (Assoun, 2003, p. 56). L'impossible à supporter « renvoie à ce que l'enseignant, en dehors de toute rationalité, ne peut s'empêcher de faire » (Touboul, 2011, p. 93).

Emmanuelle Brossais et Isabelle Jourdan (2018) le définissent comme « l'empêchement que peut rencontrer un sujet à maintenir l'équilibre qui lui permette de soutenir son rôle d'enseignant » (p.32). Pour Loizon, Margnes et Terrisse (2008), on peut trouver la source de l'impossible à supporter pour l'enseignant dans des expériences traumatisantes de son histoire personnelle. Buznic, Terrisse et Lestel (2008) donnent l'exemple d'un enseignant qui donne systématiquement les réponses attendues à ses élèves sans qu'ils ne lui demandent, ne pouvant supporter de faire vivre à ses élèves une situation traumatisante pour lui dans son expérience d'apprenant. Les traumatismes de l'enseignant viennent influencer sa manière de transmettre le savoir à travers des impossibles à supporter qui lui sont propres et qui vont se manifester en situation d'enseignement.

Mais pour Lacan, l'impossible n'est pas opposé au possible, et de cet impossible à supporter peut naître un savoir-y-faire. Comme nous l'avons vu précédemment, le savoir-y-faire de l'enseignant peut être « la divine surprise » et permettre de passer de l'impossible au possible. Si l'impossible à supporter est souvent vécu comme une blessure narcissique ou un défaut, assumer cet impossible pourrait néanmoins permettre à l'enseignant de ne pas se figer dans une théorie qui se prendrait pour une vérité universelle.

Ainsi le concept de rapport à l'épreuve et ses analyseurs en didactique clinique nous permettent d'aborder la fonction d'enseignant dans ses dimensions symboliques, imaginaires et réelles, dimensions qui ne sont pas indépendantes les unes des autres mais qui, au contraire, s'interpénètrent (nœud borroméen de Lacan, 1973), éclairant ainsi le rapport singulier que l'enseignant entretient à sa pratique.

Dans le moment et l'espace de l'épreuve de l'enseignement (Terrisse, 1994) l'enseignant est confronté à l'autrement que prévu, à sa contingence, et est considéré comme sujet supposé savoir (Lacan, 1968), il se trouve mis symboliquement en position d'être celui qui doit savoir. Cette posture est construite socialement et constitue aussi la posture singulière de celui qui se doit de savoir, même s'il ne sait pas. Pris dans cette contradiction, l'enseignant peut développer un savoir-y-faire, constitué d'« inventions propres à chacun » (Carnus et Terrisse, 2013, p 142) ou mettre en place des mécanismes de défense.

Chapitre 2 : Problématique

Si l'avènement de la psychanalyse porte un nouveau regard sur l'éducation en y intégrant la dimension singulière et conflictuelle du sujet enseignant comme du sujet enseigné, la recherche clinique en sciences de l'éducation s'en distingue en ce sens qu'elle s'attache à « la part professionnelle de la personnalité et non à la personnalité des professionnels » (Blanchard-Laville, 2019, p.65).

Appliquée à l'éducation, la psychanalyse vient éclairer des fonctionnements psychiques à l'œuvre en situation d'enseignement-apprentissage aussi bien chez l'enseignant que chez les élèves. Elle nous montre que même en situation professionnelle, l'enseignant est agi, malgré lui, par son inconscient : ses conflits internes, ses pulsions et ses désirs.

Enseigner n'est donc pas seulement affaire de technique où telle méthode donnerait tel résultat, puisque l'inconscient, de l'enseignant comme des enseignés, ne peut être laissé aux portes de la classe, il a donc un rôle actif dans les situations d'apprentissage. C'est ce qui rend chaque enseignant singulier, pour Jean-Claude Milner (1984) cité par Philippe Lacadée : « c'est à chacun, placé en position d'enseigner, de déterminer dans des circonstances infiniment variables, la stratégie la plus efficace. Il s'agit là d'un acte du sujet, dans sa singularité la plus absolue » (2013, p.123).

Ainsi, plus qu'un métier de technicien, enseigner est un métier de relations, un métier de l'humain (Blanchard-Laville, 2019) où la personnalité, l'histoire de chacun et ses modes de relation aux autres déterminent la façon d'endosser sa fonction. Pour Philippe Lacadée, il est d'ailleurs « peut-être plus qu'autrefois nécessaire que chacun soit reconnu dans sa particularité, dans son mode singulier de jouissance, tant pour les élèves que pour les enseignants » (2013, p.135).

Cependant, d'après Mireille Cifali ou Claudine Blanchard-Laville, les formations dispensées aux enseignants semblent encore aujourd'hui majoritairement « techniques » et l'écart entre la formation proposée et le réel de la classe peut être parfois difficile à vivre. En effet, si pour Lacan « le Réel, c'est ce qui ne marche pas » (2005, p.75), transposé à la situation d'enseignement, nous pourrions rattacher l'épreuve de la classe à tout ce qui « ne marche pas comme prévu », soit à l'autrement que prévu (AQP) de Jacques Lévine.

Dans la revue de la question, nous avons vu qu'en didactique clinique, l'AQP était désigné par le concept de contingence. Néanmoins, nous choisirons d'utiliser dans cette recherche le

concept d'autrement que prévu, fruit du langage intermédiaire élaboré par Jacques Lévine à destination des enseignants. En effet, nous sommes personnellement attachés à ce langage qui favorise le dialogue entre le champ psychanalytique et le champ éducatif.

Ainsi, l'autrement que prévu est inhérent au métier d'enseignant. En effet, puisque le sujet enseignant ne peut se soustraire ni à ses conflits internes, ni aux multiples transferts et contre-transferts ayant lieu dans l'espace-classe, ni aux changements imposés par l'institution, il ne peut dès lors enseigner sans l'autrement que prévu. Marcel Postic nous rappelle que « si les communications présentent un contenu manifeste, observable, identifiable (...) elles ont en même temps un contenu latent, qui se découvre parfois à la faveur d'un incident, d'une rupture dans le déroulement habituel » (2001, p.227). Pour Postic, ce sont donc ces situations de rupture dans le déroulement habituel des événements qui viennent mettre à jour des phénomènes inconscients au sein de l'espace professionnel. Ces incidents et ruptures dans le déroulement, c'est l'autrement que prévu, un AQP inévitable puisque l'enseignant travaille avec l'autre-élève, l'autre groupe-classe, l'autre-institution, l'autre-familles mais aussi avec l'autre en lui, à savoir son inconscient car « Je est un autre » comme l'a formulé Rimbaud (1871) avant même l'avènement de la psychanalyse.

Si pour Jacques Lévine, l'autrement que prévu peut être bénéfique puisque source de créativité, d'innovation pédagogique, il est majoritairement vécu comme une défaite pour l'enseignant en venant heurter son idéal du moi enseignant. En outre, si nous faisons l'hypothèse avec Claudine Blanchard-Laville que certains sujets enseignants choisissent précisément cette profession parce qu'ils croient la connaître, comment construire alors son moi professionnel face à l'autrement que prévu ?

Comment malgré l'AQP continuer à assurer la fonction contenante nécessaire à un apprentissage efficient ? Comment accueillir et absorber les affects de l'autre ou des autres, sans renvoyer en retour les siens propres ? Comment accueillir des projections parfois hostiles sans se laisser toucher dans son moi privé ?

La revue de la question nous amène des éléments de réponses : les auteurs cités, Freud, Cifali, Blanchard-Laville, préconisent une connaissance de l'enseignant par lui-même, une connaissance de son soi-élève mais aussi de « sa part d'ombre » (pulsion d'emprise, pulsion de mort, pulsions sadique et masochiste...), la psychanalyse ou les groupes d'analyse clinique des pratiques sont des outils pour amener l'enseignant à prendre conscience de son fonctionnement inconscient, et pour le dégager de certains fonctionnements mortifères. La psychanalyse

s'adresse au soi privé plutôt qu'au soi-enseignant, il s'agit donc d'un chemin personnel indépendant de sa vie professionnelle. Aussi, si le bénéfice de la psychanalyse peut s'étendre au champ professionnel, nous ne pouvons la considérer comme un outil professionnel.

Les groupes d'analyse des pratiques en revanche s'adressent aux professionnels, ils sont pensés et conçus pour accompagner le soi professionnel des enseignants. Par expérience, nous pouvons affirmer que ces groupes permettent de mieux appréhender les conflits internes qui peuvent surgir en situation professionnelle et de faire tiers dans les situations de transferts ou contre-transferts trop envahissants. Cependant, ces groupes restent majoritairement en marge des formations initiales et continues proposées par l'Éducation Nationale, et les enseignants ayant fait le choix d'y participer sont largement minoritaires.

Ainsi, la plupart des enseignants traverse leur carrière sans forcément prendre en considération les phénomènes inconscients qui animent leur vie professionnelle. Comment les enseignants se débrouillent-ils au quotidien face à l'autrement que prévu ?

La revue de la question montre que les outils de la pédagogie institutionnelle (les activités institutionnalisées, le groupe, la loi du groupe) permettent de faire tiers dans les relations enseignant-enseignés, et viennent réguler les tensions éventuelles. Mais encore une fois, le choix de la pédagogie institutionnelle est un choix minoritaire parmi les enseignants. Cette minorité s'explique par le fait que la pédagogie institutionnelle n'apparaît ni dans les textes officiels ni dans les modules de formation des enseignants. Mais c'est à la majorité du corps enseignant que nous choisissons de nous intéresser. Comment les enseignants s'accommodent-ils de l'autrement que prévu dans leurs pratiques ? A quoi tient le « savoir-y-faire » de certains enseignants ? Pourquoi certains enseignants vivent l'autrement que prévu comme un impossible à supporter, alors que d'autres y puisent de la créativité ?

Ainsi, l'autrement que prévu nous paraît être un angle et un concept particulièrement intéressant pour étudier les mécanismes inconscients dans les pratiques enseignantes. En effet, c'est face à l'autrement que prévu que le sujet enseignant va être interpellé dans sa singularité de sujet, car si le pareil que prévu peut être rassurant, c'est l'autrement que prévu qui va mobiliser la créativité de l'enseignant en situation. Enseignante spécialisée depuis une vingtaine d'années, nous pensons que faire le choix de l'enseignement spécialisé, c'est faire le choix de l'autrement que prévu, c'est accepter de rencontrer l'autre et de se laisser modifier par lui, c'est trouver une forme de créativité dans la manière dont l'enseignant doit s'adapter au réel de la

situation d'enseignement lorsqu'il est bousculé dans ses projections. Mais qu'en est-il pour les enseignants qui ne l'ont pas choisi ? Comment s'en accommodent-ils ?

Afin d'appréhender ce concept d'autrement que prévu, nous choisissons d'emprunter aux chercheurs en didactique clinique le concept de rapport à l'épreuve et ses analyseurs dans une recherche où l'épreuve est cet autrement que prévu tel que nous l'avons défini et développé précédemment.

Cela constitue nos choix conceptuels de travail, à savoir :

- Le sujet enseignant est un sujet singulier en partie agi par son inconscient
- Les phénomènes de transferts et contre-transferts présents dans l'espace classe font partie intégrante des pratiques enseignantes
- Face à l'autrement que prévu inhérent à la profession, l'enseignant est parfois amené à mettre en œuvre des mécanismes de défense plus ou moins efficaces pour la situation d'enseignement-apprentissage.
- Le rapport à l'épreuve, permettant de décrire la singularité et subjectivité du sujet enseignant en s'intéressant aux choix qu'il opère dans l'épreuve et à la manière dont il s'accommode de ses choix, nous paraît un outil pertinent pour analyser l'épreuve de l'autrement que prévu en situation d'enseignement.

Nous nous attacherons à une démarche clinique d'orientation psychanalytique qui intègre la dimension singulière du sujet enseignant face à l'AQP en prenant en compte ses tensions et conflits internes, les phénomènes de transfert et contre-transfert à l'œuvre dans l'espace classe, les mécanismes de défense que le sujet enseignant peut être amené à mettre en œuvre, c'est pourquoi nous avons choisi d'ajouter ces concepts (transferts et contre-transferts et mécanismes de défense) dans le tableau proposé par Brossais, Jourdan et Savournin qui nous servira, ainsi modifié, de guide d'analyse pour nos entretiens ultérieurs.

L'épreuve de l'enseignement : l'autrement que prévu		Analyseurs du rapport à l'épreuve	Modalités de composition avec l'épreuve
Eléments sus et insus	<ul style="list-style-type: none"> • Sens de l'épreuve de l'enseignement • Choix opérés par l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • Transposition expérientielle • Sujet supposé savoir 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir-y-faire • Compromis • Affects • Mécanismes de défense
Eléments insus	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en jeu du désir de transmission • Mouvements pulsionnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Impossible à supporter • Transferts et contre-transferts 	

La question de recherche à laquelle nous tenterons d'apporter un éclairage peut se formuler ainsi :

Quel rapport à l'épreuve des enseignants face à l'autrement que prévu en situation d'enseignement ?

Chapitre 3 : Orientations méthodologiques

1. Une perspective clinique

Pour éclairer cette question de l'épreuve de l'autrement que prévu dans la classe, nous avons donc fait le choix de nous inscrire dans une recherche clinique d'orientation psychanalytique, correspondant à une approche qualitative, descriptive et compréhensive.

Cette recherche a pour objet l'étude du rapport des enseignants à l'autrement que prévu, elle s'inscrit dans le cadre de la psychanalyse en tant que corpus théorique, excluant toute approche thérapeutique. Elle se définit comme l'analyse du psychisme, à travers le discours du sujet enseignant, à partir d'un postulat fondamental, à savoir l'existence de l'inconscient et, par conséquent, du sujet divisé.

Le cadre méthodologique repose donc sur la démarche clinique, dont l'objectif est de parvenir à une compréhension approfondie du sens que revêtent, pour des individus singuliers, les situations et les événements (Yelnik, 2005, p. 134). La méthode clinique s'appuie sur des études de cas et sur "l'analyse interprétative de cas individuels" (Revault d'Allonnes, 1989), visant à générer des connaissances à partir du récit d'un sujet. Nous nous situons donc dans une démarche inductive.

L'approche clinique indique que celle-ci ne porte pas sur des faits extérieurs mais sur un « vécu, des points de vue subjectifs, des ressentis, un rapport à quelque chose » (Yelnik, 2005, p.134). Cette approche nous semble la plus pertinente pour appréhender le rapport à l'épreuve des enseignants face à l'autrement que prévu.

2. Les entretiens semi-directifs

Etant donné le cadre clinique dans lequel s'inscrit cette recherche, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs. En effet, ce type d'entretiens nous permettra de cibler des thèmes choisis en amont qui guideront l'entretien tout en laissant libre cours à la parole de l'enseignant. L'objectif est d'aborder des thèmes qui permettront aux interviewés d'explorer leur manière d'éprouver l'autrement que prévu dans leur métier, et qui nous permettront d'appréhender la singularité de chaque sujet enseignant quant à ce rapport.

En effet, la subjectivité est l'une des propriétés des entretiens cliniques de recherche, et c'est cette vérité subjective que le chercheur doit analyser et non des faits objectifs. Pour cela, il sera attentif aux écarts entre signifié et signifiant dans les discours (lapsus,

hésitations...) qui peuvent se révéler être des manifestations de l'inconscient du sujet. Comme le rapporte Catherine Yelnik en citant Claudine Blanchard-Laville, « les discours mettent en jeu des processus inconscients, développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux, qui agissent à l'insu même des protagonistes et dont les effets ne sont pas lisibles ni pour le profane ni pour les sujets eux-mêmes » (Blanchard-Laville, 1999, citée par Yelnik, 2005, p.134).

Enfin, si le chercheur ne prend pas partie, s'abstient de donner son avis, sa posture n'est pas neutre pour autant : « le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie (...) cette relation fait elle-même partie de la recherche » (Blanchard-Laville, 1999 citée par Yelnik, 2005, p. 135). Son implication subjective se manifeste dans la façon qu'il a d'écouter les interviewés, d'acquiescer ou non, de relancer ou d'associer, puis bien sûr dans un second temps, de relever, d'inférer puis d'interpréter.

Le guide d'entretien

Avant de rédiger le guide d'entretien, nous nous sommes confrontés au paradoxe de l'entretien clinique : comment provoquer un discours sur la question qui nous occupe sans l'énoncer trop clairement ? Pour construire ce guide, nous avons eu besoin de mener des « entretiens d'essai » au cours desquels nous avons testé différentes questions pour affiner petit-à-petit notre guide et aboutir à celui que nous proposons ci-dessous.

Afin de structurer les entretiens, nous avons dégagé quatre thèmes principaux associés à des concepts théoriques qui nous serviront d'analyseurs et nous permettront d'appréhender le rapport de l'enseignant interviewé à l'autrement que prévu. A chacun de ces thèmes correspond un ensemble de questions qui nous servira de guide (les questions guide sont en gras) et d'autres questions qui serviront de relance. En effet, si le guide d'entretien est un repère, il nous a également semblé qu'il fallait conserver une certaine souplesse pour composer, nous aussi, avec l'autrement que prévu lors de la conduite des entretiens.

Nous partons des données biographiques de l'enseignant pour arriver à ce qui nous a semblé être les questions les plus intimes. L'ensemble des questions devraient nous permettre d'aborder les concepts théoriques développés précédemment et qui nous serviront d'analyseurs pour les entretiens : le rapport au savoir, l'impossible-à-supporter, le savoir-y-faire, la transposition expérientielle, les affects, les questions transférentielles qui nous permettront de cerner le rapport au savoir et à l'autrement que prévu de chaque sujet interviewé.

Thème 1	L'enseignant et son rapport au savoir
Questions guides	<p>Pouvez-vous me parler de votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?</p> <p>Quelles sont les compétences fondamentales du métier d'enseignant selon vous ?</p> <p>Comment avez-vous construit ces compétences fondamentales ?</p>
Relances éventuelles	<p>Pouvez-vous me parler de votre formation initiale ? Qu'avez-vous appris ?</p> <p>Qu'avez-vous retenu ? Quelles auraient été vos attentes ? Y-a-t-il des personnes qui vous ont aidé ? Qu'est-il important pour vous de transmettre aux élèves ? Comment vous faites ? Qu'est-il important que les élèves retiennent ?</p>
Concepts	Rapport au savoir ; Sujet-supposé-savoir
Thème 2	Les relations aux élèves
Questions guides	<p>Quel professeur pensez-vous être pour vos élèves ?</p> <p>Y-a-t-il des profils d'élèves qui vous agacent ? Y-a-t-il des profils d'élèves avec qui vous avez particulièrement plaisir à travailler ?</p>
Relances	<p>La relation aux élèves est-elle une compétence fondamentale ? Quel professeur aimeriez-vous être pour vos élèves ?</p> <p>Est-ce qu'il y a un élève en particulier qui vous a marqué au cours de votre carrière ?</p>
Concepts	Transfert/contre-transfert, Impossible à supporter, Mécanismes de défense, compromis, l'autrement que prévu
Thème 3	L'autrement que prévu
Questions guides	<p>A quoi n'étiez-vous pas préparé dans votre métier ?</p> <p>Quand vous préparez vos cours, qu'essayez-vous de prévoir/d'anticiper ?</p> <p>Que faites-vous face à un imprévu ?</p> <p>Quels sont les imprévus qui vous dérangent le plus ?</p> <p>Y-at-il des imprévus qui sont de bonnes surprises ?</p>
Relances	<p>Est-ce-que vous auriez aimé avoir une formation sur ce point précis ?</p> <p>Comment faites-vous alors ? Pouvez-vous me raconter une anecdote ?</p> <p>Qu'est-ce-qui continue à vous surprendre dans l'exercice de votre métier ?</p>
Concepts	Savoir-y-faire, Impossible à supporter, Mécanismes de défense, Compromis

Thème 4	Le parcours scolaire de l'enseignant
Questions guides	Y-a-t-il un enseignant qui vous a marqué dans votre scolarité ? Quel genre d'élève étiez-vous ?
Relance	Pouvez-vous me raconter un moment marquant de votre scolarité ?
Concepts	Transposition expérientielle ; rapport au savoir
Conclusion	Pour conclure l'entretien, pourriez-vous me dire comment vous vous sentez aujourd'hui dans votre peau de professeur ?
Concepts	La modalité de composition avec l'épreuve et ce, à travers les affects, le savoir-y-faire, les compromis, et le rapport au savoir

Initialement, le thème 4 relatif au parcours scolaire de l'enseignant faisait suite au thème 1 relatif à son parcours professionnel. Il nous semblait logique d'enchaîner des questions qui étaient toutes relatives au parcours de l'enseignant, à ses données biographiques et questionnaient toutes son rapport au savoir. Cependant, lors du premier entretien d'essai, ces questions abordant le « soi-élève » de l'enseignant ont généré beaucoup d'émotions chez l'interviewée, il m'est alors apparu qu'en ramenant l'enseignant à l'enfant qu'il avait été, nous abordions peut-être un peu trop soudainement des questions finalement très intimes. C'est pourquoi, nous avons choisi de conserver ces questions mais de les déplacer en fin d'entretien.

Préparation aux entretiens

Avant de rencontrer les interviewés, j'ai souhaité m'exercer à la conduite des entretiens semi-directifs grâce au concours de collègues volontaires au sein du collège dans lequel j'enseigne, de connaissances ou connaissances de connaissances. Ces entretiens n'auront pas valeur d'objets de recherche. Ils m'auront néanmoins permis d'affiner mes questions et surtout d'adapter ma posture d'apprenti-chercheuse dans le cadre de cette recherche clinique.

J'ai mené six entretiens « d'entraînement », tous m'ont passionnée et chacun m'a amenée à modifier ma posture pour l'entretien suivant. Il me semble que cette étape de la recherche vient nous questionner beaucoup plus directement en tant que sujet, peut-être justement parce que nous y avons affaire à l'autre et donc à l'autrement que prévu. J'ai été très étonnée lors du tout premier entretien de la charge émotionnelle que pouvaient provoquer mes questions chez l'interviewée et par ricochet, chez moi. Cela m'a d'ailleurs

amenée à modifier leur ordre par rapport au guide d'entretien de départ. J'avoue avoir été assez déstabilisée par ces émotions qui m'ont surprise et amenée à m'accrocher à mes questions comme à une bouée lors des premiers entretiens.

En effet, enseignante moi-même, l'identification à l'œuvre lors des entretiens d'entraînement m'amenait à me laisser « happer » par les discours, et parfois à perdre de vue l'objet de ma recherche et les concepts clés qui devaient guider l'entretien. D'autre part, j'ai souvent regretté d'avoir manqué d'à-propos en ne faisant pas telle ou telle relance qui m'apparaissait évidente après-coup.

S'ils n'ont pas fait de moi une professionnelle de l'entretien semi-directif, ces entretiens m'ont néanmoins amenée à prendre conscience de mes fragilités dans ma posture d'apprentie-chercheuse et à y être plus vigilante lors de la conduite des entretiens qui seront exploités dans ce travail de recherche.

3. Analyse des entretiens

Dans l'analyse interprétative que nous avons choisie, le chercheur va servir d'intermédiaire entre le sujet et son discours (Bardin, 2013) : en relevant certains aspects dans la parole des interviewés, c'est déjà la subjectivité du chercheur qui est à l'œuvre, subjectivité qui se poursuivra à travers les inférences puis le choix d'interprétation. D'autre part, dans le cadre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique, nous serons particulièrement attentifs aux effets des entretiens, des paroles des interviewés sur le psychisme de l'apprenti-chercheur que nous sommes. En effet, pour Catherine Yelnik : « La subjectivité n'est pas, comme dans les sciences exactes, un bruit, un obstacle à la connaissance », elle est « un moyen, sa prise en compte une méthode » (Revault d'Allonnes, op. cit.) ; elle « fait partie de l'instrumentation de la recherche » (Filloux, 1996) ; l'implication du chercheur, dit encore J. Barus-Michel (1996), est « accès à l'analyse » » (Yelnik, 2005, p.142). Ainsi, dans l'analyse de chaque entretien, nous avons fait le choix de faire état de nos impressions ou émotions pour essayer d'y trouver un sens et une piste pour l'analyse.

Les portraits que nous allons brosser des trois professeurs sont donc des portraits descriptifs mais élaborés à travers nos propres filtres, le filtre de notre objet de recherche avec les concepts qui la guident, mais également le filtre de notre propre sensibilité avec ce qui nous interpelle et nous fait réagir à titre personnel.

4. Le choix des personnes interviewées

Nous choisissons de mener ces entretiens avec des enseignants du second degré en collège, car ils travaillent, d'une part, avec des élèves adolescents aux prises avec leurs questionnements, projections, conflits internes, émotions et pulsions liés à cette période de la vie, et d'autre part, ces élèves sont issus de milieux socioculturels plus divers que ne le sont les élèves de lycée. L'hétérogénéité étant le premier autrement que prévu pour Lévine, il nous paraît essentiel que les interviewés aient à faire avec cette hétérogénéité.

Ainsi, de par leur formation et de par l'hétérogénéité de leurs élèves, les enseignants de collège nous semblent être des professionnels particulièrement aux prises avec l'autrement que prévu dans le quotidien de leur classe.

J'ai pu rencontrer les trois enseignants interviewés pour ce travail de recherche par le biais de deux collègues enseignantes, travaillant dans d'autres établissements que le mien, c'est ainsi que j'ai obtenu les numéros de téléphone de chacun des interviewés. J'ai ensuite pris contact avec chacun d'entre eux, ils ont décidé du lieu de l'entretien. Je n'ai pas explicité en détail le sujet de mon travail, j'ai simplement dit que j'effectuais un travail de recherche sur le métier de professeur de collège.

Déroulement des entretiens

J'ai commencé par rencontrer Amandine, professeure d'EPS et Charlotte, professeure d'espagnol, sur leur lieu de travail, un collège voisin du mien. Je les ai rencontrées un vendredi après-midi à la fin de leur semaine de cours, Amandine à 15h puis Charlotte à 16h. Ces entretiens ont eu lieu début février. Puis j'ai rencontré Yann, professeur de physique-chimie à mon domicile un vendredi matin pendant les vacances scolaires de février.

Avant chaque entretien, j'ai expliqué que cet entretien durerait environ une heure et serait enregistré, retranscrit et anonymisé, chacun des interviewés a pu choisir un prénom d'emprunt en fin d'entretien. J'ai également précisé que je réalisais ces entretiens dans le cadre d'un travail de Master MEEF sur le métier de professeur de collège.

J'ai laissé aux interviewés l'initiative de choisir le tutoiement ou le vouvoiement, je les ai vouvoyés lors de la prise de contact par téléphone et au moment de la rencontre. Spontanément, ils m'ont tous trois proposé de passer au tutoiement. J'avais choisi de préparer mes questions par écrit sous forme de bandes plastifiées, que je déposais sur la table au fur et à mesure que je posais mes questions oralement. L'objectif était de permettre

à l'interviewé de ne pas perdre de vue les questions posées, de lui donner une vision d'ensemble et de lui permettre de revenir facilement à une question précédente. Evidemment, seules les questions guides étaient transcrites à l'écrit et j'en avais prévu deux versions au cas où : une avec tutoiement et l'autre avec vouvoiement.

Chapitre 4 : Résultats

1. Les études de cas

1.1. Amandine

C'est par l'intermédiaire d'une collègue commune que j'ai pu rencontrer Amandine. L'entretien s'est déroulé sur son lieu de travail, la principale du collège nous avait réservé un bureau afin que nous puissions y être au calme.

Amandine est professeure d'EPS et enseigne depuis une petite dizaine d'années. Elle a obtenu l'agrégation interne l'année passée. Amandine est une jeune femme souriante, avenante, elle semble ravie de pouvoir parler de son métier. Cet entretien a duré 45 minutes.

Cet entretien est le premier entretien réalisé pour le travail de recherche, je pense que, sans être vraiment stressée, j'étais très soucieuse de réussir ce premier entretien. La durée de l'entretien a été conditionnée par les heures des rendez-vous fixés, en effet, j'avais rendez-vous avec Amandine à 15h et avec Charlotte à 16h, j'étais donc soucieuse de respecter le timing et ai peut-être effectué moins de relances que si j'avais eu plus de temps.

J'avoue avoir été particulièrement séduite par le discours et la façon de s'exprimer, claire et directe, d'Amandine quant à l'exercice de son métier. Je crois que je lui envie cette rigueur, que j'ai ressentie jusque dans sa manière de se présenter, de se tenir et de s'exprimer.

1.1.1. Amandine et son rapport au savoir

De l'importance des diplômes

C'est la passion d'Amandine pour le sport qui l'a conduite à l'enseignement parmi une multitude de possibles professionnels qu'elle associe à ses compétences scolaires : « *j'ai eu un cursus scolaire très facile... brevet mention très bien bac mention très bien donc... j'pouvais faire c'que j'voulais* » (l.55-56). Amandine semble accorder une grande importance à ses réussites scolaires et professionnelles, dès la première phrase de l'entretien, elle mentionne le fait d'avoir réussi le CAPES « *du premier coup* » (l.2) et reviendra plusieurs fois sur les mentions obtenues aux diplômes qui ont jalonné sa scolarité (l.55, l.67). On retrouve cette importance accordée aux diplômes lorsqu'elle parle de sa professeure de français au lycée « *elle c'est par son érudition que j'me disais wahou... agrégée et tout...* » (l.370). Elle passera elle-même l'agrégation externe dès son année de stage.

Le chemin d'Amandine vers l'enseignement

Le choix du métier d'enseignant ne semble pas suffisamment prestigieux pour ses parents au regard de sa réussite scolaire « *mes parents voulaient pas trop qu'j'aille en STAPS en fait... parce qu'ayant brevet mention très bien ben... tu peux pas être prof de sport* » (l.67), elle-même d'ailleurs n'avait pas envisagé ce choix mais plutôt des professions comme archéologue ou ingénieur.

Si Amandine a toujours été très sportive, adolescente, elle s'investit dans son club d'athlétisme, elle encadre les plus jeunes et passe son BAFA. Ce sont ses amies de lycée qui lui font remarquer que le métier de professeur d'EPS lui permettrait d'allier son goût pour le sport et son plaisir à travailler auprès d'enfants. C'est sur ces conseils qu'elle se rend aux journées portes ouvertes de STAPS et découvre les études idéales : « *j'ai trouvé ça génial* » « *ça correspondait exactement à ce que j'aimais* » « *c'était parfait* » (l.56-60).

Si elle s'inscrit en STAPS, elle tient quand même à rassurer ses parents sur une possible bifurcation vers des professions qu'elle imagine plus « prestigieuses » à leurs yeux : « *j'leur avais dit je vais en première année en STAPS pis on verra si en deuxième année je peux bifurquer vers ergo (...) ou kiné... ou... mais pas du tout... (rires) pas du tout...* » (l.68-70).

Depuis ce quasi-« coup de foudre » pour les études de STAPS, rien n'est venu démentir ce choix d'enseigner le sport : « *je suis à ma place... je sais que j'ai choisi la bonne voie... c'est mon truc... je m'éclate* » (l.396).

L'envie d'apprendre : quand on veut, on peut

Tout au long de l'entretien, Amandine exprime une vraie appétence face au savoir et ce, depuis sa scolarité. Après un accident de travail, elle en « profite » (l.28) pour passer l'agrégation externe dès son année de stage. Son arrêt de travail est vécu comme une privation « *je n'avais plus le droit d'aller au collège parce que j'étais en accident du travail... je n'avais plus le droit d'aller à la fac non plus... je pouvais plus aller en cours* » (l.30-31), privation qu'elle met à profit pour poursuivre sa formation : « *autant que ce soit utile* » (l.30). Elle précise qu'elle n'a pas obtenu l'agrégation mais qu'elle a été reçue aux écrits. Elle a repassé et obtenu l'agrégation pendant l'année scolaire 2022-2023.

Quand Amandine évoque sa propre scolarité exemplaire, elle mentionne une période de son adolescence, années de 5^{ème} et 4^{ème}, où elle s'est montrée plus rebelle face aux apprentissages, mais la perspective du brevet en fin de 3^{ème} l'a remobilisée, « *j'suis retournée dans le rang (...) j'ai pris quatre points de moyenne hein* » (l.385-386), son expérience d'élève illustre ce qu'elle exprime un peu plus tôt dans l'entretien : « *si y a de l'envie (...) y a forcément des progrès* » (l.244). En effet, son parcours scolaire quasi sans accroc a amené Amandine à faire de sa propre expérience une généralité : pour progresser, il suffit de le vouloir.

De l'importance de se sentir reconnue et utile

C'est par ses premiers stages sur le terrain qu'Amandine découvre le métier d'enseignant. Jusqu'alors basée sur sa propre expérience d'élève, sa vision des enseignants ne prenait pas en compte la dimension éducative de leur fonction : « *je m'imaginai pas du tout le métier comme ça et... parce que cette vision éducative on la voit pas trop quand on est un élève qui fonctionne en fait... qu'il y ait cette part de responsabilité qu'on peut avoir auprès des élèves qui...qui dysfonctionnent un peu ... ou qui ont des problématiques éducatives ou disciplinaires ... j'me suis dit ben du coup on peut s'rendre utile en fait* » (l.61-65). Cette reconnaissance, ce sentiment d'y être pour quelque chose est un moteur pour Amandine dans l'exercice de sa profession.

En tant que bonne élève, elle percevait l'enseignant uniquement dans sa fonction de transmission de savoirs, fonction qu'elle les aidait à assumer de par son investissement scolaire « *les profs pouvaient compter sur moi pour participer* » (l.387-388). Amandine exprime là son besoin d'être reconnue, de se sentir « utile » pour les enseignants. Nous pouvons également

imaginer que l'importance qu'Amandine accorde aux diplômes, ou à ses bons résultats scolaires participe aussi de ce besoin de reconnaissance.

De l'élève rigoureuse et motivée au professeur

Les deux professeurs qui ont marqué la scolarité d'Amandine sont deux femmes professeures de français. L'une l'a marquée par sa rigueur « *très très rigide... qui était très sévère mais très juste... et c'est vrai que c'est un peu un modèle sur la façon de... que j'ai de réagir avec les élèves même (...) elle était dans le dialogue aussi... elle hésitait pas à prendre des élèves à la fin du cours... mais voilà... une bêtise il y a des sanctions... en tout cas y avait explication...* » (l.362-365), nous notons ici les similitudes avec son discours lorsqu'elle parle de l'enseignante qu'elle est pour ses élèves : « *je me demande si les élèves ils me trouvent pas sévère... parce qu'ils font une bêtise... y'a la sanction qui tombe...* » (l.202-203)

L'autre enseignante évoquée a impressionné Amandine par son niveau d'érudition « *que j'me disais Wahou... agrégée et tout... nan elle était... elle enseignait à la fac aussi... elle était passionnante* » (l.370-371). Amandine a passé une première fois l'agrégation dès sa première année de stage, pour y revenir et l'obtenir l'an dernier. Nous voyons combien ces caractères de rigueur et d'érudition marquent également la manière qu'a Amandine d'endosser sa fonction aujourd'hui. En effet, elle reviendra régulièrement au cours de l'entretien sur l'importance du respect des règles et du cadre imposés par la situation d'enseignement, et sur sa sévérité quant au non-respect de ce cadre et son attachement à l'obtention de diplômes, y compris dans sa vie professionnelle.

Outre le travail sur le terrain, la rencontre avec sa collègue CPE a contribué à faire évoluer sa vision de l'enseignement et de la relation pédagogique: « *elle m'a fait prendre conscience qu'y a une autre façon d'aborder les élèves... c'est pas juste des... des sujets apprenants...* » (l.100-102) comme elle-même l'était élève, « *j'me suis rendue compte que les élèves étaient des enfants... et puis j'ai eu un enfant moi aussi j'pense que ça a aidé aussi...* » (l.201-202).

1.1.2. Amandine face à l'autrement que prévu

Faire avec l'autrement que prévu : une compétence fondamentale de l'enseignant

La compétence fondamentale de l'enseignant selon Amandine, est de savoir se saisir de ce qui se passe en classe sur le moment, afin de pouvoir s'y adapter et proposer quelque chose de pertinent à l'instant T, « *il faut être capable de (...) rebondir même si ça avait pas été anticipé...* » (l.133). Pour elle, « *c'est la compétence essentielle... et la plus difficile à construire je pense* » (l.82-83).

Si Amandine trouve cette compétence aussi difficile à construire, c'est parce qu'elle ne « *se travaille qu'avec l'expérience... on peut pas l'apprendre dans les livres* » (l.76). Pourtant dans un second temps, elle explique que sa préparation à l'agrégation lui a permis d'obtenir « *un sacré catalogue de situations* » (l.92) dans lequel elle puise pour « *sélectionner les contenus qui vont être pertinents à ce moment-là... les situations qui vont être pertinentes à ce moment-là* » (l.90-91). Elle trouve donc dans ses connaissances acquises en formation un soutien pour faire face à l'autrement que prévu. Après son très bon parcours scolaire, Amandine continue à s'appuyer sur le savoir pour construire sa posture professionnelle.

Au-delà du recours à ses connaissances théoriques, Amandine essaie de développer une posture professionnelle d'ouverture afin d'« *être à l'écoute des élèves... à l'écoute au niveau euh... de leur... comment ils sont... comment ils se sentent... et ce qu'ils font... dans l'instant... et rebondir sur ce qu'ils font... pour pouvoir les faire progresser et proposer tout de suite dans la leçon quelque chose pour...* » (l.78-81) ; « *je me rends disponible à l'instant T... je regarde les élèves vraiment... j'essaie pas de chercher des trucs... je regarde vraiment et je... et je m'adapte* » (l.286-287). On note la récurrence des termes se rapportant au regard et à l'écoute.

C'est cette posture d'ouverture, d'attention, de disponibilité qui lui permet de trouver comment réagir pour proposer des situations pédagogiques plus pertinentes, par exemple, lorsqu'elle propose aux élèves de créer une petite chorégraphie pour rompre la lassitude qu'elle sent s'installer, ou bien qu'elle introduit une tierce personne dans un binôme où elle sent des tensions.

Échec de l'élève, échec d'Amandine ?

Ainsi, faire avec les autrement que prévu liés aux élèves en situation d'enseignement n'est pas un problème pour Amandine, il s'agit plutôt d'un défi pédagogique qu'elle a plaisir à relever : « *... parce que c'est... c'est des enfants enfin...ils font c'qui peuvent aussi... quand ils*

se battent... ils prennent pas plaisir à se battre donc... quand... quand ils ont oublié leur tenue... ben c'est pas forcément volontaire... surtout les sixièmes là... donc les élèves ça me dérange pas... on est là pour leur apprendre ça aussi... » (l.313-317) même si parfois, elle se sent en échec dans cette mission. Elle parle notamment d'une élève mal-à-l'aise avec son corps qui n'arrive pas à s'investir dans le cycle danse, et Amandine reviendra plusieurs fois sur sa difficulté à l'aider : « là pour l'instant, j'ai pas trouvé » (l.161), puis « pour l'instant j'ai pas trouvé de solution alors que j'ai très bien vu... je la vois... mais là pour cette élève je sais pas comment faire » (l.162-165), « j'ai pas encore trouvé » (l.170). Elle finira par dire « j'ai l'impression que c'est moi qui la met en échec » (l.173). Elle justifiera ce transfert par le fait que c'est elle, en proposant cette situation d'enseignement précise, la danse, qui vient réactiver des difficultés chez cette enfant, alors qu'elle est habituellement en réussite. D'autre part, ayant défini le savoir-faire avec l'autrement que prévu comme une compétence fondamentale de l'enseignant, son incapacité à trouver des solutions pour aider cette élève est difficile à vivre et lui renvoie un échec personnel, mais on notera que cette difficulté n'entache pas sa motivation, elle n'a pas « encore » trouvé de solution, « pour l'instant », elle ne sait pas comment faire. Son désir de réussite reste indemne.

Des élèves à l'opposé de l'élève qu'elle a été : un autrement que prévu plus difficile à gérer

Si Amandine exprime son plaisir lorsqu'elle parle de sa relation aux élèves en général, « avec les élèves j'adore ce que je fais... je m'éclate je fais des projets... et je suis à ma place... je sais que j'ai choisi la bonne voie... c'est mon truc... je m'éclate... » (l.395-396), elle peut aussi exprimer son agacement. Le profil qui l'agace le plus est celui des élèves qui ne manifestent pas clairement de désir d'apprendre ou de progresser : « on leur fait la remarque et y a pas de changement derrière... et ils essayent même pas... moi c'est ça qui m'énerve... qu'ils essayent pas... » (l.235-239). Cet agacement, ce transfert négatif s'explique par sa propre expérience d'élève désireuse d'apprendre et de progresser, voire de performer. Il lui est difficile de comprendre la posture des enfants qui se montrent à l'opposé de l'élève qu'elle a été.

Amandine nous donne l'exemple d'un élève qui bougeait sans arrêt, qui était « affreux » qui « f'sait n'importe quoi » et se mettait en danger, elle nous raconte une anecdote où cet élève se met à grimper au mur d'escalade sans être assuré, elle nous fait part de sa réaction en passant au style direct « putain mais tu descends... qu'est-ce-que tu m'fais » (l.253), on note également la pronominalisation du verbe faire et l'irruption de ce « putain » dans son discours plutôt

soutenu. On sent alors combien il est difficile pour Amandine de gérer une situation qui échappe à son contrôle malgré sa volonté de rigueur.

Face au surgissement des affects dans le discours, on remarque le recours à l'utilisation de proverbes ou de formules toutes faites « *chaque enfant a son rythme hein (rires)* » (l.237) ainsi que le rire comme mécanisme de défense pour se protéger des affects (colère) et peut-être du conflit interne entre l'enseignante idéale qui, pour elle, ne s'énerve pas, qui est toujours bienveillante et la professeure qu'elle pense être « *je suis pas une prof très constante... j'ai mes humeurs...c'est pas bien... quand j'suis fatiguée faut pas m'agacer* » (l.196-198).

Les changements institutionnels vécus comme un manque de reconnaissance

Malgré la satisfaction qu'elle trouve dans l'exercice de ses fonctions dans le cadre de ses cours, Amandine exprime une insatisfaction voire un sentiment de découragement ou d'impuissance face à l'institution dans laquelle elle exerce.

En effet, les réformes ou protocoles imposés par l'institution sont des autrement que prévus difficiles à vivre pour Amandine. On notera que lorsqu'elle parle de ses difficultés face aux injonctions institutionnelles, Amandine abandonne le « je » pour le « on » « *oui on prend plaisir à ce qu'on fait (...) mais on a l'impression que ça sert à rien qu'on se bat (...) contre des moulins à vent...et c'est un peu dérang (...) en ce moment les réformes (...) les textes qui passent et les dispositifs qui durent qu'un an... nous on a enchainé le COVID puis... puis des dispositifs évidemment on veut juste un peu de stabilité pour faire perdurer ce qu'on essaie de mettre en place... pour les rendre efficaces parce qu'il faut du temps... et on a l'impression que... que tout l'monde s'en fout et ... qu'on est que des pions moi c'est ce sentiment là que j'ai en ce moment* » (l.397-405).

Alors qu'Amandine a à cœur de satisfaire aux exigences institutionnelles, comme elle a toujours eu à cœur de satisfaire ses professeurs lorsqu'elle était élève, elle se sent aujourd'hui « *[tirillée] entre l'envie de bien faire mon métier... et toutes les difficultés qu'on rencontre et le mépris qu'on peut rencontrer que ce soit de la hiérarchie du ministère... ou des parents d'élèves parfois... avec un manque de confiance qui est pas facile à vivre...* » (l.393-395). Si en tant qu'élève, ses efforts et son désir de progresser ont toujours été valorisés, elle se sent moins reconnue aujourd'hui par sa hiérarchie dans sa vie professionnelle. Pour elle, les réformes successives ne lui laissent pas le temps de rendre efficient tout le travail qu'elle mène, comme si l'institution elle-même l'empêchait d'être efficace. Son allusion aux parents d'élèves, qui

n'ont pourtant rien à voir avec les réformes ou les protocoles à mettre en place, montre que finalement, c'est bien ce manque de reconnaissance qui lui pèse. On peut alors imaginer que le fait de passer et d'obtenir son agrégation l'an passé est un moyen pour elle d'obtenir la reconnaissance dont elle se sent parfois privée.

Les autrement que prévu situationnels ou organisationnels : une gêne mais aussi un moyen de développer de nouvelles compétences

L'autrement que prévu situationnel évoqué par Amandine au cours de l'entretien est celui par lequel elle a dû interrompre sa formation quelques jours à peine après sa rentrée en tant que professeure stagiaire. En effet, victime d'une fracture de la cheville, elle est contrainte de s'arrêter de travailler pendant deux mois. Cette irruption du Réel dans sa carrière professionnelle a rendu plus difficile la construction de sa posture professionnelle : « *c'était pas évident hein c'était pas évident* » (l.27), « *cette posture d'enseignant... je l'avais pas totalement et ça m'a manqué la première année (...) c'est un manque de légitimité* » (l.39-41), « *le fait de d'avoir interrompu ben c'est pas évident quand on est stagiaire de... euh... d'interrompre et de reprendre comme ça... c'est... c'est compliqué* » (l.42-43). Ses formateurs lui ont permis de recommencer une année de stage l'année suivante, ce qui lui a permis de se sentir légitime dans sa posture d'enseignante. Mais notons que cet arrêt de travail, vécu difficilement par Amandine, a néanmoins été mis à profit pour préparer l'agrégation externe à laquelle elle a été admissible.

Les autrement que prévu organisationnels liés à « *l'incompétence des gens* » (l.307) comme la salle réservée qui n'est finalement pas disponible ou « *quand c'est le fait d'autres adultes* » (l.316), retard de bus, sont plus difficiles à supporter pour elle : « *ça me fatigue* » (l.308), « *ça m'agace un peu* » (l.317), « *c'est panique à bord* » (l.294-295). Face à cet agacement voire à cette panique, Amandine a de nouveau recours au « on » et aux formules toutes faites et au rire comme mécanisme de défense, exactement comme lorsqu'elle cherchait à apaiser sa colère face aux comportements de certains élèves : « *on fait avec philosophie et... calme et bon sens... on réagit avec le plus de discernement possible* » (l.306-307), « *on calme les choses... enfin on réagit avec calme... ça sert à rien de s'énerver (rires)* » (l.296).

Ainsi, Amandine arrive à trouver un bénéfice secondaire, l'apprentissage d'une plus grande souplesse pour se protéger de réactions trop vives : « *on apprend à s'adapter aussi comme ça* » (l.303), « *avec l'expérience on arrive à garder son sang-froid* » (l.293).

De même, lorsqu'elle évoque la situation tendue au collège entre l'équipe enseignante et la nouvelle principale arrivée cette année, on sent combien cette situation lui pèse puisqu'elle participe aujourd'hui aux réunions « *parce qu'il le faut* », alors qu'elle éprouvait jusque-là un véritable plaisir à échanger entre collègues. Cependant, cet autrement que prévu est l'occasion pour Amandine de se découvrir une nouvelle compétence, un rôle de médiateur qu'elle se découvre : « *je pensais pas du tout avoir ce rôle-là mais en fait j'ai ce rôle de (...) temporiser des deux côtés* » (l.355-356).

En résumé, nous pouvons voir combien le rapport au savoir d'Amandine, son expérience d'élève modèle, sa détermination à apprendre et progresser se retrouvent dans sa façon d'enseigner et sont déterminants dans sa manière d'appréhender l'autrement que prévu. En effet, son envie ou son besoin d'être reconnue comme une « bonne enseignante », comme elle a été une « bonne élève », la pousse à faire des obstacles que peuvent être les autrement que prévu, des occasions de s'assouplir et de devenir meilleure.

1.2. Charlotte

Charlotte est une professeure expérimentée d'espagnol qui enseigne depuis une trentaine d'années, elle anime également des ateliers théâtre au sein du collège. Elle a passé une certification FLS⁴ l'an dernier et enseigne cette année quatre heures auprès d'élèves allophones. C'est une femme très avenante, très expressive et énergique, très volubile qui semble avoir eu grand plaisir à s'exprimer sur son métier. L'entretien a duré 1 heure.

Les deux entretiens (Amandine et Charlotte) s'étant enchaînés, j'avais peur d'être un peu fatiguée et moins disponible ou moins alerte pour ce second entretien. Et ce d'autant que lorsque j'avais pris contact par téléphone, Charlotte m'avait paru très enthousiaste à l'idée de parler de son métier mais j'avais le sentiment qu'il allait falloir « contenir » sa parole pour ne pas s'éloigner trop du sujet de recherche. En effet, cet appel « prise de contact » avait duré près de vingt minutes et j'avais eu du mal à écourter la conversation. Je me sentais donc assez tendue, et j'avais à cœur de ne pas me laisser entraîner trop loin de mon sujet de recherche.

Suite à cet entretien, j'ai ressenti un sentiment de malaise ou d'inconfort, je l'ai d'abord attribué à ma propre posture : j'avais oublié telle ou telle relance qui me semblait primordiale à l'écoute après-coup de l'entretien, je n'avais pas su l'amener à développer tel point, bref je n'avais pas été bonne dans la conduite de cet entretien. Après la transcription des deux

⁴ FLS : Français Langue Seconde

entretiens (celui d'Amandine et celui de Charlotte), je me suis rendu compte que je n'avais pas été meilleure lors de la conduite de l'entretien avec Amandine, je ne pouvais donc pas attribuer ce sentiment d'inconfort à ma seule posture d'apprentie-chercheuse. En revanche, lors de la transcription, j'ai été interpellée par de nombreux paradoxes dans le discours de Charlotte, j'ai essayé d'en rendre compte.

Se définissant comme empathique, sensible et psychologue, j'ai néanmoins ressenti durant l'entretien une forme d'intolérance face à tout ce qui venait contrer son désir. Son désir d'entrer en relation, son désir d'amour, moteur de son enseignement, m'a semblé tellement prégnant qu'il pouvait l'empêcher de percevoir les limites de l'autre. Deux fois au cours de l'entretien, elle s'est levée et m'a mise dans la position d'un élève pour illustrer ses propos en s'approchant très près de mon visage, cette proximité m'a mise très mal à l'aise, et je l'ai manifesté en me reculant un peu, Charlotte n'en a pas tenu compte et s'est alors rapprochée, emportée par son discours et sa volonté de me montrer combien elle était désirante pour ses élèves.

1.2.1. Charlotte et son rapport au savoir

Charlotte : une élève timide et laborieuse

Charlotte se décrit comme une élève très laborieuse : *« je travaillais énormément de façon inefficace... j'ai dû bosser énormément (...) pour arriver à réussir » (l.449-450), « j'avais pas de méthodologie... je travaillais beaucoup beaucoup beaucoup » (l.456-457)*. Elle mentionne également les inhibitions qui ont entravé sa scolarité : *« j'étais une élève extrêmement timide mais timide malade... très anxieuse (...) le stress a toujours été un problème pour ma mémoire... donc j'avais un gros problème de mémorisation et comme j'avais peur de ne pas comprendre... parce que je me sous-estimais énormément (...) en fait je comprenais rien » (l.443-448)*. Malgré sa timidité malade, Charlotte relève son attitude paradoxale à l'oral en classe : *« je participais alors c'est paradoxal parce que j'étais très timide... mais capable de mettre les mots à l'envers dans une phrase tellement que je pouvais pas... mais j'avais toujours la main levée parce que j'adorais participer » (l.461-463)*.

Les difficultés scolaires liées aux inhibitions de Charlotte n'ont donc pas entravé sa volonté, son désir de participer, ainsi en dépit de ses résultats, elle a multiplié les efforts. Bien que les professeurs valident son passage en Première, elle préfère demander un redoublement *« parce que je savais que sinon j'étais paumée » (l.470-471)*. C'est en Terminale, lorsque Charlotte a commencé à travailler en parallèle de ses études qu'elle a été contrainte à une

meilleure organisation dans son travail scolaire. C'est cette contrainte qui a rendu son travail plus efficace « *j'avais pas tout ce temps pour travailler donc il fallait que je sois plus efficace (...) à partir de là il y a eu (...) un déblocage* » (l.459-461). Si ce déblocage a eu lieu en Terminale, en travaillant en parallèle de ses études, c'est une rencontre avec sa professeure d'espagnol de Première qui a orienté la vie professionnelle de Charlotte.

Mme A : une rencontre déterminante et une identification massive

Charlotte nous parle d'une rencontre forte avec sa professeure d'espagnol en Première, rencontre qui, comme elle le dit « *a déterminé toute [sa] vie professionnelle et artistique* » (l.294) : « *y avait eu une espèce de clac comme des aimants quoi... on savait que y avait quelque chose qui se passait* » (l.334-335). Nous notons que cette rencontre est décrite comme un coup de foudre réciproque où finalement les qualités pédagogiques de cette enseignante n'entrent pas en ligne de compte, il s'agit là d'une rencontre décrite sous l'angle des émotions.

C'est donc cette rencontre en Première qui a déterminé son choix de carrière : « *à la fin de l'année j'lui dis madame je vais être prof d'espagnol* » (l.297), pourtant elle dit avoir « *toujours détesté l'espagnol jusqu'en Première* » (l.295). A travers ces remarques, nous pouvons voir combien l'investissement de l'espagnol est lié à l'amour de Charlotte pour cette enseignante, et ce transfert d'amour de la professeure vers le contenu d'enseignement, l'espagnol, n'a pas pu se poursuivre dans le temps avec une autre enseignante puisque Charlotte précise : « *je me suis retrouvée en terminale avec une autre prof qui m'a à nouveau dégoutée de l'espagnol* » (l.301).

En outre, la manière dont Charlotte la décrit et l'imité, « *elle était là sur l'estrade [Charlotte se lève et mime la scène] elle posait sa question puis après elle descendait et elle posait sa question [elle s'approche tout près de moi, son visage très près du mien] et elle allait à l'affut et elle attendait comme ça [toujours très près de moi]* » (l.311-313), ressemble de manière frappante à la façon dont elle-même se met en scène lorsqu'elle m'explique comment elle fait pour « tenir l'envie » des élèves : « *c'est aller vers les gamins... c'est avoir envie... je veux t'entendre [elle s'approche tout près de moi]* » (l.496).

Les similitudes sont si importantes entre la manière dont Charlotte décrit cette professeure et dont elle-même se met en scène, que lorsque Charlotte dit : « *j'étais passionnée et à la fin de l'année j'lui dis madame je vais être prof d'espagnol* » (l.296), nous entendons presque « madame je vais être VOUS », c'est dire si j'ai été troublée par les similitudes. C'est d'ailleurs également par cette enseignante que naîtra la passion de Charlotte pour le théâtre,

puisqu'elle aussi avait monté un club théâtre. L'identification de Charlotte à cette professeure est telle qu'il m'a semblé qu'il était difficile de les distinguer. Charlotte nous dira d'ailleurs que la destination de ses premiers voyages touristiques a été choisi en fonction de cette rencontre : elle est allée visiter l'Andalousie puis le Pérou parce que Mme A les avait évoqués en classe.

Cette professeure semble avoir vu en Charlotte les qualités d'« empathie », de « feeling », de « bienveillance » qu'elle-même s'attribue aujourd'hui: « *c'est rigolo parce qu'elle me dit « je vous vois plus psychologue (...) mais l'enseignement ça va être compliqué »(l.298-299)*, nous ne savons pas bien sûr si Charlotte s'attribuait ses qualités avant sa rencontre avec Mme A., cependant l'identification massive peut nous laisser supposer qu'elle a pu adopter les qualités que lui prêtait cette professeure tant aimée.

Charlotte : de l'élève au professeure

En dehors de la rencontre avec cette professeure d'espagnol et de cette année de Première où elle s'est passionnée pour cette matière, rien dans le discours de Charlotte ne vient motiver son choix pour l'enseignement de l'espagnol. Après le bac, Charlotte se dirige vers un BTS Tourisme pour finalement revenir à l'étude de l'espagnol, pour respecter son engagement auprès de Mme A. « *je vais être professeur d'espagnol* ».

A travers le discours de Charlotte, nous voyons combien son expérience d'élève timide qui s'est épanouie à travers le théâtre, « *le théâtre m'a guérie* », a influé sur sa pratique. Aujourd'hui le théâtre est une médiation au cœur de sa pratique d'enseignante : « *y a des élèves qui sont extrêmement timides et qui prennent la parole... et euh... waouh c'est compliqué... je les accompagne là-dedans... on se lance des défis... l'année dernière j'en avais une elle pouvait pas prendre la parole sans faire une crise d'angoisse... et j'ai dit « toi à la fin de l'année je te parie que tu joueras sur scène » » (l. 190-193). Son émotion est palpable à travers ce « *wahou c'est compliqué* », et la réponse qu'elle propose à cette élève est celle qui lui a permis, à elle, de s'épanouir et de « guérir ».*

Ainsi, on peut voir combien son expérience d'élève conditionne la manière dont elle appréhende les élèves avec des difficultés similaires aux siennes : « *quand les élèves me disent Madame je vous assure j'ai essayé d'apprendre mais j'ai pas réussi... je dis mais j'te crois* » (l.451). La douceur, et la compréhension véritable de cette difficulté est palpable à travers ce « *mais j'te crois* ».

Dès sa prise de fonction, Charlotte introduit donc les ateliers théâtre dans sa pratique, et c'est dès sa deuxième année en poste qu'elle devient formatrice à l'IUFM pour enseigner le théâtre. Elle est d'ailleurs toujours aujourd'hui « *formatrice au pôle Interlangues (...) auprès des profs pour des formations de théâtre en langues... et aussi (...) comment mobiliser les élèves (...) par le jeu* » (l.49-51).

Lorsque je l'interroge sur la difficulté éventuelle d'être devenue formatrice en tout début de carrière, Charlotte répond : « *ça passait par le biais du théâtre et que là j'étais super à l'aise (...) je me suis jamais positionnée à la verticale... donc OK je venais partager ce que je pouvais partager... mais après c'était l'échange* » (l.479-481). Ainsi, bien que s'étant décrite comme peu sûre d'elle et timide maladive, Charlotte a pu se présenter toute jeune enseignante comme formatrice auprès d'enseignants plus expérimentés, sans se sentir illégitime, comme si le théâtre l'avait effectivement « guérie » en levant toutes ses inhibitions.

Les compétences de l'enseignant : des compétences relationnelles innées et/ou acquises par l'expérience ?

Pour Charlotte, les compétences fondamentales de l'enseignant sont « *la patience... la bienveillance... l'empathie...* » (l.78), l'enseignement « *c'est vraiment une histoire de feeling... d'échanges... d'humanité... pour moi c'est ça les principales qualités pour être enseignant* » (l.81-82). Nous noterons qu'alors que je pose la question en terme de compétences, Charlotte me répond en terme de qualités. D'ailleurs lorsque je lui demande comment elle a construit ces compétences, elle m'explique les avoir toujours eues « *l'énergie au départ... je l'avais c'était naturel... l'empathie aussi je pense que j'avais ça* » (l.87-88). Elle reviendra au terme compétences mais de compétences qui « *font partie aussi de la personne... ces compétences-là de... de savoir euh... enfin de savoir être avec les gamins...* » (l.90-91).

Sa relation aux élèves est marquée par les affects, affects que l'on retrouve dans son discours : lorsqu'elle apprend que c'est l'anniversaire d'un de ses élèves de l'atelier théâtre, elle lui propose « *un gros câlin* » (l.418), quand elle décrit la professeure qu'elle pense être : « *ils sont contents d'être en espagnol... ils me le disent... souvent j'entends « ah madame c'est déjà fini » donc c'est à chaque fois un cadeau (...) « ah madame vous allez pas être là... ah madame vous nous avez manqué* » » (l.174-177).

Ainsi, pour Charlotte, on n'a ou on n'a pas les qualités du bon enseignant même si elle concède que « *dans tous les domaines on progresse mais... je pense qu'il y a un terreau à la base qui fait que... bah... tu vas... tu vas évoluer plus ou moins vite...* » (l.96-97).

Pourtant, lorsqu'elle se réfère à sa propre expérience, Charlotte a pu trouver dans les livres de quoi développer certaines compétences notamment vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers : *« pour revenir sur les histoires de formation de compétences... tout ça c'est des choses que j'ai... j'ai cherché par moi même... j'ai des tas de bouquins là-dessus... dès que j'avais... enfin le premier élève autiste que j'ai eu... PAF je me suis acheté toute une batterie de bouquins sur l'autisme... euh... l'hyperactivité c'est pareil... donc... c'est... c'est de l'autoformation quoi... » (l.106-109).*

Si elle a pu trouver de l'aide en s'auto-formant, elle met en doute le fait que tous les enseignants puissent y parvenir : *« je pense que quelqu'un qui est à la base psychorigide... jugeant... qui a des comptes à régler avec l'école... ou avec soi ou par rapport à la hiérarchie (...) j'suis pas sûre que ce soit quelque chose qui se corrige (...) je pense qu'il y a un terreau à la base » (l.93-97).*

Ainsi si tous les enseignants peuvent « progresser » certains, comme elle, seraient naturellement dotés des « bonnes qualités » pour enseigner. Pourtant, elle ajoute : *« toutes les compétences (...) même le savoir être ça passe par cette expérience que t'as avec les gamins et qui t'font grandir eux aussi » (l.145-147) « on grandit tous les jours même avec des ados (...) c'est ça je crois l'humilité qu'on n'a pas toujours dans le métier... c'est-à-dire accepter que non c'est plus vertical... il faut accepter qu'on apprend de tout le monde » (l.438-441).* L'expérience devrait donc être vecteur de progression pour les enseignants, pourtant elle dira à plusieurs reprises qu'elle a perdu de la patience par rapport à son début de carrière, et qu'elle souhaiterait retrouver son *« sens de la tolérance aussi large » (l.200)* que lorsqu'elle a débuté.

Charlotte décrit sa pédagogie comme horizontale, signifiant qu'elle est là pour partager et apprendre des élèves autant qu'eux peuvent apprendre d'elle : *« on forme une équipe (...) on a notre bulle on a notre cocon on a nos codes (...) ils savent que voilà si je me mets en colère on va calmer le jeu ... mais par contre ... j'peux partir dans un délire ... je peux m'amuser » (l.177-185).* Si élèves et enseignante sont dans le même cocon, la même bulle, nous noterons à travers l'utilisation du pronom « je » que c'est l'enseignante qui semble finalement impulser la dynamique du groupe. Dans l'exemple qu'elle donne, les élèves sont au diapason de l'enseignante.

Les compétences fondamentales de l'enseignant pour elle ont aussi été construites par observation, voire par identification, comme avec Mme A., elle évoque son prof de théâtre, qu'elle appelle son « mentor » : *« mentor que j'ai eu... que j'ai beaucoup observé travailler...*

il m'a beaucoup appris (...) c'est tous les jours des vraies leçons de vie sur la relation humaine... et comment on construit avec l'autre (...) ne pas dépasser les limites que l'autre ne peut pas entendre » (l.155-159).

Ainsi, pour Charlotte, les compétences de l'enseignant sont avant tout des compétences relationnelles : « *ça passe quand même avant le savoir tout ça* », elle y reviendra fréquemment, pour elle, le savoir « *est un détail* » (l.79), « *est anecdotique* » (l.161), « *on utilise la discipline pour pouvoir être dans l'échange en fait* » (l.437). Cette dernière remarque m'a frappée, c'est comme si le savoir, l'apprentissage n'était pas l'objectif mais un outil pour une relation avec l'enseignant qui deviendrait l'objectif à atteindre.

La question du désir au cœur de la pratique de Charlotte

La question du désir est au cœur de la pratique de Charlotte : « *sans vibration pour moi y a pas de vie... y a pas de sens... donc il faut que ça vibre... et pour que les gamins puissent vibrer... je pense qu'il faut que je vibre aussi... donc je cherche toujours quelque chose qui me plaît à moi* » (l.367-369). C'est donc son propre désir d'enseignante qui, pour elle, mène les élèves au désir d'apprendre.

Un lapsus qu'elle fait en tout début d'entretien m'a interpellée, elle évoque une situation d'enseignement où elle propose un projet théâtre à ses élèves et leur demande de réfléchir et puis de lever unanimement la main s'ils veulent y participer : « *j'ai levé la... enfin j'ai posé la question* » (l.28): « *j'ai levé la main* » pour « *j'ai posé la question* », finalement c'est elle qui a envie de lever la main, on peut imaginer que c'est la force de son propre désir qui s'exprime à travers ce lapsus.

Plus qu'un désir de savoir, le discours de Charlotte nous montre un désir de l'autre, pour l'autre, un désir d'amour : « *s'te-plaît regarde moi dans les yeux* » (l.122), condition préalable pour elle à l'enseignement. D'ailleurs, lorsque je lui demande dans quel domaine elle se sent en réussite, elle invoque clairement le désir pour l'autre : « *tenir l'envie* » (l.492), « *c'est aller vers les gamins... c'est avoir envie... je veux t'entendre... je veux que tu me parles (...) je crois que ça se résume à un mot (...) l'amour des autres voilà* » (l.496-498).

Un attachement à sa liberté pédagogique

Au-delà de son désir d'amour (aimer-être aimée), Charlotte exprime aussi sa volonté de liberté pédagogique : « *j'ai tout simplement envie (...) d'être dans une liberté de choix de ce que je veux être et de ce que je veux faire voilà (...) j'ai envie de m'éclater dans mon boulot...*

j'ai envie d'être alignée avec ce que je suis vraiment... de faire ce que je suis » (l.570-577). D'ailleurs, très attachée à sa liberté pédagogique, Charlotte a parfois des difficultés à supporter les préconisations ou injonctions de l'institution quant au contenu de ses cours. Elle évoque notamment les recommandations concernant la langue-cible, à savoir ne s'exprimer qu'en espagnol pendant les cours : *« ça ça me met en colère la façon dont on nous a dit langue cible surtout pas un mot de français en cours... je refuse de m'acharner sur la langue cible » (l.519-521).* Préconisation contre laquelle elle s'insurge, et que, par conséquent, elle refuse d'appliquer.

La satisfaction narcissique

L'alliance de cette envie de liberté pédagogique et de désir d'amour semble plus facilement satisfaite avec les élèves les plus jeunes ou les plus fragiles : *« en 3^{ème} ça se complique un peu... mais j'arrive à maintenir cette dynamique en 5^{ème}-4^{ème} » (l.58),* en parlant des classes de 5^{ème} : *« j'aime cette fraîcheur en ce sens où voilà on peut y aller... on peut proposer des choses », « j'aime bien cette période-là d'adolescence... ils sont souvent très mal » (l.63).* Cette dernière remarque laisse entendre que la fragilité de ces adolescents, leur difficulté à traverser cette période est une source de satisfaction narcissique pour Charlotte.

Elle utilise le biais de son atelier théâtre pour accompagner les élèves qu'elle sent les plus fragiles : *« J'avais un élève qui était justement le fruit d'un inceste (...) ben je l'ai gardé 4 ans dans mon atelier » (l.42), « ce jeune homme (...) c'était difficile à gérer (...) et à partir du moment où il a commencé le théâtre ça a été fini... attitude en cours complètement classique (...) les parents quand ils l'ont vu sur scène ils ont pleuré parce qu'ils ont pas reconnu leur fils » (l.129-133).*

On sent une vraie satisfaction narcissique, voire l'expression d'une pulsion d'emprise pour Charlotte au sein de cet atelier : *« les élèves que j'ai en atelier théâtre c'est que du bonheur... je peux leur demander ce que je veux et ils y vont (...) » (l.290-291).* Pour illustrer son propos, Charlotte poursuit avec cet exemple frappant : *« je leur ai demandé de ramper ils ont rampé » (l.292).*

Voir/ Être vu ; aimer/ être aimé

Nous avons été frappés au cours de l'entretien par le nombre d'occurrences (38) des *« tu vois »* au cours de cet entretien, et nous nous sommes interrogés sur l'importance du regard pour Charlotte, et ce d'autant que son injonction, *« s' te plaît regarde-moi dans les yeux » (l.121)*

évoquée précédemment, nous avait déjà interpellés. C'est dans son expérience d'élève que nous avons retrouvé la prégnance de la question du regard, élève, elle-même semblait regarder intensément ses professeurs : « *je sais pas si c'est le fait que je me concentre comme ça... peut-être que je regardais le prof parce qu'il fallait que je me concentre... mais le prof regardait toujours dans ma direction donc j'étais aussi très gênée parce que bah... c'est vrai que quand on a un élève qui est comme ça qui regarde... peut-être qu'on est attiré pour regarder... donc j'étais très gênée* » (l.464-467).

Ainsi la question du désir est centrale dans la pratique professionnelle de Charlotte, cette question est d'ailleurs appuyée par les nombreuses références à la question du regard, mais la force du désir de Charlotte et son intransigeance quant à son envie de liberté nous a interrogés sur la place qu'elle accordait au désir de l'autre...

Des collègues moins investis : agacement et/ou satisfaction narcissique ?

Elle évoque ses collègues en tout début et toute fin d'entretien, et à chaque fois pour expliquer que son positionnement diffère de l'ensemble de ses collègues. Elle commence par évoquer sa première année de professeur « *avec des collègues ancrés depuis 35 ans dans le collège (...) ils avaient étudié là (...) ils enseignaient là... donc l'équipe c'était compliqué* » (l.9-11). Alors qu'elle propose à ses collègues de venir voir le résultat d'un atelier théâtre qu'elle a mené avec une classe en difficulté, un collègue lui dit : « *si tu crois que j'vais perdre une journée ou une heure de ma vie pour aller voir ces petits cons jouer* » et elle ajoute « *ça c'était l'état d'esprit un peu des profs avec qui je travaillais* » (l.38-40). Nous notons que dans tout le passage où elle évoque cette première expérience, elle utilise le « on » neutre pour parler des élèves et d'elle, et le « ils », en extériorité, pour parler de ses collègues.

De même en toute fin d'entretien, lorsqu'elle parle à la principale de son établissement de son envie de travailler dans un collège expérimental avec des projets, elle nous rapporte cette réponse de la chef d'établissement : « *mais madame... qui va vous suivre ?* » (l.601), et contrairement au mépris ressenti quand elle parlait de ses premiers collègues, j'ai ressenti là une sorte de fierté de sa part.

Il me semble que dans les deux cas, Charlotte nous laisse alors entendre que son implication auprès des élèves n'est pas partagée par l'ensemble de l'équipe voire par personne d'autre dans l'équipe, elle se présente un peu « seule contre tous ».

1.2.2. Charlotte face à l'autrement que prévu

Lorsque j'invite Charlotte à parler des imprévus, elle commence par un discours très positif : « *l'imprévu me fait pas forcément peur (...) avec l'expérience... ça fait 30 ans maintenant (...) je dirais même que c'est chouette l'imprévu* » (l.378-380). Elle évoque d'ailleurs des situations courantes en situation d'enseignement qu'elle gère avec aisance : lassitude des élèves à laquelle elle remédie grâce à des jeux pédagogiques ou par un changement d'activité, fatigue des élèves qu'elle prend en considération pour alléger le contenu du cours... Pourtant, lorsque je l'invite à me parler des imprévus qui la dérangent, elle revient aux comportements des élèves qui mettent à mal son cadre pédagogique, comportements qui sont pour elle insupportables.

Le plus difficile à supporter pour Charlotte est que son propre désir ne trouve pas d'écho chez les élèves.

Les élèves perturbateurs : un impossible à supporter ?

Si Charlotte évoque plusieurs fois son sentiment d'appartenance à une pédagogie « horizontale », où l'enseignant n'est pas au-dessus des élèves, c'est pourtant le manque de respect à son égard qui lui est le plus difficile à supporter : « *je ne supporte pas les élèves qui n'ont aucun code (...) de relation à d'adulte (...) entre eux j'arrive à le tolérer parce que je me sens pas directement attaquée* » (l. 219-231). Charlotte se sent donc directement attaquée lorsqu'un élève ne respecte pas les codes de politesse. Si la relation est mise à mal, si le désir d'amour de Charlotte est contré, elle peut être débordée par ses affects : « *et là j'ai pété un câble (...) je les supporte plus quoi... mais c'est épidermique (...) je leur ai dit : « C'est fini... c'est épidermique... tolérance zéro quoi » (...) là j'ai vraiment été loin dans le sens où c'est rare que j'explose comme ça* » (l.203-205). Sa colère est à la mesure de son investissement, alors qu'elle a le sentiment d'avoir accueilli ces élèves avec la bienveillance et l'empathie qu'elle s'attribue, leur refus manifeste d'entrer dans cette relation privilégiée avec elle est vécu comme insupportable.

Au-delà du manque de respect, c'est le fait que son « cocon », sa « bulle » pédagogique et finalement la relation qu'elle veut instaurer soit mise à mal par quelques élèves qui lui est pénible : « *que des élèves boycottent mon cours (...) j'ai passé je sais pas combien de temps à préparer ça... et quand t'as (...) ces deux-là qui monopolisent mon attention pendant toute l'heure (...) j'ai mis du cœur à préparer tout ça voilà ça j'supporte pas (...) c'est lié au fait que je le vis passionnément.. ; que les élèves (...) sont contents (...) je vois qu'ils sont dans un état*

de plaisir... et que ces gens-là viennent tout gâcher » (l.385-397), « je supporte pas quand ça c'est cassé ... parce que pour moi ça c'est sacré tu vois » (l.404-405)

Face à cet autrement que prévu que sont les élèves réfractaires à son désir d'amour, Charlotte réagit par la colère voire le rejet « *ces élèves-là ils m'agressent (...) et je ne les supporte pas (...) ils ont aucun tabou ... aucun scrupule » (l.219-231).*

Une remise en question professionnelle difficile

Si Charlotte regrette le fait de manquer de tolérance à leur égard : « *j'aimerais bien arriver à garder plus de self-control que je commence à perdre » (l.213),* on note également une forme de déni de responsabilité face à ces élèves qui la mettent en difficulté et qui transparaît tout au long de l'entretien : « *j'ai des soucis avec certains élèves... mais bon c'est des élèves qui posent problème de façon générale » (l.186-187) « tu as toujours des élèves de toute façon qui n'accrochent pas » (l.173).* La cause des difficultés dans la relation pédagogique est donc, pour elle, extérieure à sa propre posture d'enseignante.

Elle ajoute : « *je remarque quand même que ces élèves-là... tous les élèves cette année qui nous posent problème... je crois qu'on n'en a jamais eu autant... ce ne sont que des élèves qui nous arrivent d'ailleurs » (l.223-225).* La cause des difficultés semble même extérieure au collège, puisque tous les élèves qui posent problème arrivent d'un autre collège, et nous constatons que dans ce cas, elle s'inclue dans l'équipe des professeurs en utilisons le « nous ».

Pour elle, « *y a rien à faire... ils veulent pas travailler (...) je les ai portés j'ai essayé (...) là c'est bon... c'est de l'impuissance quoi... je ne peux rien faire... enfin voilà le syndrome de la toute-puissance je l'ai pas » (l.262-264).* L'utilisation de l'expression très ambivalente « *je les ai portés* » traduit l'investissement de Charlotte, et peut-être justement, comme elle le dit indirectement, un désir de toute-puissance. Cet investissement, s'il n'est pas récompensé par une relation affective satisfaisante pour Charlotte, semble la conduire à une forme de rupture, d'abandon dans le contrat pédagogique : « *je ne peux rien faire* ».

Comme pour justifier cet abandon, elle poursuit : « *on n'a pas nous à éponger ça... alors ça fait peut-être partie du boulot d'enseignant mais j'trouve pas ça normal... je l'accepte pas en tous cas » (l.274-275).* Ainsi, accompagner ce « ça » ne devrait pas faire partie de ses missions d'enseignante, « *il nous faudrait des gens... des éducus spécialisés par établissement » (l.563) je suis pas une éducatrice de bonnes manières », « y en a marre que tout le monde les parents, l'État attendent de nous qu'on fasse votre (...) le boulot de vos parents et de l'État*

quoi » (l. 207-210), et ce malgré le fait que pour elle la relation prime sur le savoir, elle se verrait bien confier ce « ça » à des éducateurs, des parents, l'État : n'importe qui mais pas elle.

Cette difficulté avec certains élèves qui remettent en cause son investissement et son désir pour eux est un impossible à supporter qui l'amène à envisager de changer de métier : *« moi ça m'sidère (...) et là je sens que ça coince... là je peux plus ça tu vois (...) et puis non non (...) ça pourrait même me mener à une reconversion »* (l.240-245).

Encore une fois, nous remarquons l'utilisation du « ça » que nous retrouvons à un autre moment de l'entretien, lorsqu'elle évoque le manque de formation des enseignants face aux élèves à besoin éducatifs particuliers : *« les HPI moi j'en ai un... j'ai un fils qui est comme ça (...) HPI ça peut être en échec parce que (...) ça n'apprend pas de la même façon... ça ne comprend pas de la même façon (...) on manque crucialement de formation sur ça »* (l.111-115). Comme si tous les comportements qui lui étaient étrangers, qu'elle ne pouvait appréhender à travers sa propre expérience devenaient des « ça » pour lesquels elle pourrait trouver des réponses, des recettes pour que « ça » fonctionne mieux dans le savoir théorique plutôt que dans les qualités humaines qu'elle s'attribue pourtant.

1.3. Yann

J'ai rencontré Yann par l'intermédiaire d'une amie enseignante qui travaille dans le même établissement que lui. L'entretien s'est fait à mon domicile un vendredi matin pendant des vacances scolaires et il a duré une heure et demie.

Yann est professeur de physique-chimie depuis une trentaine d'années, il enseigne dans le même collège rural depuis une vingtaine d'années. Cet entretien a été un vrai régal pour moi : Yann est très expressif, il a une manière bien à lui de donner vie à son discours, je me suis d'ailleurs fait la remarque pendant l'entretien qu'un enregistrement vidéo aurait été plus profitable qu'un enregistrement audio tellement les gestes et onomatopées qui ont accompagné son discours étaient signifiants. Son investissement, sa passion et son plaisir à s'exprimer ont été contagieux et j'ai eu énormément de plaisir à l'écouter puis à retranscrire son entretien. A la fin de cet entretien, je me suis même surprise à me rêver collégienne pour avoir la chance de reprendre l'apprentissage de la physique-chimie avec un enseignant comme lui.

1.3.1. Yann et son rapport au savoir

Un élève à la fois « scolaire et pas scolaire »

La scolarité de Yann est marquée par l'histoire de sa mère qui a arrêté l'école à l'âge de douze ans pour commencer à travailler cinq jours par semaine au service d'une famille de maraîchers. Elle vivait chez eux, les accompagnait sur les marchés et leur faisait à manger. Pour Yann, « *c'était quand même un exemple particulier* » (l.647-648) qui a été pour lui une sorte d'injonction à la réussite scolaire, sa mère « *disait toujours bosse à l'école bosse à l'école bosse à l'école* » (l.646-647). Si Yann a introjecté cette injonction « *faut bien que je réussisse quoi* » (l.655), « *j'voulais quand même ne pas merder* » (l.648) et travaillait, l'école ne le passionnait pas, il se sentait un peu « *rebelle* », mais pas au point d'être vraiment opposant : « *j'étais dans ma tête un peu rebelle mais je n'osais pas trop l'être non plus quoi* » (l.651). C'est en cela qu'il se définit comme un élève « *scolaire et pas scolaire* » (l.662).

Yann explique son rapport particulier à l'apprentissage : « *je travaillais... mais toujours au dernier moment* » (l.656) et « *plus ça allait plus c'était au dernier moment* » (l.657). Cette manière de travailler dans l'urgence lui provoque une sorte d'adrénaline qu'il ne s'explique pas : « *c'était délirant* » « *c'était flippant* » « *c'est cinglé* » (l. 660) et qui a perduré tout au long de sa scolarité. Il nous donnera plusieurs exemples, des sortes d'insights qui n'arrivent que dans l'urgence, auxquelles il ne peut se préparer : « *plus je tardais plus c'était...pffïou... à 2h du matin alors que l'examen il était à 8h le matin c'est là où je comprenais c'était fou* » (l.658-659). Il rapporte également une expérience qui l'a marqué au moment de passer son bac d'espagnol. Il avait durant son année de Terminale un professeur d'espagnol qu'il aimait beaucoup « *à la fois bougon... puis très... très humain* » (l.592). S'il aimait l'espagnol, Yann ne prenait jamais la parole, mais le jour de l'oral du bac « *y'a un truc qui s'est passé complètement fou... je me revoyais en cours d'espagnol avec lui (...) et là j'ai commencé à parler espagnol alors que j'avais très peu parlé (...) et ça a été un truc de fou quoi* » (l.594-598). Dans ce cas, au-delà de la situation d'urgence, c'est la pensée de son professeur aimé qui semble fonctionner comme un accompagnement interne et lui permet de se découvrir parlant espagnol.

Ainsi, si l'élève Yann travaille parce qu'il doit réussir pour se conformer à l'injonction maternelle, il le fait toujours au dernier moment et se sent toujours un peu rebelle vis-à-vis de l'école, ce sentiment peut peut-être s'expliquer par un éventuel conflit de loyauté vis-à-vis de sa mère qui elle, n'a pas pu aller à l'école au-delà de ses douze ans.

De la passion de l'astronomie au plaisir d'apprendre

Au-delà de l'injonction maternelle, c'est la passion de Yann pour l'astronomie qui l'a amené à s'intéresser aux sciences et de là, à accepter toutes les contraintes liées à la scolarité. Il donne l'exemple d'une prof de maths : « *une salope... qui cassait les mauvais élèves (...) l'exemple le plus affreux affreux de prof ... mais qui imposait des méthodes de rédaction hyper strictes... et qui m'a permis de pouvoir faire des maths jusqu'à aujourd'hui* » (l.604-606). Son intérêt pour les sciences et sa conscience d'avoir besoin des mathématiques pour alimenter sa passion pour l'astronomie l'amènent à accepter cette pédagogie par la terreur qui pourtant l'offusque : « *j'voyais bien les copains les copines qui s'faisaient massacrer... et moi aussi hein... mais je passais outre quoi (...) mon but c'était quand même d'arriver à avancer là-dedans en me disant basta* » (l.615-617). Ainsi sa passion adolescente pour l'astronomie, qui a perduré jusqu'à aujourd'hui, lui a permis de faire fi de ses convictions, et ce en dépit de son côté « rebelle », pour accéder à des connaissances qui lui semblaient essentielles pour nourrir sa passion. Pour autant, accepter ses contraintes qu'il jugeait profondément injustes pour apprendre lui pose encore question aujourd'hui : « *énorme dilemme dans ma tête... c'est un truc que j'ai toujours pas résolu* » (l.607-608), « *c'est dur parce que moi ça a marché mais je me dis mais non non...NON* » (l.629).

L'astronomie a donc amené Yann à l'étude des sciences et de la physique en particulier, et pour cela il a accepté des méthodes pédagogiques qui lui semblent encore aujourd'hui intolérables. Mais c'est à travers l'étude de la physique qu'il a découvert un vrai plaisir dans le travail intellectuel, notamment l'année où il a obtenu son agrégation : « *une année de préparation extraordinaire... c'est pour moi la plus belle année que j'ai pu passer... où je comprenais (...) en fait une grande partie des notions sur cette année-là je les ai comprises (...) ça c'était un moment intellectuellement c'était quand même (...) ça a été quand même un plaisir intense* » (l.855-860) ; cette année d'agrégation « *était phénoménale parce que j'ai compris les lois (...) je les ai intégrées à l'intérieur de moi-même (...) c'était incroyable* » (l.872-873).

A travers le langage emphatique de Yann, nous percevons combien cette expérience intellectuelle a été vécue comme une source de plaisir et de satisfaction intense.

Du plaisir d'apprendre au plaisir d'enseigner

Cette notion de plaisir est centrale chez Yann et se retrouve au cœur de sa pratique d'enseignant. Il l'évoque d'ailleurs naturellement dès les premières secondes de l'entretien en

parlant de ses premières années d'enseignement : « *la physique-chimie c'est pas forcément la matière qui évoque la notion de plaisir et tout... mais c'était formidable* », « *ça a été un panard (...) un panard total quoi* » (l.10-13), « *les rapports humains avec les élèves ça m'a... j'ai trouvé ça extraordinaire* » (l.24-25). Aujourd'hui encore, alors que la lassitude s'installe parfois après trente ans de métier, c'est cette notion de plaisir qu'il retrouve toujours dans l'espace-classe qui reste moteur pour lui : « *ce qui m'intéressait c'était le plaisir dans les apprentissages... la notion de plaisir... de prendre du plaisir (...) quand je rentre en classe... souvent je rentre en me disant bon... [Visage fermé] et puis dès que tout le monde est là... ben la machine est partie* » (l.207-209), « *c'est ce monde un peu particulier de la classe qui se ferme et de wow... et là y a 25 regards qui arrivent et là boum c'est parti quoi* » (l.307-308). On voit à travers ces exemples, combien Yann est porté par la relation pédagogique, le regard des élèves. S'il explique d'ailleurs ressentir une forme de lassitude voire une angoisse du dimanche soir à l'idée de revenir en cours le lendemain, cette angoisse se volatilise quand la porte de la classe se ferme et que le cours commence : « *quand j'y suis j'y suis mais avant (...) c'est quand j'y suis pas que les ressentis sont lourds* » (l.791-792).

Si la lassitude s'instaure en dehors de l'espace classe, Yann éprouve encore aujourd'hui d'intenses satisfactions dans l'exercice de son métier qu'il nous fait partager avec son langage imagé et son expressivité. Il nous rapporte ce qu'il ressent face à certains élèves « *quand on est caressé dans le sens du poil... quand tu croises les regards [il mime des regards attentifs, avides de savoir] (rires) bah les remarques pertinentes... ça rebondit et tout (...) on met du beurre sur la tartine [il fait le geste de se tartiner les bras avec un air de satisfaction extrême] et c'est parti quoi... là wahou...* » (l.377-382).

Yann n'est cependant pas dupe de cette forme d'enchantement narcissique, tout en exprimant son plaisir, il précise que « *le plus dur c'est d'arriver à se détacher (...) enfin à ne pas faire cours pour eux (...) c'est dur d'arriver à... à ne pas se laisser influencer... enfin caressé dans le sens du poil* » (l.379-384). Ainsi si Yann peut se laisser ponctuellement aller au plaisir d'une relation pédagogique qui satisfait son ego d'enseignant, il a conscience que son objectif n'est pas là et peut ainsi se détacher de cette sensation grisante pour se raccrocher à sa fonction d'enseignant.

Comment transmettre le plaisir d'apprendre ?

Pour Yann, l'une des compétences fondamentales est bien sûr de transmettre cette notion de plaisir centrale dans son expérience d'élève comme dans son expérience d'enseignant : « *prendre du plaisir et d'apporter aussi du plaisir aussi dans les apprentissages* » (l.222), pour lui, faire aimer sa matière est un défi amusant : « *quand j'dis à tout l'monde que j'suis prof de physique « wow j'aimais pas » ça m'fait marrer... j'me dis putain c'est génial* » (l.218).

Pour Yann, être un bon enseignant, c'est à la fois « *aimer sa matière (...) ce qu'on a envie de partager* », « *aimer les enfants... c'est-à-dire avoir envie de les aider... de les porter... de les pousser...* » (l.44-46). Pour Yann, ces compétences ne sont pas innées, il a ressenti le besoin de les construire : « *faire le guignol... intéresser les élèves... c'est pas difficile... mais arriver à les mettre sur une voie qui va... les faire avancer c'est autre chose quoi... parce que là on bricole pas (...) répondre à leurs problématiques ça j'en étais incapable... enfin je ne savais pas et puis on ne l'avait pas véritablement appris* » (l.107-111), « *c'était surtout d'arriver à avoir ce lien avec les jeunes quoi... c'est quand même parfois difficile... notamment ceux en difficulté... ceux qui sont un peu en rupture... ça c'était pour moi quelque chose qui était vraiment important* » (l.85-88).

Ainsi, si Yann se sent à l'aise avec les élèves dans la relation pédagogique dès sa prise de fonction, il a aussi conscience de son incomplétude et se tourne dès le début de sa carrière vers les recherches et travaux en sciences de l'éducation : « *j'ai surtout cherché à construire... enfin des compétences... à arriver à comprendre notamment comment apprendre à apprendre... parce que je n'avais jamais appris ça pour le coup* » (l.72-75).

Pour ce faire, Yann a suivi de nombreux stages « *vraiment passionnants* » en sciences de l'éducation : « *l'adolescence... le comment apprendre à apprendre... apprentissage et adolescence* » (l.130-131). Il évoque d'ailleurs l'ouvrage d'un prof de maths toulousain *La constance macabre*⁵ qui a été pour lui « *une révélation* » et a fortement influé sur ses pratiques pédagogiques. La lecture de cet ouvrage l'a amené à modifier sa posture d'enseignant en passant une forme de contrat avec ses élèves, un contrat « *donnant-donnant* » : « *si vous écoutez en classe et que vous faites ce que vous avez à faire ben... vous n'avez plus de devoirs à la*

⁵ *La constance macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves* d'André Antibi, 2003.

maison vous n'avez plus d'interrogations surprise » (l. 145-146). Si pour lui, « c'est bête », cela fonctionne néanmoins « divinement bien ».

C'est en se plongeant dans les sciences de l'éducation que Yann a pu construire sa posture d'enseignant et traverser cette adolescence professionnelle qu'il décrit comme suit : *« c'est le seul métier où tu passes de... assis derrière un bureau à debout derrière un bureau... un bureau oh putain le lapsus (je pense alors à son enseignante de mathématiques qu'il a décrite plus tôt)... en deux mois quoi... je veux dire comment tu peux faire ton changement de programmation en si peu de temps quoi... en deux mois tu passes d'élève à prof enfin c'est... c'est compliqué quoi... je trouve ça dur de ne pas répéter ce qu'on a vécu » (l.714-718). Yann exprime le risque de faire de sa propre expérience d'élève un idéal à atteindre, ou du moins d'enseigner uniquement à l'aune de son expérience : « est-ce-que le prof n'a pas été quelqu'un qui a fonctionné dans ce moule et qui perdure dans ce moule-là... » (l.712-713). En ce sens, les sciences de l'éducation lui ont permis de se distancier de sa propre expérience pour se construire une posture professionnelle.*

Aujourd'hui, Yann dit s'intéresser plus aux élèves qu'à sa matière. L'objectif principal pour lui étant de les accompagner au mieux dans leurs processus d'apprentissage pour les rendre autonomes, *« à savoir comment on fait pour apprendre quoi... qu'ils se connaissent mieux... c'est ce qui me paraît le plus important quoi » (l.252-254).*

Ainsi nous pouvons percevoir combien les sciences de l'éducation ont modifié ses objectifs principaux qui se sont décentrés du contenu d'apprentissage pour s'attacher au processus d'apprentissage transférable dans d'autres disciplines et dans le temps *« la matière que vous avez... le prof que vous avez... c'est juste un support quoi... ce qui est important c'est que vous devez apprendre à vous connaître... à savoir comment vous fonctionnez... comment vous allez apprendre facilement... moins vous travaillez mieux c'est » (l.228-231).*

1.3.2. Yann face à l'autrement que prévu

Le plaisir d'enseigner c'est faire avec l'autrement que prévu

Pour Yann, le plaisir d'enseigner est étroitement lié à la gestion de l'imprévu, d'ailleurs il a abordé cette question dès les premières minutes de l'entretien : « *il y avait une collègue qui reprenait les études aussi...et qui faisait... gérer l'imprévu et j'avais trouvé ça génialissime... parce que j'm'étais aperçu qu'en fait quand on fait des cours... quand on est prof... ben on passe son temps à gérer l'imprévu... constamment... on a son machin et puis en fait PAM PAM PAM PAM... ça part de tous les côtés* » (l.118-122).

Pour lui, enseigner est une « *aventure* » à laquelle on ne peut pas se préparer et qu'il compare à celle de devenir parent : « *c'est exactement comme quand on va avoir un enfant... qu'on se dit oh bah j'achète le premier bouquin j'le lis et j'sais tout faire... ben merde... oh putain (rires) mais c'est quoi c'bordel (...)* et bah on sait rien... *ça fait des millions d'années que... et on est toujours à se poser des questions (...)* mais en fait non c'est une aventure et ben là [enseigner] *pareil quoi... c'est un peu la même chose* » (l.401-407).

L'autrement que prévu : un défi à relever

Le fait de devoir faire face aux imprévus est un moteur plus qu'une contrainte pour Yann. S'il reconnaît que « *ça peut être embêtant quand quelque chose se casse en chimie* » (l.462), l'autrement que prévu est avant tout une source de stimulation intellectuelle dans l'exercice de son métier : « *l'imprévu pour moi c'est le moment qui fait que j'ai encore de l'intérêt à être là quoi (...)* si ça doit ronronner pouuuu.... *Ça en est désagréable et l'imprévu (...)* c'est le sel quoi les épices... *c'est ce qui amène le truc qui fait que TAC on est titillé... ça demande des réponses... le cerveau va fonctionner quoi* » (l.462-467). C'est le surgissement de l'autrement que prévu en situation d'enseignement qui impose une réaction adaptée, et Yann y retrouve le plaisir de chercher, de s'adapter, de continuer à apprendre.

Il utilise une autre comparaison très parlante qui prend en compte la peur, la difficulté et le risque que l'autrement que prévu peut d'abord représenter pour un enseignant : « *ça me fait penser à un surfeur sur la vague... c'est-à-dire l'imprévu... faut être au-dessus de la vague... faut pas aller trop vite parce que ben on quitte et c'est fini* » (l.471-472). On perçoit à travers cet exemple que Yann a conscience de l'écueil d'une réaction trop vive de sa part qui pourrait conduire à la rupture du contrat didactique, « *on quitte et c'est fini* ». L'autrement que

prévu est vécu comme un défi pédagogique, une difficulté à surmonter qui le stimule intellectuellement : « *c'est un moment difficile mais... qui va modifier peut-être quelque chose... une remarque un truc... une attitude qu'on va utiliser pour rebondir... c'est essayer de comprendre* » (l.476-478). C'est l'occasion pour lui de développer des savoir-y-faire : « *on peut TAC faire la petite remarque décalée qui fait que l'élève... il est à la fois recadré TAC TAC tout fonctionne bien... une petite plaisanterie hop là et puis c'est parti quoi* » (l.506-507).

Une difficulté à se projeter qui impose l'autrement que prévu ou un besoin d'être en situation pour se dépasser

Yann nous a fait part de son expérience d'élève qui ne réussissait à travailler qu'au dernier moment, voire sur le moment pour son oral d'espagnol. On retrouve exactement le même fonctionnement dans sa façon d'appréhender son métier : « *je n'arrive pas à me projeter... quand je suis à la maison et que je prépare et tout... pppppp... je suis pas dedans... alors j'prepare le truc quoi parce qu'il y a un programme et tout... mais c'est quand les élèves rentrent que je démarre... que là le cerveau ça fait pop pop pop pop [il fait signe que les idées fusent] (...) quand j'y suis tout devient clair... tout s'organise et tout* » (l.420-426) ; la « *notion d'énergie là je suis pas capable de te l'expliquer correctement (...) et quand je suis en classe d'un seul coup PAM PAM PAM... j'ai des flashes comme ça (...) et puis après merde, j'm'en rappelle plus* » (l.447-449).

La situation d'enseignement engendre chez Yann des fulgurances intellectuelles qui l'étonnent lui-même mais qu'il oublie aussitôt passée la porte de sa classe... Il attribue ces formes d'insights au fait de « *croiser les regards (...) je trouve que ça impacte beaucoup quoi... c'est une force énorme* » (l.453-454). Peut-être que comme l'était la pensée de son professeur d'espagnol aimé, le regard des élèves est un accompagnement interne suffisamment puissant pour provoquer ces petits moments de grâce dans sa vie de professeur.

L'enseignant lui-même se révèle parfois être un autrement que prévu

Sans évoquer directement l'inconscient, Yann a l'intuition de quelque chose en lui qui agit à son insu : « *il y a l'imprévu de soi aussi... ça c'est un truc de fou (...) t'arrives en cours (...) et dans les 10 premières secondes... t't'dis oooh con... là ça va pas... j'suis nul... y a un élève qui va faire ça... tu gères mal... ben pour le coup tu vas t'énerver alors qu'y a pas de raison de s'énerver... et à d'autres moments... l'élève il va faire un truc et TAC t'as la remarque... comme ça... BIM... et là tu t'dis et beh c'est bien parti alors que dans les 10*

secondes avant t'en savais rien du tout » (l.484-490). Si bien sûr, le surgissement des savoir-faire, « TAC t'as la remarque », est une source de satisfaction, il n'en est pas de même avec le surgissement des affects, de la colère en particulier, qui est vécue comme une défaite par Yann : « s'énerver alors qu'on pensait pas qu'on allait s'énerver... et puis PAM on élève la voix... et on s'dit ah mais noooooon... (rires) AH NON NUL » (l.510-512) ; « l'énervement est quand même (...) le thermomètre de ce que le prof pour moi ne doit pas forcément faire » (l.522-524).

C'est d'ailleurs le seul autrement que prévu qu'il déplore puisqu'il est de son fait, il accepte cependant de faire avec ces accès de colère ou d'énervement « au bout d'un moment on est tous des êtres humains quoi donc... » (l.527). Si ces moments de colère sont inhérents à la condition humaine, ils n'en sont pas moins des maladresses face auxquelles il faut réagir et en assumer la responsabilité face aux élèves : « ben là faut quand même rattraper quoi (...) et s'excuser quoi (...) quand on y réfléchit dans les 5 secondes ou 10 secondes qui suivent (...) de se poser de dire je te présente mes excuses... j'ai réagi comme ça je suis un être humain... tu as merdé mais j'ai merdé... (rires) match nul balle au centre » (l.515-518). Cette façon d'accepter ses faiblesses, ses maladresses et de se présenter comme faillible aux élèves est importante pour lui « j'aime bien désacraliser cette notion de prof » (l.294), et d'éviter une rupture dans la relation pédagogique : « je veux dire c'est quand même une forme de respect... le lien est toujours là quoi » (l.535).

Une remise en question systématique face à l'autrement que prévu

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'autrement que prévu, quel qu'il soit, est l'occasion pour Yann de se réajuster, de modifier sa posture. Face aux élèves, il est conscient de ses failles mais aussi de sa responsabilité. Lorsque je lui demande s'il y a des profils d'élèves qui l'agacent, il répond : « forcément... mais après faut se poser des questions aussi » (l.322).

Yann n'est donc pas vraiment agacé par le comportement des élèves « les élèves bavards y en a tout l'temps donc... et puis des élèves ascolaires bah c'est un pari de les intéresser » (l.344), mais ce qui est parfois difficile à vivre pour lui, ce sont les élèves qui « passent sous le radar » (l.336), des élèves qui ne demandent pas d'aide, sont discrets mais ne fournissent aucun travail. Il s'attache alors à m'expliquer ce que ces comportements provoquent chez lui : « c'est pas m'agacer dans le sens qu'ils m'énervent... mais je ressors de là en étant très... très vexé... énervé... agacé mais par rapport à moi quoi... j'ai vraiment bah excuse-moi du terme merdé quoi... et donc ça ça m'agace (...) je trouve ça très dur d'avoir laissé des élèves sur le côté... »

(l.339-342). Sa remise en question semble se doubler d'un sentiment de culpabilité, il s'en veut non seulement de ne pas les avoir repérés pendant la séance et de ne pas les avoir aidés, mais il projette aussi les conséquences de son « inattention » : *« je trouve ça dur parce qu'après ils savent très bien que eux n'ont pas fait ce qu'il fallait hein... et l'image d'eux... elle en prend un coup parce qu'ils prennent une mauvaise note... »*, comme s'il s'attribuait la responsabilité de leur échec même s'il modère très vite ses propos *« c'est un peu de leur faute parce qu'ils ont pas trop bougé et qu'ils le savaient pertinemment »* (351-352) .

La conscience qu'a Yann de ce que son propre comportement peut induire chez les élèves, l'amène à une remise en question permanente de sa posture face à l'autrement que prévu émanant des élèves. Si cette remise en question est parfois teintée de culpabilité, il nous semble qu'elle est plutôt vécue positivement et encore une fois source de stimulation intellectuelle.

On peut imaginer que ce plaisir à « surfer » sur l'autrement que prévu est lié à son rapport au savoir, au plaisir que Yann a éprouvé à « intégrer » le savoir à *« l'intérieur de lui-même »* selon son expression. On notera aussi que la conscience de son incomplétude l'a amené très tôt à se tourner vers l'étayage des sciences de l'éducation pour asseoir sa posture professionnelle et affronter l'autrement que prévu, quel qu'il soit, en étant peut-être plus distancié de sa propre expérience.

1.4. Similitudes et singularités

Similitudes	Singularités Amandine Charlotte Yann
Des traces de l'expérience de l'élève sur l'enseignant pour tous	Quand on veut, on peut Le théâtre pour guérir Des insights en situation d'urgence
L'enseignant idéal : à l'origine, un modèle pour Amandine et Charlotte, un contre-exemple pour Yann	Rigueur et bienveillance : un idéal vers lequel tendre Un enseignant-sauveteur : Mme A. et Mme A., c'est moi L'enseignant est humain, par conséquent l'enseignant idéal n'existe pas
Les compétences fondamentales de l'enseignant : des compétences d'abord relationnelles	Adaptabilité, rigueur et bienveillance pour faire progresser tous les élèves L'empathie, la bienveillance, l'énergie, l'amour et le théâtre pour « guérir » les élèves Le plaisir d'enseigner pour transmettre le plaisir d'apprendre
La construction de ces compétences : à chacun ses outils	Observation des collègues, imitation, imprégnation Ce sont des qualités innées L'étayage des sciences de l'éducation
La question du regard : une constante dans les 3 entretiens	Observer les élèves : une posture d'ouverture « Regarde-moi dans les yeux », « je veux te voir sur scène » Le regard porteur des élèves
La satisfaction narcissique pour tous mais à chacun sa source	Progrès des élèves : reconnaissance de l'enseignant La relation d'amour : aimer / être aimé Les élèves moteurs : du « beurre sur la tartine » de l'enseignant dont il ne faut pas se contenter
A l'épreuve de l'autrement que prévu : des affects, des savoirs y faire et des mécanismes de défense	Résignation, compromis, adaptation, sentiment de culpabilité, Déni de responsabilité, rupture du contrat didactique, Remise en question, stimulation, sentiment de culpabilité
Des impossible-à-supporter pour tous	Des élèves à l'opposé de l'élève qu'elle était ; l'incompétence des professionnels, des injonctions institutionnelles contradictoires Les comportements qui font obstacle à son désir d'amour, certaines préconisations institutionnelles Abandonner des élèves sur le bord de la route

2. Discussion

Ainsi les trois entretiens, avec leurs similitudes et leurs singularités, mettent en évidence combien le rapport des enseignants à l'autrement que prévu est singulier et subjectif. Si pour tous, l'épreuve de l'autrement que prévu peut être une source de stimulation intellectuelle et l'occasion de développer des compétences professionnelles, elle peut aussi être vécue comme insupportable. A travers les discours de chacun, il nous a semblé que la façon dont chacun vit l'autrement que prévu et s'en débrouille était étroitement imprégné de leur rapport au savoir, ce rapport au savoir étant lui-même lié au rapport à l'autre.

2.1. Le rapport au savoir

De l'élève au professeur : transposition expérientielle ?

Si pour Claudine Blanchard-Laville (2001, 2013), le « soi élève » est encore présent chez les enseignants, les entretiens nous ont permis d'illustrer à quel point il pouvait être encore agissant dans les postures et attentes professionnelles des enseignants interviewés. Pour tous les trois, leur expérience d'élèves est déterminante dans les attentes qu'ils ont aujourd'hui face aux élèves et dans les postures qu'ils adoptent professionnellement.

Amandine, élève motivée, rigoureuse, sujet apprenant par excellence, dont le parcours scolaire a été sans accroc ou presque, s'est construit un moi suffisamment solide pour s'émanciper du désir de ses parents en choisissant de devenir professeure d'EPS, malgré leurs réticences. Malgré son petit « décrochage » à l'entrée dans l'adolescence, elle a pu trouver dans le savoir une forme de sublimation de ses pulsions en se remobilisant pour passer le brevet. Elle fait de sa propre expérience d'élève une vérité transférable aux élèves qu'elle accompagne aujourd'hui : quand on veut on peut, les progrès ne sont qu'affaire de motivation. Mais face à l'hétérogénéité des élèves, premier autrement que prévu pour Jacques Lévine, force est de constater qu'elle doit se réajuster, s'adapter et apprendre que les élèves « *sont aussi des enfants* » et pas seulement des apprenants comme elle-même l'était.

Charlotte, élève inhibée, empêchée mais très volontaire et désirante, a eu besoin du regard et de l'amour d'une professeure pour accéder aux apprentissages. Cette professeure, Mme A. est celle par qui elle a découvert le théâtre, théâtre qui l'a « *guérie* ». Pour Marcel Postic, « certains enseignants désirent exorciser leur enfance, en la revivant par l'intermédiaire des élèves : il s'agit pour eux, soit de la répéter, soit de l'annuler, ou d'en annuler les effets ressentis comme néfastes » (2015, p.229). Ainsi, fort de son expérience d'élève avec Mme A.,

c'est par la pratique du théâtre et par une relation privilégiée avec ses élèves et qu'elle les accompagne aujourd'hui.

Si Yann est plus distancié par rapport à son expérience d'élève, c'est qu'il a conscience de l'écueil de faire de sa propre expérience une vérité transférable à tous les élèves. On retrouve néanmoins dans sa pratique professionnelle des traces de son fonctionnement d'élève, notamment le fait de ne pouvoir travailler efficacement que dans l'urgence, sur le fil. Pour Jocelyne Chartier citée par Rambeau, « la prise de risque trouve sa valorisation dans le fait que « l'angoisse [se met] au service de la sublimation en étant promotrice de la mise au travail d'élaboration » (J. Rambeau) » (2000, p.93). Ainsi, le travail d'élaboration intellectuelle ne peut survenir que lorsque Yann se sent en danger. A travers cette prise de risque qui perdure dans sa vie professionnelle, peut-être pouvons-nous entrevoir le conflit psychique qui a modelé son rapport au savoir : « être rebelle » à l'école et rester loyal à sa mère ou bien incorporer le savoir « à l'intérieur de lui-même » et devenir sachant ?

Si le « soi élève » est agissant chez ces trois enseignants, peut-on pour autant parler de transposition expérientielle ? Pour Isabelle Jourdan (2006), « nous parlons de transposition expérientielle dès l'instant où l'enseignant transpose sa propre expérience vécue en un savoir de référence ». Elle a pour fonction de permettre « à l'enseignant de s'engager dans l'épreuve de la classe et a une fonction sécurisante, en pensant que les élèves sont comme eux et passeront par les mêmes étapes » (Jourdan, Brossais, 2011).

Ainsi, si Yann essaie de se distancier de son expérience propre pour enseigner, ce n'est pas le cas d'Amandine ou Charlotte pour qui nous pouvons effectivement parler de transposition expérientielle. En effet, la manière dont elles projettent les caractéristiques de l'élève qu'elles ont été chez leurs propres élèves, organise le contenu de leurs pratiques d'enseignement : Charlotte utilise le théâtre et une relation privilégiée pour accompagner les élèves en difficulté, Amandine propose un cadre strict au sein duquel elle prévoit un catalogue de situations variées pour aider chacun à progresser.

La construction du « je enseignant »

Le « je enseignant » tel qu'il est défini par Claudine Blanchard-Laville (2016) recouvre à la fois l'« idéal du moi » enseignant, celui qu'il voudrait être, mais aussi ce qu'il devient en situation d'enseignement effective : « le « je » enseignant serait d'abord anticipé par le sujet lui-même dans ses représentations d'un éventuel futur et prendrait consistance au moment de la première mise en situation d'enseignement effective. Celui-ci évoluerait en fonction des rencontres successives dans un « processus continu d'historicisation » selon Aulagnier » (2016, p.41). Il s'agit donc d'une construction psychique professionnelle qui se poursuit tout au long de la carrière, Claudine Blanchard-Laville parle de « croissance psychique professionnelle » (2016). A travers l'énumération des compétences fondamentales de l'enseignant pour chacun des interviewés, c'est leur « je enseignant » que nous avons cherché à appréhender.

Pour Amandine et Yann, l'idéal du moi enseignant est un objectif vers lequel tendre auquel s'est heurté leur moi enseignant avec un sentiment d'incomplétude en situation d'enseignement effective : Amandine, en découvrant des élèves différents de l'élève qu'elle a été, a pris conscience qu'elle devait changer son regard sur les élèves, ils ne sont pas seulement des apprenants mais aussi des enfants. Se définissant comme une enseignante plutôt rigide, « sévère », elle tend vers plus de « bienveillance » et de tolérance envers l'autre. Pour ce faire, elle s'appuie sur l'expérience et le regard de ses collègues. Yann, lui, malgré une solide formation théorique et une relation positive dès le départ avec les élèves, s'est senti démuné pour les aider à s'autonomiser dans leur travail, il a ressenti le besoin de se tourner vers les sciences de l'éducation pour poursuivre sa formation et se sentir plus compétent, plus légitime.

Le cas de Charlotte me semble différent en ce sens que son idéal du moi enseignant correspond exactement à l'enseignante qu'elle pense être : les compétences fondamentales de l'enseignant sont des qualités qu'elle s'attribue. Ces qualités, la bienveillance, l'empathie, le feeling, l'énergie, l'amour sont pour elle plutôt innées, et par chance, elle en est dotée. A travers son discours, il nous a semblé percevoir au-delà de son idéal du moi enseignant, uni au surmoi et aux injonctions institutionnelles, des traces d'un « moi idéal » enseignant plus archaïque plutôt uni au ça. En effet, certains aspects de son discours m'ont fortement interpellée et sont pour moi la trace d'une pulsion d'emprise à l'œuvre dans son fonctionnement professionnel : « *je peux leur demander ce que je veux et ils y vont (...) je leur ai demandé de ramper ils ont ramper* » (l.291-292). J'ai ressenti un vrai conflit entre son idéal du moi enseignant, qui se situe

dans une « relation horizontale » avec les élèves, et son moi enseignant, encore parfois soumis aux pulsions plus archaïques du moi idéal.

Le triangle didactique : chacun son axe

L'analyse des trois entretiens nous a amenés à considérer le positionnement singulier de chacun sur le triangle didactique avec les trois sommets que sont le savoir, l'enseignant et l'élève (en référence au triangle didactique de Brousseau, 1990).

Amandine semble privilégier l'axe enseignant-savoir, les élèves doivent progresser mais elle veut y être pour quelque chose, elle veut « *FAIRE progresser tous les élèves* », les réussites de ses élèves sont un peu les siennes, comme elle s'attribue la responsabilité de l'échec des élèves : « *j'ai l'impression que c'est moi qui la met en échec* ». Pour faire progresser les élèves, Amandine travaille, et cherche dans les savoirs théoriques des outils pour devenir une meilleure enseignante.

Charlotte privilégie explicitement l'axe enseignant-élève, « *le savoir c'est anecdotique* », pour elle, enseigner se « *résume en un mot... l'amour des autres quoi* ». La relation prime sur le contenu à enseigner. En ce sens, Charlotte m'évoque le « maître-désir » que définit Philippe Lacadée pour qui certains enseignants « *œuvrent dans leur pratique inédite et souvent subversive pour que le « maître », plus qu'un maître-savoir soit avant un « maître-désir* » (Lacadée, 2013, p.138).

Yann quant à lui semble privilégier l'axe élève-savoir, son objectif est de rendre les élèves autonomes, de les amener au plaisir d'apprendre pour eux-mêmes : « *la matière que vous avez... le prof que vous avez... c'est juste un support quoi...* » (l.228). Mais au-delà de son intérêt pour les élèves, nous pouvons nous interroger sur le véritable objectif de Yann. Son année de préparation à l'agrégation étant décrite comme « *extraordinaire* », « *la plus belle année* » de sa vie, n'est-ce pas finalement son propre apprentissage, son propre fonctionnement intellectuel que Yann cherche à appréhender à travers son intérêt pour les sciences de l'éducation ?

Ainsi, le positionnement de chacun sur un axe ou un autre du triangle didactique nous a semblé éclairant en ce sens qu'il varie en fonction de l'expérience et du je enseignant de chacun.

La question du regard : du rapport au savoir au rapport à l'autre

Nous avons vu que la pulsion de savoir était liée pour Freud à la pulsion scopique, pulsion de voir. La question du regard est apparue dans chacun des trois entretiens, avec une fonction singulière à chaque fois.

Pour Amandine, le regard attentif de l'enseignant sur les élèves est un moyen d'être dans l'instant, de voir les élèves comme ils sont, de là où ils en sont et non de là où on voudrait qu'ils soient. Ce regard de l'enseignant, comme une posture d'ouverture est le moyen pour Amandine de s'adapter pédagogiquement à ce qu'elle perçoit in situ et peut-être de trouver « le point d'où » (Lacadée, 2013) elle pourra rencontrer les élèves là où ils sont. Son regard est l'outil qui lui permet d'adapter ses contenus pédagogiques à chacun.

Pour Charlotte, pour qui la question du regard est prégnante y compris dans ses tics de langage, les « tu vois » ponctuant son discours, le regard est une manifestation de la relation d'amour qu'elle veut instaurer avec ses élèves, il peut même devenir injonction « *s'te-plaît, regarde-moi dans les yeux* », expression que nous pourrions interpréter comme un besoin impérieux d'être vue, d'être aimée. Les « tu vois » qui m'étaient adressés tout au long de l'entretien étaient parfois si appuyés, si insistants, qu'à la réécoute des entretiens, j'ai eu le sentiment d'entendre « tu ME vois ? ». Ainsi, il semblerait que ce qui importe pour Charlotte, c'est surtout d'être vue, d'être regardée, ce qui correspond au troisième temps de la pulsion scopique, il s'agit de se « faire voir ». Pour Lacan, dans ce troisième temps, c'est le regard de l'autre qui devient l'objet de la pulsion scopique : « l'objet qui fait jouir l'exhibitionniste, c'est le regard ». Rappelons que la passion de Charlotte est le théâtre, elle se montre sur scène, a l'habitude d'être en représentation devant un public, nous pouvons percevoir combien ce regard de l'autre lui importe ; mais ce besoin d'être vu lui permet-il de voir l'autre tel qu'il est ? L'élève « *timide malade qui ne peut pas prendre la parole sans faire une crise d'angoisse* » que Charlotte veut voir sur scène, n'est-elle pas une projection de Charlotte elle-même ?

Pour Yann, c'est le regard des élèves qui le porte et le conduit à des fulgurances intellectuelles dont il s'émerveille. Ce regard des élèves peut être apparenté aux « projections idéalistes des élèves qui nous soulèvent quasiment de terre » décrites par Claudine Blanchard-Laville (2001, p.113). En effet, selon Bion, le « rapport au savoir s'est construit dans le cadre d'interactions dynamiques entre deux psychismes, celui de la mère et celui du bébé » (Blanchard-Laville, 2001, p.113). Rapport au savoir et lien à l'autre sont donc totalement imbriqués.

Cette question du regard, apparue dans chacun des entretiens, nous a semblé importante, Freud écrivait d'ailleurs à A. Zweig : « Par la brèche de la rétine, on pourrait voir profondément dans l'inconscient » (lettre du 10 septembre 1930). De plus, elle nous semble faire lien entre la question du rapport au savoir et la question du lien à l'autre. Jeanne Moll nous rappelle en effet que pour grandir, l'enfant a surtout besoin « de se sentir vivant, d'être regardé comme un corps désirant, séparé de celui de sa mère et non collé à elle, plus ou moins indifférencié » (2003, p.51), elle fait un parallèle entre l'enfant et sa mère et l'élève et l'enseignant : « Car il s'agit bien (...) de faire naître, d'éveiller des élèves à la culture et à plus d'humanité, en les regardant, c'est-à-dire en les respectant comme des corps désirants et non comme des objets de pouvoir du maître » (Moll, 2003, p.52).

2.2. Le rapport à l'autre

Les questions transférentielles

Pour Claudine Blanchard-Laville (2001), l'inconscient de l'enseignant s'ajoute à l'inconscient des élèves, le tout multiplié par les effets du groupe font de la classe un espace transférentiel.

Janine Filloux définit les transferts comme les « ressorts essentiels de phénomènes impliquant profondément le sujet dans ses relations avec l'autre – amour et haine, rejet, violence, tels qu'ils se manifestent dans le champ pédagogique et qui apparaissent souvent inexplicables au regard des protagonistes eux-mêmes » (2000, p.45).

Dans les trois entretiens menés, nous avons vu combien la question du transfert avait pu influencer sur le je enseignant, et ce, avant même leur prise de fonction.

En effet, pour Amandine, un transfert positif sur une enseignante, sévère mais bienveillante, en a fait un modèle d'enseignante idéale, un idéal du moi enseignante vers lequel tendre. Pour Charlotte, le transfert massif sur Mme A. a déterminé toute sa vie « *professionnelle et artistique* », Mme A. l'a « *guérie* », elle guérira à son tour et avec les mêmes outils. Yann évoque quant à lui un transfert négatif sur cette enseignante de mathématiques, qu'il a dû satisfaire malgré lui par intérêt pour le savoir enseigné mais en dépit de ses convictions éthiques. Peut-être retrouvons-nous trace ici de sa position ambivalente d'élève « *rebelle* » mais scolaire ?

A l'épreuve de l'enseignement, Amandine et Yann se protègent de transferts trop massifs vis-à-vis des élèves en privilégiant les contenus à enseigner, alors que Charlotte, pour qui la

relation prime, s'expose à des transferts plus importants. Il est parfois difficile de savoir qui elle décrit, tant les portraits dressés sont similaires, confondus : Mme A. ou elle-même ? Cette élève timide ou l'élève qu'elle était ? Elle ou l'autre ? Ces transferts, associés à des identifications importantes nous ont parfois fait éprouver une sorte de confusion à la réécoute de son discours.

Ces transferts massifs viennent nous interroger sur les questions d' « amour de transfert » et de nécessaire « transfert du transfert » décrites par Francis Imbert (1996). Pour Imbert, il faut passer du transfert d'amour, c'est-à-dire de la satisfaction narcissique que l'on retire de l'amour projeté des élèves sur l'enseignant, au transfert du transfert, c'est-à-dire au transfert de cet amour sur les contenus d'apprentissages. Et ce, pour éviter que le transfert ne « s'enkyste » : « un amour de transfert peut (...) verrouiller à jamais tout appel de savoir et paralyser toute séparation (...) la libération de ce transfert en passe par un transfert du transfert. C'est dire qu'éducateur et pédagogue se doivent (...) de faire preuve du « courage » à ne pas tirer avantage des sentiments transférentiels dont ils sont investis » (Imbert, 1996, p.40). De même, pour Mireille Cifali : « tout investissement massif de la relation au détriment d'un projet peut entraîner l'irruption massive de transfert d'amour ou de haine » (2005, p.173).

Comment faire alors pour Charlotte si la relation d'amour est un but en soi, si le désir d'être aimée prime sur celui d'amener les élèves vers un apprentissage qui lui est extérieur ? Comment se détourner de leur amour si la satisfaction qu'on en retire est si importante ?

Entre les deux pôles de l'axe narcissique

Selon Claudine Blanchard-Laville, l'enseignant peut se sentir très performant (jouissance narcissique) ou bien totalement impuissant : « ces deux états extrêmes désignent les deux pôles de l'axe narcissique sur lequel le professeur est amené à osciller » (2001, p.113). L'enseignant est donc amené à se déplacer entre ces deux pôles, de plaisir et déplaisir intenses, en fonction des projections, idéalistes ou persécutrices, des élèves. Pour l'heure, nous allons nous intéresser au pôle du plaisir, le pôle du déplaisir sera considéré ultérieurement dans la partie qui concerne le rapport à l'autrement que prévu.

L'état de jouissance narcissique est remarquablement illustré (mimé !) par Yann : « *on met du beurre sur la tartine [il fait le geste de se tartiner les bras avec un air de satisfaction extrême] et c'est parti quoi... là wahou... » (l.381-382).*

Si nous avons vu précédemment que Yann essayait de se « détacher » de cet état de jouissance, on sent bien à travers son discours combien il est difficile d'y renoncer : « *le plus*

dur c'est d'arriver à se détacher (...) enfin à ne pas faire cours pour eux (...) c'est dur d'arriver à... à ne pas se laisser influencer... enfin caressé dans le sens du poil » (l.379-384). On retrouve là cette forme d'enchantement narcissique à deux entre la mère et son nourrisson, décrit par Bion. Le savoir, le groupe, les rapports des élèves entre eux, l'acte d'enseignement même viennent le plus souvent faire tiers dans cette relation enchantée pour aider l'enseignant à se détacher de cet état de plaisir qui n'aurait d'autre objectif que sa seule satisfaction narcissique.

Les trois enseignants interviewés ont à cœur d'aider les élèves : les « faire progresser » pour Amandine, les « guérir » voire les sauver pour Charlotte, les aider à devenir autonomes dans leurs apprentissages pour Yann. Que cache cette démarche d'aide sinon un besoin de reconnaissance ? Quelle est la part obscure de cette apparente bienveillance désintéressée ? Mireille Cifali vient illustrer cette part moins avouable et néanmoins agissante chez tous les enseignants :

« Il est cependant une prétention tenace chez l'adulte : réussir à « sortir » un enfant de là. Notre narcissisme et notre technique sont mis à l'épreuve, et lui devient l'objet d'un enjeu technico-personnel. (...) on est dans une démarche d'aide, on sert à quelque chose ; on ne doute plus de son utilité : « L'autre n'a-t-il pas besoin de moi ? Me dévouant, me sacrifiant, je me mets entre parenthèses. Je panses les plaies, alors que je pourrais égoïstement ne penser qu'à moi. Je suis tout à lui, et je me sens bien. » Comme on aime cette image de soi. « Mon aide, je l'adresse à un autre en détresse, je suis donc du bon côté de la barrière. (...) Au fond, il m'aide à m'aimer, l'assistance que je lui porte me rend meilleur. » Si bien qu'on ne sait plus vraiment qui de soi ou de lui en recueille le plus grand bénéfice. » (Cifali, 2005, p.64)

Pour Amandine, nous avons vu que la rencontre avec les élèves en difficultés lui avait permis de prendre conscience de son utilité en tant que professeur, et de trouver par là une source de satisfaction narcissique, leurs progrès ne sont-ils pas un peu les siens ? On retrouve cette satisfaction chez Yann quand « TAC TAC », il a « la bonne remarque », « la petite plaisanterie » qui remet l'élève au travail, le « bonheur » évoqué par Charlotte quand « je leur ai demandé de ramper ils ont rampé » (l.291).

La pulsion d'emprise

Nous avons vu combien Charlotte, « maître-désir », pouvait se projeter sur les élèves qu'elle accompagne, à tel point que nous nous sommes posés la question de la place qu'elle accordait au désir de l'autre.

Pour Philippe Lacadée, « l'enseignant doit savoir mettre de l'enthousiasme, de la vie, dans la transmission de son savoir, mais ne doit-il pas souvent également trouver comment faire le pas de côté nécessaire pour, au-delà de son enthousiasme, faire entendre à l'élève en difficulté qu'il est animé d'un désir de le rencontrer pour lui offrir ce savoir à partir de là où il en est lui, cet élève ? » (2013, p.127). Le désir de Charlotte d'être dans une relation d'amour, d'être vue lui permet-elle de faire ce pas de côté, de voir l'élève tel qu'il est et non comme elle voudrait qu'il soit, c'est-à-dire comme elle ? Le désir de l'élève ne risque-t-il pas d'être « rapté » dans son cas par celui de l'enseignante désirante qu'elle est ? Est-elle en capacité de trouver « ce point d'où » elle pourra rencontrer l'élève (Lacadée, 2013) ? Comment ne pas penser au professeur de *La leçon* de Ionesco quand Charlotte nous parle de son « bonheur » à faire ramper les élèves ?

Elle dit d'ailleurs se satisfaire plus facilement de la relation avec les élèves les plus jeunes, « y a cette fraîcheur », ou les plus fragiles, ceux « qui sont souvent très mal », peut-être pourrions-nous appréhender, comme Mireille Cifali, ces relations asymétriques comme le moyen d'exercer une forme de pouvoir sur ces élèves plus malléables au désir de l'autre :

« Puisqu'il est démuné et que je possède ce qu'il n'a pas, je le tiens en mon pouvoir, je pense à sa place, je sais mieux que lui ce qu'il doit faire et le lui ordonne. Il n'est plus qu'un objet entre mes mains, qui devrait devenir, pour son bien, très exactement ce que je veux. S'il s'incline, je suis pénétré de mon importance, une importance que j'assois en allant au-devant de ses désirs » (Cifali, 2005, p.65).

« Faire naître l'autre »

Charlotte utilise le théâtre comme médiation privilégiée, c'est précisément cette médiation qui a « guéri » Charlotte-élève. C'est pourquoi, il nous semble que le théâtre dans ce cas a pour vocation de « faire naître l'autre et renaître avec lui, se chercher en lui et se compléter par lui (...) modeler, créer un être selon son désir » (Postic, 2001, p.227). Nous retrouvons dans cette idée, le mythe de Pygmalion d'Ovide : créer un être dont on tombe amoureux...

Cette idée de Postic de « faire naître l'autre » vient d'ailleurs faire écho chez moi à une phrase de Charlotte prononcée à propos de ces élèves perturbateurs, qui lui résistent, qui mettent à mal l'état de plaisir dans lequel elle souhaite travailler. Ces élèves, elle dit pourtant les avoir « portés », l'ambiguïté de l'expression nous amène à nous interroger : Charlotte les a-t-elle portés vers le savoir ou bien les a-t-elle « portés » pour les faire naître, comme Mme A. et le théâtre l'ont fait naître elle-même ?

Ainsi, si pour Marcel Postic, « vouloir former un être, c'est chercher à se former soi-même », il est aussi indispensable d' « accepter de se détacher de soi pour vivre dans l'autre, et surtout de se voir partir dans un autre (...) en appréciant l'allure de celui qui prend seul son chemin » (2001, p.299). Mais pour cela, encore faut-il avoir des assises narcissiques suffisamment solides puisque « c'est un métier qui expose fortement au niveau relationnel (...) et qui remet en chantier la construction identitaire professionnelle de chacun jour après jour » (Blanchard-Laville, 2001, p.101).

De l'importance de la fonction de tiers

Il nous semble en effet percevoir à travers le cas de Charlotte combien la relation d'aide peut être ambivalente : en venant entretenir la dépendance de l'élève, l'enseignant peut nourrir son narcissisme sans passer du transfert d'amour au transfert de transfert. Pour Marcel Postic, « entre son propre désir et sa perception du désir de l'enfant, il [l'enseignant] doit introduire la référence à un élément tiers, la loi » (2015, p.262). C'est tout l'intérêt de la pédagogie institutionnelle pour qui la correspondance, le conseil, la rédaction d'un journal sont autant de médiations qui viennent faire tiers. En effet, pour les Groupes de Recherche en Pédagogie Institutionnelle : « il convient d'articuler la problématique du transfert à celle de la médiation (...) le transfert opère sur des objets actuels (...) et la fonction de médiation est de réaliser l'intervention d'objets qui soient autant d'éventuels pôles d'investissements, autant d'éventuels pôles de transfert » (Imbert, 1996, p.256), Francis Imbert parle alors de « transferts latéraux » (1996).

Amandine est une enseignante qui se définit comme assez rigide, pour qui « *si y a bêtise, y a sanction* », on peut imaginer que c'est ce cadre, ces règles explicites qui font loi et viennent donc faire tiers.

Pour Yann, c'est sa façon de privilégier l'axe élève-savoir en poussant l'élève à une plus grande autonomie. Pour Marcel Postic, « Le savoir est un écran qui permet d'éviter le jeu direct des personnes, l'affrontement des êtres avec une implication totale, le corps à corps » (2001, p.241).

Mais le cas de Charlotte nous semble plus équivoque. En effet, nous avons du mal à déterminer si la médiation du théâtre vient vraiment faire tiers dans la relation. En cherchant à aider les élèves en utilisant le média qui l'a elle-même guérie, n'est-ce pas l'élève Charlotte que l'enseignante cherche en permanence à guérir ou à faire naître de nouveau ?

Charlotte et ses collègues enseignants : se distinguer pour être mieux reconnue ?

Ainsi, derrière une apparente bonne volonté, « C'est davantage notre réussite qui importe : orgueil pédagogique selon Freud, suscité par la présence, à l'arrière-plan, d'une rivalité. « Un autre adulte a échoué, je vais lui montrer de quoi. » Rivalité imaginaire où l'on se dispute un être en souffrance. (...) Rares sont ceux qui n'y ont pas un jour ou l'autre cédé. Rares sont ceux qui ne sont pas entrés en concurrence, convaincus de leur omnipotence » (Cifali, 2005, p.64)

Il me semble avoir perçu quelque chose de cette rivalité à travers la façon singulière qu'a Charlotte de se distinguer de ses collègues enseignants. Lorsqu'elle parle de ses premiers collègues qui refusent de perdre une heure pour aller voir ses élèves sur scène, elle emploie le « ils » pour ses collègues, et le « nous » pour elle et sa classe. D'un côté, le corps enseignant, de l'autre Charlotte et sa « bulle », son « cocon » avec ses élèves. D'un côté, des collègues démissionnaires, qui considèrent les élèves comme des « *petits cons* », de l'autre, Charlotte qui amène cette classe difficile à se réaliser dans un projet théâtral. Si Charlotte exprime de l'agacement, voire de la colère vis-à-vis de ces collègues, j'ai également ressenti une forme de satisfaction à s'en distinguer, comme une manifestation de cet « orgueil pédagogique » évoqué plus haut par Mireille Cifali.

De même lorsque Charlotte nous rapporte la réponse de Mme A. quand Charlotte lui a fait part de son désir d'enseigner l'espagnol « *oh non pas l'enseignement (...) je vous vois plus psychologue (...) mais l'enseignement ça va être compliqué* » (l.298-299), cette réponse m'a interpellée, en effet, elle pourrait laisser entendre que les qualités pour enseigner sont antinomiques avec les qualités du psychologue, ou bien que les qualités humaines de Charlotte seraient gâchées si elle se destinaient à l'enseignement. Cette remarque m'a renvoyé en tous cas une image assez peu flatteuse du corps enseignant, qui serait uniquement transmetteur de savoir sans qualité humaine, image que Charlotte a peut-être introjectée en s'identifiant à Mme A. Toutefois, sans aller aussi loin dans l'interprétation, cette remarque de Mme A. « *oh non pas l'enseignement* » nous semble néanmoins placer Charlotte dans une position singulière par rapport à l'ensemble du corps enseignant, place dont elle pourrait tirer un bénéfice narcissique.

2.3. Le rapport à l'autrement que prévu

Ainsi le rapport au savoir de chacun est étroitement lié à son histoire personnelle et psychique. Bâti sur les bases des premières relations mère-nourrisson, il est imprégné du rapport à l'autre, ce rapport au savoir et ce lien aux autres sont donc fondateurs dans le rapport à l'épreuve de chaque enseignant. L'épreuve de l'autrement que prévu sera donc définie très différemment selon le je enseignant que l'on s'est construit.

Un autrement que prévu qui dépend du rapport de savoir de chacun

Pour Amandine et Charlotte qui ont fait de leur expérience d'élève un point de repère, les élèves en qui elles ne se reconnaissent pas, ceux qui n'ont « *pas envie* », ceux sur qui elles n'ont pas d'emprise, sont un autrement-que-prévu. Alors que pour Yann, qui a choisi de se distancier de sa propre expérience, les autrement que prévu des élèves ne sont plus des autrement que prévu, puisqu'il considère la singularité de chacun dans son fonctionnement comme prévisible et comme faisant partie intégrante de son enseignement. En revanche, ce sont les autrement que prévu qui émanent de lui qui le mettent à l'épreuve. Sans jamais le nommer, en parlant de ce qu'il appelle « *l'imprévu de soi* », c'est bien son inconscient qu'il présente comme un autrement que prévu.

De même, lorsqu'Amandine évoque sa difficulté à supporter les autrement que prévu organisationnels émanant de ce qu'elle attribue à l'incompétence d'autres professionnels, n'est-ce-pas ses propres qualités de rigueur qu'elle attribue d'emblée à tous ? Si elle attend de tous la même rigueur que celle qu'elle s'impose, tout manquement à cette rigueur de la part d'autrui est vécu comme un autrement que prévu à minima agaçant voire peut-être injuste.

Si Yann ou Charlotte n'évoque pas les autrement que prévu émanant de l'institution, les préconisations institutionnelles parfois contradictoires sont vécues comme des autrement que prévu par Amandine. Pour Mireille Cifali, plus nous nous sentons protégés par l'institution, moins nous supportons ses changements (2005).

Nous pouvons imaginer qu'Amandine, avec sa scolarité et son parcours professionnel sans faute, se sent en sécurité dans l'institution à laquelle elle a choisi d'appartenir et où elle se sent « *à sa place* ». Aussi, les changements institutionnels sont-ils peut-être plus difficiles à vivre pour elle. Et ce d'autant plus que la période de Covid, véritable autrement que prévu

sociétal, a induit de multiples protocoles à mettre en place qui ont fortement bouleversé les pratiques enseignantes des professeurs d'EPS.

Charlotte évoque quant à elle des préconisations institutionnelles qu'elle se refuse à appliquer, elle nous parle notamment de son refus de se concentrer sur la « *langue cible* ». Mais nous ne pouvons pas parler d'autrement que prévu dans ce cas, en effet, les préconisations ou les changements de programme font partie intégrante du cadre dans lequel l'enseignant évolue et au sein duquel il devra trouver l'équilibre entre autonomie et liberté. Mais nous avons eu le sentiment, en écoutant Charlotte, que cette préconisation était vécue comme une forme d'intrusion dans son espace, son « *cocon* », sa « *bulle* » pédagogique. En effet, il semblerait que pour Charlotte « ce qui est hors de l'école (le ministère, le recteur, les parents...) [soit] décrit comme un ailleurs menaçant » (Picquenot, 2002, p.6). Nous ne pouvons pas pour autant le considérer comme un autrement que prévu.

L'épreuve de l'autrement que prévu se définit de façon singulière, en fonction de ce que chaque enseignant projette ou non sur l'épreuve d'enseignement. Mais si les autrement que prévu diffèrent selon les sujets, nous retrouvons néanmoins des constantes dans les modalités de compositions avec cette épreuve de l'autrement que prévu quel qu'il soit.

Développer des savoir-y-faire face à l'autrement que prévu

Pour chacun des interviewés, s'adapter à l'autrement que prévu, quelque soit la définition qu'ils en donnent, fait partie de la fonction de l'enseignant. Pour cela, ils n'ont pas de recettes, de techniques transmissibles mais chacun « bricole », « se débrouille » avec le réel de la classe pour s'y adapter : Amandine et Charlotte, adaptent le contenu de leurs cours quand elles sentent l'attention des élèves faiblir, Yann va parfois s'appuyer sur l'humour pour faire baisser les tensions psychiques dans la classe. Ces moyens de se débrouiller avec le réel ne peuvent être anticipés et ne sont analysés qu'après coup, il s'agit donc bien de savoir-y-faire tels que définis par Lacan : des inventions, des trouvailles qui permettent de passer de l'impossible au possible. Leur caractère inconscient est bien exprimé par Yann : « *TAC TAC, t'as la remarque* » alors que « *10 secondes avant* », il ne savait pas lui-même comment il allait réagir.

Pour Amandine, cette adaptation au réel est même la compétence fondamentale de l'enseignant : faire avec ce qu'il se passe effectivement en classe, c'est pourquoi elle accorde une telle importance au regard in situ, afin de percevoir ce qui se passe chez les élèves, entre

les élèves pour s'y adapter et proposer exactement ce qui pourra les remettre au travail. Pour Yann, il s'agit même « *des épices* » du métier d'enseignant, ce qui le stimule dans l'exercice de ses fonctions. Tous y trouvent une forme de satisfaction lorsque que de ce « bricolage » naît une remise au travail ou un abaissement de la tension psychique, chez les élèves ou chez eux. Yann exprime d'ailleurs que la recherche de ses savoir-y-faire est ce qui l'empêche de trop « *ronronner* » dans son métier malgré ses trente ans d'expérience. Ainsi, si Claudine Blanchard-Laville émet l'hypothèse selon laquelle on choisirait « ce métier justement parce qu'on pense bien le connaître, et que l'on croit s'épargner la peur de l'inconnu » (2013, p.102), ce n'est pas le cas pour nos interviewés qui trouvent dans l'épreuve de l'autrement que prévu une source de stimulation et de satisfaction.

Puisqu'il ne s'agit pas de savoirs techniques, mais plutôt « d'inventer une autre façon de mettre les élèves au travail » (Lacadée, 2013, p.130), on peut imaginer que la satisfaction éprouvée à développer ces savoir-y-faire est justement relative à la difficulté éprouvée pour les trouver. Amandine ne cherche-t-elle pas encore comment accompagner cette élève en échec en danse ? Ainsi, nous pouvons imaginer que la satisfaction narcissique qu'ils en retirent est à la mesure des efforts et des risques encourus pour y parvenir. Pour Angélique Cayot, le désir d'enseigner s'inscrit d'ailleurs directement dans le registre narcissique : « Enseigner, c'est déjouer la finitude, retrouver les splendeurs du monde de l'*infans*, réparer, colmater les blessures narcissiques, un soi abimé ou au contraire trop sublimé, ancré dans l'omnipotence du narcissisme infantile » (2017, p.75).

Le surgissement des affects face à l'autrement que prévu

Tels que définis par Freud, les affects sont une expression des pulsions, manifestant des états intérieurs du sujet organisés autour de deux pôles : le plaisir et le déplaisir. Pour Blanchard-Laville (2013), ils auraient une fonction de régulation pour le fonctionnement intra-psychique et de signal pour le sujet lui-même.

Si chacun des interviewés possède sa définition propre de l'autrement que prévu, nous retrouvons chez tous un surgissement des affects lorsqu'il y sont confrontés. Du côté du pôle du plaisir, on pense alors à la satisfaction narcissique que nous avons évoquée plus haut ; du côté déplaisir à la colère qui, chez Yann, représente « *le thermomètre* » de ce que le prof ne doit pas faire, mais aussi à la peur qui peut survenir lorsqu'un élève s'attaque au mur d'escalade sans être assuré ou que quelque chose se casse en chimie.

L'affect le plus évoqué au cours des entretiens est la colère à laquelle les trois enseignants sont parfois soumis. Pour Yann, elle est explicitement vécue comme une défaite narcissique personnelle : il se déçoit, il s'en veut. En effet, à travers son discours, il nous a semblé percevoir l'attachement de Yann à la fonction contenante du professeur telle que définie par Blanchard-Laville (2013). Sans jamais la nommer explicitement, il nous est apparu comme un enseignant ayant à cœur d'accueillir les affects des élèves sans les renvoyer en retour, d'où peut-être sa déception lorsque la colère surgit. Mais, malgré les meilleures intentions, comme le rappelle Postic : « à certains moments, les seuils de tolérance de la tension se modifient, et l'affect survient lorsque celle-ci devient intolérable » (p.228).

Pour Amandine et pour Charlotte, la colère aussi est perçue comme un affect indésirable en situation d'enseignement : Amandine aspire à plus de bienveillance et Charlotte voudrait retrouver son sens de la tolérance... Pour chacun, la colère, manifestation d'une pulsion destructrice, vient mettre à mal leur idéal du moi enseignant : leur narcissisme est bafoué. Si pour Freud, « le point épineux du système narcissique, cette immortalité du moi que la réalité bat en brèche a retrouvé un lieu sûr en se réfugiant chez l'enfant » (1914, p.96), on peut imaginer combien sont difficiles à supporter les moments où dans ce « lieu sûr » surgissent des pulsions de haine, bien éloignées de l'idéal que l'on s'est fixé.

Ainsi pour tous, la colère se fait le signal éprouvé, l'indicateur d'un autrement que prévu impossible à supporter puisqu'elle « renvoie à ce que l'enseignant, en dehors de toute rationalité, ne peut s'empêcher de faire » (Touboul, 2011, p. 93).

Pour Amandine, ne pas retrouver chez l'autre (collègues ou élèves) ses propres qualités de motivation ou de rigueur est un impossible à supporter : ça l'agace. Pour Charlotte, qui place la relation d'amour élèves-enseignante au cœur de sa fonction, ne pas être aimée en est un autre : c'est insupportable. Enfin, pour Yann, pour qui tout enseignant doit assurer une fonction contenante, le surgissement de sa colère est un impossible à supporter : il n'a pas accompli sa mission, il est vexé, déçu de lui-même, se sent « nul ». Si pour René Kaës, « Former c'est rêver une forme, la forme de soi-même et celle de l'autre, la forme de l'autre réfléchissant la forme de soi » (2011, p.10), comme dans le mythe de Pygmalion, nous pouvons concevoir combien il est difficile à supporter que l'autre ne soit pas conforme à ce qu'on attend de lui, ou bien pire, que l'enseignant lui-même ne soit pas conforme à l'idéal qu'il s'est fixé.

Comment dès lors chacun organise son je enseignant pour faire face à ces impossibles à supporter ? Quels mécanismes de défense met-il en place pour faire baisser les tensions psychiques internes ressenties face à ce qui lui est singulièrement douloureux ?

A chacun son « impossible à supporter » et ses mécanismes de défense

Comme nous l'avons vu précédemment, on peut trouver la source de l'impossible à supporter pour l'enseignant dans des expériences traumatisantes de son histoire personnelle (Loizon, Margnes et Terrisse, 2008). Ainsi chacun, en fonction de sa construction psychique singulière, de ses fragilités, va se heurter à des impossibles à supporter et mettre en place des mécanismes de défense qui lui sont propres.

Si l'on considère le classement des défenses tel que proposé par le DSM-IV, nous constatons que chacun des interviewés fait appel aux trois premiers niveaux de défenses.

Charlotte et Yann disent réagir souvent par l'humour, Amandine tente d'anticiper les réactions et réagit par la sanction lorsqu'il y a manquement à la règle (répression). Pour nous, il s'agit là d'un recours au premier niveau des défenses matures qui recouvre, selon le DSM IV, l'anticipation, l'altruisme, l'humour, l'auto-observation et la répression.

Lorsqu'Amandine doit affronter les imprévus organisationnels, elle apprend à s'y adapter, il s'agit d'une forme de compromis entre ce qu'elle voudrait (une organisation rigoureuse qui soit anticipée) et le réel (la salle n'est finalement pas réservée, le bus n'est pas là). De même, face aux élèves perturbateurs, Amandine a recours à l'intellectualisation pour mettre à distance ces affects, elle en appelle à des formules toutes faites comme pour s'en imprégner : elle se répète que les élèves sont des enfants, « *chacun son rythme hein* ». Charlotte, face aux élèves diagnostiqués à besoins éducatifs particuliers, se tourne vers la théorie et lit « *une batterie de bouquins* ». Il me semble que dans toutes ces situations, nous nous situons dans le deuxième niveau des défenses intermédiaires qui recouvre les processus de déplacements, de refoulements et d'intellectualisation.

Yann et Amandine expriment parfois le sentiment de leur impuissance : Yann quand il se met en colère ou qu'il ne repère pas la difficulté d'un élève, Amandine quand elle n'arrive à aider un élève à dépasser sa difficulté. En se dépréciant, en s'attribuant l'échec de l'élève, ils se situent dans le niveau des distorsions mineures de l'image de soi. Peut-être également que Charlotte, en s'attribuant toutes les compétences fondamentales de l'enseignante idéale, a recours à une forme d'idéalisation, voire de sentiment d'omnipotence, qui la protège de tensions

trop fortes. Il s'agit là aussi de distorsions de l'image de soi se situant dans le troisième niveau de défenses (dépréciation, idéalisation, omnipotence).

Face aux élèves diagnostiqués autistes ou HPI, Charlotte se tourne vers la lecture d'ouvrages théoriques de laquelle elle tire des vérités générales : les autistes : « *ça supporte pas le regard* », les HPI : « *ça n'apprend pas comme tout le monde* ». Dans la mesure où elle évoque son propre fils, lui-même diagnostiqué HPI, nous pouvons nous demander si ce mécanisme de défense qu'est la rationalisation ne vient pas la protéger de son angoisse ou de sa culpabilité de mère. Il nous semble que dans ce cas, la « connaissance peut constituer plutôt qu'un instrument de développement psychique, un obstacle à celui-ci, chaque fois qu'elle est utilisée comme défense contre la peur de l'inconnu et comme barrière contre la frustration » (Neri, 2006).

Enfin, Charlotte a exprimé de façon détaillée sa réaction face aux élèves perturbateurs, « *ces gens là* » sont « *sans scrupule* » (projection), elle ne peut rien y faire (déni). D'ailleurs, tous ces élèves « *viennent d'ailleurs* » (rationalisation). Il nous semble alors que Charlotte se situe dans le niveau du désaveu (déni, projection et rationalisation). Alors qu'elle a tant investi la relation, elle n'y trouve pas le retour espéré. Son fonctionnement nous a semblé illustrer parfaitement cet extrait de Mireille Cifali :

« Je donne, je me consacre à lui, je me surpasse. Je pourrais me contenter de remplir la tâche qui m'est demandée, mais non, pour lui que je sens malheureux, je vais au-delà de mes attributions. Je réclame alors sa reconnaissance, sa gratification, d'être payé en retour. S'il ne m'obéit pas, s'il ne progresse pas, il n'est qu'un ingrat ». Notre générosité trouve sa récompense dans sa soumission à nos vœux. S'il fait le fier, s'il ne dit pas merci, s'il ne change pas, s'il vous tourne le dos, il a bien mérité qu'on se retire. On ne peut lui pardonner, après tout ce qu'on a fait pour lui. Après l'amour : le rejet. Place à la déception, au ressentiment. On le poursuit de son dépit » (2005, p.65).

Nous comprenons alors combien il est difficile de ne pas être reconnue pour cette enseignante qui surinvestit la relation, dont émane un très fort désir d'être aimée des élèves. Cette non-reconnaissance peut l'amener à avoir recours à des mécanismes de défense qui relèvent de l'agir (agression passive et plainte). En effet, elle exprime au cours de l'entretien sa sidération face à ces comportements irrespectueux qui pourraient la conduire, dit-elle, « *à une reconversion* ».

Les mécanismes de défense utilisés face à l'autrement que prévu sont propres à chaque situation et à chaque enseignant qui vient y trouver une source d'apaisement à ses conflits psychiques.

Amandine, forte des réussites qui ont jalonné son parcours, a construit un moi solide et un je enseignant assuré et volontaire qui lui permet aujourd'hui d'affronter l'autrement que prévu en continuant à développer ses compétences.

Charlotte, qui a eu besoin de l'amour de Mme A. pour entrer dans les apprentissages semble toujours rechercher cet amour « renaissance » à travers le regard des élèves. Comment alors pour elle accepter l'autrement que prévu de la « non reconnaissance » sans que cela porte atteinte à ses assises narcissiques, à son moi ?

La passion de Yann à s'adapter à l'autrement que prévu, son besoin d'être en situation périlleuse pour élaborer, n'est-elle pas une expression de son conflit psychique : apprendre oui mais tout en restant fidèle à sa mère ?

Au terme de cette discussion, nous pensons pouvoir affirmer que c'est en considérant le rapport au savoir des enseignants interviewés, rapport au savoir venant lui-même questionner les liens à autrui, que nous avons pu appréhender l'épreuve de l'autrement que prévu chez ces enseignants.

Conclusion

Principaux résultats de recherche

Ce travail de recherche qualitatif, descriptif et compréhensif s'inscrit dans une démarche clinique avec le choix de la psychanalyse comme ancrage théorique. En effet, c'est cette conception de l'enseignant comme sujet singulier, divisé par son inconscient qui a sous-tendu l'ensemble de la recherche.

Le concept de l'autrement que prévu (Lévine, 2001) nous est apparu comme un angle intéressant pour appréhender les mécanismes inconscients dans les pratiques enseignantes. Jacques Lévine le définit en opposition au pareil que prévu, c'est-à-dire comme tout ce que l'enseignant n'a pas pu anticiper. En effet, c'est face à l'autrement que prévu que le sujet enseignant va être interpellé dans sa subjectivité, c'est l'autrement que prévu qui va mobiliser la créativité de l'enseignant en situation. Sa proximité sémantique avec le concept de contingence m'a amenée à m'intéresser aux recherches en didactique clinique et ainsi, à découvrir le concept de rapport à l'épreuve.

Définir l'épreuve comme l'autrement que prévu dans ce travail a été un choix méthodologique et conceptuel qui m'a donné un cadre théorique et qui a, en quelque sorte, structuré cette recherche.

Associer l'autrement que prévu, concept « agsasien »⁶, au rapport à l'épreuve, concept issu de la didactique clinique, n'était pas une évidence. Pourtant, faire du lien entre l'AGSAS qui m'accompagne professionnellement depuis plus d'une quinzaine d'années et les lectures théoriques, essayer de comprendre les concepts des uns à l'aune des concepts des autres a été pour moi un moyen d'appréhender de manière globale les mécanismes inconscients à l'œuvre chez l'enseignant. C'est le fait de devoir manipuler les concepts pour les comparer qui m'a permis de mieux les assimiler, et ainsi, de pouvoir les utiliser pour analyser les trois entretiens réalisés.

Ce travail s'appuie sur les entretiens semi-directifs menés avec trois professeurs de collège et c'est à travers leurs discours que nous avons essayé d'appréhender leur rapport à l'autrement que prévu. L'analyse de l'autrement que prévu vient mettre à jour des fonctionnements inconscients qui font de chaque enseignant un sujet singulier, soumis à ses pulsions et ses affects, qui transmet le savoir avec les forces et les faiblesses qui lui sont propres.

Ce travail a pu mettre en évidence combien le rapport à l'autrement que prévu de chacun est singulier et reflète la façon dont chaque enseignant a construit son rapport au savoir, et par là même son je enseignant. Amandine, élève modèle, est devenue une enseignante rigoureuse et cadrante, pour qui l'autrement que prévu est de ne pas retrouver cette motivation chez les élèves. Pour Charlotte, qui a eu besoin d'une relation d'amour avec sa professeure de lycée pour entrer dans les apprentissages, enseigner c'est « aimer et être aimée ». Les élèves qui refusent cette relation sont vécus comme des autrement que prévu. Et enfin Yann, élève « à la fois scolaire et pas scolaire », travaillant toujours au dernier moment, sur le fil, a aujourd'hui du mal à préparer ses cours et a besoin du regard galvanisant des élèves sur le professeur qu'il est pour se mettre en pensée. Il ne peut être efficace que sur le vif. On sent un vrai plaisir dans cette prise de risque, plaisir que l'on retrouve dans sa définition de l'autrement que prévu : la vague sur laquelle surfe l'enseignant.

Si les autrement que prévu les plus difficiles à supporter diffèrent selon l'histoire scolaire et psychique de chacun, ils sont pour tous, ceux qui viennent mettre à mal le narcissisme

⁶ On parle de concept « agsasien » pour désigner les concepts initiés par Jacques Lévine mais qui sont aujourd'hui manipulés par l'ensemble des membres de l'AGSAS.

de l'enseignant, quand l'autre-élève ou quand l'enseignant lui-même n'est pas conforme à l'idéal du moi qu'il poursuit.

Nous avons vu combien la satisfaction narcissique était moteur du désir d'enseigner, et combien pouvait être douloureuse la blessure de ce narcissisme bafoué, qu'il soit bafoué par des élèves non conformes à l'idéal que l'on s'est fixé ou bien par l'inconscient de l'enseignant lui-même soumis à des pulsions de haine, alors qu'il se rêverait bienveillant en toutes circonstances. L'impossible à supporter de l'autrement que prévu est donc pour ces trois enseignants l'expression d'une défaite narcissique.

Si chacun des interviewés se débrouille de manière singulière face à l'autrement que prévu, aucun n'échappe au surgissement des affects ou à la mise en place de mécanismes de défense face à l'impossible à supporter mais tous prennent plaisir à développer des savoir-y-faire.

Intérêts et limites de cette recherche

En utilisant le concept de rapport à l'épreuve, issu de la recherche en didactique clinique, pour appréhender l'autrement que prévu de Jacques Lévine, j'ai peut-être été ambitieuse.

En plus des concepts analyseurs définis par la didactique clinique dans le rapport à l'épreuve, j'y ai adjoint les concepts de transfert, de mécanismes de défense, d'idéal du moi, de pulsions et de satisfaction narcissique qui me semblaient fondamentaux et particulièrement opérants pour l'analyse des entretiens. Pour moi, ces concepts sont venus compléter de façon indispensable les analyseurs du rapport à l'épreuve tels qu'ils sont définis en didactique clinique. Au terme de cette recherche, le lien entre l'impossible à supporter de l'enseignant et la mise en place de mécanismes de défense me paraît difficile à occulter, de même que le lien entre impossible à supporter et défaite narcissique, à rattacher à la pulsion d'emprise.

Ainsi, le rapport à l'épreuve m'a permis d'éclairer l'autrement que prévu grâce à des concepts opérants issus de la didactique clinique : la transposition expérientielle, l'impossible à supporter, les affects, les savoir-y-faire. Mais il me semble qu'y adjoindre d'autres concepts a également permis d'appréhender plus finement le concept de rapport à l'épreuve. En effet, pour moi, le concept de mécanismes de défense est un concept particulièrement efficient pour analyser l'impossible à supporter.

En émettant l'hypothèse que la défaillance narcissique est un impossible à supporter pour l'enseignant, cette recherche vient également apporter de nouvelles pistes d'intelligibilité pour le rapport à l'épreuve.

Il me semble que faire se rencontrer plusieurs courants de recherche dans un même travail a finalement été une richesse : la didactique clinique venant éclairer les concepts de l'AGSAS et inversement. A l'heure où l'état du monde témoigne d'un repli sur soi, peut-être d'une peur grandissante de l'autre, il m'importait de faire se rencontrer les courants de pensées et de recherche. Non seulement, essayer de comparer les concepts des uns à l'aune des concepts des autres m'a permis de mieux les appréhender, mais il me semble qu'on pense toujours mieux à plusieurs, et qu'ainsi, loin de s'opposer, les concepts utilisés se sont mutuellement enrichis.

Cependant, dans les résultats, le sujet-supposé-savoir s'est perdu dans ce foisonnement de concepts. Il n'apparaît pas dans les résultats bien qu'il soit l'un des analyseurs supposés du rapport à l'épreuve, je lui ai préféré le concept d'idéal du moi que j'ai trouvé plus opérant et plus aisé pour moi à manipuler.

Suite à la rédaction de la partie méthodologie, j'ai dû passer beaucoup de temps à asseoir ma posture d'apprentie chercheuse en m'entraînant à mener des entretiens semi-directifs. En effet, lors des premiers entretiens d'entraînement, j'ai été surprise de la force des émotions qui me traversaient, j'ai eu besoin d'y réfléchir, de mener plusieurs entretiens pour les apprivoiser et apprendre à faire avec sans me laisser déborder. Comme le souligne Mireille Cifali, « la capacité transférentielle de chacun est précieuse, mais le rend vulnérable » (2005, p.167). Effectivement, je me suis sentie fragilisée par la conduite de ces entretiens, et j'ai eu besoin de temps et d'expérience pour tenter de construire une posture clinique et tout en gardant à l'esprit mon objectif de recherche. Ce travail était coûteux en temps et en énergie mais néanmoins nécessaire, et il m'a peut-être finalement conduit à mener des entretiens plus riches et surtout permis une analyse plus fine.

Des contre-transferts importants et éclairants

La passation des entretiens a donc été pour moi une étape bouleversante et passionnante, écouter tous ces enseignants (10 au total) à l'aune des lectures et des concepts théoriques étudiés précédemment m'a beaucoup sollicitée dans ma subjectivité de sujet. J'ai ainsi été très déstabilisée par les premiers entretiens et les émotions qu'ils ont provoquées chez moi.

J'ai choisi d'accepter ces réactions transférentielles, après tout, Nicole Beaume dit qu'il convient, d' « accueillir le transfert, et non pas se défendre contre lui » (Beaume, 2009, p 92). Étant enseignante moi-même, interrogeant les enseignants sur une question qui anime ma vie professionnelle, les discours des interviewés m'ont fait réfléchir et réagir par rapport à ma propre posture professionnelle. « Je est un autre », mais l'Autre n'est-il pas aussi un Je ? Être à la fois enseignante et apprentie-chercheuse sur des questions d'enseignement est une position particulière. Il m'a donc fallu le recours aux concepts théoriques pour venir faire tiers dans ma relation aux interviewés, et pour m'accompagner vers une analyse la plus objective possible. J'ai d'ailleurs eu besoin de me référer à la théorie avant de pouvoir rédiger la présentation de Charlotte tant je me sentais empêtrée dans mon transfert... C'est la relecture de *La vraie vie à l'école* de Philippe Lacadée qui m'a permis de me dégager et de me remettre en pensée pour mener la fin du travail.

Aussi ai-je essayé de rendre compte succinctement des sentiments et émotions qui m'ont traversée en introduction des études de cas, et l'analyse des entretiens m'a amenée à d'autres réflexions. En effet, dans le cas d'Amandine, j'ai été impressionnée par sa rigueur, son côté rationnel et son esprit de synthèse, qualités qui sont assez éloignées de ce que je suis moi-même. Pendant l'entretien, je n'ai cessé d'être épatée par la concision et la précision de ses réponses. Ce sont des qualités qui suscitent toujours mon admiration justement parce que je ne les possède pas.

D'autres transferts ont été importants avec Charlotte et Yann. Comme je l'ai exprimé, l'entretien avec Charlotte m'a laissé une drôle d'impression, un sentiment d'inconfort auquel il m'a fallu réfléchir. Certaines expressions qu'elle a utilisées m'ont vraiment bousculée : « *s'te plait regarde-moi dans les yeux* », « *je leur ai demandé de ramper, ils ont rampé* ». Bien sûr à travers ces expressions, c'est la pulsion d'emprise à l'œuvre qui m'a interpellée. Mais pourquoi m'a-t-elle mise à mal comme cela ? Pour Mireille Cifali : « les sentiments éprouvés seraient matériaux de repérage. Leur émergence est indispensable comme est nécessaire qu'on les engage dans une écoute, dans un travail pour n'être pas engagé dans une réaction défensive » (2005, p.176). J'ai donc choisi « d'écouter » ces affects. Le sentiment d'inconfort après l'entretien avec Charlotte était tel que je ne pouvais pas ne pas l'entendre, il venait forcément toucher quelque chose en moi, il aurait été trop facile de céder à la sirène de l'adage « « Le mal existe : c'est l'autre. » Cet adage a un pouvoir séducteur énorme puisqu'il vous délivre de votre

culpabilité et de la nécessité de reconnaître qu'à l'intérieur de soi-même le mal existe » (Cifali, 2005, p.129).

Ainsi, si les traces de la pulsion d'emprise dans le discours de Charlotte m'ont tant bouleversée, il m'a donc fallu entendre cette pulsion d'emprise chez moi, pulsion dont j'ai conscience et vis-à-vis de laquelle je souhaite rester vigilante. Le soutien du groupe AGSAS est extrêmement important dans ma pratique professionnelle, justement parce qu'il me permet de prendre conscience de ces pulsions qui sous-tendent nos postures d'enseignant et de faire ce pas de côté parfois nécessaire pour éviter des dérives qui seraient préjudiciables aux élèves. D'ailleurs, pendant la rédaction de ce travail, je me suis même dit que le fait d'essayer de saisir ce qui m'échappe dans cette recherche universitaire, à savoir l'inconscient, dans ma pratique professionnelle, était une sublimation de cette pulsion d'emprise ... Pour Mireille Cifali, lorsque l'on s'intéresse à la psychanalyse, « il y serait davantage question du profit qu'un adulte pense en retirer pour lui-même : désir de gagner une légitimité, de dépasser l'amateurisme pour accéder à la maîtrise supposée du spécialiste, volonté d'atténuer l'angoisse et de colmater le vide insupportable ; rêve de se garantir contre les erreurs dommageables pour le narcissisme ; acquisition de certitudes et bannissement du sentiment dérangeant de ne pas tout comprendre » (2005, p.38).

Au-delà de cette pulsion d'emprise, j'ai réalisé bien après l'analyse des entretiens que comme Charlotte, j'ai été une élève très inhibée à l'oral, « sauvée » par mon enseignant de CM1 qui m'a proposé, comme par hasard, le théâtre comme média libérateur, théâtre que j'ai d'ailleurs pratiqué jusqu'en classe de Terminale... Cette similitude pourtant frappante ne m'est apparue qu'après la rédaction des résultats et vient certainement expliquer la force de mon contre-transfert, peut-être ai-je vu en Charlotte l'enseignante que j'aurais pu devenir sans les apports de l'AGSAS...

C'est d'ailleurs l'analyse du cas de Charlotte qui m'a permis d'éclairer d'une lumière nouvelle le projet Carmen présenté en introduction de ce travail. En effet, à la lueur de cette recherche, ce projet m'apparaît aujourd'hui comme une maladresse d'enseignante débutante : monter un projet de classe sur l'année à partir d'une œuvre très chargée affectivement pour moi a certes suscité un enthousiasme débordant chez les élèves et a pu aboutir à un travail remarquable, mais je crois aujourd'hui que le choix de ce médiateur a renforcé le transfert d'amour, et n'a peut-être pas joué son rôle de tiers. La séparation avec ce groupe-classe en fin d'année a d'ailleurs été très douloureuse pour moi, comme pour certains élèves de la classe.

Concernant Yann, j'ai été séduite par sa manière emphatique de s'exprimer, de faire partager son plaisir d'enseigner, de donner vie à son discours. C'est un peu de moi que j'ai retrouvé, notamment à travers sa passion pour son métier et son intérêt pour les sciences de l'éducation. Mais c'est aussi la manière dont il se décrit comme élève à la fois scolaire et pas scolaire qui est venue m'interpeller. Cette description de lui m'a amenée à considérer mon propre positionnement face aux apprentissages comme tout aussi ambivalent : toujours sérieuse dans les études, j'étais néanmoins une collégienne et lycéenne adepte du « séchage » de cours, j'ai ensuite mené l'ensemble de mes études universitaires par correspondance, pour ensuite passer le concours de professeur des écoles, mais en candidat libre. J'ai également passé mon CAPASH en candidate libre et enfin, après 20 ans d'enseignement, j'ai repris un Master mais à distance... Peut-être cette attitude ambivalente à l'égard de l'apprentissage, « sérieuse mais de loin », pourrait-elle s'interpréter à l'aune de l'histoire scolaire de mes propres parents.

Ainsi, comme le rappelle Mireille Cifali, « L'objectivité, sous le couvert du décrire n'est qu'une subjectivité embusquée (...). L'entendre est déjà un premier dégagement (...) Cela signifie aussi que dans toute tentative de compréhension, nous ne pouvons nous abstraire de nous-mêmes. C'est à le reconnaître que nous pouvons espérer faire sauter les verrous de nos présomptions et entreprendre un réel travail d'élucidation » (2005, p.42).

Apports personnels de cette recherche

Ainsi, bien au-delà de l'éclairage apporté à la question de recherche, ce travail de lecture, de rédaction, mais surtout cette quête de posture d'apprentie-chercheuse et ce travail d'analyse m'auront permis de mettre des mots sur ce que je pressentais confusément, ainsi que sur la part obscure de mon je enseignant. En effet, « Un enseignant est invité à faire le deuil d'une position idéalisée où il n'éprouverait aucun sentiment, serait neutre, bienveillant, sans passion et sans histoire, pour s'engager dans la subjectivité *après coup* » (Cifali, 2005, p.179). Il me semble que c'est surtout le fait d'éprouver cette posture clinique, en plus du soutien des groupes AGSAS, qui m'aura fait cheminer plus avant vers ce « deuil » évoqué par Cifali.

En outre, j'ai le sentiment de pouvoir aujourd'hui analyser les situations professionnelles évoquées en introduction avec un regard différent.

J'interprèterais aujourd'hui le cas d'Ayoub qui ne pouvait pas résoudre les problèmes donnés à l'école en utilisant encore une fois les mots de Mireille Cifali : « Dans la salle des maîtres, on ne cesse ainsi de parler de lui, porter des jugements, tailler des descriptions. Les

langues se délient, des informations courent, des réputations se tissent et des destins se scellent ». La vision erronée, pour ne pas dire raciste, qu'avait son enseignante de CP de sa famille pouvait donc expliquer les difficultés rencontrées par Ayoub. Le rendez-vous avec sa mère sur un mode collaboratif a peut-être permis « que des messages scellés, qui tournaient en rond (...) trouvent leurs destinataires » (Imbert, 1996, p.41).

Le cas de Gaëtan, dont les colères se sont arrêtées net après l'exposition de son cas en groupe AGSAS, est une illustration parfaite du phénomène de dégagement favorisé par ces groupes. Alors que j'étais bloquée sur son symptôme, le groupe m'a permis de passer à une « écoute tripolaire du transfert » (Lévine, 2001) en percevant Gaëtan dans ses trois dimensions : sa dimension accidentée, la dimension réactionnelle à sa partie accidentée, mais aussi sa dimension intacte (Lévine, 2001). En redonnant une perspective pour cet élève, le groupe m'a permis de me dégager de mon transfert négatif et de porter un nouveau regard porteur de confiance : « sans dénier le fait qu'il se trouve devant des blocages et des processus mortifères, on ne l'enferme pas dans un état qui n'aurait aucun devenir ; on ne le juge pas définitivement sur ses incapacités présentes, on préserve un espace de possibles » (Cifali, 2005, p.186).

Ainsi, le travail de lecture, la confrontation des différents concepts, le travail de rédaction m'ont permis d'appréhender des concepts que je presentais confusément. Le travail d'analyse m'a permis de les manipuler et est ainsi venu renforcer des convictions éthiques professionnelles que je sentais profondément en moi, et qui se manifestaient à travers mon attachement à l'AGSAS. Mais aujourd'hui, grâce aux apports théoriques de ce travail de recherche, je me sens beaucoup mieux armée pour défendre ces convictions ou tout simplement pour mieux les partager avec mes collègues.

A l'heure où l'institution espère résoudre les problèmes de l'école à l'aide de groupes de niveaux ou de retour à l'uniforme, je crois profondément avec Marcel Postic qu' « A la transformation institutionnelle doit correspondre la transformation des hommes (...) sur le registre de l'inconscient » (2015, p.296). Si la question de l'inconscient et même des émotions était hors de propos lors de ma formation d'enseignante il y a une vingtaine d'années à l'IUFM, j'ai espoir que les choses aient évolué, après tout, on parle maintenant d'éducation à l'empathie dans les instructions officielles... Cependant, je sais aussi que la position de la psychanalyse dans les sciences de l'éducation, si éclairante puisse-t-elle être, aura toujours besoin d'être défendue, et j'espère avoir plus d'outils aujourd'hui pour le faire...

Perspectives de recherches

La question du regard est apparue comme très importante dans chacun des entretiens, alors que le guide d'entretien ne la prenait pas en compte. Pour chacun des interviewés, la question du regard revêtait une fonction très différente : un regard des élèves galvanisant pour Yann, un besoin de voir et d'être vue pour Charlotte et enfin le regard de l'enseignant comme un outil d'évaluation et d'ajustement pour Amandine. Un éclairage théorique plus approfondi sur le stade de miroir et un approfondissement du lien entre pulsion scopique et pulsion de savoir seraient intéressant à mener pour approfondir cette dimension.

Il me semble également qu'un travail plus approfondi autour du lien à l'institution aurait pu être mené, notamment une mise en lien du rapport à l'institution et des enjeux narcissiques pour l'enseignant : comment l'enseignant se sent reconnu ou méprisé par l'institution à laquelle il appartient et comment cela peut influencer sur son je enseignant.

Comme nous l'avons vu précédemment, le concept de supposé-savoir n'est pas apparu tel que dans les résultats. Il nous semble aujourd'hui qu'un éclairage théorique qui le mettrait en lien avec le concept d'idéal du moi pourrait être pertinent.

De manière générale, il nous semble qu'il serait intéressant de continuer à élargir le concept de rapport à l'épreuve en y associant d'autres concepts : le concept d'angoisse par exemple, qui n'a pas été abordé dans ce travail. En outre, il nous semblerait opportun d'associer les mécanismes de défense aux modalités de composition avec l'épreuve telles que définis en didactique clinique (affects, compromis et savoir-y-faire).

Enfin, nous avons choisi de ne présenter que trois études de cas, il serait intéressant de mener d'autres entretiens pour voir comment leur analyse pourrait venir compléter nos résultats. Peut-être serait-il intéressant également de mener ces mêmes entretiens avec des professeurs bénéficiant de groupes d'analyse clinique des pratiques ou pratiquant la pédagogie institutionnelle, pour voir comment cela influe ou non sur leur rapport à l'autrement que prévu.

Perspectives personnelles

« Si j'avais eu la chance de pouvoir accéder (...) à mes propres pensées, je n'aurais eu aucune raison d'écrire. J'écris uniquement pour découvrir ce que je pense, ce que je regarde, ce que je vois et ce que ça signifie » (Joan Didion citée par Alice Zeniter, 2023, p.145).

J'ai effectivement eu besoin des contraintes de l'écriture pour construire ma pensée et étayer mes convictions éthiques professionnelles. J'y ai éprouvé un grand plaisir auquel je ne souhaite pas renoncer de sitôt. Je souhaite bien sûr poursuivre mon engagement à l'AGSAS et peut-être assister aux séminaires afin de me former à l'animation de groupes de soutien au soutien. D'autre part, la découverte de la pédagogie institutionnelle par le biais de ce travail m'a ouvert de nouvelles perspectives professionnelles.

Je me suis engagée pour l'an prochain dans un groupe de travail départemental autour de la pédagogie Freinet, pour ultérieurement, je l'espère, intégrer un groupe de recherche en pédagogie institutionnelle.

Sans forcément poursuivre ma formation universitaire, j'espère conserver cet élan de recherche et ainsi continuer à lire et surtout à écrire pour éclairer les situations de ma vie professionnelle à l'aune de la théorie psychanalytique qui définitivement me passionne tout autant qu'elle me bouscule. En me confrontant à ma part sombre d'enseignante, et à l'étendue de ce qu'il me reste à apprendre, la quête d'une posture clinique pendant ce travail est venue modifier mon je enseignant, mais ce cheminement ne s'est fait pas sans heurts. Je terminerai donc par cette citation qui a parlé à mon cœur d'enseignante et d'apprentie-chercheuse :

« Apprendre c'est mettre sa peau dans les choses, c'est risquer. On ne nous apprend ni l'amour ni le travail, il faut se brûler, plonger dans le vif, y croire et avancer. » (Illouz, 2018, p.31).

Bibliographie

- AGSAS, (2020), *Le langage intermédiaire de Jacques Lévine. Glossaire*, ouvrage collectif.
- Alvarez, D., Cadiou, S., & Mothes, P. (2022). Quand l'enseignant « bricole » : Une adaptation entre inconscience et rationalité. *Éducation et socialisation*, n°66.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Beaume, N. (2009). La boîte à outils de Jacques Lévine. *Le Coq-héron*, 199, 91-98. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cohe.199.0091>
- Bergès, J., Bergès-Bounes, M., & Calmettes-Jean, S. (2003). *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Bertrand-Martinez, S., « La pratique du Soutien au Soutien : témoignage d'un participant » in J. Lévine et J. Moll, *Je est un autre*, (2001), pp 34-36.
- Blanchard-Laville, C. (1997). *Variations Sur Une Leçon De Mathématiques Analyse D'une Séquence L'écriture Des Grands Nombres*. Print. Savoir Et Formation.
- Blanchard-Laville, C & Nadot, S. (dir) (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Potentialités sadomasochistes chez l'enseignant dans sa pratique. *Connexions*, pp 103-119.
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. L'Harmattan. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/har.balet.2009.01>
- Blanchard-Laville, C. (2013). Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, n°41, pp 63-80. <https://doi.org/10.3917/cpc.041.0063>
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner: Pour une clinique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/puf.lavil.2013.01>
- Blanchard-Laville, C., Dubois, A., (2016). La construction du « je enseignant ». *Les cahiers pédagogiques*, Hors-série 43, pp 40-42.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Vous avez dit « contre-transfert » : À propos des mouvements contre-transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles. *Cliopsy*, n°17, pp 59-81. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cliop.017.0059>
- Blanchard-Laville, C. (2019). Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien: Des apports de la clinique d'orientation psychanalytique pour favoriser les processus de

symbolisation professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°52, pp 61-77. <https://doi.org/10.3917/lsdle.521.0061>

Brossais, E. (2016). Introduction. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°49, pp 7-18. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lsdle.492.0007>

Brossais, E., Jourdan, I. & Savournin, F. (2016). Heuristique et dynamique du concept de rapport à l'épreuve. Une analyse des pratiques d'enseignement d'une Question Socialement Vive. *Travail et apprentissages*, n° 18, pp 66-86.

Buznic-Bourgeacq, Terrisse, A., & Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *EJRIEPS*, n°20.

Buznic-Bourgeacq, P., & Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant : Pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue Française De Pédagogie*, n°184, pp 15-28.

Cardiou, S., Mothes, P. & Terrisse, A. (2021). «Ça lit pas » : l'enseignant face à l'énigme de l'élève. Une étude de cas. *Carrefours de l'éducation*, vol 52, pp 189-203.

Cayot, A. (2017). Aux sources de l'originare dans le désir d'enseigner. *Psychologie clinique et projective*, n°23, pp 69-90. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/pcp.023.0069>

Charlot, B. (2002), *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Chemouny, B. (2018), *Accompagner les enseignants dans leur pratique professionnelle : le groupe de Soutien au Soutien*. [mémoire de Master 2 non publié], ESPE, Université Toulouse-Jean Jaurès.

Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/puf.cifal.2005.01>

Cohen de Lara, A. & Chagnon, J. (2017). Chapitre 7. Les mécanismes de défense. Dans : François Marty éd., *Les grands concepts de la psychologie clinique*, pp. 111-133. Paris : Dunod.

Couto e Silva de Mello, L. (2015). Le savoir-y-faire avec le réel, une nouvelle conception sur l'invention. *Psychanalyse*, n°33(2), pp 101-108.

Cyrulnick, B. (2000). *Les nourritures affectives*. Paris : Odile Jacob.

Dambrine, F. (2009). Approche clinique de l'improvisation dans la rencontre pédagogique. Dans : Claudine Blanchard-Laville éd., *Processus inconscients et pratiques enseignantes* (pp. 75-90). Paris: L'Harmattan. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/har.baiet.2009.01.0075>

De Lajonquière, L. (2020). Ce que les experts et leurs savoirs ne veulent pas savoir sur l'expérience scolaire. *Cliniques méditerranéennes*, vol. 102, pp 93-107 .

Dubois, A., Lerner-Sei, S. & Blanchard-Laville, C. (2017). Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « groupe Balint ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, n° 68, pp 115-130. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/rppg.068.0115>

- Étienne, B. & Paveau, M. (2009). Enseigner sans savoir ? Faire avec l'inconscient en classe de français. Présentation. *Le français aujourd'hui*, n° 166, pp 3-8. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/lfa.166.0003>
- Ehrhard, A. (2021). *Phénomènes transférentiels dans la classe*. [mémoire de Master 2 non publié] INSPE, Université Toulouse-Jean Jaurès.
- Fernandez, I. & Petit, L. (2014). La pulsion épistémophilique : la place du savoir dans le transfert. Freud, Klein et Lacan. *Topique*, n°127, pp 63-77. <https://doi.org/10.3917/top.127.0063>
- Filloux, J-C., (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : PUF.
- Filloux, J-C. « Psychanalyse et pédagogie » in *Il fait moins noir quand quelqu'un parle* (CRDP Bourgogne, 2002), pp 13-22.
- Fix-Lemaire, S. & Laugier, M. (2020). De l'épreuve du savoir au savoir de l'épreuve: Le cas de deux disciplines singulières, la natation et l'enseignement moral et civique. Dans : Hubert Vincent éd., *Savoir, épreuves, confiance, en éducation et formation* (pp. 109-126).Nîmes:Champsocial.
- Séverine Fix-Lemaire. (2020). Prendre en charge l'enseignement moral et civique. *Estilos da clinic*, 2020, Vol.25 (3).
- Fix-Lemaire, S. (2023). L'épreuve de l'enseignement moral et civique à l'école: Romy, un sujet-professeure en tension entre instruire et éduquer. *Cliopsy*, n°29, pp 27-42. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cliop.029.0027>
- Fraile, V. (2023), *Accompagnement des enseignants en souffrance par les conseillers pédagogiques : un rapport à l'épreuve*. [Mémoire de Master non publié], INSPE, Université Toulouse-Jean Jaurès.
- Freud, S., Cambon, F., Assoun, P., & Sédat, J. (2010). *Sur la psychanalyse : Cinq leçons données à la Clark University*. Paris]: Flammarion.
- Golse, B. (2017). Quant à Glenn Gould... l'affect comme défense envers l'émotion ?. *Corps & Psychisme*, n°71, pp 153-166. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cpsy2.071.0153>
- Hadji, C., Baillé, J. (1998). *Recherche et éducation. Vers une "nouvelle alliance"*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Illouz, T. (2018). *Même les monstres*. Paris : L'Iconoclaste.
- Imbert, F. (1996). *L'inconscient dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Ionesco, E. (1954). *La leçon*. Paris: Gallimard.
- Jourdan, I., & Brossais, E. (2013). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. *Recherche & Formation* (Lyon, France), pp 9-22.
- Jourdan, I. (2018). Présence de l'enseignant en classe. *Recherches & éducations*, (HS), *Recherches & éducations*, 2018 (HS).

- Kamieniak, J. (2019). Freud et l'énigme du regard. *Revue française de psychanalyse*, n°83, pp 25-34. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/rfp.831.0025>
- Lacadée, P. (2013). *La vraie vie à l'école la psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école* (Je est un autre). Paris: Ed. Michèle.
- Lacan, J., (1975). *Séminaire 1. Les écrits techniques de Freud*. Paris : Editions du Seuil.
- Lafon, L., (2022). *Quand tu écouteras cette chanson*. Paris: Stock.
- Lévine, J., Moll, J., & Delannoy, C. (2001). *Je est un autre Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris : ESF.
- Lévine J., Develay, M., (2003), *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*. Paris : ESF.
- Loizon, D., Margnes, É. & Terrisse, A. (2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants. *Savoirs*, n°8, pp 107-123. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/savo.008.0107>
- Maingueneau, D. (2^{ème} édition 2007). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette Education.
- Moll, J, Enseigner, un métier à risques. Conférence faite à Strasbourg au Congrès du SNUipp le 4 décembre 2001, publiée dans *Je est un Autre*, N° 23, avril 2013, pp 34-36.
- Moll, J. (2003). Des effets du regard et de la parole. *Enfances & Psy*, n° 24, pp 50-56.
- Moll, J, (2014). « Education et psychanalyse d'hier à aujourd'hui : un questionnement incessant » in *Je est un autre n°24*, AGSAS, pp 7-18.
- Moll, J., & Cifali, M. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Bordas.
- Moll, J., (2024). « Pour une éthique du regard et de la parole » in *Je est un autre*, n°34, AGSAS, pp 90-101.
- Montagne, Y. (2011). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue Des Sciences De L'éducation*, n°37(3), pp 507-541.
- Mothes, P. & Carnus, M-F. (2016). Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. *Les sciences de l'éducation-Pour l'Ere Nouvelle*, vol.49, pp 43-61.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux : Matrice.
- Paquay, L., Crahay, M., De Ketele, J-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond. *Éla. Études de linguistique appliquée*, pp 265-273. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/ela.131.0265>
- Picquenot, A. (coordonné par), (2002), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Education et psychanalyse aujourd'hui*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

- Postic, M. (2001). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/puf.post.2001.01>
- Pujade-Renaud, C. (1984). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Fayard.
- Revue Je est un autre n°24, (2014). *Education et psychanalyse : quelle histoire !?* Paris: AGSAS.
- Sédat, J. (2009). Pulsion d'emprise: Introduction à la perversion freudienne. *Che vuoi*, n° 32, pp 11-25. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/chev.032.0011>
- Terrisse, A. (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives. *Movement & Sport Sciences*, vol. n° 50, pp. 55-79.
- Touboul, A., Carnus, M-F. et Terrisse, A. (2012) L'influence de l'expérience et de l'expertise sur l'enseignement de l'Éducation Physique et sportive. Une étude de cas contrastés en Savate Boxe Française , *eJRIEPS* n°26, pp 67-93.
- Ungar, H. (1989). *La classe*. Toulouse : Editions Ombres
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales, 5^{ème} édition*. Paris: Dunod.
- Vincent, H., Guirimand, N., Brossais, E., Buznic-Bourgeacq, P., Firode, A. & Le Guern, A. (2020). *Savoir, épreuves, confiance, en éducation et formation*. Champ social. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/chaso.vince.2020.01>
- Yelnik, C. (2005). *L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation*. Recherche & Formation (Lyon, France), n°50(1), pp 133-146.
- Zeniter, A. (2023). *Toute une moitié du monde*. Paris : J'ai lu.

Annexes

Annexe 1. Transcription de l'entretien avec Amandine

Entretien avec Amandine, premier entretien réalisé. Cet entretien a duré 44 minutes.

Amandine est professeur d'EPS depuis presque 10 ans.

1 Est-ce- que tu peux me parler de ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

2 Alors j'ai eu mon concours le CAPEPS en 2015... du premier coup... euh ... j'ai eu ... euh...
3 ma première année de stage donc dans la foulée... c'était un stage à mi-temps... euh... mi-
4 temps à la fac et mi-temps en établissement.. avec responsabilité de classe pendant le master 2
5 on passait le concours en master 1 et en master 2 on était en stage... Euh... première
6 année de stage euh... à Ramonville-Saint-Agne dans un établissement... plutôt favorisé... je
7 me casse la cheville le 11 septembre... de mon année de stage... donc accident de travail et arrêt
8 de travail pendant 2 mois... je récupère ma classe ...ça se passe moyennement... forcément ...
9 et les IPR me proposent de renouveler mon stage... donc je pars sur une 2e année de stage
10 euh... et cette fois je suis en REP ...au collège Toulouse Lautrec... à Toulouse... donc
11 établissement un peu plus tendu... pas les mêmes problématiques mais tout aussi enrichissant
12 parce que y a toute une équipe et cetera... après je monte à Paris... Asnières-sur-Seine dans un
13 établissement moyen pour le secteur mais quand même difficile... ouais par rapport à mon
14 expérience c'était presque au même... même niveau que la REP de Toulouse quoi avec de de la
15 violence et cetera... les mêmes problématiques... sauf que c'était pas une REP... et ensuite j'ai
16 fait un an à Paris... donc à Asnières sur Seine et je suis descendue dans le Lot euh... où j'ai fait
17 un an euh en poste partagé Martel et Gramat ... où j'étais titulaire en poste partagé Martel et
18 Gramat et... ensuite je suis arrivée ici donc en 2019 dans ce collège...et depuis je suis là...

**19 Quand tu as parlé de ton accident de cheville. tu as dit « quand j'ai récupéré ma classe
20 forcément ça se passe moyennement » qu'est-ce-qui était compliqué et comment tu le
21 relies à ta blessure ?**

22 Alors étant stagiaire on a tout plein de routines à mettre en place... et tout est un peu fébrile...
23 donc... le fait de d'avoir quitté mes élèves après une semaine de cours... d'avoir quelqu'un qui
24 m'a remplacée... qui a mis en place ses propres routines et d'après les échos que j'ai eus c'était
25 pas forcément les bonnes routines c'est-à-dire que les élèves qui voulaient pas travailler il les
26 laissait de côté... à revenir et re... réenclencher ces routines bah en étant stagiaire novice...
27 c'était pas évident hein c'était pas évident...et puis le fait d'avoir été euh... en... en arrêt...
28 revenir... nous aussi faut qu'on se remette dans le bain... parce que du coup euh... parce que
29 du coup... j'en ai profité pour pour commencer à préparer l'agrég externe... parce que j'me suis
30 dit quitte à avoir le pied dans l'plâtre... autant que ce soit utile... je n'avais plus le droit d'aller
31 au collège parce que j'étais en accident du travail... je n'avais plus le droit d'aller à la fac non
32 plus... je pouvais plus aller en cours parce que c'était... ça faisait partie du travail... j'avais le
33 droit uniquement d'aller au cours d'agrégation externe ... J'me suis dit bon ben j'vais y aller...
34 donc j'avais prévu de passer l'agrégation avant l'accident mais là du coup... je m'y suis mise à
35 fond et j'ai passé l'agrégation externe à cette année-là je l'ai pas eue... j'ai eu les écrits mais pas
36 les oraux... et du coup bah je m'étais mis à fond dans l'externe... et du coup tout ce qui était au
37 collège ben j'avais complètement décroché... je m'y suis remis euh... ben naturellement je

38 préparais mes cours et cetera... mais voilà les élèves... il y a eu des conditions quoi... et... et
39 puis j'avais pas ce positionnement d'un... cette posture d'enseignant... je l'avais pas totalement
40 et ça m'a manqué la première année... et j'ai pu la construire au cours de la 2e année... c'est un
41 manque de légitimité... le fait de d'avoir interrompu ben c'est pas évident quand on est stagiaire
42 de... euh... d'interrompre et de reprendre comme ça... c'est... c'est compliqué... du coup j'ai
43 fait cette 2e année après ça ça roulait.

44 **Et qu'est-ce qui t'a amenée à l'enseignement : est-ce que c'est enseigner ou est-ce que c'est**
45 **le sport ?**

46 C'est les 2... parce que euh... j'étais au lycée... et j'étais très sportive déjà... j'avais fait plein
47 de sports différents à plus ou moins bon niveau... et j'étais à ce moment-là au lycée...et euh...
48 je faisais de l'athlétisme et j'étais très investie dans mon club j'étais officielle j'étais entraîneur
49 pour les plus petits et en fait c'est des copines qui m'ont dit mais euh... t'aimes le sport t'aimes
50 être avec les enfants... parce que j'étais animatrice BAFA aussi... et ben pourquoi tu fais pas
51 prof d'EPS... Je me suis dit ah mais oui c'est une très bonne idée...pourquoi je n'y ai pas
52 pensé...

53 **Tu n'y avais jamais pensé avant ?**

54 Non pas du tout... à l'enseignement donc pas du tout... moi j'avais voulu être archéologue
55 ingénieure... j'ai eu un cursus scolaire... très facile...brevet mention très bien bac mention très
56 bien donc... en fait j' pouvais faire ce que je voulais... et... du coup j'suis allée aux portes
57 ouvertes STAPS et j'ai trouvé ça génial... hyper varié... y avait du sport... y avait de la théorie
58 sur le sport... y avait de la théorie sur le corps humain... et du coup ça correspondait exactement
59 à ce que j'aimais... la physio...l'anatomie... comprendre comment fonctionne le corps humain
60 et... la partie sportive qui m'intéressait aussi... donc c'était parfait... et après j'ai découvert le
61 métier ben à travers des stages... et ça m'a plu aussi... je me je m'imaginai pas du tout le métier
62 comme ça et... parce que cette vision éducative on la voit pas trop quand on est un élève qui
63 fonctionne en fait... qu'il y ait cette part de responsabilité qu'on peut avoir auprès des élèves
64 qui...qui dysfonctionnent un peu ... ou qui ont des problématiques éducatives ou disciplinaires
65 ben...là... je l'ai vu en stage... j'me suis dit ben du coup on peut s'rendre utile en fait...donc
66 du coup j'ai poursuivi dans cette voie... j'avais... mes parents voulaient pas trop qu'j'aille en
67 STAPS en fait... parce qu'ayant brevet mention très bien ben... tu peux pas être prof de sport
68 ... ben si j'aimerais bien quand même... j'leur avais dit je vais en première année en STAPS
69 pis on verra si en deuxième année je peux bifurquer vers ergo... voilà... ou une autre filière...
70 je bifurquerai... ou kiné... ou... mais pas du tout... (*rires*) pas du tout...

71 **Oui le choix du sport ça s'est imposé alors ?**

72 Oui ben depuis que j'ai 3 ans je fais du sport en fait... j'me suis jamais arrêtée... enfin à part
73 blessure mais même en étant blessée...j'trouvais toujours un moyen de continuer et j'fais plein
74 de choses... Donc oui... le sport c'est le premier truc et les enfants ... c'est après ...

75 **Quelles sont pour toi les compétences fondamentales du métier d'enseignant ?**

76 Les compétences fondamentales...euh... alors c'est une compétence qui me semble importante
77 mais qui malheureusement se travaille qu'avec l'expérience... on peut pas l'apprendre dans les
78 livres... c'est euh... être à l'écoute des élèves... à l'écoute au niveau euh... de leur... comment
79 ils sont... comment ils se sentent... et ce qu'ils font... dans l'instant... et rebondir sur ce qu'ils

80 font... pour pouvoir les faire progresser et proposer tout de suite dans la leçon quelque chose
81 pour... nous en EPS c'est vrai qu'on est très confrontés à ça parce qu'on les voit tous... pour
82 enfin tout de suite remédier et intervenir pour les faire progresser... c'est la compétence
83 essentielle... et la plus difficile à construire je pense... parce qu'elle se fait que dans
84 l'expérience... on l'apprend pas dans les livres... même si on peut l'anticiper... là encore c' matin
85 en danse... j'ai pas du tout fait ce que j'avais prévu... ben j'ai fait une partie ce que j'ai prévu
86 mais après c'est vite parti sur autre chose parce que j'ai vu que les élèves avaient d'autres
87 besoins... et ça je pense que c'est... une des compétences... les plus importantes et après...

88 **C'est à la fois être à l'écoute et puis savoir se saisir de ce qui se passe au moment ...**

89 Oui...et d'être capable de proposer aut'chose aussi... donc ça implique par contre... d'avoir un
90 p'tit catalogue... un p'tit bagage... pour sélectionner les contenus qui vont être pertinents à ce
91 moment-là... les situations qui vont être pertinentes à ce moment-là...donc après c'est vrai
92 qu'avec l'agrégation... j'ai un sacré catalogue de situations... et euh ...et ça ça se travaille...
93 par contre d'avoir le regard... ou voir qu'un élève bah il va pas très bien en ce moment donc je
94 vais peut être voilà insister sur ce qui va bien et un peu moins sur ce qui va moins bien... ou...
95 ou je vois qu'entre ces 2 élèves euh... il y a eu dispute ou... là je vais peut-être essayer de mettre
96 une tierce personne... parce qu'ils sont dans le même groupe donc j'ai pas le choix... mais j'vais
97 essayer de mettre une tierce personne pour temporiser un peu le truc... enfin ça... c'est des
98 choses... c'est important... mais je pense que ça s'apprend pas trop...

99 **Est-ce-qu'il y a des gens qui t'ont aidée pour les construire ces compétences ?**

100 Euh... Peut-être ma collègue CPE...qui est toujours dans la bienveillance et elle m'a fait
101 prendre conscience qu'y a une autre façon d'aborder les élèves... c'est pas juste des... des sujets
102 apprenants... mais que c'est aussi des des des des des des enfants en fait... et et dans cet
103 établissement... il y a beaucoup de bienveillance... on essaie vraiment de prendre en
104 considération les enfants... qui sont pas juste des élèves... et c'est vrai que ça m'a fait changer
105 de regard... alors pas pas pas dans... enfin si dans mon métier... mais pas en EPS mais de façon
106 générale ...

107 **Ah donc dans ta formation, est-ce-que ces compétences ont été évoquées ?**

108 Euh... alors... ah oui si carrément... mais c'est trop... trop disciplinaire... c'est-à-dire qu'on
109 va nous apprendre à avoir un œil expert sur... telle motricité... en athlétisme on va regarder la
110 jambe d'attaque sur la haie... la jambe de retour sur la haie... comment elle se positionne... si
111 elle se positionne mal... pourquoi... est-ce que c'est parce qu'il sait pas qu'il faut la positionner
112 comme ça... ou est-ce que au niveau biomécanique... il est pas capable de la positionner comme
113 ça... on nous demande de faire des hypothèses comme ça... et ensuite de... de proposer des
114 situations pour remédier à ce problème... mais en fait... on se concentre sur un élève... comme
115 si on avait qu'un seul élève dans la classe ...et en fait ben non (*rires*)

116 **Et comment tu fais alors?**

117 Euh... ben voilà c'est... l'analyse elle se fait comme ça quand même... et après...on va faire
118 en sorte de trouver soit un même problème chez tous les élèves... soit on prévoit à l'avance
119 dans ces cas-là des ateliers différenciés... mais moi ce qui m'a semblé le plus important c'est
120 euh...maintenant... c'est de voir comment les élèves se situent aussi par rapport à leurs
121 apprentissages... c'est-à-dire est-ce-qu'ils ont conscience qu'ils se trompent... est-ce-qu'ils ont

122 conscience que ce qu'ils font c'est pas exactement ce qui est demandé... et donc je leur donne
123 toujours des... des repères pour s'évaluer... et euh...des consignes très claires avec des critères
124 très précis... et ça leur permet de eux se rendre compte de leurs erreurs... en plus de moi...
125 donc du coup ça permet de plus différencier... puisque c'est pas moi le seul regard extérieur
126 mais ils ont leur propre regard aussi... ça... ça on nous l'apprend en cours mais de façon très...
127 très déracinée en fait... mais on est sensibilisés à ça... c'est-à-dire que nos situations elles
128 doivent être programmées... on a un objectif de situation ou de leçon... on a tel profil qu'on
129 peut s'attendre à avoir... tel comportement qu'on peut s'attendre à avoir... former des
130 hypothèses...savoir pourquoi il y a ces comportements... et ensuite proposer des
131 remédiations... mais en fait sur le terrain on a beau les préparer ces trucs... des fois il y a des
132 réponses qui sont pas celles qu'on avait anticipées... donc c'est en ça que...euh... il faut... il
133 faut être capable de... avec l'expérience de... de rebondir même si ça avait pas été anticipé...

134 **Est-ce-que tu as un exemple d'une situation comme ça où soit tu as réussi à anticiper, à**
135 **rebondir soit tu n'as pas réussi ?**

136 Euh... Alors en danse là récemment... parce que j'ai les sixièmes en danse... euh... oui ...
137 alors ça fait 2 séances qu'on fait le même exercice... où ils ont la danse du ruban... donc ils
138 ont le bâton... le ruban... ils doivent faire circuler un ruban et lui faire faire des formes... et la
139 règle c'est que le ruban doit jamais toucher le sol... donc faut qu'il soit toujours en mouvement
140 et il faut qu'il se déplace et euh... j'leur avais dit... là on travaille sur les paramètres du
141 mouvement... donc c'est à dire que là ils doivent modifier leur mouvement... dans le temps...
142 pour faire soit plus rapide soit plus lent... dans l'espace soit plus petit soit plus grand... et dans
143 l'énergie soit tout mou soit énergique... et pour travailler ça... j'avais fait des zones... donc
144 avec des buts de zone donc au début y'avait deux zones... lent rapide... puis y avait 4 zones...
145 lent rapide petit et grand... et donc ils devaient circuler avec ce ruban dans les différentes
146 zones... pour essayer de «colorer » j'leur dis « colorer » leurs mouvements... et au début c'était
147 un mouvement qui était pas... pas chorégraphié... c'est-à-dire qu'ils faisaient un peu ce qu'ils
148 voulaient... il fallait juste que je vois petit grand rapide et lent... et euh ... on l'a fait sur deux
149 trois séances... et la dernière séance je me rendais compte que y avait de la lassitude qui... qui
150 s'installait mais bon fallait quand même qu'on travaille ce paramètre puisqu'on le mettait ensuite
151 dans la chorégraphie... et du coup j'ai demandé à ce que... euh... ils fassent une petite
152 chorégraphie avec ce ruban... 3 mouvements... un cercle enfin ce qu'ils voulaient et que ça soit
153 toujours le même... du coup j'ai rompu cette lassitude là... puisqu'ils s'approprièrent un
154 mouvement de chorégraphie à eux... pour pouvoir travailler ce paramètre et ça c'était propre à
155 toute la classe... euh... sur des élèves qui sont ... j'avais une élève notamment... qui s'assume
156 pas au niveau du corps...euh... là par exemple cette élève je sais pas quoi faire... parce que...
157 euh...elle... elle se trouve nulle... et euh... elle a des problèmes de mémorisation en plus
158 donc... la danse c'est vrai que ça la met pas forcément en réussite... et... mais elle est avec
159 quelqu'un qui est en réussite qui... pour essayer de... de l'aider... et euh du coup... elle fait des
160 mouvements toujours approximatifs...euh... elle fait comme un robot parce que je lui demande
161 de faire... et là pour l'instant j'ai pas trouvé... j'ai discuté avec elle et cetera mais euh... ouais
162 ça fait six séances là...il nous en reste deux...et là pour l'instant j'ai pas trouvé de solution alors
163 que j'ai très bien vu... je la vois... mais là... pour cette élève ben je sais pas comment faire...
164 et euh... j'en ai une autre qui fait aussi comme un robot... et elle pareil c'est un gros problème
165 avec son corps... alors que...elle a pas de... elle a ... enfin une corpulence ordinaire... elle est
166 un peu grande mais bon...et elle a eu... elle a eu un suivi psy et tout par rapport à ça et euh...

167 ça se voit que... elle fait pour me faire plaisir... elle le fait parce qu'elle est scolaire et cetera...
168 mais c'est hyper difficile pour elle... et elle j'ai réussi à discuter avec elle et je lui ai... je lui ai
169 montré que ça pouvait... qu'elle avait progressé sur ça... parce qu'avant elle pouvait pas se
170 montrer et maintenant elle se montre... elle j'ai trouvé... mais l'autre élève j'ai pas encore trouvé
171 ...

172 **Et comment tu le vis ça ?**

173 Euh... Ben j'ai l'impression c'est moi qui la met en échec (*rires*)... bah sur cette activité là...
174 alors qu'elle est sportive en basket et cetera... y a pas de souci et là... je... elle manque de
175 confiance en elle alors que... ca lui arrive de manquer de confiance en elle sur certaines
176 tâches... dès que c'est un peu trop scolaire... dès qu'il faut écrire compter machin... elle se
177 met... elle a pas confiance en elle... mais sur les activités motrices en général... elle
178 s'investissait... et là je vois qu'elle s'investit pas du tout... elle est en train de passer à côté du
179 truc quoi... alors qu'on a fait un projet en danse... et le cycle d'EPS en danse... et en parallèle
180 on a fait un projet avec des artistes... des danseurs qui sont venus de Paris... avec le... le
181 département... et qui ont fait... ils ont fait 2 jours de danse là... la semaine dernière... avec des
182 ateliers de danse et de... d'éducation à l'image... ils ont appris à monter à filmer des vidéos...
183 et même... même quand c'était un autre... une autre... un autre intervenant malgré ça elle s'est
184 pas investie...

185 **Alors c'est pas toi ?**

186 Non c'est pas moi... mais j'me dis... en en leur proposant ça j'en mets... j'en mets certains en
187 difficulté alors que je me pose pas cette question quand je mets des élèves en basket... et que
188 je vois qu'ils réussissent pas à attraper un ballon ... parce que je pense que c'est moins visible...
189 ils arrivent à compenser alors qu'en danse... c'est... ça saute aux yeux... bon là j'ai pas trouvé...
190 après c'est première... première année que j'ai des sixièmes... ça faisait très longtemps que
191 j'avais pas eu de sixièmes... donc nouveau cycle... j'ai pas toutes les solutions... je manque
192 d'expérience encore en danse avec les sixièmes... donc ouais ça me chagrine un peu quand
193 même...

194 **Quelle professeure penses-tu être pour tes élèves ?**

195 Rho... c'est dur ça... euh... je sais pas du tout... dans quel domaine n'importe... euh... heu je
196 sais pas parce que j'suis pas une prof très constante euh... j'ai mes humeurs... c'est pas bien...

197 **C'est-à-dire ?**

198 Ah bah quand je suis fatiguée euh faut pas m'agacer quoi... après j'leur dis... j'suis fatiguée
199 faut qu'ça roule... euh... euh... j'essaie d'être bienveillante... mais j'y arrive pas toujours...
200 même si ça va mieux j'trouve... euh qu'à une certaine période... euh... parce que justement
201 j'me suis rendue compte que les élèves étaient des enfants... et puis j'ai eu un enfant moi aussi
202 j'pense que ça a aidé aussi... et euh... euh... je me demande si les élèves ils me trouvent pas
203 sévère... parce que ils font une bêtise... y'a la sanction qui tombe... y a pas de deuxième
204 chance... enfin y a une deuxième chance mais bon... t'es puni quoi... tu r'feras plus j'espère
205 puis bah si tu fais bah tu... je sais pas si ils me trouvent sévère ou si ils me trouvent juste peut-
206 être... nan c'est compliqué comme question... je sais pas du tout à part ça...

207 **Et quelle prof tu aimerais être alors pour tes élèves ?**

208 *(rires)* Question encore plus dure... euh... ben toujours cette prof bienveillante euh...
209 davantage parce que quand je suis fatiguée... j'y arrive plus...euh... et qui... ben tiens j'ai envie
210 de faire réussir tous les élèves *(rires)*... même... même les plus... les plus en difficulté que
211 parfois on est obligé de laisser de côté temporairement... avec des classes à 30 enfin on n'est
212 pas loti ici mais hé attends... faudrait qu'il soit 12 ou 15 quoi... mais oui des fois j'ai
213 l'impression de... de pas bien faire mon travail parce que je manque de temps... de... voilà...
214 ouais de faire réussir tous les élèves... ce serait une p'tite victoire qu'ils aient tous au-dessus
215 de quinze là...

216 **Est-ce qu'il y a des profils d'élèves qui t'agacent ?**

217 Euh... oui... oh oui *(rires)* euh... alors comment les décrire ces profils... ce sont les élèves...
218 euh... alors y'a deux profils particuliers qui m'agacent mais c'est un peu lié hein... mais c'est
219 juste que c'est pas sur le même plan... ces élèves qui... quand on leur donne des conseils qu'on
220 leur fait des remarques... n'essaient pas d'appliquer ces conseils ou ces remarques...alors nous
221 on est là pour les aider mais... euh...pppfff... ils s'en fichent donc c'est soit les élèves qui sont
222 pas du tout investis dans la discipline... et euh... qui font les choses parce qu'il faut les faire et
223 que ils sont là parce qu'il faut être là et donc euh...qui ont soit toujours raison... soit qui disent
224 bah d'toute façon j'suis nul et j'pars du principe que j'suis nul et que j'y arriverai jamais... donc
225 ceux-là ça m'agace un peu... parce que moi j'pars du principe qu'il faut être ambitieux et que
226 quand on fait des efforts et ben on progresse... et ceux qui... quand on leur fait des remarques
227 par rapport à leur comportement... donc plus au niveau éducatif et disciplinaire... ben... ils
228 essaient pas de s'améliorer... c'est des élèves perturbateurs... ils ont l'étiquette et puis ils
229 essaient pas de l'enlever... j'en ai un en sixième... *(elle souffle)* il a une fiche de suivi... il est
230 pas méchant hein mais...il... il explose... il agite il agite et il fatigue... il est fatigant... et on a
231 beau lui répéter il a une fiche de suivi et tout l'monde lui dit qu'il est pénible...ben y a rien à
232 faire... alors qu'la semaine dernière il s'est très bien comporté... j'lui ai dit mais tu trouves pas
233 qu'c'est mieux... aaaah... c'est aaaah *(elle fait une grande respiration)* plus reposant pour
234 moi... pour toi... on s'énerve pas... il est en sixième... et malgré ça... et ben aujourd'hui il a
235 encore fait n'importe quoi... alors c'est... faut prendre du recul et dire c'est un enfant... qui est
236 pas encore dans la maîtrise de ses émotions et... de ses... de son comportement mais... quand
237 on voit tous les autres qui fonctionnent à peu près et lui qui fait n'importe quoi... pff... chaque
238 enfant a son rythme *(rires)* mais ça ça m'agace un peu... ouais on leur fait la remarque et y a
239 pas de changement derrière... et ils essayent même pas... moi c'est ça qui m'énerve... qu'ils
240 essayent pas...

241 **Est-ce qu'il y a des profils d'élèves avec qui tu as particulièrement plaisir à travailler ?**

242 Et beh l'inverse... ceux qui ont envie de... de de progresser et qui... qui viennent chercher des
243 conseils... qui essaient vraiment d'appliquer... de comprendre pourquoi on leur demande ça...
244 de voilà... c'est... c'est l'inverse en fait... ceux qui... qui nous montre l'envie... même si ils ont
245 un p'tit niveau... et bon si y a de l'envie ben y a... en fait y a forcément des progrès... donc
246 euh... et puis ça les valorise même de progresser... même si c'est un tout p'tit peu... moi ça
247 m'suffit...

248 **Est-ce qu'il y a un élève en particulier qui t'a marquée dans ta carrière ?**

249 ... euh... non... bon j'en ai plusieurs mais...c'est pas les meilleurs quoi *(rires)* j'ai l'souvenir
250 d'un élève *(rires)*... Hamid il s'appelait... ma première année de stage... il était ... horrible...

251 il bougeait... il était en quatrième j'crois... il était affreux... il bougeait tout l'temps... il f'sait
252 n'importe quoi... il se mettait en danger... en escalade il a commencé à... parce que je me suis
253 blessée en escalade... il a commencé à.. à grimper au mur sans... sans être encordé... putain
254 mais tu descends... qu'est-ce-que tu m'fais... ah et puis... euh... oui à Toulouse-Lautrec...
255 j'avais un élève qu'avait de gros problèmes de gestion d' la violence mais euh... en fait y avait
256 des fois y'avait des cours c'était horrible... et d'autres fois c'était super... et euh... quand on
257 voyait son côté super... on se dit ah c'est un bon gars... c'est dommage... j'espère qu'en
258 grandissant ça va aller mieux... ou qu'il va apprendre à maîtriser ça mais... ouais... plusieurs
259 fois j'l'ai séparé parce qu'il s'battait... et c'était un gabarit... ouais c'est les élèves les plus
260 pénibles dont j'me souviens...*(rires)* ouais c'est ça... Nathan il s'appelait...

261 **A quoi tu n'étais pas préparé dans ton métier ?**

262 A tout le à-côté... en fait ce qui nous prend énormément de temps... tout ce qui est « préparer
263 des projets »... administrativement... la DGH... tous ces trucs... en fait tant qu'on est pas dans
264 l'métier...on n'en parle jamais...

265 **En formation c'est pas abordé ? Tu aurais aimé être plus préparée à ces aspects-là ?**

266 Oui et puis même aux conseils de classe... on l'aborde... enfin on sait que ça existe... mais on
267 le voit en stage... mais rédiger une appréciation... qu'est-ce qu'on y met dans une appréciation
268 parce y a pas de texte précis sur ça... dans chaque établissement on fait un peu comme on
269 veut... chaque collègue fait un peu comme il veut...euh... oui et puis tout ce qui est préparation
270 de projet... préparer un voyage... là j'prépare un voyage pour Paris euh... pppfff... je fais des
271 devis comme ça... je sais qu'il va falloir faire un appel à projet... mais je... voilà... pour
272 l'instant je... ah c'est... on apprend tout sur... y a beaucoup de choses qu'on apprend sur le
273 tas... euh... quitte à se mettre en difficulté parfois...qu'est-ce-que... Après euh... en EPS on
274 est bien formés quand même... par rapport à quand... quand j'vois les aut'disciplines y'a pas
275 photo... d'ailleurs quand on fait des stages... interdisciplinaires... en général on s'ennuie en
276 EPS...euh... non ouais ça... les à-côtés du boulot de l'enseignant... du disciplinaire et
277 euh...tout ce qui est projets... alors qu'on nous encourage à en faire... à l'époque c'était les
278 EPI et cetera... euh là euh... malgré ça on n'a pas trop de... pas trop de préparation sur ça...
279 après gérer les élèves... gérer nos contenus ça on a mais... le « à-coté » on n'a pas trop... mais
280 après est-ce que c'est possible de nous préparer à ça je suis pas sûre...

281 **Quand tu prépares tes cours qu'est-ce que t'essaies de prévoir / d'anticiper ?**

282 Euh... *(silence)* euh... ben les euh... qu'est-ce-que j'essaie de prévoir... ben je prévois plus
283 trop... ben je prépare mes cours mais j'essaie plus de... de préparer ce que je vais pouvoir
284 observer... parce que du coup ça... ça réduit la... la focale... euh... nan j'prépare pas trop...
285 j'ai mon objectif... j'ai ma situation... j'ai ma situation... en général j'en ai qu'une... et en
286 fonction de ce que je vois... j'essaie pas de l'anticiper... j' l'anticipe plus... parce que je... ça
287 servait à rien je... je me rends disponible à l'instant T... je regarde les élèves vraiment...
288 j'essaie pas de chercher des trucs... je regarde vraiment et je... et je m'adapte... je vais pas
289 proposer de situation forcément différente...mais par contre je vais donner des consignes mais
290 bon ça ... je vois... j'anticipe pas... j'anticipe pas nécessairement...

291 **Qu'est-ce-que tu fais face à un imprévu ?**

292 Euh... je réagis... le bus qu'est pas là... j'appelle le transporteur... ils arrivent dans cinq
293 minutes ben j'attends cinq minutes... non mais après c'est vrai que... face à un imprévu avec
294 l'expérience on arrive à garder son sang-froid... ça devient plus une montagne comme c'était le
295 cas sur les premières années... les premières années... le bus il est pas là c'est panique à bord...
296 alors qu'après bon... bon c'est pas grave on a cinq minutes de retard... euh... en cas de bagarre
297 ben... on calme les choses... enfin on réagit avec calme... ça sert à rien de s'énerver (*rires*)
298 mais ça ça vient avec l'expérience aussi hein... c'est avoir confiance en son jugement et euh...
299 à la réaction qu'on va avoir et que ça soit... enfin c'est du bon sens...

300 **Quels sont les imprévus qui te dérangent le plus ?**

301 Quand ils sont pas de mon fait (*rires*)... quand euh... en l'occurrence le bus qui m'a oubliée...
302 ça c'est vrai qu'ça m'agace...euh... qu'est-ce qui pourrait me déranger... en fait y a des
303 imprévus tout l'temps...on s'adapte... surtout nous... enfin nous là on s'adapte beaucoup en
304 EPS depuis le COVID... on n'a plus de gymnase... on apprend à s'adapter aussi comme ça
305 ...euh... par exemple le gymnase c'est... on a été prévenus la veille pour le lendemain... c'était
306 un peu... c'était **imprévu** on s'est adaptés... on est allés chercher les installations ailleurs... j'ai
307 prospecté... c'était une sacrée usine à gaz et pis voilà on... on fait avec philosophie et... calme
308 et bon sens... on réagit avec le plus de discernement possible hein...euh... oui les imprévus
309 liés à l'incompétence des gens ça ça me... ça me fatigue... le transporteur... la dernière fois
310 c'était mon collègue qui arrivait à la salle des fêtes qui me dit ben y a pas la salle des fêtes y a
311 un thé dansant... ben super ...OK... voilà **c'est pas moi** mais bon ça m'agace... parce c'est
312 moi qui prépare tout qui anticipe tout... je fais office de coordonnateur là... sans avoir l'IMP...
313 mais euh...voilà ...c'est ça ... c'est ceux-là... les imprévus des élèves ça me... ça me dérange
314 pas... parce que c'est... c'est des enfants enfin...ils font c'qui peuvent aussi... quand ils se
315 battent... ils prennent pas plaisir à se battre donc... quand... quand ils ont oublié leur tenue...
316 ben c'est pas forcément volontaire... surtout les sixièmes là... donc les élèves ça me dérange
317 pas... on est là pour leur apprendre ça aussi... et après c'est vrai que quand c'est le fait d'autres
318 adultes... ça m'agace un peu... (*rires*)

319 **Est-ce qu'il y a des imprévus qui sont de bonnes surprises ?**

320 euh... nan j'aime pas trop les imprévus... euh... oui mais c'est rare ... ce que j'aime bien
321 c'est quand les élèves me surprennent par leur... quand ils proposent des choses qui sont ...
322 positives quoi... quand ils ont compris... et que même d'un coup des fois c'est des dé clics...en
323 danse hein j'ai vu des choses... des élèves qui sont révélés ils veulent pas le croire j'arrête pas
324 d leur dire tu d'vrais te mettre à la danse... t'as vraiment une façon de bouger... j'suis pas du
325 tout danseuse moi... j'suis sport de combat... euh... ça c'est un imprévu quand on a un élève
326 en réussite... qui veut pas se l'avouer... mais bon on va essayer de faire en sorte qu'il le
327 comprenne... ça c'est une bonne surprise mais bon est-ce que c'est un imprévu... le but c'est de
328 faire progresser les élèves quand même... ça devrait être prévisible...

329 **Oui et qu'est-ce qui continue à te surprendre dans l'exercice de ton métier ?**

330 euh... moi c'est plus des individualités c'est pas des situations... les élèves... y a des
331 élèves qui nous marquent... et chaque année y'en a qui nous marquent... euh... après je crois
332 je crois que j'suis plus surprise de rien... ça fait même pas dix ans que j'enseigne... .. C'est
333 quoi la question déjà ? Ah oui... enfin là en l'occurrence c'est notre nouvelle cheffe... ouais...
334 la direction... et même l'inspection... j'ai un rapport très proche avec eux en ce moment parce

335 que... vu que je viens de passer l'agrégation... je l'ai eue l'année dernière...euh... j'ai... en
336 interne... du coup on est... on doit produire un dossier qui va servir de support d'interrogation
337 pour là... le mois de mai... un dossier... une vidéo... donc on doit filmer les élèves... donc du
338 coup je l'envoie... j'envoie le dossier à l'inspectrice et... elle m'a appelée je sais pas 50 fois
339 pour corriger des trucs et tout... bon ça... ce qui est normal... et en fait en discutant avec elle
340 je la connaissais pas plus que ça... et quand même ils sont pas hyper compétents non plus
341 quoi... et ça... ça m'atterre un peu parce que... je... j'étais pas... la dernière fois que j'ai vu un
342 inspecteur c'est quand j'étais stagiaire... du coup le niveau de compétence là... ben là j'étais
343 clairement moins compétente qu'eux... je dis pas qu'je suis plus compétente maintenant mais
344 là... je... j'ai suffisamment de recul pour m'en rendre compte que...

345 **T'as pas l'impression que ça va être une aide...**

346 Ouais voilà c'est ça... et là la cheffe c'était la mauvaise surprise de cette année ... enfin la
347 cheffe c'est pas une mauvaise surprise... parce qu'on sait très bien qu'il y a des chefs qui
348 fonctionnent plus que d'autres... enfin avec qui il est plus facile de fonctionner que d'autres...

349 **Et du coup comment ça influe sur la manière dont tu exerces son métier ?**

350 Alors avec les élèves ça va pas changer grand-chose... mais c'est tous les à-côté justement...
351 l'ambiance au collège... avec les autres collègues... des réunions qui sont... avant je prenais
352 plaisir à aller à un conseil pédagogique... aller au conseil d'administration parce qu'on se
353 retrouve à travailler entre adultes... ça change (*rires*) et je prenais plaisir à ça aussi... et là
354 maintenant... j'y vais... j'y vais parce qu'il faut y aller... c'est pas la même ambiance... c'est
355 tout le monde sur la défensive... alors... moi j'essaie de jouer le rôle des... je pensais pas du
356 tout avoir ce rôle mais en fait j'ai ce rôle... de temporiser des deux côtés ... j'ai un peu le cul
357 entre deux chaises... mais euh... mais ouais du coup c'est plus agréable... et ça c'était la
358 mauvaise surprise là...

359 **Est-ce-qu'il y a un enseignant qui t'a marquée dans ta scolarité ?**

360 ... euh... en lien avec le métier que j'exerce maintenant ou non de façon générale ?... j'en ai
361 plusieurs ... j'ai ma prof de français au collège avec qui j'avais fait du théâtre aussi... qui était
362 très euh... à l'ancienne école... enfin vraiment le maître d'école... enfin maîtresse d'école ...qui
363 vouvoyait ses élèves... qui était très très rigide... qui était très sévère mais très juste... et c'est
364 vrai que c'est un peu un modèle sur la façon de... que j'ai de réagir avec les élèves même...
365 non parce qu'elle était dans le dialogue aussi... elle hésitait pas à prendre des élèves à la fin du
366 cours... mais euh... voilà... une bêtise il y a des sanctions... en tout cas y avait explication...
367 et ça c'est ça... c'est... j'l'ai eue deux ans... et en latin aussi... ouais elle elle m'a marquée et
368 elle a marqué mes parents aussi... euh et après... euh... ben les profs d'EPS aussi...
369 évidemment... ... nan même pas... pas trop en fait... parce qu'avec le recul que j'ai
370 maintenant... ça a pas été des modèles quoi... loin de là... ... si y a une prof de français aussi
371 au lycée qu'était vraiment trop forte... elle c'est par son érudition que j'me disais Wahou...
372 agrégée et tout... nan elle était... elle enseignait à la fac aussi... elle était **passionnante**... Oh
373 c'est que des profs de français (*rires*)...

374 **Quel genre d'élève tu étais ?**

375 Alors j'étais schizophrène moi...euh... non... on va dire que la plupart de ma scolarité j'ai été...
376 une élève ...une très bonne élève... très très bonne élève même...euh... investie en classe...

377 qui fait ses devoirs... très suivie à... enfin bien suivie à la maison... mais mes parents me
378 faisaient confiance donc ils vérifiaient pas forcément les devoirs et cetera... mais si j'avais
379 besoin de réviser je pouvais compter sur eux... ils me faisaient réviser mes leçons... par contre
380 j'ai eu une période au collège... où euh... j'ai un peu mal viré... 5e 4e... 6^e ça se passait pas
381 trop mal mais... 5e 4e j'étais un peu l'élève relou du cours... j'levais pas la main... j'essayais
382 de faire rire la classe... je répondais aux profs... j'étais un peu en crise d'ado quoi... et du coup
383 j'avais toujours des très bonnes notes... enfin des bonnes notes... mais j'avais des appréciations
384 pourries... et puis en 4e je me suis dit bon ça suffit les bêtises... pendant l'été j'me souviens
385 très bien... prise de conscience ouais... je me suis dit bon l'année prochaine c'est le brevet faut
386 arrêter tes bêtises... j'suis retournée dans le rang... ils ont pas du me reconnaître les profs...
387 j'ai pris quatre points de moyenne hein... mais sinon de façon générale... au lycée après j'étais
388 sage et scolaire... investie en classe... les profs pouvaient compter sur moi pour
389 participer...j'étais investie...

390 **Pour conclure l'entretien, est-ce que tu peux me dire comment tu te sens aujourd'hui dans**
391 **ta peau de professeur ?**

392 ... Alors c'est pas évident... en ce moment... parce qu'on est un peu tirillés... enfin je suis un
393 peu tirillée entre l'envie de bien faire mon métier... et toutes les difficultés qu'on rencontre et
394 le mépris qu'on peut rencontrer...euh... que ce soit de la hiérarchie... des... du ministère... ou
395 des parents d'élèves parfois...euh... avec un manque de confiance qui est pas... pas facile à
396 vivre... après avec les élèves j'adore ce que je fais... je m'éclate je fais des projets... et je suis
397 à ma place... je sais que j'ai choisi la bonne voie... c'est mon truc... je m'éclate... et voilà il y
398 a... il y a ce petit truc... cette petite voix dans la tête là ou ce petit grain de sable qui... qui fait
399 que oui on prend plaisir à ce qu'on fait... parce que je prends plaisir à ce que je fais... mais
400 euh... on a l'impression que ça sert à rien... et qu'on se bat avec des moulins à vent... et euh...
401 contre des moulins à vent...et c'est un peu dérang... enfin encore plus là... en ce moment les
402 réformes qui... enfin les textes qui passent et qui... les dispositifs qui durent qu'un an... nous
403 on a enchaîné le COVID puis... puis des dispositifs ...hein... évidemment on veut juste un peu
404 de stabilité pour faire perdurer ce qu'on essaie de mettre en place... pour les rendre efficaces
405 parce qu'il faut du temps... et on a l'impression que... que tout l'monde s'en fout et ... qu'on
406 est que des pions moi c'est ce sentiment là que j'ai en ce moment... mais avec les élèves... trop
407 cool...

408 **Voilà si tu as d'autres choses à me raconter ou si tu veux revenir sur une question ?**

409 *(Elle regarde l'ensemble des questions... elle me montre en riant la question Quelle professeure*
410 *penses-tu être pour tes élèves ?)* Je reviens là-dessus.....Ca c'est dur... han... C'est pas le
411 genre de question qu'on pose à nos élèves... alors qu'est-ce que tu penses de moi... même si
412 des fois... mais bon après y a une part de... d'orgueil aussi... c'est-à-dire que c'est difficile de
413 dire oui je pense qu'ils pensent que je suis une bonne prof parce que... c'est un peu se... mais
414 en même temps on peut pas se flageller non plus donc euh... ouais c'est pas facile comme
415 question... mais je saurais pas euh... te répondre plus que ça...

416 **C'est peut-être qu'elle est pas bonne ma question...**

417 Ah si mais c'est très intéressant comme question...mais je pense que tous les profs se la posent
418 en fait mais sans... sans oser y répondre... c'est ça en fait je pense...c'est très subjectif en
419 plus... ...

- 420 **Merci beaucoup**
- 421 C'est bon pour toi ?
- 422 **Oui merci**
- 423

Entretien avec Charlotte, professeur d'espagnol et animatrice de clubs théâtre au sein du collège. Elle enseigne depuis une trentaine d'années et travaille dans ce collège depuis une vingtaine d'années. Cet entretien a duré une heure.

1 **Est-ce-que tu peux me parler de ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?**

2 ...OK... donc... ben moi j'ai fait mes études...euh... au Mirail... et puis après je... j'ai fait une
3 année de stage à Rodez... ensuite je suis partie en Picardie... dans une ZEP euh rurale... à
4 Rue... voilà... et... en fait... au départ... pardon... j'étais dans un lycée à Friville-Escarbotin...
5 voilà... toujours pareil dans la Picardie maritime... dans la baie de Somme... et puis après
6 j'étais en collège à Rue... dans une ZEP rurale avec euh... un... un public d'élèves...euh... je
7 dirais pas difficile... dans... au sens de la violence et tout ça... mais une zone sinistrée sur un
8 plan social économique... beaucoup d'alcoolisme... beaucoup d'inceste... euh... et... j'ai fait
9 mes armes un peu là-bas... avec des collègues ancrés depuis 35 ans dans le collège... ils
10 n'avaient jamais... enfin ils avaient étudié là... ils sont allés jusqu'à Amiens... et puis ils sont
11 revenus... ils enseignaient là... donc l'équipe c'était compliqué... mais par contre... ben j'ai
12 passé de très belles années moi là-bas... parce que comme je fais du théâtre... j'ai... j'ai tout de
13 suite inclus le théâtre dans ma pratique... et donc j'ai fait des choses magnifiques avec eux...
14 on faisait des ateliers en dehors des heures de cours ... mais on faisait aussi des projets en
15 espagnol... des projets parce que comme c'était quand même des élèves assez particulier... on
16 pouvait pas travailler de façon classique... donc je sais pas si je dois développer ici... par
17 exemple des expériences que j'ai eues avec eux ou pas...

18 **Comme tu veux...**

19 Ouais ? Donc pour moi... un des souvenirs les plus flagrants dans le cas de l'espagnol... c'était
20 que... comme j'animais des... des stages euh... théâtres à l'IUFM... on m'avait demandé si mes
21 élèves pouvaient un jour montrer un petit peu ce qu'ils faisaient en espagnol aux stagiaires...
22 bien et donc les 4... non les 3e B... je leur dis voilà... j'ai pensé qu'on pourrait monter un petit
23 projet théâtre pour montrer ça aux futurs professeurs d'espagnol... et là... « ouais m'dame vous
24 avez vu, on est les 3B »... j'ai dit bah justement... dis justement... on va montrer ce que vous
25 savez faire... puis ils étaient un peu réticents... pas tous... voilà... alors j'ai dit « écoutez...
26 vous me donnez pas de réponse pour le moment... on attend une semaine... dans une semaine
27 je pose la question... sachant que c'est où tout le monde ou personne »... et là, la semaine
28 d'après... j'ai levé la... enfin j'ai posé la question... ils ont tous levé la main... et donc on est
29 partis sur plusieurs semaines... sur une pièce de théâtre... avec bien sûr pas toute la pièce
30 hein... des extraits... j'avais réécrit la pièce pour que ce soit simplifié... et là j'ai eu des trucs
31 extraordinaires... parce que j'avais des... des élèves aussi illettrés donc ils apprenaient leurs
32 répliques par le biais des camarades euh... à l'oral ils venaient le mercredi après-midi et... et...
33 et ... et à la fin ben... ils ont montré ça aux... aux stagiaires... ils... les stagiaires étaient
34 bluffés... et donc quand ils ont vu le retour des stagiaires... ils ont dit... ouais madame... peut-
35 être qu'on pourrait le représenter devant les profs et devant les élèves... parce qu'au départ ils
36 voulaient pas du tout... ils disaient bah on peut pas hein... et j'ai dit bah j'ai dit bien sûr... et
37 quand je suis arrivée dans la salle des profs... que j'ai dit bah voilà il y a les 3B qui aimeraient
38 bien représenter... ils m'ont dit notamment un... il m'a dit... « si tu crois que je vais perdre
39 une... une journée ou une heure de ma vie pour aller voir ces petits cons jouer »... voilà donc

40 ça... c'était l'état d'esprit un peu des profs avec qui je travaillais... mais euh... voilà... on a...
41 on a vécu ça... après... dans le cadre de mon atelier... j'avais un élève qui était justement le
42 fruit d'un inceste... Axel... et euh... ben je l'ai gardé pendant 4 ans dans mon atelier... donc
43 voilà ça c'est... c'est une partie de mon parcours... j'ai commencé en fait très jeune dans la
44 formation... parce que ça faisait 2 ans que j'étais en poste... et on m'a demandé d'intervenir en
45 théâtre... donc j'ai... je suis très vite intervenue dans... à l'IUFM... et puis après ben j'ai été
46 mutée ici... et là ben... je... ça fait pff... 20 ans que je suis là...euh... bon... moi j'ai toujours
47 été en parallèle enseignement-théâtre... j'ai toujours eu des ateliers... des clubs... des choses
48 comme ça... donc euh... là... depuis plusieurs années... je suis formatrice aussi au pôle
49 Interlangue... donc euh... j'interviens auprès des profs pour des formations théâtre en
50 langues... et aussi... euh... comment mobiliser les élèves... euh... comment rendre les élèves
51 actifs... par le jeu... voilà... donc c'est vrai que moi du coup... dans mes cours souvent j'inclus
52 le jeu... là avec les... les quatrièmes... on est sur un projet euh...de... des... de rencontres
53 théâtrales espagnoles... avec des collègues de... de Cahors... donc on se retrouve... ça sera...
54 ça sera en juin... au théâtre de Cahors... et ils vont se rencontrer... bon on l'a fait déjà l'année
55 dernière sur la Scène d'Anglars... et puis euh... ben voilà c'est... je trouve que de toute façon...
56 c'est un moyen qui mobilise énormément les élèves... déjà par la matière... le théâtre... mais
57 aussi par l'idée de projet... ils aiment bien ça... donc dès le... la 5e... on est dans le jeu... on
58 est dans le théâtre... bon après... en 3e ça se complique un peu... mais j'arrive à maintenir
59 cette... cette dynamique en 5e 4e...

60 **Et c'était un choix de travailler en collègue ?**

61 Non moi j'avais fait demande lycée ou collège euh... dans le Lot... j'ai eu le collège... mais au
62 départ... voilà collège ou lycée ça m'allait... et puis c'est vrai que maintenant moi... j'aime
63 beaucoup le public de collège... j'aime bien cette période-là d'adolescence... ils sont souvent
64 très mal... mais bon je perds aussi maintenant un peu patience aussi... et depuis l'année dernière
65 en fait... j'ai des élèves allophones... j'ai décidé de passer cette année la certification FLS...
66 je... je m'éclate... j'ai quatre heures FLS cette année pour suivre six élèves allophones... et
67 franchement alors là c'est ... c'est la... la remise en question de tout quoi... parce qu'en fait ça
68 interroge beaucoup sur le sens...euh... ben des apprentissages pour les élèves... et puis sur le
69 sens de l'enseignement aussi... parce que... quand t'as des élèves comme ça... allophones qui
70 ont des parcours souvent compliqués... ben pour eux... le... le sens de l'apprentissage c'est
71 clair... c'est l'urgence apprendre... donc après... quand tu te retrouves dans tes classes où t'as
72 des élèves qui ont pas des parcours non plus faciles... mais... c'est pas tous les élèves qui ont
73 des parcours difficiles qui... qui... qui ont l'attitude que certains ont... et qui... qui fait perdre
74 vraiment le sens quoi... et c'est là que tu te dis que... voilà... notre système ne répond pas à ces
75 besoins... voilà pour le parcours... ça va ?

76 **Oui très bien. Quelles sont les compétences fondamentales du métier d'enseignant selon 77 toi ?**

78 Euh... La patience... la bienveillance... euh... l'énergie... l'empathie... tu vois... donc ça
79 passe quand même après le savoir tout ça... tu vois... parce que pour moi le savoir... le savoir
80 pour moi c'est un détail... dans... dans le sens où si t'as pas le reste euh... le savoir il passera
81 pas... tu vois donc c'est vraiment une histoire de... de feeling... de... d'échanges...
82 d'humanité... pour moi ça c'est les... les principales qualités pour être enseignant ...avoir le...
83 tu vois j'ai vu des enseignants tu vois contractuels... qui n'avaient peut-être... qui avaient peut-

84 être moins d'expérience moins d'études... mais qui s'en sortaient super bien avec les élèves...
85 parce que justement ils avaient ce feeling avec les gamins... voilà...

86 **Comment tu les as construites ces compétences fondamentales ?**

87 ...Alors ces compétences... fondam... fondamentales... l'énergie au départ... je l'avais...
88 c'était... c'était naturel... l'empathie aussi je pense que j'avais ça... la patience je l'ai apprise au
89 fur à mesure des années...euh... ouais je crois que c'est des compétences quelque part... qui
90 font partie aussi de la personne... ces compétences-là de... de savoir euh... enfin de savoir être
91 avec les gamins...

92 **Ça s'apprend pas ?**

93 Ça peut s'apprendre mais je pense que quelqu'un qui est à la base... psychorigide... jugeant
94 qui a des comptes à régler avec... avec l'école... ou avec soi par rapport à la hiérarchie tout
95 ça... je pense que ça peut... j'suis pas sûre que ce soit quelque chose qui se corrige... tu vois...
96 donc après bien sûr que... dans tous les domaines on progresse mais... je pense qu'il y a un
97 terreau à la base qui fait que... bah... tu vas... tu vas évoluer plus ou moins vite...

98 **Et dans la formation que tu as reçue, est ce qu'il y a des choses qui t'ont aidée justement
99 à construire ces compétences là ? Ou tu as vraiment l'impression que c'était en toi ?**

100 J'ai pas l'impression d'avoir reçu des formations sur le savoir-être avec les élèves... d'ailleurs je
101 trouve que c'est vraiment quelque chose qui manque... tu vois par exemple... des cours de
102 psychologie de l'ado... on n'a jamais eu ça... les cours sur toutes les problématiques autisme
103 hyperactivité dyslexie dyspraxie... allez j'ai peut-être eu une demi-journée en trente ans de
104 formation là-dessus... et encore y a... y a quinze ans quoi... hein donc... ça c'est par contre
105 des choses alors tiens pour revenir sur les histoires de formation de compétences... tout ça c'est
106 des choses que j'ai... j'ai cherché par moi même... j'ai des tas de bouquins là-dessus... dès
107 que j'avais... enfin le premier élève autiste que j'ai eu... PAF je me suis acheté toute une
108 batterie de bouquins sur l'autisme... euh... l'hyperactivité c'est pareil... donc... c'est... c'est
109 de l'autoformation quoi... on a envie ou pas... c'est à dire c'est pas obligatoire donc... il y a
110 des gens qui peut-être ne se formeront jamais là-dessus... les HPI... moi j'en ai... j'ai un fils
111 qui est comme ça donc oui... j'ai lu plein de là-dessus... mais la plupart des gens ne vont pas
112 s'attarder sur le fait que HPI bah oui ça peut être... en échec... parce que ça a... pas le... la
113 même ça ça n'apprend pas de la même façon... ça ne comprend pas de la même façon... le
114 côté séquentiel... c'est pas... donc c'est vrai que... je trouve qu'on on manque crucialement
115 de formation sur ça

116 **Mais là c'est quand même des formations assez théoriques finalement dont tu parles : sur
117 l'autisme, sur les troubles des troubles cognitifs, c'est pas sur le savoir-être de
118 l'enseignant ?**

119 Euh si par exemple... sur un gamin... par exemple un gamin euh... par exemple un gamin...
120 un autiste il supporte mal le regard... face à face... mais c'est... qu'il faut le savoir... moi un
121 jour j'ai eu un élève... je savais pas qu'il était autiste... il me regardait pas... j'ai dit « s' te
122 plaît regarde-moi dans les yeux » ... et après quand j'ai appris qu'il était autiste... j'ai dit purée
123 ça c'est dommage... et... et... et j'ai eu une très belle expérience aussi avec un autiste parce
124 que... je peux en parler là c'est le moment ? En 2017... j'ai monté une troupe euh... enfin un
125 petit club... avec 5 élèves dont un qui était autiste... je les avais repérés justement en

126 espagnol... en théâtre et on a monté un... un petit club à 5 et ils ont voulu... ils ont voulu
127 monter du Molière... et donc on a monté du Molière et puis bon c'est sûr... que... ils voulaient
128 plus parce qu'il fallait représenter la pièce... et que hein donc on a fait des weekends théâtre et
129 cetera... et... et ce jeune homme...euh... en cours il était... c'était... c'était difficile à
130 gérer... il avait une AESH... mais bon ça partait dans tous les sens... et à partir du moment
131 où il a commencé le théâtre... ça a été fini... attitude en cours complètement... classique
132 quoi... et... et les parents quand ils l'ont vu sur scène... ils ont pleuré parce qu'ils ont pas
133 reconnu leur fils... voilà... donc tu vois un exemple encore du théâtre qui... tout ce que ça
134 peut apporter... et je pense que c'est en fait pour moi...

135 *(Nous sommes interrompues par une surveillante qui pensait avoir oublié de fermer le bureau*
136 *dans lequel nous nous trouvons)*

137 la qualité... la qualité de l'enseignement... elle est aussi liée à la qualité de l'échange avec les
138 les élèves... et que... par exemple... la hiérarchie... enfin se... se positionner sur un plan
139 vertical... je pense pas que ce soit la solution... aujourd'hui on est avec des élèves qui sont...
140 ben qui ont d'autres compétences... tu vois... tout ce qui est techno machin tout ça bon... moi
141 je suis une bille en technologie... en nouvelles techniques tout ça... mais je trouve que voilà...
142 on peut construire un échange et... et c'est à partir de cet échange-là... de cette qualité de...
143 je dirais plus... un côté horizontal de la relation... que tu peux avancer... tu peux monter en
144 compétence et... et tu apprends toi aussi... parce que... on monte en apprenant en fait avec
145 eux aussi hein... je crois que les compétences... toutes les compétences que... même dans
146 dans ce que j'te disais tout à l'heure... même le savoir-être ça... ça passe par cette expérience
147 que t'as avec les gamins qui t'ont grandir eux aussi... parce qu'après le savoir... le savoir
148 bon... on a... on a un diplôme justement... on nous évalue seulement là-dessus... hein le
149 CAPES... y a pas tout le reste on est pas sur le savoir-être... donc euh... on sort avec des...
150 des connaissances et... et les compétences on nous... enfin moi je... à l'époque en tout cas...
151 on avait pas ça en formation...

152 **Y a des gens qui t'ont aidée justement sur ce point-là pour construire ces compétences :**
153 **des gens que tu as pu rencontrer soit dans ta vie personnelle soit professionnelle ?**

154 Euh... compétences propres à l'enseignement non... mais après ces compétences... oui par
155 par le biais du théâtre... par... par le biais de... d'un mentor que j'ai eu (*elle sourit*)... et
156 qui... qui m'a... que j'ai beaucoup observé travailler... il m'a beaucoup appris... en fait c'est...
157 c'est tous les jours des vrais leçons de vie sur la relation humaine... et comment on construit
158 avec l'autre... ce côté empathie... ce côté aller au rythme de l'autre... ne pas dépasser les
159 limites que l'autre ne peut pas entendre... Je pense vraiment que l'enseignement on est... on
160 est vraiment dans de l'humain... donc... le savoir... c'est ce que je disais tout à l'heure... pour
161 moi il est anecdotique quoi... oui on a un savoir mais... mais c'est... c'est une partie... et
162 puis après y a tout le reste... le savoir il entre si y a le... enfin on peut pas dissocier le cognitif
163 de l'émotionnel donc... si t'as pas cette partie... émotion... où tu vas pouvoir passer des
164 moments symp... enfin agréables en cours... où les élèves vont être contents d'être là... ben
165 le savoir il rentre pas... même nous... on le sait quand on était élèves c'était comme ça aussi...

166 **Le mentor dont tu as parlé, c'était ton prof de théâtre ?**

167 Oui... comédien metteur en scène... qui travaille toujours d'ailleurs dans le théâtre à Paris...
168 l'intégration quoi... il a travaillé dans un hôpital psychiatrique... il a travaillé avec des

169 prisonniers... là il travaille... il a 76 ans mais... il travaille dans... dans un EHPAD... il
170 travaille avec des p'tits vieux... enfin... et... et voilà...

171 **Quel professeur penses-tu être pour tes élèves ?**

172 *Elle souffle... long silence... Euh...* je pense que les élèves... de façon générale... parce que tu
173 as toujours des élèves de toute façon qui n'accrochent pas... ils sont contents d'être en
174 espagnol... ils me le disent... souvent j'entends « ah mais madame c'est déjà fini » ... donc
175 c'est à chaque fois un cadeau... quand je suis... quand je suis pas là que je manque... « ah
176 mais vous allez pas être là... ah madame vous nous avez manqué... donc je pense vraiment
177 qu'il y a quelque chose de l'ordre de oui on... on... on forme une équipe... voilà... on est...
178 on est... on a notre bulle... on a notre cocon... on a nos codes... tu vois par exemple... cette
179 année c'est la première fois depuis 20 ans où il faut que j'aie compléter mon service par
180 exemple à Olivier de Magny... donc j'ai une classe de 3e... ça veut dire que j'les connais pas...
181 ici en plus je... je les connais... je les ai 3 ans quoi tu vois... c'est très compliqué... parce
182 qu'on n'a pas eu le temps... de construire nos codes... nos p'tits rituels... ici bon ils savent
183 que voilà si je me mets en colère on va calmer le jeu... si... et... et... mais par contre que
184 voilà... j'peux partir dans un délire... je peux m'amuser... « Allez allez on prend les buzzers
185 et on fait conjugaison tac ! » ... voilà tu vois donc euh... je pense qu'avec les élèves alors...
186 je... je dis bien... je généralise pas à tous les élèves parce que je... j'ai des soucis avec certains
187 élèves... mais bon... c'est des élèves qui posent problème de façon générale quoi... mais ils
188 savent que je suis pas dans le jugement donc euh... j'essaie vraiment d'être dans... dans
189 quelque chose de sécurisant... tu vois... euh y a des élèves qui sont extrêmement timides et
190 qui prennent la parole... et euh... waouh c'est compliqué... et euh... je les accompagne là-
191 dedans donc... on se lance des défis... l'année dernière j'en avais une elle pouvait pas prendre
192 la parole sans faire une crise d'angoisse... et j'ai dit « toi à la fin de l'année je te parie que tu
193 joueras sur scène » ... et finalement c'est ce qui s'est passé... voilà... on s'est retrouvé « j'peux
194 venir vous voir au théâtre » moi j'ai dit « Bah oui, ah bah tiens il en manque un... tu peux
195 donner la réplique aujourd'hui ? » ... « Oui » « Ah bah il viendra plus... tu peux prendre la
196 place » ... et puis elle a fini sur scène... donc euh... on peut pas plaire à tout le monde...
197 mais dans l'ensemble j'pense que ça va...

198 **Et quelle professeure aimerais-tu être pour tes élèves ?**

199 Aujourd'hui je sens que je perds de la patience... je perds de la tolérance aussi... et j'aimerais
200 bien retrouver mon sens de la tolérance aussi large que je l'avais...

201 **Tu as des exemples ?**

202 Oui... j'ai un élève là en 3eme et là... il forme un super duo... et là j'ai péti un câble euh...
203 mardi... mercredi... je les supporte plus quoi... mais c'est épidermique... et là je leur ai dit...
204 je leur ai dit... « C'est fini... c'est épidermique... tolérance zéro quoi... et puis c'est vrai que
205 tu vois... en plus quand tu vois un petit peu euh... sur le plan des réformes... le... les... nos
206 jeunes sont malmenés... on ne... on n'écoute pas leurs besoins... et donc j'en ai marre que
207 l'État n'écoute pas les besoins... que l'État attende encore beaucoup de choses des... des
208 enseignants... que les parents attendent tout des enseignants... et je leur ai dit... j' leur ai dit
209 je suis pas une éducatrice de bonnes manières... J'dis y en a marre que tout le monde les parents
210 l'État attendent de nous qu'on fasse votre... le boulot de vos parents et de l'État quoi... donc
211 là je sens que... là j'ai vraiment été loin dans ce sens où c'est rare quand je... j'explose comme

212 ça... mais là je l'ai dit donc... ouais je pense que j'aimerais bien euh... j'aimerais bien arriver
213 à garder plus de self-control que je commence un peu à perdre j'le sens... et puis tu vois
214 l'expérience que j'ai avec mes élèves allophones comme je te parlais du sens... là j'aimerais
215 faire que ça... je vais faire une demande d'UP2A pour l'année prochaine mais je sais pas si...
216 s'ils vont en ouvrir... ils devaient en ouvrir une et puis finalement il l'ouvre pas à Olivier de
217 Magny et tu... tu te rends compte que l'enseignante actuelle elle a 22 élèves... c'est à dire
218 qu'on peut accueillir plus personne... moi ça me rend malade ça tu vois... donc voilà... et je
219 voudrais être prof en UP2A maintenant... .. en fait je ne supporte pas les élèves qui n'ont
220 aucun code de... aucun code de... de relation à l'adulte... de rapport à l'adulte ou même
221 entre... entre eux... mais encore entre eux j'arrive à le tolérer... parce que je ne me sens pas
222 directement attaquée... donc je peux intervenir dans un... un rôle un peu de remédiation...
223 mais je ne supporte plus... j'me dis... d'autant plus que le profil que... que j' remarque quand
224 même de ces élèves-là... tous les élèves cette année qui nous posent problème... je crois qu'on
225 en a jamais eu autant... ce ne sont que des élèves qui nous arrivent d'ailleurs... tu vois... donc
226 euh voilà le le public de P. est quand même un public assez facile... assez sympathique... bon
227 ils ont des difficultés ils ont... mais... mais t'as... t'es dans l'envie quand même de les aider...
228 alors que ces élèves... ces élèves-là... alors c'est peut-être parce que je suis... j'suis pas
229 habituée ou plus mais... ils m'agressent... ils... et je ne les supporte pas... voilà j'supporte
230 pas et je me rends compte quand je vais à O... ils ont pas les codes... et puis ils ont aucun
231 tabou... aucun scrupule... euh... jeudi dernier... il y en a un il jouait dehors avec son vélo...
232 et souvent il manque mon cours à 15h00 là quand j'arrive... là je lui dis ah s'il me dit qu'il était
233 malade je vais avoir du mal à le croire... et puis j'apprends en plus qu'ils avaient pas... ils
234 n'avaient pas cours de 10h30 à 15h00... il arrive en cours il commence à faire ses devoirs...
235 j'ai dit « mais c'est pas le moment de faire les devoirs » ... Il me dit « Ben j'ai pas eu le temps »
236 ... j'lui dis « mais il me semble que depuis 10h30 ce matin tu avais le temps » ... il me dit
237 « j'étais occupé » ... « de 14h00 à 15h00 » il me dit « ben je faisais du vélo » ... non il me dit
238 « ah non non j'ai pas pu » ... j'ai dit « ah oui tu faisais du vélo dehors » ... il me dit « oui
239 oui ... ben justement je vous dis qu'j'étais occupé » ... comme ça avec un aplomb... et moi
240 ça me sidère... et là je... là je sens que ça... ça coince... là je peux plus ça tu vois... ça
241 c'est... j' suis pas habituée à ça... et puis non non...

242 **Et comment tu fais ?**

243 Mais justement pour le moment je m'accroche à un projet de faire autre chose... mais je... je
244 me dis si les 10 prochaines années ça doit être ça... ça va être compliqué... très compliqué...
245 ça pourrait même me mener à une reconversion...

246 **Et ça c'est nouveau ?**

247 Ouais... oui parce que cette année je trouve que c'est particulièrement costaud... on a vraiment
248 beaucoup d'élèves comme ça... cette année on a... 5 ou 6 élèves qui viennent d'ailleurs... des
249 troisièmes... et qui ont la même attitude... et à Olivier de Magny c'est la moitié de la classe
250 qui est comme ça...

251 **Tu dis « qui viennent d'ailleurs », tu as l'impression que vous, dans votre établissement,
252 vous êtes un peu protégés ou... ?**

253 Oui je pense que c'est... c'est vraiment général... donc c'est pas tel établissement ne tient pas
254 ses élèves... c'est... c'est quelque chose euh... d'assez général je pense... parce que j'entends

255 aussi les collègues qui viennent d'ailleurs et qui me disent mais nous c'est notre quotidien... et
256 je pense qu'ici on est quand même bien protégés oui...

257 **Et du coup tu n'envisages pas de faire avec, tu te dis « j'ai pas envie » ?**

258 Non... non... j'ai pas... non parce qu'en plus j'ai... pour... on a des élèves ici qui sont...
259 qui sont difficiles dans le sens où y a rien à faire... ils veulent pas travailler... ils veulent... ils
260 veulent pas travailler... ils vont avoir l'aplomb ne même pas sortir les affaires mais... j'ai
261 jamais reçu d'agression verbale comme ça... et... et ces élèves... j'ai vraiment pendant deux
262 ans... je les ai portés... j'ai essayé... donc la 3e année... je me dis ben attends là c'est bon...
263 je... c'est de l'impuissance quoi... je ne peux rien faire... enfin voilà... le syndrome de la
264 toute-puissance je l'ai pas... donc j'arrête de donner de l'énergie là où ça tombe dans... dans
265 un puits perdu quoi... mais euh... c'est différent de... de... de ce que j'décrivais avant...

266 **C'est que là, tu te sens attaquée personnellement ?**

267 Ben personnellement je me dis... c'est... ils se prennent pour qui ? ... enfin je veux dire...
268 mais on n'a pas... si on peut même pas espérer le respect... tu vois... en étant au départ moi
269 je... pour moi c'était des élèves lambda quoi... ils sont arrivés... je les ai traités comme tout
270 le monde... avec de l'humour... avec essayer de les ai... et je me prends ça... non je suis...
271 non j'ai pas envie... j'ai pas...

272 **Quand tu dis « tu te prends ça » ...**

273 Bah cette agressivité... ce manque de respect... ce... bah... c'est ce manque de respect que
274 je ne supporte pas tu vois c'est... on n'a pas nous à éponger ça... ... alors ça fait peut-être
275 partie du boulot d'enseignant... mais j'trouve pas ça normal... je l'accepte pas en tout cas...
276 j'ai pas envie de l'accepter en plus...

277 **Est-ce qu'il y a des profils d'élèves avec qui t'as particulièrement plaisir à travailler ?**

278 ... oui... euh... des profils élèves euh... moi les... les cinquièmes par exemple... on arrive
279 toujours même si... parfois ils sont un peu pénibles ou je les ai 2 h à la suite tout ça... ils
280 sont... ils sont... ils sont spontanés... donc j'aime... j'aime cette fraîcheur en ce sens où
281 voilà... on peut y aller... on peut proposer des choses... donc euh... après y a ben les
282 quatrièmes... je m'éclate avec eux enfin... donc que ce soit... j'aime différents profils
283 d'élèves... les profils qui sont en grosse difficulté mais qui vont mettre de la bonne volonté...
284 ben je trouve ça génial... ben les élèves bien sûr aussi qui... qui sont doués qui... qui ont
285 envie d'apprendre... qui... qui demandent plus et plus... bien sûr... ben on... on va pas
286 privilégier que les élèves qui sont en difficulté... faut penser à tout le monde... euh... j'aime
287 aussi les profils d'élèves créatifs... j'aime les élèves timides parce que justement ça... ça lance
288 des défis... en général ben les élèves que j'ai en atelier théâtre c'est que du bonheur... c'est
289 même incroyable quoi... je peux leur demander ce que je veux et ils y vont... là on fait de la
290 danse avec notre... la pièce qu'on monte et ils y vont... l'année dernière je voulais essayer un
291 truc... je leur ai demandé de ramper ils ont rampé... j'ai dit ah non excusez-moi ça va pas c'est
292 bon on laisse...

293 **Et je t'ai pas demandé tout à l'heure le pourquoi du choix de l'espagnol ?**

294 C'est une prof... qui a été déterminante dans toute ma vie professionnelle et artistique... en
295 fait... je détestais l'espagnol jusqu'en première... et en première j'ai rencontré Madame A. et

296 donc elle... elle a monté un club théâtre cette année-là... en espagnol... et j'étais passionnée...
297 j'étais passionnée et à la fin de l'année j'lui dis madame je vais être prof d'espagnol... je... je
298 voudrais être prof d'espagnol... elle me fait « oh non pas l'enseignement » ... et elle me dit...
299 c'est rigolo parce qu'elle me dit... « je vous vois plus psychologue... enfin quelque chose en...
300 mais l'enseignement ça va être compliqué » ... et... et... et après ça j'ai quitté l'établissement
301 je me suis retrouvé en terminale avec une autre prof qui m'a à nouveau dégoûtée de l'espagnol
302 donc... j'avais tenté euh... une entrée dans un BTS tourisme... j'ai passé concours d'entrée
303 là... bon j'ai... je l'ai eu... mais j'me suis dit mais qu'est-ce que je vais faire là-dedans... et
304 puis je suis retournée vers l'espagnol voilà... ... mais c'est incroyable c'te femme parce que
305 c'est elle qui a déterminé ma carrière professionnelle... c'est elle qui a déterminé aussi ma
306 passion du théâtre... mon premier voyage je l'ai fait en Andalousie toute seule pour aller voir
307 l'Alhambra de Grenade... après je suis allée au Pérou pour voir le Machu Picchu parce qu'elle
308 nous avait montré le Machu Pichu donc... ouais c'est...

309 **Tu peux me parler d'elle ?**

310 Oui... et je... je vois sa posture... elle était... elle était toujours... il y avait l'estrade (*elle*
311 *se lève et mime toute la scène*) là elle était sur l'estrade... elle posait sa question puis après elle
312 descendait et elle posait la question (*elle s'approche tout près de moi, son visage très près du*
313 *mien*) et elle allait à l'affût... et elle attendait comme ça... et malheureusement on était dans
314 une classe où il n'y avait pas beaucoup de gens qui parlaient... et les gens n'l'aimaient pas
315 trop... mais moi j'la trouvais géniale... voilà... alors il y a une anecdote avec elle parce que...
316 elle nous a fait faire un texte de Palo Neruda... sur... sur Pablo Neruda qui allait lire de la
317 poésie aux dockers et donc dans... dans ce texte Paolo Neruda se dit qu'est-ce-que j'vais aller
318 lire de la poésie à des dockers ces brutes et tout ça... donc on a cette première partie de... de
319 préjugés sur le... le docker... et puis donc après... ben il voit que les dockers sont émus tout
320 ça... et elle me croise dans les couloirs après le contrôle et elle me dit... « j'ai lu votre devoir
321 mais vous avez tellement bien perçu le côté brut bestial des... des... des dockers » et j'ai dit
322 « oui ... mon père est docker » « ah bon »... et voilà... donc non... mais voilà Madame Arnaud
323 ça a été... c'est... c'est marrant parce que euh... donc y avait Madame Arnaud... et puis elle
324 était dans un trio... un trio de... de... de trois femmes... profs... et j'ai fait mon... ma
325 première année de stage... enfin un... un des stages que j'ai fait en première année c'était à
326 Toulouse-Lautrec avec Madame Bouille... et là Madame Bouille... coup de foudre pour
327 Madame Bouille... et elle me dit bah oui... nous on était 3 là... on était 3 profs on se quittait
328 plus... j'ai dit c'était qui les 2 autres profs... elle me dit bah c'est Madame Arnaud (*elle frappe*
329 *dans ses mains*)... Madame Arnaud ma 2e et il me manquait la 3e... et un jour je me fais
330 inspecter ici par... par une dame... un nom très très long... très compliqué à retenir... j'ai
331 pas retenu... mais elle me dit dans l'entretien... « eh oui oui oui donc vous avez connu Madame
332 Boyer » ... j'ai dit « Ah bah oui Madame Boyer et Madame Arnaud » ... elle me dit « ah mais
333 c'était mes deux grandes amies » ... j'dis « c'est vous la 3^e ? » ... et... et voilà donc ces femmes
334 vraiment... mais y avait eu une espèce de clac ... comme des aimants quoi... on savait que...
335 y avait quelque chose qui passait... et... et c'était des femmes euh... extrêmement sensibles...
336 extrêmement passionnées... passionnées... bienveillantes quoi... c'était pas des femmes...
337 elles étaient pas là pour régler des comptes quoi...

338 **A quoi tu n'étais pas préparée dans ton métier ?**

339 Euh... ben tout ce que je viens de décrire en fait... le savoir-faire avec les élèves... c'est
340 préparé que sur le plan euh... intellectuel quoi... tout le reste on l'avait pas... alors par exemple
341 je... donc je sors de l'IUFM de Rodez... j'arrive en Picardie... au lycée au milieu des marais...
342 et là je découvre des élèves... qui pensent que je suis étrangère parce que on se... on se
343 comprend pas... avec les différences d'accents... et puis... et puis je me rends compte que tout
344 ce que je venais d'apprendre ça me servait à rien... oui j'avais la méthodologie pour analyser
345 des textes des tableaux... mais mais on était formé pour des élites... on n'était pas formé pour
346 des élèves qui pouvaient avoir des difficultés...

347 **L'année où tu étais en stage ?**

348 Non l'année où j'étais en stage ben disons que... l'année où j'étais en stage ça allait parce que
349 j'étais au lycée à Rodez donc... nous on avait formation à Rodez... bon c'est vrai que là la
350 seule difficulté que j'ai rencontrée c'est le nombre dans le lycée... j'avais 35 ou 38 gamins en
351 cours là... mais c'était qu'une classe... donc l'année de stage j'essaie de mettre en application
352 tout ce qu'on nous enseignait en termes de théorie... là où ça m'a fait drôle... c'est quand j'ai
353 atterri là-bas au milieu des... des flamants roses et des marais... c'est ça avec le terrain et le
354 vrai terrain...

355 **Quand tu prépares tes cours qu'est-ce que tu essaies d'anticiper ou de prévoir ?**

356 Euh le projet c'est à dire bon déjà... la thématique... c'est à dire je... je pars sur une thématique
357 euh... qui peut m'intéresser... ou si la thématique fait partie quand même du programme
358 mais... que elle m'intéresse pas plus que ça donc... j'essaie de rattraper par... par un projet...
359 donc par exemple l'année dernière avec les 4e bon... je suis allée voir la ville... alors comment
360 on peut rendre ça intéressant quoi... donc il y a... il peut y avoir du jeu... et puis après le
361 projet final... il y avait cette histoire de théâtre... donc petite saynète et tout ça... là cette
362 année bon le harcèlement... donc OK le harcèlement... c'est vrai que chaque année... le
363 harcèlement ça revient mais là j'ai découvert 2 textes différents... donc je vais faire travailler
364 par exemple euh... un texte une classe un texte l'autre... l'autre classe et puis voilà... théâtre
365 collectif... lecture collective euh... avec une technique théâtrale... donc si... pour moi...
366 préparer mes cours c'est partir d'une thématique... qu'elle me plaise ou pas... et de voir
367 comment on peut tous vibrer là-dessus... parce que sans vibration pour moi y a pas de... y a
368 pas de vie... y a pas de sens... donc il faut que ça vibre... et... pour que les gamins puissent
369 vibrer... je pense qu'il faut que je vibre aussi... donc je cherche toujours quelque chose qui
370 me plaît à moi... qui m'intéresse et qu'essaies-tu de prévoir d'anticiper... anticiper ben
371 j'anticipe ben sur... la progression d'où je pars... par où je passe pour arriver après au projet
372 final...

373 **Et qu'est-ce que tu fais face à un imprévu ?**

374 Oh ben j'improvise... c'est à dire que... par exemple un cours j'ai prévu quelque chose ça
375 prend pas... ben je vais essayer tout de suite de... de passer par une autre activité... par le
376 biais du jeu par exemple... moi la conjugaison je commence à expliquer tout ça... si je vois
377 que pppfff... allez hop on prend les buzzers ou j'ai des... des étiquettes... j'ai des dés avec
378 les... les différents... les différentes personnes... les temps donc... enfin l'imprévu me fait
379 pas forcément peur hein justement ben avec l'expérience... ça fait 30 ans maintenant... je
380 commence à... je dirais même que c'est chouette l'imprévu aussi... c'est... c'est quelque chose
381 euh... qui peut faire du bien... ou... ou parfois les élèves sont pas forcément en état... sont

382 fatigués donc je vais prévoir quelque chose de moins lourd et puis on va... on va aller vers une
383 activité plus soft...

384 **Quels sont les imprévus qui te dérangent le plus ?**

385 Oui que des élèves boycottent mon cours... comme les élèves dont je t'ai parlé... ça je supporte
386 pas... ça voilà... ça c'est déjà... ça fait partie des imprévus qui m'insupportent... quand c'est
387 lié... au comportement de certains qui... en plus quand c'est récurrent... voilà tu vois par
388 exemple là... je travaille sur un film... Champions... je sais pas si tu connais Campeones...
389 donc qui en plus... c'est sur le handicap... c'est super riche... le film les élèves aiment
390 beaucoup... j'ai passé euh... je sais pas combien de temps pendant les vacances de Noël à
391 préparer ça... et quand t'as... (*ton très très agacé*) t'as ces deux deux-là qui... qui monopolisent
392 toute mon attention pendant toute l'heure... alors que les autres ils attendent parce qu'ils... ils
393 ont envie et que moi... j'ai mis du cœur à préparer tout ça... voilà... ça j'supporte pas...

394 **C'est lié au fait que t'aies beaucoup préparé tu crois ?**

395 Non... c'est lié au fait que je le vis passionnément... que les élèves euh... le prennent aussi
396 de... alors je... je vais pas dire passionnément... mais qu'ils sont contents... qu'ils sont...
397 je vois qu'ils sont dans un état de plaisir... et que ces gens-là viennent tout gâcher quoi... c'est
398 2 élèves hein... 2 3 élèves c'est pas... parce que en plus justement c'est des supports ça...
399 comme ce film qui peuvent inclure justement beaucoup d'élèves qui sont en difficulté... parce
400 que... parce que bon en plus c'est... c'est en espagnol mais il y a les sous-titres français donc
401 tout le monde peut comprendre le film... par ma formation FLE... je réfléchis beaucoup aussi
402 à ce barrage de la langue... donc je donne maintenant la possibilité à ceux qui n'arrivent pas
403 du tout à produire de la langue en espagnol... à la dire en français... donc y a... y a une
404 dynamique qui peut se mettre en place et ça je supporte pas quand ça c'est cassé (*de nouveau le*
405 *ton change, on la sent vraiment en colère*)... parce que pour moi ça c'est sacré quoi... tu vois...

406 **Est-ce qu'il y a des imprévus qui sont de bonnes surprises ?**

407 ... Oui... y a tous les jours... des imprévus bonne surprise euh...euh... je sais pas les...
408 quand les élèves sont contents... c'est toujours une bonne surprise (*rires*)...mais attends...
409 imprévus qu'est-ce-que ça peut vouloir dire « imprévu » dans ce cas-là... ... bah oui alors
410 tiens... tout à l'heure entre midi et deux... par exemple j'ai mon club théâtre j'ai Slimane et
411 Surya deux soudanais allophones qui parlent pas français... mais ils sont quand même dans le
412 théâtre... on fait beaucoup d'expression corporelle... je leur ai écrit un petit texte et tout...
413 et... il y a un des élèves son... son... enfin leur tuteur-là il vient me voir... il me dit madame
414 j'ai oublié de vous dire ce matin... c'est l'anniversaire de Slimane... alors je suis c'est génial...
415 on s'est tous mis à chanter joyeux anniversaire... et j'ai... alors j'étais là comme cadeau est-
416 ce-qu'on peut te faire en cadeau... il connaissait le mot cadeau... un gros câlin... alors les
417 autres ils disaient non mais... et puis y avait Marion à côté qui disait... est ce que toi tu veux
418 qu'on te fasse un câlin... et il était là oui... et tous les élèves sont allés faire un câlin à
419 Slimane... il était heureux... voilà pour moi ben voilà c'est l'imprévu bonne surprise ça...

420 **Et dans ton enseignement ?**

421 Ben l'enseignement... l'enseignement... l'imprévu en général il... il vient plutôt des élèves...
422 donc euh... oui un imprévu c'est quelque chose que tu ne prévois pas donc... par exemple
423 certains élèves qui vont prendre la parole alors que tu pensais pas qu'ils allaient la prendre...

424 euh... des élèves qui se mettent à bosser comme j'ai eu là un élève ça fait 2 ans qu'il fait rien...
425 et puis là il a... il a travaillé... et donc... enfin il avait travaillé la fois d'avant... et donc je...
426 il fait vraiment un... une évaluation écrite spéciale pour lui là... il me dit mais j'ai pas comme
427 tout le monde... j'ai dit... ça c'est pour te récompenser de l'effort que tu as fait la dernière
428 fois... j'ai fait l'effort de faire quelque chose pour que tu réussisses... ah madame ça c'est
429 gentil... tu vois... donc pour moi l'imprévu c'est ça... c'est quand tu crois que... bah que de
430 toute façon voilà... on est sur un truc on en sortira pas... puis PAF... t'as un élève qui va...
431 qui va dire autre chose... ou qui va faire autre chose...

432 **Est-ce qu'il y a un enseignant qui t'a marquée dans ta scolarité ?**

433 Ouais donc Madame Arnaud et mon prof de philo alors lui euh... pareil..... bah le côté euh...
434 d'ailleurs je regrette mes enfants ils ont pas eu droit à ça... mais les débats... les... la liberté
435 d'expression... j'avais une prof d'anglais aussi qui était très chouette... beaucoup de débats...
436 donc c'était en fait des enseignants où il y avait cette liberté d'expression... on utilise la
437 discipline pour pouvoir... pour pouvoir être dans l'échange en fait... puis c'est une façon de
438 se construire aussi... de toute façon on grandit tous les jours... même avec des ados... on
439 grandit énormément tous les jours quoi... et c'est... c'est ça je crois l'humilité qu'on n'a pas
440 toujours dans le métier... c'est-à-dire accepter que non c'est plus vertical... il faut accepter que
441 on apprend de tout le monde quoi... ..

442 **Quel genre d'élève que tu étais ?**

443 Alors j'étais une élève extrêmement timide mais timide malade... très anxieuse... donc euh
444 je... le stress a toujours été un problème pour ma mémoire... donc j'avais un gros problème de
445 mémorisation et comme j'avais peur de pas comprendre... parce que je me sous-estimais
446 énormément... j'avais peur de pas comprendre donc je... j'étais là il faut que tu te concentres
447 il faut que tu te concentres... et en fait je comprenais rien parce que je pensais faut pas que
448 tu... voilà... et... et du coup ça a été très laborieux pour moi... je travaillais énormément
449 énormément de façon inefficace... j'ai dû bosser énormément... pour arriver à... à réussir en
450 fait... donc euh... c'est pour ça que j'ai... quand les élèves me disent Madame je vous assure
451 j'ai essayé d'apprendre mais j'ai pas réussi... je dis mais j'te crois. Ah bon ? ben oui... j'dis t'as
452 l'droit... et la mémoire est même... et là même j'ai une compagnie de théâtre... j'ai une... une
453 personne qui... qui bon... qui a souvent des trous le jour de la pièce... et... et tout le monde
454 « ouais y en a marre elle sait pas son texte » ... je dis mais arrêtez elle le sait son texte... c'est
455 une question de stress... donc c'est juste travailler sur le stress... et en fait donc oui... j'étais
456 une élève oui... j'avais pas de de méthodologie... je travaillais beaucoup beaucoup
457 beaucoup... le soir tard mais même depuis le CM 2 je travaillais jusqu'à 10-11 h du soir pour
458 faire mes exercices... et ça s'est régulé quand en terminale j'ai... j'ai dû travailler en dehors
459 donc je travaillais dans un Quick et là... ben j'avais pas le choix... j'avais pas tout ce temps
460 pour travailler donc il fallait que je sois plus efficace... donc que je m'organise mieux... et à
461 partir de là il y a eu même... un déblocage après je... je participais alors c'est paradoxal parce
462 que j'étais très timide... mais capable de mettre les mots à l'envers dans une phrase tellement
463 que je pouvais pas... mais j'avais toujours la main levée parce que j'adorais participer... et...
464 et je sais pas si c'est le fait que je me concentre comme ça... peut-être que je regardais le prof
465 parce qu'il fallait que je me concentre... mais le prof regardait toujours dans ma direction donc
466 j'étais aussi très gênée parce que bah... c'est vrai que quand on a un élève qui est comme ça
467 qui regarde... peut être qu'on a... on est attiré pour regarder... donc j'étais très gênée... mais

468 voilà c'est... j'étais une élève sérieuse... euh... sérieuse j'ai eu une année compliquée parce
469 que c'était pas facile dans ma vie donc j'ai... j'ai fait n'importe quoi une année mais à la fin de
470 l'année... on me laissait passer en première et j'ai... j'ai refusé e voulais redoubler parce que je
471 savais que sinon j'étais paumée quoi...

472 **Voilà avant de passer à la dernière question je voudrais revenir sur quelque chose dont tu**
473 **as parlé au début. Tu as parlé du fait que tu étais arrivée finalement dans la formation**
474 **très tôt dans ta carrière ? Et je voulais savoir comment tu te sentais justement pour former**
475 **des enseignants alors que tu étais toute jeune enseignante?**

476 Alors c'était des enseignants stagiaires tu vois... j'avais pas de... j'avais pas de... de profs euh...
477 expérimentés... enfin au début quoique non... j'avais... j'avais plusieurs groupes en fait... ben
478 euh... au début ouais... première formation stress... boule au ventre... et puis en fait comme
479 ça passait par le biais du théâtre et que là j'étais super à l'aise... et c'est toujours pareil... j'ai
480 jamais... je me suis jamais positionnée euh... à la verticale... donc OK je venais partager ce
481 que je pouvais partager... mais après c'était l'échange... je je le vivais pas mal... c'est marrant
482 parce que j'étais tellement timide étant élève et le théâtre m'a... m'a guérie... j'ai encore un brin
483 de timidité... je suis capable euh... dans un endroit où je connais personne de... de rien dire...
484 de rester en retrait... ça j'en suis tout à fait capable... et après j'ai appris aussi ce travail de dire
485 mais ta place est légitime t'as le droit d'être là même si euh... t'es pas obligé de connaître tout
486 monde... t'es pas obligé d'aller parler... ouais mais ça c'est le théâtre qui me l'a appris... c'est
487 cet ancrage... ce côté tu es là point... t'as pas besoin de plus... t'as pas besoin d'en faire des
488 tonnes... t'as pas besoin t'es là...

489 **T'as parlé de choses qui te mettaient en difficulté on va dire et est-ce-qu'il y a des choses**
490 **où tu te sens vraiment en réussite dans ton métier ?**

491 ... c'est dif... en réussite ? ... Bah... euh... y a plusieurs... le... la... la dynamique dans une...
492 dans un cours... tenir la dynamique... tenir l'envie...

493 **Et comment tu fais ?**

494 ... Ben j'sais pas... c'est physique quoi c'est... c'est... tu vois... c'est l'électricité c'est...*(elle se*
495 *lève et se met à parler beaucoup plus fort et à frapper dans ses mains pour rythmer ses propos)*
496 aller... c'est aller vers les gamins... c'est avoir envie... je veux t'entendre... *(elle s'approche*
497 *tout près de moi)* je veux que tu me parles... oui c'est bien ça... *(elle hausse encore la voix)*
498 mais oui c'est génial... voilà tu vois... je crois que ça se résume à un mot... l'amour... tu vois...
499 l'amour de des... des autres... de voilà... c'est tout...

500 **Pour conclure l'entretien est-ce que tu peux me dire comment tu te sens aujourd'hui dans**
501 **ta peau de professeur ?**

502 Euh... en transition... remise en question... la certification FLE m'a fait énormément bouger...
503 comme je te disais je répète encore cette histoire de sens... mais aussi par rapport à
504 l'enseignement de la langue... la difficulté... tout... tout ce qui se passe quand tu enseignes une
505 langue dans la tête des gamins quoi... et puis moi-même je suis... mise un peu... à contribution
506 mais volontairement... quand je demande aux élèves allophones comment tu dis ça en arabe...
507 et que j'arrive pas à répéter... tu vois donc... en fait je mets en... en place des stratégies avec
508 mes élèves allophones qui... et... et je les... ben du coup je... ça rebondit enfin ça se répercute
509 sur mon enseignement des... des langues en espagnol... parce que finalement... on a des... des

510 consignes très rigides sur la langue cible... tu vois et... et là je viens de voir tout ce qui est
511 plurilingue... tout ce qui est pluriculturel et... et je me dis mais je trouve qu'il y a... il y a un
512 problème là... parce que ça ça fonctionne le plurilinguisme... euh... on autorise les élèves
513 allophones à parler dans leur langue pour pouvoir exprimer des choses... parce que c'est
514 important qu'ils puissent s'exprimer... sans pouvoir parler le français... et je me dis moi... ça
515 il y a longtemps que je l'avais remarqué... que des élèves parfois ne parlent pas du tout parce
516 que pour eux... parler une langue étrangère c'est horrible... et... et quand tu leur donnes la...
517 l'autorisation d'exprimer en français... ils vont avoir des idées mais superbes... donc ils ont pas
518 la compétence linguistique mais ils ont une autre compétence... tu vois d'analyse... de... je me
519 dis mais c'est ça ça me met en colère... la façon dont on nous a dit langue cible surtout pas un
520 mot de français en cours... et ben non tu vois... donc aujourd'hui je reviens vachement là-
521 dessus... et je refuse de m'acharner sur la langue cible... parce que je me dis que nos jeunes ils
522 ont besoin de parler... ils ont besoin de s'exprimer... ils ont besoin aussi qu'on... qu'on sache
523 qu'ils savent des choses... ils savent pas le dire dans la langue... mais ils savent dire des
524 choses... et c'est important pour justement les amener dans la langue étrangère...de les
525 sécuriser... oui je sais que tu sais des choses et on va essayer de voir comment on met ça en
526 place... mais... c'est bien j'ai entendu ça... voilà... et aujourd'hui si je devais être prof à
527 nouveau ça serait pas de... de langue étrangère...

528 **Ça serait prof de quoi ?**

529 Alors c'est clair aujourd'hui ça serait prof de FLE parce que je viens de découvrir ça et que pour
530 c'est une expérience... waouh c'est le top du top... c'est à dire c'est même pas un boulot pour
531 moi c'est une passion... et autrement je serais pas prof...

532 **De théâtre ?**

533 Peut être oui...ça... ça pourrait être ça... mise en scène ou le théâtre mais au service...
534 thérapeutique... art-thérapeute... d'ailleurs ça fait 20 ans que j'y pense... et c'est vrai que ben
535 là avec les enfants... les études à financer tout ça ben je me lance pas mais euh... mais c'est
536 mon rêve et je me dis peut-être que... peut-être qu'à la retraite je me formerai pour être art-
537 thérapeute... parce que c'est quelque chose... en fait je dis 20 ans ça fait même 30 ans... dès
538 que j'ai commencé l'enseignement... je m'étais renseignée pour ça... donc oui... le théâtre est
539 une discipline thérapeutique... et elle fait des miracles donc...

540 **Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ou revenir à une question ? Raconter une anecdote ?**

542 Une anecdote non... si j'avais le courage j'expérimenterai la REP plus... parce que...
543 parce que là on n'est pas dans le même cas de figure que ces élèves qui viennent dans un milieu
544 dit je sais pas ordinaire... Là tout est à base de projets et... et donc là... il y a une liberté...
545 voilà et c'est ce que j'aime aussi dans les cours FLE... c'est la liberté pédagogique... tu dois
546 arriver à un point et là tu... tu dois y aller mais t'as entière liberté pour y aller et euh... et c'est
547 comme tu vois quand on parle des... des classes de niveau tout ça... j'ai dit euh... c'est
548 dommage parce que on pourrait faire des classes de projets... tu vois je me verrais bien avec
549 les deux dont je t'ai parlé et tout ça... mais que des gamins comme ça et là... là tu pars d'un
550 projet qui leur correspond et tu vas de A à Z... tu leur dis ben vous allez faire un stage
551 professionnel mais on va aller en Espagne pour le faire ce stage... et là tu construis à partir de
552 là... et tu vois c'est ça je crois... qui me dérange le plus... je sais pas en quoi... bref ce qui me

553 dérange c'est que... on exige de nous de réussir alors qu'on n'a pas les moyens pour le faire...
554 ces gamins là... on pourrait y arriver... mais pas en les asseyant 7 h sur une chaise...et
555 puis...c'est pas possible quoi...

556 **Dans tes cours ils sont pas toujours assis ?**

557 Non ils sont pas toujours assis... mais ceux-là souvent ils finissent dehors... parce que dès que
558 je les mets debout c'est du n'importe quoi et ça me bousille la séance... tu vois... donc... et puis
559 et puis ils sont pas 7 h avec moi... donc voilà c'est ce que je regrette... et c'est... c'est là que
560 j'me dis que l'institution n'entend pas les vrais besoins... il y a de sacrés besoins mais il faut
561 tout... voilà y a Marion qui est édu... qui est éducatrice à la base... enfin elle a... elle était en
562 formation d'éduc 2 ans... elle a... et je me dis mais voilà... il nous faudrait des gens... des
563 éducés spécialisés par établissement... en Espagne... je sais pas où ils en sont aujourd'hui mais
564 il y a une époque il y avait toute une équipe avec un psychologue qui... qui gérait toute une
565 équipe d'assistances sociales... tous les gens qu'il fallait pour encadrer les gamins... pour les
566 accompagner pour... donc nous on est là... on nous demande d'être assistant social...
567 euh...éducateur et... et parent quoi tu vois... psychologue enfin on... on on doit être tout ça...
568 mais non... à une époque je me livrais facilement à ce genre de fonction qui ne m'appartenait
569 pas... aujourd'hui je dis non je ne veux plus... peut-être que c'est parce que j'ai tout simplement
570 envie de...euh... d'être dans une liberté de choix de ce que je veux être et de ce que je veux faire
571 voilà... je pense que nos jeunes sont confrontés à des difficultés... alors je parle des jeunes de
572 la génération 20 ans là... que là c'est en train de changer... les jeunes ils sont plus dans la lignée
573 bon papa il veut que je fasse ça... maman veut que je fasse ça ... c'est bien de faire telle école
574 c'est bien de faire telles études... aujourd'hui il y en a plein qui commencent à faire des études
575 et PAF... ils arrêtent mais en fait c'est pas ça que je... ça correspond pas à ce que je suis... oui
576 j'ai envie de de m'éclater en fait dans mon boulot... j'ai envie d'être en... en... d'être aligné avec
577 ce que je suis vraiment quoi... de faire ce que je suis... et je pense qu'on va vers une société
578 comme ça et je trouve ça très bien et bon... y a une promotion-là qui est complètement sacrifiée
579 de jeunes... mais il est temps que... que on entende que la société est en train de changer... que
580 les besoins de nos jeunes sont différents...

581 **Et toi tu as l'impression que l'école n'a pas bougé ?**

582 Non... elle a pas bougé... elle a pas bougé... et on a une société de jeunes qui évolue vitesse
583 grand V... et on nous demande de plaquer toujours le même truc avec... c'est pas parce qu'on
584 va avoir 1 h de de plus pour les maths 1 h de plus pour français mais fffff... j'ai discuté avec
585 une suédoise pendant les vacances de Noël là... une suédoise qui vit en... (*elle regarde l'heure*)
586 faudrait pas qu'on nous enferme... une Suédoise qui vit avec... une qui vit en en France depuis
587 longtemps maintenant... (*elle commence à ranger les bandes de question ssur la table*) pardon
588 je range tout

589 **Oui oui mais range**

590 Et... et cette femme elle disait mais en France vous êtes tout dans la théorie... tout... elle dit
591 nous en Suède non... nous on apprend les maths en faisant des recettes de cuisine... si on a...
592 si on comprend pas les proportions et tout ça... on rate notre recette... les... on fabrique des
593 choses avec nos mains... on fait tout ça... elle dit... je suis musicienne j'ai appris la musique
594 mais j'ai jamais fait de solfège... on apprend les notes quand on a besoin de... des notes... elle
595 dit vous il faut tout tac tac tac... il est là notre problème... on est dans une espèce de

596 psychorigidité...c'est pas connecté on connecte pas le sens des choses... donc aujourd'hui ben
597 les... les jeunes ils ont plus de sens... donc si on leur en donne pas... ça peut pas marcher... tu
598 vois...

599 **Et tu penses que les enseignants seraient prêts à...**

600 Non non... et oui... mais souvent... il y a plusieurs principaux qui sont passés... j'ai dit on peut
601 pas être collègue expérimental ? ... mais madame... qui va vous suivre... j'adorerais être dans
602 un collègue expérimental mais... on va peut-être pas tarder à y aller ...

603 **Oui je te remercie**

604 Non mais j'espère que tu as tes réponses... c'est bien on n'a pas tout le temps l'occasion de
605 déballer ça... ca fait en thérapie « Merci docteur » (*rires*)

Yann est professeur de physique-chimie depuis une trentaine d'années. Il enseigne dans le même collège rural depuis plus d'une vingtaine d'années

L'entretien s'est fait à mon domicile et a duré une heure trente.

1 **Est-ce que tu peux me parler de ton parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?**

2 ... euh...professionnel... donc j'ai commencé à travailler... j'ai eu la chance de pouvoir... enfin
3 moi je dis la chance parce que c'était quand même pas une crainte mais... de ne pas aller très
4 loin... je... je... j'ai fait mes études sur T... donc j'ai bossé 2 ou 3 ans dans l'académie de L. et
5 c'était super... je me suis beaucoup plu parce que je faisais des remplacements et... et donc
6 avec souvent... enfin sur 2 ans j'ai bossé en faisant beaucoup d'heures sur le même bahut...
7 quand j'avais pas de remplacement et donc à tisser des liens avec les collègues... à faire...
8 monter les projets avec eux... c'était super et après je suis revenu ici... à l'époque je vivais avec
9 quelqu'un qui était d'ici... je suis allé sur C... physique-chimie donc... particulier enfin quand
10 j'dis particulier c'est... c'est pas forcément la matière la plus... qui euh... comment dirais-je...
11 qui qui évoque du... la notion de plaisir et tout... mais c'était formidable cette année à C... cette
12 année à C... beaucoup de profs étaient en cessation progressive d'activité... en CPA... une
13 disponibilité extraordinaire... on était 3 jeunes... bah ça a été un panard alors que je bossais
14 comme un taré... un panard total quoi... les... tous les anciens filaient les cours... aidaient,
15 venaient pendant les cours... on faisait des repas... j'étais en cours ils venaient me chercher en
16 disant t'as un coup de téléphone pour finir le repas... enfin les... ça peut paraître comme ça
17 mais c'était très festif alors que la physique n'est pas forcément une matière où... où on... où
18 on va penser qu'on a des gens... comment dirais-je... qui... qui aiment se détendre ou voilà...
19 et et après je n'ai pas eu de poste en lycée alors que comme ça dans d'emblée je me disais que
20 j'allais plutôt bosser en lycée... j'avais redemandé C. mais comme j'étais sur G. j'ai pas eu C.
21 ... c'était un pote qui avait C qui était lotois donc j'ai pas cherché à... et je suis venu 2 à P. j'ai
22 découvert le collège... et là j'ai... le lycée c'était plus l'usine hein c'est... j'avais beaucoup
23 aimé là... avec les collègues... avec les élèves c'était plus on avance, on avance, on avance...
24 et quand je suis arrivé au collège le lien... enfin le le... les... les rapports humains avec les
25 élèves ça m'a... j'ai trouvé ça extraordinaire... de la 5e jusqu'à la 3e... cette différence...
26 enfin le... de ce... cette adolescence-là qui wow... ah ça m'a... d'ailleurs à tel point que
27 oui... quand j'étais après... je suis désolé je parle ...

28 **Non, c'est très bien**

29 Quand j'suis arrivé à P. il y avait très très peu d'heures... et donc en physique il y avait vraiment
30 pas assez d'heures et on m'a proposé de faire des maths... donc j'ai fait maths physique avec
31 des quatrièmes que j'ai suivi en maths physique en 3e... et donc... et donc pour tous ceux qui
32 sont restés là sont devenus des amis... ouais c'était un truc de fou quoi... c'était... on a
33 vraiment eu des liens euh très forts... moi j'étais assez jeune... puis voilà... c'était... c'était
34 excellent quoi c'était... et après je suis parti à L. et... et là ça a été bah... j'y suis toujours
35 donc c'est difficile de... comme c'est beaucoup plus long... euh voilà je... la lassitude on va
36 dire a commencé un peu à gagner... non pas du lieu mais du métier... du métier en soi... peut-
37 être qu'on en parlera... je sais pas peut-être selon les questions...

38 **Ça fait combien de temps que tu enseignes ?**

39 Je ne sais pas... 30... plus de 30 ans... ouais ouais... j'ai commencé à... je crois que j'ai
40 commencé j'avais encore 23 ans mais c'était ma 24e année et donc ouais... ça fait 30... 32
41 putain... voilà (*rires*) oh con mauvais calcul mauvais calcul (*rires*) bref ouais ouais voilà
42 ouais...

43 **Quelles sont les compétences fondamentales du métier d'enseignant selon toi ?**

44 ... euh... euh... à la fois aimer sa matière... aimer ce qu'on... ce qu'on a envie de... de
45 partager et... et aimer les enfants aussi... c'est à dire avoir envie de de de... de les aider...
46 avoir envie de... de... de les... de les porter... de les... de les pousser de... ouais... c'est...
47 euh... quelles sont les compétences fondamentales... oui oui voilà... ouais c'est à dire que en
48 tout cas moi... ce qui m'a poussé à faire ça... c'est que j'aimais **vraiment** et j'aime toujours
49 vraiment beaucoup la... la physique chimie ce qui est assez étonnant parce que c'est pas une
50 matière pareil... mais en fait comme j'étais passionné d'astro... d'astronomie... c'est ce qui
51 m'a fait voir le côté hyper concret et... et intéressant en fait pour moi de la physique chimie et
52 et après... la... aimer à la fois communiquer et puis vers les... les jeunes c'est à dire c'est
53 quand même... c'est quand même quelque chose de... d'assez... d'assez extraordinaire quoi...
54 c'est... voilà...

55 **Et comment as-tu construit ces compétences fondamentales ?**

56 Ah... alors euh... ah (*rires*) c'est rigolo... j'étais la première année des IUFM et donc ça a été...
57 on s'est rebellé... on a fait des grèves... parce que c'était inintéressant... enfin les pauvres...
58 c'est les... c'est les formateurs... ils savaient même pas ce qu'ils avaient à nous faire donc...
59 euh... donc j'avais eu tendance quand même un peu à critiquer beaucoup tout ce qui était... pas
60 apprendre à apprendre mais... la... les sciences de l'éducation... je... sur cette année-là ça
61 donnait pas du tout une bonne image des des sciences de l'éducation... et et puis... quand j'ai
62 commencé à être prof comme... bon ouais pour tout dire... enfin ouais... pour en revenir
63 (*rires*)... quand j'étais plus jeune j'étais à un club astro et on faisait des exposés... et quand tu
64 faisais des exposés alors que j'étais un peu timide hein... enfin je ne... je n'étais pas... et tout
65 le monde me disait purée c'est... c'est... en fait on voit que t'es intéressé et... et on voit que tu
66 que tu as envie de de partager ce truc... donc c'était resté dans ma tête... et comme je savais
67 que je ne pourrais pas faire astrophysicien parce que c'était trop difficile... à l'époque en tout
68 cas c'était impossible... j'ai... je me suis dit bah tu vas faire prof comme ça tu feras de l'astro
69 en tant qu'amateur... t'auras un peu de temps libre et ce sera parfait... et donc quand j'ai
70 commencé à être prof c'est arrivé euh... enfin je veux pas dire naturellement... mais me
71 retrouver devant les mêmes ça me posait aucun problème enfin les mêmes... c'était voilà,
72 j'étais devant eux ben j'étais devant eux quoi... et après surtout... j'ai surtout cherché à... à
73 construire un... enfin des compétences... à arriver à comprendre... ce qui m'a intéressé
74 ensuite... c'est notamment apprendre à apprendre... comment on... on... parce que je n'avais
75 jamais appris ça pour le coup... et ça, ça m'a vraiment passionné donc pendant très longtemps
76 j'ai fait beaucoup beaucoup de stages sur Toulouse... je me rappelle plus des des... des des
77 personnes qui faisaient les stages mais il y avait une dame qui était à la fois neuro...
78 neurobiologiste qui a fait des bouquins... je me rappelle plus son nom... et un gars sur
79 Toulouse en... en sciences de l'éducation et ces 2 personnes ont été extraordinaires je trouve...
80 les... les stages qu'ils faisaient étaient vraiment passionnants... c'était des stages de formation
81 donc pas du tout dans la physique et... mais là vraiment j'ai... j'ai trouvé ça **hyper** intéressant

82 de... de d'arriver à comprendre comment... enfin on peut pas comprendre... mais de... de
83 s'approcher à avoir quelques réponses sur comment fonctionne le cerveau quand il essaye
84 d'apprendre... quelles sont les méthodes... comment voilà... donc compétences pas dans ma
85 matière... après en collègue c'est pas très difficile non plus... mais c'était surtout d'arriver à...
86 à avoir ce lien avec les... avec les jeunes quoi... c'était quand même parfois difficile...
87 notamment ceux en difficulté... ceux qui sont un peu en rupture et tout wouah... ça c'était
88 vraiment pour moi quelque chose qui était vraiment important, quoi, d'arriver à...

89 **Et donc c'est des formations que t'as demandées?**

90 Ouais ouais tout de suite... oui... très rapidement, très rapidement alors... peut-être pas sur P.
91 directement... à l'époque j'étais encore un peu tout feu tout flamme c'est-à-dire que... ça ...
92 ben déjà ça demandait quand même du boulot... c'était les premières années donc (*rires*)... et
93 et après quand je me suis retrouvé à L. en poste fixe parce que là... j'étais à chaque fois en
94 poste... j'étais TZR hein sur P. deux fois et... et donc quand j'ai eu mon poste... c'est vrai que
95 c'est... c'est marrant hein... c'est... là on se pose un peu... on se dit bon ben là maintenant
96 bah c'est parti donc... donc voilà j'ai commencé à avoir des... des stages... ça fait 2 fois que
97 j'essais de me rappeler le nom de cette... de cette personne qui... un mec je sais pas si tu vois
98 enfin il... ouais... il il a fait énormément de stages... je pense qu'il en fait encore et et c'était
99 passionnant... tout ce qu'il pouvait transmettre était passionnant... toujours lié à des... à des
100 études qui avaient été faites... beaucoup aux États-Unis... voilà sur 2000 étudiants... voilà
101 ce qui s'est passé comment on a travaillé... voilà ce qui en ce qui en a été conclu sur... sur
102 voilà... c'est pas forcément comment se comporter... mais voilà sur les méthodes un peu
103 d'apprentissage...

104 **Et ces formations, tu les as demandées parce que tu sentais un besoin ?**

105 Ah oui oui... parce que c'était... j'allais dire... (*rires*) je sais pas faire le guignol c'est à dire
106 intéresser les élèves c'est pas... c'est pas difficile... mais après arriver à les... à les mettre sur
107 une voie qui... qui va... les faire avancer c'est autre chose quoi... parce que là on bricole
108 pas... faire euh... faire l'acteur... enfin faire le truc comme ça... ça c'est... mais après
109 répondre à leurs problématiques ça j'en étais incapable... enfin je ne savais pas et puis on ne
110 l'avait pas véritablement appris... et cette année d'IUFM où les sciences de l'éducation... à
111 cette époque-là je trouvais pas ça très intéressant... parce que les pauvres ils étaient vraiment
112 dans... on leur avait rien dit c'était difficile pour eux... ils nous... ils nous faisaient prendre
113 des bouquins de... de... de 3e par exemple vous allez m'faire ce chapitre là... ouais c'est bon
114 hein... putain on vient d'passer le concours là hein... on at envie d'avoir des choses plus...
115 hein... et ça je les ai eus quand j'ai commencé à... à faire ça... et je suis passé de « les sciences
116 de l'éducation, c'est nul » à « les sciences de l'éducation, c'est génialissime » ... à tel point que
117 quand j'avais bossé sur P. il y avait une collègue qui... qui reprenait les études aussi... et qui...
118 et qui faisait gérer le... le... le... je cherche mes mots ces temps-ci... le... l'imprévu... gérer
119 l'imprévu et j'avais trouvé ça génialissime... parce que j'm'étais aperçu qu'en fait quand on fait
120 des cours... quand on est prof... ben on passe son temps à gérer l'imprévu... constamment...
121 on a... on a son machin et puis en fait PAM PAM PAM PAM... ça part de tous les côtés... et
122 là je m'étais dit purée c'est génial ce qu'elle fait et j'aimerais faire ça... mais fallait aller sur
123 Toulouse et j'étais pas forcément voilà... pas forcément envie d'aller sur Toulouse 2 jours par
124 semaine donc voilà... mais... mais donc euh... je sais plus quelle était au début la... la
125 question... pourquoi j'ai...

126 **C'était comment tu as construit ces compétences ?**

127 ah oui petit à petit... par rapport au... à quand je lisais le... le... le livre à l'époque là de de
128 de ce qu'il y avait... il y avait... ça devait être de... sciences de l'éducation... et en fait... il
129 y avait plein de choses qui m'intéressaient... l'adolescence... le... comment apprendre à
130 apprendre... le... apprentissage et adolescence... enfin tous ces tous ces stages là c'est
131 vraiment... je les ai fait voire même 2 fois parce que je... je trouvais ça passionnant quoi...
132 les... les intervenants passionnants donc... euh...

133 **Et tu as senti que ça a changé quelque chose dans ta pratique ?**

134 Ah oui ah oui... beaucoup... beaucoup beaucoup... dans les attentes... dans... euh... ouais
135 puis ... ouais puis après il y avait un... un... une personne qui est... qui est décédée d'ailleurs
136 qui est un prof de maths qui s'appelait A. qui était toulousain et qui avait fait « La constante
137 macabre » ... je sais pas si tu en as entendu parler... c'est un truc un peu... un peu niche mais
138 pour moi ça a été une révélation... alors que lui c'était complètement empirique hein... c'était
139 un bricoleur et c'était de... de... de ne jamais... comment dire... ouais... c'est un petit peu
140 long... enfin pas long... au début de l'année on passe un contrat avec les élèves... on leur dit
141 ben voilà... moi je vous demande des choses... mais... euh pardon... moi je vous demande
142 des choses mais si je fais que ça... ben moi je vous promets des choses et si les 2 fonctionnent
143 ben vous aurez pas de... si vous écoutez en classe... enfin c'est bête hein... mais ça
144 fonctionne divinement bien... si vous écoutez en classe et que vous faites ce que vous avez à
145 faire ben... vous n'avez plus de devoirs à la maison vous n'avez plus d'interrogations
146 surprises... et pour les évaluations... vous avez la liste de ce que vous avez à apprendre bon
147 ça là tu le donnes tout le temps... mais surtout le fait de ne... de dès le début de l'année de
148 dire c'est donnant donnant quoi... et en fait c'était un truc que... Constante macabre... c'était
149 encore autre chose mais ça c'était vraiment A. j'ai... je... j'ai trouvé que c'était hyper
150 intéressant... surtout venant d'un prof de maths là aussi... une matière un peu austère... et...
151 et lui... il était contre ça quoi... et le... La constante macabre était génialissime... son bouquin
152 il commençait comme ça... il disait un architecte qui fait de belles maisons c'est un grand
153 architecte... un médecin qui réussit ses chirurgies... c'est un grand chirurgien... un prof qui
154 a de bonnes notes... c'est un prof laxiste... il dit faut arrêter quoi... **faut arrêter quoi...** donc
155 réfléchissons à notre besoin en tant que prof d'avoir des notes en dessous de la moyenne pour
156 justifier du niveau de l'évaluation... alors ça c'était hyper... waouh... c'était énorme quoi...
157 de se dire putain... est-ce que j'ai vraiment besoin d'avoir des mauvaises notes pour... euh...
158 et enfin tout ça c'était... il y avait pas de réponse forcément... mais c'était... ça questionnait
159 beaucoup donc euh...

160 **Donc de la formation initiale t'as rien retenu ?**

161 Ben non... on passait le concours et... et après on avait cette année d'IUFM où on avait 2
162 classes de 2nde... enfin moi... j'étais en plus... j'étais à Paul Sabatier et j'avais eu le bahut B
163 qui est à 100 m de la fac... donc j'avais toujours... j'étais toujours étudiant... j'allais faire mes
164 photocopies de profs à la COREP... je savais même pas où était... la salle des profs je savais
165 où elle était pour aller chercher mon casier et il y avait tellement de profs que... je... je rentrais
166 là-d'dans j'dis je connais personne... j'savais même pas où était la photocopieuse... c'était un
167 truc de fou quoi...*(rires)*

168 **Tu te sentais pas encore vraiment prof ?**

169 Ben... d'un côté si... parce que j'avais les élèves et tout... mais d'un autre côté, j'avais pas
170 fait la cassure quoi... j'prenais pas le train les potes ils prenaient le train pour aller à Tarbes...
171 donc là c'était quand même... là c'est ça changeait quoi... moi j'étais toujours le soir à... à
172 aller voir des copains... aller faire la... aller faire un peu la fête et tout et le lendemain matin
173 être en cours woudiou... c'était... et après quand je suis allé sur L. là c'était là... là là j'avais
174 démarré hein... c'était... c'était autre chose quoi... donc cette année-là... d'être avec les élèves
175 ça me plaisait beaucoup... des secondes c'était... c'était pas mal en plus des Toulousains...
176 donc euh... hyper autonomes... hyper matures... c'était... c'était chouette quoi... c'était
177 facile... c'était vraiment des conditions... des conditions euh... c'était quand même... B. enfin
178 en tous cas le sud de Toulouse c'est quand même beaucoup pavillonnaire... c'était enfin voilà...
179 c'était pas les conditions les plus dures pour démarrer quoi... c'était...

180 **Et est ce qu'il y a des personnes, des collègues ou des connaissances qui t'ont aidé pour**
181 **construire ces compétences ?**

182 Ah oui oui... ben notamment cette première année à C. ... parce qu'après quand j'étais sur L.
183 ben j'arrivais dans les bahuts... euh... on te filait le bouquin on te disait ben voilà le post-it est
184 là... la prof en est là ou le prof en est là... et hop là tu continues... c'était rigolo enfin c'était...
185 et enfin rigolo c'est à dire que... ben au moins ça dé... ça on est beaucoup plus cool quoi... la
186 première fois on se dit mince comment je vais faire et puis en fait quand on y arrive... ben on
187 dit aux élèves ben écoutez j'arrive... je... j'ai le post-it ici... on va démarrer ensemble et
188 voilà... donc c'est... c'est... c'était je trouve un bon démarrage de faire ça... pas stressant
189 parce que c'était L. pareil... c'était la ruralité c'était cool... et vas y la question excuse moi ?

190 **Est-ce-qu'il y a des gens qui t'ont aidé ?**

191 Ah oui et après quand je suis arrivé à C. ouais les... toujours pareil des... des profs... c'est
192 pour ça que je vis très très difficilement là ces 2 années de plus qu'on se prend... même les 4
193 années qu'on se prend... parce que les profs qui partaient à l'époque à 60 ans... on partait en
194 CPA donc cessation progressive d'activité... ils étaient à 50%... une banane jusque-là (*geste*
195 *associé*) une disponibilité... c'était... c'était formidable quoi... j'ai... j'ai commencé
196 vraiment... je me disais... mais purée... c'était... c'était vraiment... vraiment vraiment
197 super... donc ouais... beaucoup de... de collègues... après ici à P. bah là on... je sortais d'un
198 gros bahut et avant sur... sur L. et tout... pareil plutôt des... des bahuts parfois assez gros...
199 et là... micro-collège avec des collègues au bout de 3 semaines... on se connaît tous très très
200 bien... et j'ai trouvé ça super aussi quoi là... et euh donc... moins dans l'échange
201 professionnel... plus dans l'échange euh... on discutait plus de la vie de tous les jours quoi...
202 alors que au lycée plus dans le... dans le boulot quoi... plus dans le boulot...

203 **Et qu'est-ce qu'il est important pour toi de transmettre aux élèves ?**

204 Ha... Ha... (*rires*) Ah oui je... je m'étais dit quand la... je me rappelle pas de son nom...
205 c'était il y a longtemps quand elle a fait son truc... ce qui m'intéressait... c'était le plaisir dans
206 les apprentissages... et euh... la notion de plaisir... donc c'est ça... de prendre du plaisir...
207 c'est à dire que en fait quand je rentre en classe... souvent je rentre en disant bon hum (*visage*
208 *fermé*) ... et puis dès que tout le monde est là... ben... la machine est partie et... et en fait je
209 si moi-même perso je prends pas de plaisir à... à... à faire ça quoi ben j'me dis autant que je
210 me barre quoi... donc je dirais ça quoi... c'est à dire à la fois que... moi je prenne du plaisir
211 à faire ce que j'ai envie de faire... enfin à faire ce que j'ai envie de faire... ce que je dois faire...

212 donc que j'en ai cette envie parce que ça va me porter quelque chose de positif aussi... et
213 d'apporter aussi du... du... du plaisir aux élèves dans le sens où la physique chimique toujours
214 pareil... c'est pas une matière hyper... d'emblée c'est pas la matière qui fait rêver quoi... c'est
215 je trouve ça rigolo quoi... parce que moi-même je n'ai aucun souvenir de la physique en
216 collège... j'en ai un peu plus en au lycée et après beaucoup à la fac... mais... et puis quand je
217 dis à tout le monde je suis prof de physique... « woh j'aimais pas » ... ça m'fait marrer... ça
218 m'fait marrer parce que au contraire... je me dis putain c'est génial parce que c'est... c'est
219 rigolo de... d'avoir une matière euh... encore qu'elle a beaucoup progressé... j'trouve...
220 aujourd'hui beaucoup de manip donc c'est super pour les élèves... mais voilà... d'apporter...
221 de prendre du plaisir et d'apporter du plaisir aussi dans les apprentissages...

222 **Et qu'est ce qui est important pour toi que les élèves retiennent ?**

223 ... Alors piou... ça a beaucoup changé là aujourd'hui... alors avec des enfants lycéens qui
224 galèrent... parce que le collège a été pas forcément très difficile pour eux... mais en fait ils
225 ont rien appris à comment apprendre... et je suis... je n'arrête pas de leur parler de... de
226 comment apprendre... de... de comment s'y prendre... comment se connaître... je leur dis
227 le... la matière que vous avez... le prof que vous avez... c'est une ... la matière c'est juste
228 un... un support quoi... ce qui est important c'est que quand vous êtes collégien... vous devez
229 apprendre à vous connaître... à savoir comment vous fonctionnez... à savoir comment vous
230 vous allez... euh... apprendre facilement... moins vous travaillez... mieux c'est... c'est à dire
231 qu'il faut vraiment que vous soyez conscient que c'est de l'efficacité... plus vous allez être
232 efficace... plus vous allez être euh... bien parce que vous ne serez pas stressés... vous aurez
233 appris votre leçon en cours... vous aurez pas besoin de l'apprendre chez vous... et alors
234 évidemment... en ayant des bonnes notes... bon travailler en ayant voilà... au dessus de la
235 moyenne de la classe quoi... et je dis... mais moins vous travaillez... plus vous arrivez à faire
236 ça... mieux... enfin plus ça veut dire que vous êtes capable de le faire... mais en étant
237 conscient... donc vraiment la connaissance de soi me paraît importante parce qu'après le
238 lycée... c'est un peu plus rapide hein c'est... c'est... déjà on est beaucoup plus seul et euh...
239 et donc puis le prof il a autre chose à faire... enfin autre chose... il a 35 élèves en classe donc
240 il a pas le temps de... de... de de s'intéresser individuellement à chaque élève... donc il faut
241 être quand même quand on arrive en 2nde... autonome... donc c'est vraiment... moi c'est mon
242 depuis quelques années... c'est mon leitmotiv...

243 **Et comment tu fais ?**

244 Eh beh je... je leur ... je leur... des fois quand y a des questions qui me font penser à... à ça...
245 ben je... je prends 10 minutes à... à discuter et à leur dire des fois comment ils font pour
246 apprendre et leur dire ben qu'est ce qui pourrait être plus performant enfin mieux fonctionner...
247 en utilisant ben les stages donc que j'ai fait... et en plus c'qui est rigolo... c'est qu'il y a un
248 youtubeur qui... qui fait de la physique et qui a fait une vidéo il y a 6 mois... une vidéo sur
249 apprendre à apprendre... et qui... pour beaucoup de choses... reprenait ce que moi j'avais vu
250 en stage ... et donc ça m'a redonné le... le fait de dire mais bon sang il faut vraiment aider les
251 les jeunes à... à savoir comment on fait pour apprendre quoi... le... et donc les rendre
252 autonomes là-dessus quoi enfin autonomes... qu'ils se connaissent mieux... c'est ce qui me
253 paraît le plus important quoi... bien se connaître et... et être plus... plus à même de... parce
254 qu'on sera forcément face à des difficultés et donc de... de se sentir euh... capable de... de
255 se... de se dire j'y suis déjà arrivé il y a aucune raison que je n'y arrive pas donc...

256 **C'est en leur posant des questions sur leur manière de fonctionner, en leur proposant des...**

257 Voilà et en leur disant que... que y a... y a des choses qui... qui fonctionnent... c'est à dire
258 qu'on a plusieurs sens que... quand on va réviser... ben c'est quand même bien d'écrire... de
259 se le lire... de se le dire à voix haute... mais c'est important aussi d'y repenser souvent... que
260 bah là le... sur la dernière vidéo que j'avais vue c'était hyper intéressant... il disait... quand
261 on apprend quelque chose... dès qu'on a fini d'apprendre on le désapprend... et en fait si on le
262 réapprend avant que ce soit à zéro... on remonte à... là où je l'ai appris mais ça descend moins
263 vite... et en fait ça redescend encore moins vite alors je disais... je lui dis mais moi... j'étais
264 comme ça j'étais couillon ... c'est à dire que j'apprenais la veille au soir comme un abruti et...
265 j'avais peut être une bonne note... mais 2 jours après je me rappelais plus... alors si c'est...
266 par exemple en physique des trucs qu'on voit qu'une fois one shot... aucun problème... faites
267 ça on s'en fout... mais les maths le français les règles de grammaire l'anglais les verbes
268 irréguliers... je dis... ça il faut que ça reste... donc faut pas apprendre qu'une fois... et... et
269 en discutant avec les élèves qui... qui savent les trucs... il y en a plein qui me disent bah oui
270 c'est vrai moi je repense à vos cours... ah bah oui mais c'est ça quoi... (*rires*) si... si moi mon
271 job j'ai réussi à... à... à... alors c'est pas la majorité loin de là hein... je... je vais pas non
272 plus dire tout le monde... non pas du tout... mais... voilà... parce qu'il y en a qui disent ah
273 oui mais moi j'y passe du temps... ça c'est le plus terrible hein... moi j'y passe 3 h et j'ai... et
274 on rend une note aaaah ça c'est difficile... mais en fait l'élève a essayé d'apprendre par cœur...
275 plutôt réservé... ne posant pas de questions... ne faisant que recopier son cours... donc voilà...
276 tout ça a essayer de... de... de montrer que en se connaissant mieux... et en sachant ce qu'il
277 faut faire... on arrive à... un peu plus à... à avancer quoi...

278 **Quelle professeur penses-tu être pour tes élèves ?**

279 Hou... euh... je sais pas... je sais pas... des fois ils disent « Monsieur, vous êtes gentil »
280 (*rires*) ... j'dis c'est bien mais des fois c'est bien aussi de... ... je sais pas... vraiment je sais
281 pas... **je ne cherche pas** à être quelque chose je... je pense que mon cerveau... il il bascule
282 complètement... quand je... je commence prof... quand je commence prof... quand je...
283 c'est rigolo tiens « quand je commence prof » ... mais c'est ça... quand la... quand le cours
284 démarre... j'ai l'impression d'être sur une... d'être ailleurs quoi... je suis dans un autre monde
285 quoi... c'est marrant quoi... un peu comme au théâtre... avant de rentrer on flippe... on n'est
286 pas bien... et puis les premiers trucs c'est dur... et puis d'un seul coup hop c'est parti quoi...
287 et là le cerveau il a... il a basculé... alors le théâtre c'est la mémoire... donc c'est quand même
288 particulier... mais... ça n'a strictement rien à voir avec prof mais... le monde est... le monde
289 est... voilà je... je suis capable de... enfin je vois les élèves et tout... mais on... c'est un
290 monde quoi c'est le... le... la partie du cours elle est... donc assez fatiguant quand même...
291 c'est assez épuisant mais... ouais c'est... je sais pas... c'est particulier ouais... je sais pas
292 j'aime bien... je sais pas... j'ai... j'ai... c'est pas faire le couillon c'est... c'est pas ça... mais
293 j'aime... j'aime bien désacraliser cette notion de prof... c'est à dire que pour moi je... je vois
294 pas l'intérêt d'être... comment dire je... je peux... le fait d'habiter ici a fait que j'ai eu des...
295 des voisins... des jeunes que je connaissais tout petits... avec qui même j'étais parti en
296 vacances... j'ai pris en vacances... et d'avoir en cours et en fait c'est passé tout à fait
297 naturellement quoi... ça c'était incroyable et je m'apercevais même plus qu'ils étaient en
298 cours... ils étaient dans la classe quoi... je les voyais... mais ils étaient élèves et moi j'étais
299 prof... et puis c'était naturel quoi... et dès que ça se finissait... on se claquait la main... on
300 se faisait la bise et... et c'était donc voilà... mais je... je sais pas... je sais pas quel prof...

301 **Et t'as l'impression de ne pas être tout à fait la même personne du coup quand tu enseignes**
302 **et quand t'enseignes pas ?**

303 Eh beh oui et non... non parce que je pense que l'attitude que j'ai en prof ... en tant que prof...
304 elle... c'est-à-dire quand je sens que ça *bbbbbrrrr (il fait signe que l'attention baisse)* ... ben
305 de... de faire une plaisanterie... de faire un truc comme ça, ... je m'aperçois que dans la vie
306 je le fais aussi... mais c'est ce monde un peu particulier de la classe qui se ferme et de wow...
307 et... et là il y a 25 regards qui arrivent là boum là c'est parti quoi donc ouais... ouais... ouais...
308 c'est partic... tu vois... c'est c'est un truc particulier quoi...

309 **Quel professeur tu aimerais être pour tes élèves ?**

310 ... euh... quel prof j'aimerais être...euh... c'est vrai que avec les années... j'ai de moins en
311 moins... je parle de moins en moins enfin... je m'intéresse maintenant plus à eux qu'à ma
312 matière... c'est à dire à leur... à eux... à leur... et alors qu'au début je leur parlais beaucoup
313 de mes passions... l'astro j'en parlais énormément... par exemple les élèves de P. ... ils
314 étaient... ils savaient que j'étais fou d'astro, hein... et donc je leur en parlais énormément et
315 maintenant c'est devenu très secondaire ça... très très secondaire... donc je... je... peut être
316 des fois leur parler un peu plus de ce que je faisais quand j'étais... de... de mes passions...
317 de... après quel prof j'aimerais être... je... c'est difficile comme question ça... en fait j'ai...
318 y a... y a... enfin ça... ça peut paraître bizarre... mais je... je réfléchis aux profs que j'ai pu
319 avoir... ouais... qui aime ce qu'il fait quoi... voilà qui aime ce qu'il fait... ouais... ouais.

320 **Est ce qu'il y a des profils d'élèves qui t'agacent ?**

321 Forcément...forcément... mais après faut se poser des questions aussi... c'est à dire
322 que des fois aussi... ça fait longtemps que j'en ai pas eu vraiment qui m'agacent... euh... euh...
323 je réfléchis que... quand est-ce-que je me suis énervé... la dernière fois que je me suis énervé
324 ...

325 **Ça fait longtemps, alors ?**

326 Ouais ouais ouais... parce que bon après il y a ceux qui ne bossent pas mais... ça ne m'énerve
327 pas parce que c'est... c'est... j'en prends ma part de responsabilité aussi quoi... je me dis que
328 je... alors... ouais... des élèves qui **m'agacent** pas le... le fait que... ouais... ceux qui...
329 enfin ce qui je sais pas si c'est la... si ça répond tu me diras... ce qui m'agace en tout cas... ce
330 qui me... c'est quand je m'aperçois pas que des élèves n'ont... en... en physique on fait des
331 TP... c'est à dire que des fois ils arrivent... hop là... puis on démarre un truc... et je leur
332 distribue des feuilles et ils sont autonomes... ils vont chercher le matériel au fond dans les
333 armoires pour faire les montages et tout... et donc l'idée c'est euh... je leur dis mon but c'est
334 de me rendre inutile... c'est à dire que je ne dois pas être là mais par contre je dois être là s'ils
335 en ont besoin évidemment... et des fois il y a des élèves qui passent sous le radar... et en fait
336 au bout d'une heure et demi... ou même le cours s'arrête puis après on le reprend la fois
337 d'après... et quand tu prends de la copie ils ont rien fait... ça, ça me... je me suis dit mais
338 t'as... c'est... t'as merdé... enfin ça c'est dur... alors c'est pas m'agacer dans le sens que ça...
339 qu'ils m'énervent... mais ça me met euh... je... je trouve ça... ça... je ressors de là en étant...
340 très... très vexé... énervé... agacé mais agacé par rapport à moi quoi... j'ai... j'ai vraiment
341 bah excuse moi du terme merdé quoi... je... et donc ça ça m'agace... après les élèves bavards
342 euh pffff... non non non c'est... y en a tout le temps donc... et puis des élèves ascolaires...
343 bah c'est un pari d'arriver à les intéresser... c'est ceux qui passent sous le radar quoi... et qui

344 sont... voilà qui... qui sont timides... et là je me dis mais bon sang tu peux pas lui demander
345 de venir alors que... s'ils sont pas capables de... de enfin pas capables... c'est dur pour eux
346 de venir... donc là je... je rebosse avec eux je leur... je les détends je... je... ben voilà je...
347 mais là ouais... ça je trouve ça très dur quoi... d'avoir laissé des élèves sur le côté et bon...
348 c'est pas des élèves qui m'agacent... mais je trouve ça dur... parce que... voilà parce qu'après
349 ils savent très bien que eux ont pas fait ce qu'il fallait hein... et et l'image d'eux... elle en prend
350 un coup parce qu'ils prennent une mauvaise note... c'est un peu de leur faute parce que ils ont
351 pas trop bougé et ils le savaient pertinemment... et bref ça je trouve ça difficile...

352 **Et comment tu fais pour dépasser ça ? Du coup tu reprends avec eux la fois d'après ?**

353 Et beh la fois d'après... j'y fais attention... puis je leur dis très souvent que... parce que très
354 souvent on dit... bah de toute façon j'y arrive pas je suis nul et cetera et cetera... et leur dire
355 qu'on est tous foutu pareil quoi... que... que... ce qui est génial c'est que quand Einstein il
356 est mort hein... il a dit conservez moi le cerveau pour voir que mon cerveau il avait rien de
357 particulier quoi... et c'est que c'est... il s'est trouvé que c'était comme ça quoi... et... et donc
358 je dis mais on est tous pareils quoi... là vous avez... enfin vous êtes arrivés là... mais l'élève
359 qui a par exemple 20 sur 20... si on... on... on interchangeait... et si l'élève qui avait 20 sur
360 20... il avait fait exactement ce que tout ce que vous avez fait et... et vous faites exactement
361 tout ce qu'a fait l'élève qui a 20 sur 20... ben c'est vous qui avez 20 sur 20 et l'autre qui a... on
362 est tous... notre cerveau il est pareil quoi... chimique... enfin biologiquement il est pareil...
363 si les chemins on va pas ch... les prendre pour aller chercher les... les informations qui sont
364 stockées dans notre cerveau... eh ben le chemin on le trouve pas... c'est comme quand on est
365 dans une ville qu'on prend pas la carte... eh ben on sait pas aller à tel endroit quoi... donc
366 c'est... c'est toujours pareil cette notion d'arriver à faire comprendre à l'élève qu'il faut qu'il se
367 prenne en main quoi... enfin qu'il se prenne en main que c'est... euh... c'est chaud hein ?
368 c'est... parce que moi même... puis là moi j'ai un... un de... enfin mon... mon fils qui est
369 en terminale qui... qui avait envie de tout arrêter et tout... putaiiin... c'est chaud quoi... c'est
370 super dur quoi... tu te dis mais meerde comment... tu vois là cette motivation quoi... cette...
371 mais enfin motivation et puis ouais ouais d'arriver à continuer d'avoir un... cette...

372 **Cette envie ?**

373 Ouais ouais

374 **Et est-ce qu'il y a des profils d'élèves avec qui tu as particulièrement de plaisir à travailler ?**

376 Ah bah là ouais forcément... quand on est caressé dans le sens du poil... quand tu croises les
377 regards (*il mime des regards attentifs, avides de savoir... rires*) bah les remarques pertinentes...
378 ça rebondit et tout ouais... forcément quoi... c'est... c'est... le plus dur c'est d'arriver à se...
379 à se détacher... enfin je veux dire à ne pas faire cours pour eux quoi... parce que là voilà... on
380 est... on met du beurre sur la tartine (*il fait le geste de se passer de la pommade sur les bras*
381 *avec un air de satisfaction extrême*) et c'est parti quoi... là wouh... et ouais... c'est... c'est
382 dur d'arriver à à... à ne pas se laisser complètement influencer... enfin comment dire se...
383 ouais caressé dans le sens du poil quoi...(*rires*) c'est à dire se dire OK c'est... ouais ouais c'est
384 un élève qui a déjà compris beaucoup de choses quoi... beaucoup beaucoup de... enfin dans
385 le... à la fois le... le contact humain... le le... le regard... les les remarques la pertinence...
386 le cerveau qui bouillonne... crotte (*rires*) non c'est génial pour eux... mais crotte dans le sens

387 que quand on regarde après l'ensemble de la classe on se dit putain mais pourquoi tout le monde
388 n'est pas comme ça quoi... après est-ce-que la vie serait chouette si tout le monde était comme
389 ça je ne sais pas... mais c'est vrai que c'est... c'est très déstabilisant quoi... très déstabilisant
390 de... enfin déstabilisant de voilà... des des élèves qui... qui sont en cours... qui qui font
391 vivre le cours...

392 **À quoi tu n'étais pas préparé dans ton métier ?**

393 Eh beh à ça... oui alors là clairement... clairement à ce dont on parlait au début... c'est à dire
394 les sciences de l'éducation... apprendre à apprendre... ça... j'étais pas du tout préparé et
395 l'image qu'on en donnait était plutôt euh... enfin nulle ouais on peut dire ça quoi... enfin pas
396 intéressante quoi... c'était la comment on appelait ça la... putain je sais plus comment... un
397 terme caricatural sur la pédagogie... que c'était nul pédagogie ça veut rien dire et tout... c'était
398 vraiment très caricatural... et donc pas du tout euh... je ne connaissais pas l'adolescent en
399 fait... et... et donc ça je... je sais pas je... (*rires*) l'image j'sais pas... (*rires*) l'image qui m'est
400 venue en tête je sais pas pourquoi... c'est exactement comme quand on va avoir un enfant...
401 qu'on se dit oh bah j'achète le premier bouquin j'le lis et j'sais tout faire... ben merde... oh
402 putain (*rires*) mais c'est quoi c'bordel... oh le truc ! on nous dit que... et bah on sait rien...
403 ça fait des millions d'années que... et on est toujours à se poser des questions... mais c'est un
404 truc de fou... on s'était jamais vraiment... enfin voilà... moi je m'étais jamais vraiment...
405 pour moi c'était carré quoi... mais en fait non c'est une aventure... ben la pareil quoi... c'est...
406 c'est un peu la même chose quoi... c'est... euh... cette aventure là de de... que... bah c'est...
407 y a... y a des choses très concrètes mais après sur la... mais qu'on est laissé quand même là-
408 dessus sur... alors peut-être aujourd'hui c'est différent... et en PE je sais pas si c'est différent
409 dans les formations... mais nous euh... c'était purement technique quoi c'était je... je... je
410 connais ma matière j'suis prof... (*rires*) c'est débile enfin c'est... c'est fou quoi... on n'a pas
411 pris le temps de... de connaître le... l'adolescent... donc voilà... c'est ça la... la connaissance
412 des ados...

413 **Et toi, quand tu prépares tes cours, qu'est-ce que tu essaies de prévoir, d'anticiper ?**

414 Rien...rien... je les prépare très peu... très très peu... c'est... c'est fou ça... c'est un truc.
415 quand je parlais du monde qui se change je... en fait mes cours... maintenant je les... je les
416 connais quoi... donc j'ai un... un fil conducteur à l'arrache sur un traitement de texte... et...
417 et c'est **pendant le cours**... mais je peux y passer des heures... notamment à faire les TP...
418 alors ça par contre les TP je les prépare... enfin je veux dire je... je les tape et tout... mais le...
419 et en fait c'est... je n'arrive pas à me projeter... quand je suis à la maison ou quand je prépare
420 et tout... pppp... je... j'y suis pas dedans je... alors je prépare le truc quoi... parce qu'il y a
421 un programme et tout... mais c'est... quand les élèves rentrent que je démarre... que là le
422 cerveau ça fait pop pop pop pop... (*il fait signe que toutes les idées arrivent*) mais pourquoi t'as
423 pas pensé mais t'es con... alors je prends des notes... et après... quand je... le cours s'arrête
424 et que je reviens j'me dis mais c'était quoi ça... alors que quand j'y suis... tout tout devient
425 clair... tout tout tout tout ça tout s'organise et tout... et quand je suis pas dedans... enfin quand
426 je suis pas en cours le... tu sais le... le... le soufflé qui est monté pendant le cours... puis
427 après tu ressorts plaf, le truc redescend et donc... je... maintenant je... j'accepte de... ce côté
428 euh... voilà je sais ce que je vais faire et puis... et puis j'ai des idées d'expériences... des trucs
429 comme ça et puis en fait ça va venir...euh... comme ça quoi... alors l'problème c'est qu'en
430 physique comme il y a beaucoup de groupes... j'ai pas qu'une classe quoi... je les vois peu de

431 fois... une fois par semaine... donc il faut que j'arrive quand même à faire la même chose
432 d'une classe à l'autre... donc ça c'est ce qui fait que je fais encore fonctionner un peu le
433 cerveau... la mémoire... parce que je... quand je le fais... le premier cours que je fais avec
434 un groupe... j'essaye de faire à peu près pareil aux autres... mais ce premier cours là des fois
435 il est... c'est un peu de l'impro quoi... c'est... c'est ce qui... enfin ce qui fait que c'est moins...
436 c'est-à-dire qu'au bout d'un moment on a l'impression de radoter un peu quoi donc... voilà donc
437 je prépare pas tant que ça quoi... c'est vraiment au moment du cours qui... que des fois le...
438 les idées viennent quoi... c'est bizarre hein...

439 **Un exemple ?**

440 Non parce que c'est presque à tous les cours c'est fou quoi... alors sur les... alors ça c'est un
441 truc pour les troisièmes ... il y a une notion... enfin je dis une 3e... mais enfin en physique
442 maintenant c'est de 5e à la 3e... c'est un gloubi-boulga et on prend ce qu'on veut... la notion
443 d'énergie qui est une définition en physique... c'est même... y a pas une **vraie** définition de...
444 de ce qu'est l'énergie... c'est une notion très complexe et on nous demande de... de l'enseigner
445 en 3e... en tout cas y a plein plein de domaines de l'énergie et... et des fois cette... cette
446 notion d'énergie bah là tu vois je suis pas capable de te l'expliquer correctement... c'est fou
447 hein... j'ai des fois je me pose des questions desur... et quand je suis en classe et voilà j'y
448 suis... d'un seul coup PAM PAM PAM... là j'ai des flashes comme ça et... et je dis des trucs
449 et ben là... la preuve j'm'en rappelle pas... mais sur le coup j'me dis mais là t'as découvert...
450 enfin pas... t'as pas découvert... rien découvert du tout **mais c'était ça... c'était ça...** et puis
451 après merde... j'm'en rappelle plus (*rires*) c'est terrible ce moment de... du... du cerveau qui...
452 enfin ouais de de croiser les regards ça... je veux dire ça... je trouve que ça impacte beaucoup
453 quoi... ça c'est une force énorme quoi... donc... ouais je prépare... je prépare rien quoi...
454 enfin rien je déconne... je... je sais que ça... au fil de l'eau quoi... ouais et c'est ce qui fait
455 que j'arrive encore à tenir dans le boulot hein... parce que sinon je... j'aurais euh... parce que
456 j'ai envie d'arrêter... (*rires*) putain... pardon...

457 **Qu'est-ce que tu fais face à un imprévu ?**

458 Aaaaaaah... ah bah ça... ça c'est la... et alors c'est rigolo parce que c'est la gestion de l'imprévu
459 c'était la collègue de français qui avait fait ça... eh ben pour moi c'est le moment le plus
460 génialissime quoi... l'imprévu c'est un... ça peut être embêtant quand quelque chose se casse
461 en chimie... ou la... la peur de... mais après l'imprévu pour moi... c'est le... c'est le moment
462 qui fait que je... j'ai encore de l'intérêt à être là quoi... enfin par rapport à ce dont on vient juste
463 de parler quoi... parce que sinon... si ça doit ronronner pouuuu... ça en est désagréable et
464 l'imprévu c'est... c'est ce qui va faire que c'est... c'est le sel quoi... c'est le le poivre le sel tu
465 vois c'est ce qui... les épices quoi... c'est ce qui amène le... le le truc qui fait que TAC on
466 est... on est titillés on... ça demande des réponses... le cerveau va fonctionner quoi... il est
467 pas en train de dérouler de dérouler donc l'imprévu c'est... c'était rigolo parce qu'on en avait
468 **énormément** parlé avec la collègue... d'ailleurs j'y repense encore... tu vois je t'en ai parlé
469 tout de suite et... et j'avais en en discutant plusieurs fois avec elle... je lui avais dit ça me fait
470 penser à un surfeur sur la vague... c'est à dire l'imprévu faut... faut être au-dessus de la
471 vague... faut pas aller trop vite parce que ben on quitte puis c'est fini... et je trouve que cet
472 imprévu c'est une... pour moi en tout cas tous les imprévus euh... pour moi l'imprévu c'est
473 c'est... c'est pas négatif quoi c'est... le négatif bah ça se gère... je veux dire c'est un moment
474 difficile et puis... mais l'imprévu qui... qui va modifier peut être quelque chose... une

475 remarque un truc... une... une attitude mais c'est ce qui va faire que l'utiliser... quoi l'utiliser
476 et rebondir... ne pas le laisser si c'est quelqu'un qui va faire enfin qui va avoir une... une
477 remarque complètement... ben c'est essayer de comprendre... de... de jamais mettre le...
478 l'élève dans... en difficulté enfin... mais essayer de de se dire bah tiens pourquoi... qu'est ce
479 qui s'est passé... et si c'est de l'imprévu... de de remarques à droite à gauche... enfin là allons-
480 y quoi... faut... donc je trouve ça super quoi... c'est ce qui me plaît... c'est ce qui fait
481 qu'encore je je je je trouve le taf euh... sympa quoi... c'est... on ne sait pas forcément ce qu'on
482 va avoir en... quand on rentre en classe... ça c'est quand même... et... et soi-même aussi...
483 il y a l'imprévu aussi de soi... ça c'est un truc de fou quoi... je le dis à tout le monde... alors...
484 ben tu t'lèves le matin tu t'dis ben ça va c'matin... ou des fois tu t'dis ah ça va pas du
485 tout...t'arrives en cours les élèves rentrent et dans les 10 premières secondes... tu t'dis ooh
486 con...là ça va pas... j'suis nul... y a un élève qui va faire ça... tu gères mal... ben pour le coup
487 tu vas t'énervé alors qu'y a aucune raison de s'énervé... tu...et à d'autres moments... l'élève
488 il va faire un truc euh... et TAC t'as la remarque... comme ça... BIM... et là tu t'dis et beh
489 c'est bien parti...et beh en fait dans les 10 secondes avant t'en savais **rien du tout**...rien rien
490 rien rien... donc ça c'est assez rigolo...

491 **Est-ce que tu as un exemple précis justement d'une remarque? Ou un exemple ?**

492 Non parce que que euh... euhh... ah mince... j'suis très mauvais pour ça j'oublie
493 beaucoup...euh... c'est bizarre hein... quand j'entre chez moi... je ne parle jamais...à moins
494 d'avoir eu un moment très très particulier... mais euh... alors... certains disent dans les amis
495 tout ça que... c'est une manière de se protéger mais... je sais pas euh... je suis à 100% et puis
496 quand c'est fini hop là piouf ça... ça disparaît beaucoup quoi...

497 **Un moment où tu t'es dit « Ah là j'ai été bon, je m'y attendais pas » ...**

498 Ouais alors j'ai j'ai pas d'exemple vraiment avec des... les les mots mais dans les élèves qui
499 peuvent être très bavards... qui qui qui parlent tout le temps... d'arriver à faire une remarque
500 mais... c'est presque tout le temps... en fait c'est ça qui est fou... en fait en permanence on...
501 mais ce qui est marrant... c'est à 08h00 quand on arrive et qu'on démarre et que tout d'suite
502 ooooooooooh non putain t'as gueulé alors que quand on a gueulé on se dit mais j'avais raison de
503 gueuler mais en fait non... nul (*rires*) et tu t'dis allez hop c'est parti eeeet merde... putain... et
504 et alors la... le même... c'est ça quoi... le même influx... enfin la même chose... on peut
505 TAC faire la petite remarque décalée qui fait que l'élève... il est à la fois recadré TAC, TAC,
506 tout fonctionne bien... une petite plaisanterie hop là... et puis c'est parti quoi... et euh... non
507 non j'suis désolé... j'ai pas vraiment d'exemple...euh...

508 **Ou alors d'une fois où justement tu t'es dit là j'ai pas été bon ?**

509 Ben... clairement pas bon... c'est s'énervé... c'est s'énervé alors qu'on pensait pas qu'on
510 allait s'énervé... et puis PAM on élève la voix... et on s'dit ah mais nooon... (*rires*) **ah non**
511 nul... mais tu vois le cerveau il... ça part c'est le... enfin j'veux dire l'auto-analyse elle est...
512 elle est du dixième de seconde... du centième de seconde...et là on dit eh merde... c'est nul...
513 ben là quand même faut rattraper quoi... donc là faut pédaler un peu... ... ouais ouais... et
514 s'excuser quoi... ça aussi ça m'paraît... enfin pour moi ça m'paraît vachement important de...
515 de... quand on... quand on y réfléchit dans les 5 secondes ou 10 secondes qui suivent et qu'on
516 dit non non mais là... de se poser de dire je te présente mes excuses... j'ai réagi comme ça je

517 suis un être humain... tu as merdé mais j'ai merdé... (*rires*) maintenant match nul balle au
518 centre... mais ouais ouais d'arriver quand même à... c'est... j'ai pas d'exemple j'suis désolé...

519 **Quels sont les imprévus qui te dérangent le plus ?**

520 Ben c'est vraiment pour moi c'est dans le l'imprévu négatif mais c'est vraiment pour moi c'est
521 dans le l'imprévu négatif... c'est s'être énervé alors qu'il y avait aucun intérêt...mais c'est c'est
522 vachement important parce que l'énervement est quand même le... le... le le comment dire...
523 le le thermomètre du... du... de ce que le prof... pour moi ne doit pas forcément faire... mais
524 en même temps quand j'le fais... enfin ça m'dérange pas...ça m'dérange pas dans le sens où
525 quand j'm'aperçois que c'était pas bon... ben de dire aux élèves ben attends... au bout d'un
526 moment on est tous des êtres humains quoi donc... à partir du moment où si toi tu... si... je
527 prends toujours l'exemple du basketteur... lui le basketteur il fait des fautes mais si l'arbitre lui
528 dit t'as fait faute il lève la main... il s'arrête il lève la main... ok c'est moi qui ait fait faute je
529 lève la main... je trouve ça extraordinaire... quand on voit les footeux qui hurlent... qui hurlent
530 sur l'arbitre enfin c'est honteux quoi... et je dis c'est important de reconnaître sa faute et donc
531 chacun doit reconnaître sa faute... l'élève qui dit pardon excusez-moi... bon à la quinzième
532 fois c'est énervant... (*rires*) bon tu lui dis c'est bien qu'tu t'excuses mais 15 fois ça fait beaucoup
533 (*rires*) mais en même temps l'excuse est quand même... j'veux dire c'est quand même une
534 certaine forme de... enfin respect... de de... le lien est toujours là quoi... je m'excuse... je fais
535 suer le monde mais je m'excuse... c'est quand même déjà pas mal et donc... et donc le prof
536 doit le faire aussi... j'veux dire s'il le demande aux élèves et qu'il le fait pas lui euh... j'veux
537 dire ça n'a... mais voilà j'veux dire être humain quoi...

538 **Y-a-t-il des imprévus qui sont de bonnes surprises ?**

539 Ouais ouais... euh.....oui... oui oui...ça c'est pour... ouais y'a beaucoup de choses qui sont
540 euh...qui sont agréables dans les remarques... euh... j'hésite parce que les remarques c'est
541 souvent... c'qui est génial ah oui...euh... euh... alors je n'sais plus dans quel cadre c'était mais
542 un élève qui était euh... euh... bavard et tout... alors je n'suis plus capable de savoir dans quel
543 contexte... euh... je pose une question qui pour moi est un peu compliquée... il lève la main...
544 vas-y... et là sa réponse elle est prodigieuse... alors là je fais un peu le... le guignol quoi...
545 je le regarde j'vais le voir j'lui fais mais pourquoi tu parles... pourquoi t'es bavard en cours...
546 t'as vu c'que tu viens de dire... personne ne l'a dit... puatin c'est gé... c'est **génial** quoi...
547 mais en plus c'était vraiment... j'me rappelle plus quel était exactement le truc mais... sa
548 réponse elle était... j'lui dis tu t'rappelles... c'était exactement y a deux semaines... je disais
549 à tout l'monde parce que j'lui rendais sa copie il avait une mauvaise note il dit d'toute façon
550 j'suis nul et tout... j'dis mais tu vas arrêter on est tous foutus pareil ton cerveau c'est mon
551 cerveau... non pas que j'sois meilleur que tout le monde mais euh...j'veux dire on est tous
552 foutus pareil... j'veux dire on coupe la tête de tout l'monde en deux on r'garde le cerveau... on
553 a tous la même chose quoi... donc non... donc j'lui dis mais tu vois on est tous capable de...et
554 euh... et ça c'était génial quoi... ce moment de... alors expliqué comme ça ça peut paraître un
555 peu... un peu le montrer devant les autres mais...ça a été plutôt un moment génial et puis c'était
556 une remarque hyper pertinente enfin j'veux dire c'était... ah j'me suis dit bon sang quoi c'est
557 bon quoi de valoriser un même que je passais là depuis 6 mois que j'lui dis de se taire et euh...
558 et au bout d'un moment j'avais conclu comme ça j'lui dis je m'en veux parce que je t'ai laissé
559 longtemps à coté de tes copains parce que tu me le demandais... et là maintenant que tu es un
560 peu tout seul... tu vois tu me montres des choses et tu nous montres des choses génialissimes

561 quoi... j'lui dis mais j'en prends ma part de responsabilité j'aurais du le faire depuis longtemps
562 (*rires*) parce que en fait tu vois tu t'aperçois que tu peux donner une image de toi différente
563 de... parce que là oui c'que j'avais appris dans mes stages c'est l'adolescence se construire sous
564 le regard des autres... et je dis le regard des autres il est hyper important mais euh... on peut
565 être à la fois guignol c'est-à-dire faire le couillon et ça c'est important de faire rigoler les autres
566 c'est... mais aussi d'amener des choses qui sont constructives qui amènent euh... enfin y a
567 absolument pas de honte... enfin voilà...

568 **Et tu as l'impression qu'il l'avait ressenti lui, qu'il s'était vraiment senti valorisé ?**

569 Je pense ouais ouais je pense parce que depuis ça se passe beaucoup beaucoup mieux... c'est
570 c'est fou quoi... c'est dingue hein... ce moment qui fait que... ah... je pense que vraiment... et
571 même lui... j'sais plus dans quel truc mais c'était euh... c'était d'la physique hein mais sa
572 remarque était à la fois générale et hyper... hyper sentée et scientifiquement c'était génial et...
573 et puis euh... enfin tout était bon quoi...

574 **Et du coup c'est venu parce que tu l'avais changé de place parce que t'en avais marre ?**

575 Ah oui... oui oui... j'lui vais dit maintenant fff tu vas là-bas j'en ai marre quoi... j'passe mon
576 temps à te demander de parler... euh de te taire...pis j'lui ai rendu une copie... une énième
577 copie qu'était pas bonne alors que...j'le connaissais de l'année d'avant il était en quatrième...et
578 c'était un élève correct mais glandeur quoi... et j'lui dis mais non **non** j'peux t'faire confiance
579 là maintenant je... je... faut que...faut que...voilà tu vas aller... tu y arrives pas quoi...et lui il
580 est en troisième nan j'dis des bêtises... il est en troisième j'le connais depuis la cinquième j'étais
581 son prof principal en cinquième donc on s'connait bien quoi... bref... j'me disais pourquoi
582 j'l'ai pas fait plus tôt quoi...(*il se mange les poings en signe d'agacement*) ...

583 **C'était pas le moment...**

584 Et ben ouais... et bah oui c'est clair...si ça s'est passé comme ça c'est que ça s'est passé comme
585 ça j'veux dire c'est que voilà... c'est tout-à-fait ça c'était pas l'moment... on va pas culpabiliser
586 c'est comme ça quoi et puis maintenant on vit au temps réel quoi..... mmm...

587 **Est-ce qu'il y a un enseignant qui t'a marqué dans ta scolarité ?**

588 euh... plusieurs... euh...positivement et négativement euh... alors je vais en donner
589 euh...euh... euh... au lycée deux...opposés... et à la fac...un...y'en a trois... euh... d'abord
590 un prof d'espagnol...euh... qui euh...qui m'a fait aimer l'espagnol qui était... incroyable
591 enfin... un personnage quoi... très... à la fois bougon... puis très... très humain très... et euh...
592 quand j'étais en... alors en espagnol je parlais jamais mais j'aimais ça mais je... enfin j'aimais
593 l'espagnol mais euh... et le jour du bac à l'oral je... y'a un truc qui s'est passé complètement
594 fou... je me revoyais en cours d'espagnol avec lui... alors je l'avais en terminale et au collège
595 aussi... et euh... et là j'ai commencé à parler espagnol alors que j'avais très peu parlé
596 espagnol... et euh... alors du côté de mon père on est plutôt catalans alors le... comment dire
597 les intonations et tout j'les entendais mais je parlais très peu quoi... et ça a été un truc de fou
598 quoi... et quand j'suis sorti de l'oral j'l'ai vu... j'suis allé le voir et j'lui ai dit il s'est passé un
599 truc...et ça m'faisais plaisir de lui dire parce que... c'était un prof que j'aimais beaucoup
600 quoi...humainement que j'aimais beaucoup... le contre-exemple ma prof de maths de première
601 terminale une euh... j'peux employer un mot grossier ?

602 **Oui**

603 Une salope...euh... qui cassait les mauvais élèves qui... l'horreur quoi... l'exemple le plus
604 **affreux** affreux de prof... mais qui imposait des méthodes de rédaction hyper strictes... et qui
605 m'a permis de pouvoir en... faire des maths... jusqu'à aujourd'hui quoi... **énorme** dilemme
606 dans ma tête... énorme dilemme dans ma tête... putain... ça c'est... j'ai un truc que j'ai toujours
607 pas résolu quoi... toujours pas résolu...

608 **Ça t'a pas empêché d'apprendre**

609 Alors je la connaissais parce que ma frangine était passée avant et euh... alors... donc je savais
610 que c'était une... elle était très méchante quoi... vraiment méchante méchante... mais moi
611 j'avais envie de... comme j'étais plutôt... enfin j'ai à l'époque j'étais à... enfin je faisais de
612 l'astronomie je... enfin vraiment j'observais le ciel la nuit... je... enfin c'était vraiment une
613 passion... c'était fou quoi comme truc et... et pour moi c'était les sciences... et les maths
614 c'était important donc j'acceptais quoi... j'voyais bien les copains les copines qui se faisaient
615 massacrer... et moi aussi hein... mais je passais outre quoi... moi je je... mon but c'était quand
616 même de... d'arriver à... à avancer là-dedans en me disant basta quoi... et après à la fac de
617 m'apercevoir que **tout** ce qu'elle nous avait demandé de... imposer dans les rédactions... dans
618 le le fait que quand on écrit un truc... il existe... si il existe... elle disait faut que ce soit...
619 faut qu'on puisse le dire à voix haute... que ce soit une phrase qui ait sujet verbe complément...
620 enfin c'était... mais hyper rigoure... enfin strict... dur... et pétard moi ça avait fonctionné...
621 **dur** quoi enfin dur dans le sens d'un... bon sens... je lui dois beaucoup et en même temps...
622 elle a laissé des copines des copains sur le... sur le côté... elle les a massacrés quoi... du style
623 elle envoyait une personne au tableau... paniquée...elle arrivait avec ses talons (*imitation du*
624 *bruit des talons*) alors le silence était... on ne mouftait pas quoi... (*bruit des talons*) elle lui
625 tapait sur l'épaule alors elle avait un visage comme ça (*visage fermé et grimaçant*) ... retournez
626 à votre place... vous occupez inutilement le temps et l'espace..... et là... mais c'était terrifiant
627 quoi... c'était terrifiant... bref voilà... donc ça... le contre-exemple... dur parce que moi ça a
628 marché mais je me dis mais non non... non... et après à la fac un prof qui s'appelait P. qui
629 euh... qui était exubérant... qui quand il parlait de la gravité il se mettait à... donc il disait le
630 bureau il posait je sais plus quoi son effaceur là...il disait ça c'est le soleil... et il commençait
631 à expliquer la gravité il **courait courait** près du soleil puis il marchait très lentement et il
632 montait et il marchait très très lentement pour expliquer... et en fait c'était hyper visuel quoi...
633 et tout... il enseignait toutes les matières de la physique comme ça quoi...c'était euh... c'était
634 génial quoi... c'était vraiment... alors lui il était... bah toujours pareil... après on a tous des
635 défauts quoi... lui il avait écrit des bouquins donc euh... il était toujours...mais voilà tout le
636 monde a ses qualités ses défauts et euh... c'qu'était génial ses cours c'était... c'était vivant
637 quoi... toujours des exemples concrets... c'était... ouais voilà... donc...

638 **Et quel genre d'élèves tu étais ?**

639 ben alors ça j'en parle pas trop à mes enfants parce que... à la fois scolaire et pas
640 scolaire...c'est-à-dire que... ben...euh... mamère n'a... n'a quasiment jamais fait d'études...
641 enfin n'avait... enfin bref on s'en fout euh...elle a arrêté à 12 ans elle est allée sur les marchés
642 euh... enfin bref c'était une vie de fou... euh...et euh... enfin quand je dis sur les marchés
643 c'est-à-dire qu'elle vivait 5 jours par semaine chez un... quelqu'un qui faisait les marchés...
644 elle allait faire les marchés avec eux... leur faire à manger... à 12 ans putain... etça ça m'avait
645 quand même marqué... de me dire euh... ben il faut quand même... et elle disait toujours bosse

646 à l'école bosse à l'école bosse à l'école... c'est vrai qu'c'était quand même un exemple
647 particulier... hum... donc j'étais un temps soit peu scolaire dans le sens où je voulais quand
648 même ne pas merder...mais euh... je n'aimais pas trop l'école...et je n'aimais pas forcément
649 euh... j'veux pas dire j'aimais pas les profs mais euh...pff j'étais pas euh... c'est pas le mot
650 scolaire... mais euh... j'étais dans ma tête un peu rebelle mais je n'osais pas trop l'être non
651 plus quoi... c'est-à-dire que je... j'étais pas rebelle au point de comment dire... de couper un
652 cours d'insulter... enfin insulter c'est pas l'mot insulter mais de... d'être exubérant... insolent
653 exubérant... mais dans ma tête j'étais quand même un peu rebelle quoi... donc ces deux cotés
654 quoi... faut bien que je réussisse quoi mais d'un aut'coté bon... ça me passionne pas donc...
655 un peu scolaire je travaillais mais... toujours au dernier moment... toujours toujours au dernier
656 moment... et plus ça allait plus c'était au dernier moment... mais avec des moments plus je
657 tardais plus c'était...pffiu... à 2h du matin alors que l'examen il était à 8h le matin c'est là où
658 j'comprendais c'était fou... c'était délirant quoi... c'était particulier quoi... c'était flippant...
659 c'était flippant... enfin flippant c'est-à-dire que... après-coup j'me disais mais c'est cinglé
660 quoi...bref... et euh... donc une part de chance quoi... donc ouais c'est bizarre quoi donc...
661 scolaire et pas scolaire... c'est euh...

662 **Et je t'ai pas demandé tout à l'heure, mais est-ce qu'il y a un élève ou plusieurs qui t'ont**
663 **marqué dans ta carrière ?**

664euh.....euh... ouais quelques... ouais surtout au début... alors quand j'étais ici sur P.
665 beaucoup parce que les ai euh... je les voyais énormément quoi... c'était fou quoi on était
666 proches... ceux que j'ai suivis là ça a été quand même une osmose assez incroyable... après
667 euh... des élèves par le contexte euh... quand j'ai été à L. après les élèves avaient voulu faire
668 un club qu'ils avaient appelés club inventions où on faisait tout... tout et n'importe quoi... et
669 euh...c'était rigolo quoi parce qu'on bricolait quoi...on faisait du bricolage quoi...on faisait
670 des p'tits robots avec des fils... avec des p'tits moteurs avec des interrupteurs... enfin j'dis
671 on... moi j'étais là et c'était eux qui fabriquaient quoi...et euh... donc là j'ai eu...sur ces
672 années-là les 5-10 premières années... et après j'ai fait de l'astro avec eux... et encore on
673 pouvait encore partir en voyage... on campait près d'un observatoire amateur enfin... truc de
674 fou quoi... avec des garçons des filles enfin pfff... oh putain enfin bref... avec des parents
675 incroyables qui acceptaient... aujourd'hui on pourrait plus du tout...et euh... donc là oui y a eu
676 des élèves... avec qui j'ai eu euh... enfin avec qui des choses supers se sont passées... mais un
677 particulièrement qui était fils de viticulteur et qui est décédé à 20 ans d'un ... d'un cancer
678 foudroyant à cause des traitements quoi... ça c'était marquant... c'était un môme euh... qui
679 était... ils étaient deux... deux copains... un qui a arrêté sa scolarité qui... ah oui ça y est je
680 repense à un autre qui était... comment dire atypique... qui était brillantissime et qui a refusé
681 ensuite d'aller au lycée... et j'ai plus eu de nouvelles de lui et qui était très bon copain avec
682 ce... ce... l'autre qui est décédé très vite d'un cancer foudroyant... wow putain ça ça a été très
683 dur...c'était vraiment vraiment dur... et puis des jeunes phénoménaux quoi... qui tenaient le
684 club inventions mais c'était génial quoi... moi j'faisais pas grand-chose quoi c'était eux qui
685 s'en occupaient et c'était vraiment super... et le dernier Antoine... qui lui était... fascinant...
686 chez lui sa chambre c'était des fers à souder de partout il les récupérait... il faisait des
687 expériences avec les très hautes-tensions j'y comprenais rien... enfin je savais un peu... et
688 quand il a fait son stage de troisième... moi j'connaisais bien ses parents ils étaient pas très
689 loin de là où j'habitais... j'leur ai dit mais ce serait bien quand même qu'il aille dans un labo...
690 ah ouais tu crois ? ben ouais ouais... donc on regarde ensemble labo des hautes énergies à P.

691 donc j'appelle... ses parents appellent... le mec il dit ben si vous voulez mais euh... et le
692 mercredi je vais à T. le voir parce que j'me dis quand même et là le mec... le chef de labo me
693 dit mais euh... il a le niveau enfin pas en mathématiques parce que bon il était en troisième...
694 il dit mais en connaissances il est capable de discuter avec mes thésards... nan mais c'était un
695 véritable génie... vraiment hein... vraiment vraiment nan mais il était exceptionnel... et euh...
696 sauf que au lycée il a commencé à se gripper avec les profs de maths parce qu'il était pas trop
697 matheux... il est parti en BTS et il a claqué la porte de BTS... alors que pour moi c'était un
698 même qui aurait pu être...un... un Tesla un...enfin un... vraiment il était brillantissime... mais
699 pas scolaire... et après il est allé bosser à l'acrobranche de C. ... comme c'était des gens qui
700 habitait près de chez lui... là... il a trouvé une nouvelle passion... il a inventé des systèmes
701 qu'il a brevetés...pour arrêter les poulies des trucs comme ça... et là aujourd'hui je ne suis pas
702 retourné le voir il a... c'est lui qu'a monté l'acrobranche à G. avec son père... et euh... alors
703 voilà... à la fois génial parce que... mais j'me dis mais on a perdu euh... j'allais dire un
704 explorateur...il était incroyable incroyable... donc voilà des élèves comme ça mais c'est dur
705 hein...parce que à chaque fois... enfin dans tous les exemples que j'ai donnés... enfin tous ne
706 réussissent pas quoi... enfin ne réussissent pas... enfin ils vont peut-être réussir eux-mêmes
707 mais en tous cas l'école n'a pas été hyper... aidante quoi... c'est un moule hein... et parfois
708 quand on regarde un peu la vie de certains scientifiques j'trouve ça assez intéressant parce que
709 ça remet vachement en question notre propre boulot hein... parce que pour beaucoup ils ont
710 pas pris leur pied dans leur scolarité quoi..... on fabrique des moules... et quelque part est-ce-
711 que..... est-ce-que le prof n'a pas été quelqu'un qui a fonctionné dans ce moule et qui euh...
712 perdure dans ce moule-là quand il... comme je disais c'est le seul métier où tu passes du bureau
713 euh... assis derrière un bureau à debout derrière un bourreau... un bourreau putain oh le
714 lapsus...(rires) ah putain c'est bon ça... en deux mois quoi...j'veux dire comment tu peux faire
715 ton ton... comment dire ton changement de programmation en si peu de temps quoi...en deux
716 mois tu passes d'élève à prof enfin c'est... c'est... c'est compliqué quoi...et donc euh... je
717 trouve ça dur de ne pas répéter ce qu'on a vécu..... et voilà...

718 **Pour conclure l'entretien, est ce que tu peux me dire comment tu te sens aujourd'hui dans**
719 **ta peau de professeur ?**

720 Ah putain... et beh... le fait d'en parler c'est fou quoi... quand j'ai commencé prof j'avais des
721 copains qui se foutaient de moi qui m'disaient oh bah tu vas être Camif tu vas t'habiller Camif
722 tu vas te... et j'leur disais... t'inquiète pas... j'ferai pas 10 ans prof... c'est fou hein...
723 maintenant ça fait 30 ans qu'j'suis prof... et donc voilà... j'étais parti en me disant que je ferai
724 pas toujours ça... je j'ai... j'ai fait quasiment tout le temps ça...euh... et ben je pense que...
725 merci en tous cas pour ces questions... parce que ça me montre quand même que...dans les
726 réponses que je donne je me dis que j'aime encore ce boulot... mais j'aurais envie de faire autre
727 chose donc...

728 **Et c'est quoi ? C'est où la lassitude ? Parce que c'est vrai que ça transparait pas dans la**
729 **façon dont tu parles de ton métier...**

730 Ouais c'est vrai ouais... ben parce que... parce que j'ai toujours aimé faire plein de choses et
731 le boulot de prof j'pense...la grande décision que j'ai prise... à part le fait d'être
732 astrophysicien... ça c'est mon... ma plus grande... aaaah...et euh... oui ça c'est le truc le
733 plus... le plus dur que n'aurais pas réussi à faire mais euh... mais d'avoir privilégié euh... j'me
734 rappelle quand j'avais bossé à C. quand je suis arrivé deux ans sur P. quand j'ai demandé mon

735 poste à L. poste fixe... et euh... j'sais pas si tu le connais le principal à l'époque c'était T. ...
736 ça a été pour moi un mec en tant que principal... je l'ai... je l'ai **aimé**... je l'ai aimé c'était
737 quelqu'un vraiment aaaah... il était exceptionnel quoi... tout en finesse tout en... à laisser de
738 l'autonomie... dès que je demandais quelque chose... c'était l'époque où j'faisais beaucoup
739 d'astro à l'époque avec le club inventions j'partais... on partait n'importe où... il m'disait...
740 alors au début on se vouvoyait pis à la fin on... tout à la fin on se tutoyait... et euh... il m'disait
741 Monsieur je vous fais confiance...c'était des mots... des mots de fou quoi... des mots de fou...
742 rien que ça pffff... au lieu de dire ça ça ça... par contre par rapport à tout parce que vous
743 partez... on était quand même... c'était border line quoi... il m'disait mais pour tout j'vous fais
744 confiance...*(il avale sa salive)* ok putain... aaaah... bref euh... donc... euh... pourquoi j'ai
745 parlé de ça ah oui... donc quand j'ai demandé à être poste fixe là-bas...euh... mon IPR est
746 arrivé et il me dit attendez Monsieur c'est quoi ce bazar... parce qu'en fait j'avais l'agreg et
747 donc... il m'dit mais attendez euh... et là j'me rappelle très bien j'suis dit mais attendez... moi
748 c'est très simple... moi je voulais C. donc pour moi j'bossais en lycée mais maintenant moi le
749 collègue je... je... ça m'plaît quoi... cette classe d'âge me plaît... et j'le regarde droit dans les
750 yeux et j'lui dis... sachez aussi que je vais... je veux privilégier... ma vie personnelle... parce
751 qu'il me disait mais professionnellement vous vous rendez compte vous allez tourner en
752 rond...le collègue... le niveau et tout... et j'l'ai regardé droit dans les yeux et j'lui ai dit mais
753 est-ce-que je n'ai pas le droit de privilégier ma vie personnelle par rapport à ma vie
754 professionnelle...c'est-à-dire que là je m'étais mis à l'escalade... j'avais un peu de temps libre
755 j'faisais toujours beaucoup d'astronomie puis je découvrais aussi... enfin à R. j'étais aussi un
756 peu dans la nature mais j'étais très près de R. et là ici c'était un pied total quoi... j'avais plein
757 de potes on f'sait du vélo enfin c'était... pour moi je vivais quoi... et là dans son regard j'me
758 suis dit putain comment ça va s'passer quoi... est-ce-qu'il va pas me flanquer un... il m'regarde
759 comme ça... il prend son stylo et il m'dit ok c'est vot'choix... putain ouf... et donc j'suis parti
760 à L. et euh...et donc après j'ai fait toutes ces années à L. avec ces clubs tout ça les trucs... et
761 maintenant euh... j'ai l'impression de... enfin... quand j'ai commencé prof... l'âge que j'ai les
762 collègues étaient en CPA... avec une banane énorme et euh... ils avaient leur deuxième
763 vie...c'est ce que j'dis toujours leur deuxième vie à 60 ans... là maintenant moi ce s'ra 64 et
764 j'ai l'impression qu'on me vole 4 ans... c'est particulier hein... enfin c'est très égoïste peut-
765 être mais euh... mais j'ai envie de vivre de... de prendre mon sac à dos de partir... de... de...
766 mais pas loin hein... j'veux pas partir à l'autre bout du monde loin de là hein...j'ai envie de...
767 de... de faire cette seconde vie que... que tous ceux que je revois encore... une grande partie
768 des collègues de C. euh... je les revois encore... enfin on se croise... on n'est pas amis... mais
769 euh... je leur dois beaucoup et c'était ce contexte là qui fait que ça a été des moments forts...
770 et euh... et je me dis que aujourd'hui j'ai envie de passer du bon temps... et j'ai tenté hein à
771 droite à gauche de faire un peu d'autres activités et euh... mais tout c'que j'ai pu faire à droite
772 à gauche ça ne... ça ne me permettait pas de... tout le monde me disait mais t'es quand même
773 couillon... tu fais des trucs qui ne te permettront pas d'arrêter prof... mais c'était juste pour
774 me prouver que je pouvais faire autre chose...et ça m'plaisait... mais voilà quoi...

775 **Du coup ta lassitude, elle est pas liée vraiment au métier, c'est presque la réforme des**
776 **retraites qui te...**

777 Oui c'est sur...euh... c'est-à-dire que là si le métier s'arrêtait dans trois ans je tiendrai... 7 ans
778 c'est... ouais ouais... à la fois je m'épanouis dans mon boulot mais j'me dis euh... y a tellement
779 de choses à faire dans sa vie...ouais ouais pis je pense que je suis... ouais et cette notion de

780 temps me fait flipper quoi...le... le... j'peux pas m'empêcher de me dire que y a... y a ...y
781 aura une fin... y a des gens qui vivent... alors y a des moments où je peux vivre tout à fait
782 sereinement euh... mais quand même j'me dis qu'y a quand même une fin et ce... cette... tu
783 vois mon rêve aurait été de partir en bateau... de de... mais tu peux pas le faire à 70 berges
784 quoi... enfin tu peux tu peux... mais c'est quand même plus risqué et puis bon bref... donc
785 voilà... de profiter de plein d'autres choses... de... et en même temps dans les questions... de
786 me dire que ça me... ça me plaît encore de... d'être avec les jeunes j'trouve ça sympa quoi...j'ai
787 pas l'impression d'avoir... changé... peut-être que si mais j'suis pas sur...mais ouais après...
788 le... comment dire euh... ça demande quand même dev de... j'allais dire ça demande quand
789 même de l'énergie... mais c'est vrai que c'est de plus en plus lourd à... à... mais quand j'y suis
790 j'y suis mais avant... c'est surtout ça voilà... si j'arrive à l'exprimer... c'est quand je n'y suis
791 pas... que... l'image que j'me fais de ce... enfin l'image... les ressentis sont lourds... c'est
792 bizarre hein... je sais pas trop comment l'expliquer... je sais pas euh... j'suis pas... je suis
793 angoissé je suis... j'ai aucune raison de l'être tu vois c'est... c'est trop bizarre quoi... ça s'passe
794 plutôt bien... mais je pffff... angoissé de... d'y revenir de...c'est même pas d'l'angoisse
795 d'ailleurs c'est... j'ai plus envie quoi... c'est bizarre hein...c'est c'est pas cool...

796 **Mais quand la porte se ferme, hop, t'es de nouveau porté...**

797 Bah ouais... tu peux pas faire autrement ils sont tous là euh... j'veux dire c'est comme quand
798 tu... euh... quand tu démarres le... quand tu démarres tu... t'envoies quoi...tu peux pas faire
799 autrement quoi... t'as les gens...les gens sont là donc... sauf que... ouais c'est beaucoup moins
800 stressant... parce que j'ai fait un tout p'tit peu de théâtre avec euh... sur L. tout et euh... et je
801 pensais que ce serait facile...c'était très dur... le stress là par contre il était très très difficile à
802 gérer à... c'est des moments tu montes 10000 fois plus haut mais alors avant tu descends 10000
803 fois plus bas quoi... pooooo... donc j'ai dit le coté négatif il est... le coté positif il est énorme
804 mais le négatif il est encore plus fort (*rives*) alors que prof tu... c'est pas pareil quoi c'est...
805 c'est avant... quand tu rentres en cours ben tu rentres en cours...ça... mais euh... ouais c'est le
806 dimanche... c'est rigolo là j'croisais une personne que j'connaissais pas mais qui avait été prof
807 et qui m'disait ah le dimanche soir quel panard...d'avoir arrêté quoi... de ne pas être dans le
808 ok ça va repartir... c'est bizarre quoi alors que en soit on se dit c'est pas grand-chose quoi...j'ai
809 du mal à comprendre...en fait je me culpabilise... enfin c'est pas que je me culpabilise mais je
810 n'arrive pas à... à cerner où est le problème... et pourtant problème il y a puisque je... je... est-
811 ce-que c'est égocentrique... enfin c'est pas égocentrique mais euh... le fait de profiter de... j'ai
812 l'impression... alors quand y a eu le covid... je comment dire... de voir cette période où les
813 bourgeons sont sortis... euh... alors que professionnellement ça a été une horreur... parce que
814 mon ordinateur a plan... enfin j'ai eu un... le... enfin c'était le mardi soir je crois où Macron
815 avait fait son truc... le lundi matin... j'allume l'ordinateur... un virus m'explose l'ordinateur
816 où y avait tout... j'avais rien sauvegardé...donc j'ai du tout refaire mes cours pendant le
817 covid...ça a été l'horreur... mais par contre découvrir cette nature pour moi ca a été aaaaaah...
818 d'être en temps réel de voir les bourgeons sortir enfin... c'était mais... des moments euh...
819 pff... c'était intense quoi... alors j'me dis est-ce-que c'est égoïste... pas égocentrique mais très
820 égoïste de se dire mais j'ai envie de... d'être euh... dé... de faire ce que j'ai envie de faire... et
821 je pense que si je devais faire prof... c'est pour ça que pour moi le salaire universel serait le
822 bonheur total quoi... c'est-à-dire je pense que je serai tout à fait... je pense que j'aimerais faire
823 prof mais... d'y aller par moi-même... pas... imposé quoi... c'est ce coté imposé qui me gonfle
824 au possible quoi.....

825 **Et ton agreg tu l'as passé quand ? Au tout début d'accord t'as fait CAPES et agreg ?**

826 Non non j'ai fait jusqu'à la maîtrise et la première année je... je prépare l'agreg parce qu'astro
827 j'me dis bon... parce que c'était la première année où ils proposaient une préparation... oooh
828 j'me dis super j'vais faire ça...comme ça après je f'rai prof et je s'rai... et cette première année
829 y avait que des anciens de... maths sup... le niveau il était stratosphérique... et donc là trop dur
830 quoi... donc j'abandonne un peu... je fais mes leçons ça s'passe très bien... quand je prépare
831 mes leçons et que j'les fais aux... aux... enfin y avait quelques profs qu'étaient là pour noter et
832 donner leur truc et on était une dizaine donc y avait très peu d'étudiants... et ça se passait
833 toujours très bien mais les cours étaient trop durs... et je passe l'écrit... putain j'ai l'écrit...
834 alors que je... j'avais très peu travaillé quoi... haaaaan... j'me rappelle j'appelle chez moi j'dis
835 oooh j'ai eu l'écrit... c'est quand l'oral ? ... ben j'en sais rien... comment ça t'en sais rien ?
836 j'dis ben j'ai pas beaucoup travaillé... et là j'me rappelle mon père qui dit... heu pardon... ça
837 fait 4-5 ans qu'on te paie des études alors là mon gars t'as un mois et demi pour bosser...
838 putain... donc là je pars à Paris... je passe l'oral euh... euh... et je... je n'ai pas le concours
839 hein... forcément... mais pareil... c'est pas catastrophique à part en chimie où je séchais tout
840 j'avais 0... mais en physique ça s'passe si mal que ça quoi... j'arrive à les embobiner quoi...
841 parce qu'y a des expériences... la moitié des expériences fonctionnaient pas mais comme ils
842 étaient assis à 10 mètres ils y voyaient rien du tout... donc putain j'me dis mais c'est fou quoi
843 bref... et là j'avais des potes qui arrivaient pour passer à nouveau le concours... et je me pose
844 la question est-ce-que je fais astro ou pas...et j'avais un copain qui lui avait fait le DEA astro
845 et euh... moi pendant c'temps-là j'ai fait ma première année d'agreg...et euh... qui lui a son
846 DEA et qui dit de toute façon j'ai pas de poste d'astro... de chercheur...je peux pas faire de
847 thèse... je vais chercher du boulot en entreprise en tant qu'informaticien...j'me suis dit ah non
848 non...ok je refais une deuxième année d'agreg avec les copains et puis surtout j'avais tous les
849 cours...j'avais tout photocopié d'une copine qui prenait les cours divinement bien... c'était
850 écrit mais alors à la perfection et je dis j'ai tout... et donc là on passe une année de prépa où on
851 bosse comme des fous... mais en même temps... on va en montagne faire des randos...euh...
852 on bosse comme des cinglés... et là j'ai les deux... je passe agreg et capes... et donc là j'ai les
853 deux...et voilà... donc euh... c'était... ouais ouais c'était... une année de préparation
854 extraordinaire... c'est pour moi la plus belle année que j'ai pu passer quoi... où je comprenais...
855 c'était fou hein...c'était niveau bac +1 bac +2 et euh... et euh en fait une grande partie des
856 notions sur cette année-là... je... je les ai comprises... toutes ces notions de physiques et tout...
857 ça c'était un moment intellectuellement c'était quand même... parce que jusque-là ben... tu
858 passais ton temps à bachoter quoi... alors que là on te demandait dev de remettre les pièces du
859 puzzle et... et ça a été quand même vraiment un moment...un plaisir intense quoi... c'qui fait
860 qu'après quand j'allais en cours... euh... non pas que je me sentais bon mais dans ma tête j'me
861 disais mais... y a pas d'raison... y a pas d'raison...tu... et même encore aujourd'hui je...jev
862 j'ai tout perdu mais...tu... voilà... je...mais dans ma tête j'me dis si il faut l'refaire tu
863 l'referas... j'en suis incapable mais...absolument incapable mais... je trouvais ça plutôt bien
864 d'avoir passé cette année-là de... de reposer... de se... comment dire... c'était plus vraiment
865 scolaire... là on nous prenait pour des adultes...c'est-à-dire qu'on nous disait maintenant...
866 cette notion-là il faut vraiment la comprendre quoi... c'était fou... la physique ça peut paraître
867 un peu... enfin c'est ce qui me passionne encore... en fait la physique me passionne... en fait
868 je pense que c'est surtout ça qui me passionne... de partager cette... ces notions de physique
869 qui sont incroyables... incroyables... ehehe c'est fou hein... et les profs dont P. le prof qui
870 tournait et tout... c'était un mec qu'était génial et l'année de prépa agreg... la deuxième en tous

871 cas... elle était phénoménale parce que j'ai compris les lois euh...euh... enfin comment dire...
872 je les ai intégrées à l'intérieur de moi-même... c'était fou quoi... c'était incroyable
873 incroyable... c'était bon... puis de bosser entre copains on... on était trois j'me rappelle... et
874 on était dans une osmose énorme... enfin c'était vraiment génial quoi... de s' permettre de partir
875 en raquettes et sac-à-dos... planter la tente en hier en montagne et euh...c'était vraiment une
876 année exceptionnelle...

877 **Est-ce que tu veux revenir à une question ou me raconter une anecdote ou rajouter**
878 **quelque chose ?**

879 Non non j' pense que j'ai dit beaucoup d' choses...euh... non non non non non... par rapport à
880 ce que j'ai pu dire je n'ai pas de réponse... toujours pas... depuis 30 ans...euh... parce très vite
881 ce boulot-là... faudrait que j' fasse une thérapie là-dessus euh...me plaisait beaucoup et en
882 même temps me... quand j' discutais avec les amis et tout j' leur disais j' ferai pas ça tout
883 l' temps... c' est marrant quoi... trop bizarre... trop trop bizarre... je sais pas... pas de réponse...
884 y en a-t-il une je ne sais pas...

885 **Je ne sais pas non plus...**

886 (*rires*) Ouais ouais d' ailleurs c' est moi qui devrais la trouver... mais euh voilà... au final c' est
887 cool d' avoir répondu parce que je m' aperçois quand même que... ce boulot me plaît encore...
888 me plaît encore... même si j' aurais envie de faire autre chose... et j' me dis que ça aura été des
889 années euh... des années sympas quoi... et puis surtout de vivre... d' être... de... je regrette
890 mais alors pas du tout d' être en collège... et puis d' être dans des collèges ruraux... enfin j' aime
891 beaucoup ce terme de ruralité...euh... parce que y a cette... on est très provhes... on se revoit
892 avec les anciens élèves... on discute enfin c' est génial quoi... ça c' est vraiment un truc
893 génialissime... haaan c' est bon quoi... c' est super...

894 **Bien merci beaucoup.**

895 Et ben merci à toi.

896

897

