

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

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

Année universitaire 2020-2021

MÉMOIRE DE RECHERCHE

**Ingénierie Professionnelle des Besoins Educatifs
Particuliers (IPBEP)**

Phénomènes transférentiels dans la classe

Les enseignants exerçant en EREA face aux processus
transférentiels agissant dans l'espace pédagogique

Présenté par Axelle EHRHARD

Mémoire encadré par : JOURDAN Isabelle

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom
SAVOURNIN Florence
JOURDAN Isabelle

Soutenu le 28/09/2021

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

Remerciements

A ma directrice de mémoire, Isabelle JOURDAN, qui durant ces trois années a suivi ce cheminement de l'écrit et de la pensée en prodiguant conseils éclairés toujours emprunts de bienveillance, d'enthousiasme et d'exigence, pour sa disponibilité, sa réactivité et son écoute.

A notre secrétaire de Master, Marie BROCQUA, pour son accueil toujours chaleureux, sa réactivité face aux questions même les plus anodines, son soutien et sa confiance.

A mes parents, pour leur relecture précieuse, leur soutien toujours confiant et bienveillant, pour le temps qu'ils m'ont permis de m'octroyer et pour la dynamique de pensée qu'ils m'ont transmise.

A mes deux enfants, pour leur patience face à ce travail qui a pu par moment les couper de leur mère.

A mes chefs d'établissement durant ces trois années qui, en acceptant un emploi du temps laissant quelques temps libres, m'ont permise de suivre ce cursus universitaire et d'aller jusqu'au bout.

A mes amis qui ont suivi ce cheminement, m'ont encouragée et soutenue.

Résumé

Phénomènes transférentiels dans la classe

« Les enseignants exerçant en EREA face aux processus transférentiels agissant dans l'espace pédagogique »

L'espace pédagogique est un lieu où subjectivité et intersubjectivité des élèves comme des enseignants vont produire des phénomènes transférentiels. Cette étude s'est appuyée sur les concepts de désirs inconscients et d'identification projective, présents chez tout individu, qui vont orienter les attitudes et les comportements des enseignants que nous considérons comme des mécanismes de défense. Trois études de cas ont été menées à l'aide d'entretiens semi-directifs chez des enseignantes exerçant dans un établissement régional d'enseignement adapté.

L'analyse des notions abordées a fait ressortir leur implication dans la relation éducative et nous a permis d'appréhender les phénomènes transférentiels sous l'angle de la « bonne distance » à trouver, interrogeant alors les places, les rôles et les fonctions de chacune. Les concepts de fonction limitante et fonction contenante sont apparus comme primordiaux pour instaurer un espace sécurisé permettant de ne pas entrer dans un excès de transfert et décharger la relation éducative d'une certaine emprise pédagogique.

Mots-clés : phénomènes transférentiels – désirs inconscients – identifications projectives – mécanismes de défense - établissement régional d'enseignement adapté – relation éducative.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1 PARTIE THEORIQUE	9
1. LES ETABLISSEMENTS REGIONAUX D'ENSEIGNEMENT ADAPTE (EREA) ET LES LYCEES D'ENSEIGNEMENT ADAPTE (LEA)	9
<u>1.1. Les structures</u>	9
1.1.1. Éclairage historique	9
1.1.2. Le contexte de l'EREA de Muret	10
1.1.3. Quels enseignements dans ces établissements ?	10
1.1.4. Quels sont les enseignants qui exercent en EREA	11
<u>1.2. Les élèves dans un EREA</u>	13
1.2.1. Quels sont les élèves orientés dans ces établissements ?	13
1.2.2. Différence entre difficultés et troubles	15
1.2.3. De l'élève en difficulté à l'élève en souffrance ou de l'enfant en souffrance à l'élève en échec ?	16
2. LE SUJET DE L'INCONSCIENT : LES APPORTS DE LA PSYCHANALYSE	20
<u>2.1. Les théories freudiennes autour de la construction de la personnalité</u>	22
<u>2.2. Le désir inconscient</u>	24
<u>2.3. Les processus d'identification et de projection</u>	27
<u>2.4. Les mécanismes de défense</u>	29
<u>2.5. L'enseignant sous l'angle de la psychanalyse</u>	31
3. LA NOTION DE TRANSFERT ET CONTRE TRANSFERT	34
<u>3.1. Emergence des concepts dans les théories psychanalytiques</u>	34
<u>3.2. Processus transférentiels dans la relation éducative</u>	37
<u>3.3. Intérêts de la psychanalyse dans le champ éducatif</u>	41
CHAPITRE 2 PROBLEMATIQUE	44
CHAPITRE 3 ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES	48
1. UNE PERSPECTIVE CLINIQUE	48
2. LES ENTRETIENS	48
<u>2.1. Le guide d'entretien</u>	49
<u>2.2. La préparation, le déroulement et la transcription des entretiens</u>	50
<u>2.3. Les personnes interviewées</u>	51
CHAPITRE 4 ANALYSE DES ENTRETIENS	53
1. CAPUCINE	53

1.1. Pourquoi son choix d'enseignement en EREA ?	53
1.2. Quelles transmissions face aux besoins particuliers ?	56
1.3. Sa relation aux élèves	58
1.4. Les affects dans son rapport aux élèves	60
2. MARJOLAINE	64
2.1. Pourquoi son choix d'enseignement en EREA ?	64
2.2. Quelles transmissions face aux besoins particuliers ?	66
2.3. Sa relation aux élèves	68
2.4. Les affects dans son rapport aux élèves	72
3. ASTRANTIA	75
3.1. Pourquoi son choix d'enseignement en EREA ?	75
3.2. Quelles transmissions face aux besoins particuliers ?	77
3.3. Sa relation aux élèves	78
3.4. Les affects dans son rapport aux élèves	81
4. SIMILITUDES ET SINGULARITES DANS LES TROIS ENTRETIENS	84
CHAPITRE 5 DISCUSSION	
	88
1. DU COTE DES DESIRS INCONSCIENTS	88
2. UNE CERTAINE IDENTIFICATION PROJECTIVE	93
3. DES MECANISMES DE DEFENSE EN JEU	95
4. LES PHENOMENES TRANSFERENTIELS	100
CONCLUSION	105
BIBLIOGRAPHIE	114
ANNEXE 1 : LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS DE RECHERCHE	118
1. Pour présenter le projet à l'équipe éducative pédagogique	118
2. Pour présenter l'entretien à l'interviewé	118
3. Les questions guides pour l'entretien	118
4. Prévision du guide d'entretien	120
ANNEXE 2 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC « CAPUCINE »	121
ANNEXE 3 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE « MARJOLAINE »	140
ANNEXE 4 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE « ASTRANTIA »	156

INTRODUCTION

Enseignante depuis plusieurs années, d'abord en tant que professeur des écoles puis comme professeur d'EPS, et plus récemment enseignante spécialisée, je me suis toujours étonnée et interrogée sur les différences d'attitudes que pouvaient proposer les élèves en fonction de l'adulte en face d'eux.

Que l'on veuille ou pas savoir quels élèves arrivent dans notre classe pour une nouvelle année, lorsque l'on reste un certain temps dans une école, un établissement, on parle, on écoute, on échange avec les collègues sur différents élèves, et c'est la plupart du temps sur ceux qui posent problème. Mais l'année suivante, certains des élèves dont on avait abordé le cas semblent ne plus proposer les mêmes modalités face à un autre enseignant.

Ces modifications vécues par mes collègues ou moi-même m'ont toujours questionnée. Qu'est ce qui fonde notre posture professionnelle ? Pourquoi est-elle aussi différente d'un enseignant à un autre ? Cela m'a amenée à interroger la relation éducative que chacun de nous peut développer dans sa classe, dans son espace. Qu'est-ce qui favorise une relation éducative permettant à l'élève de se sentir en confiance, de s'investir dans l'acte scolaire ? Quelle part personnelle interfère dans le professionnel ?

Ce constat de modifications des attitudes des élèves en fonction de l'adulte en face s'est trouvé exacerbé depuis mon arrivée dans un Etablissement Régional d'Enseignement Adapté (EREA). En effet, chez ces élèves en grande difficulté scolaire, j'ai pu me rendre compte à quel point les émotions les débordent, les empêchent d'investir les apprentissages, les mettent souvent en rupture ou en retrait et leur rendent difficile l'acceptation des contraintes. J'ai également observé que le comportement proposé et l'ampleur que pouvaient prendre ces débordements émotionnels n'étaient pas toujours les mêmes en fonction de l'adulte présent en face d'eux.

Aujourd'hui, au regard de ces questions très générales qui pourraient être abordées par des éclairages divers et variés (psychologique, sociologique, pédagogique, didactique...) je choisis de privilégier une approche psychanalytique afin d'essayer de comprendre ce qui se joue et comment.

Car c'est la question du singulier qui m'interpelle, du rapport personnel d'un être en difficulté à ce qui le met en tracas (qu'il soit enseignant ou élève).

C'est donc de la position analytique où le sujet est divisé, assujéti et singulier que j'ai envie d'éclairer mes interrogations : de son rapport au monde, de ses apprentissages, de ses représentations et conceptions des choses, de sa manière de (se) penser et de (se) sentir, de son rapport à lui-même et à sa propre image, de son histoire personnelle d'être – ou non - en relation avec d'autres, de (son rapport à) ses difficultés internes, de ses propres changements intérieurs.

J'en reviens donc encore à mes questionnements sur la relation à l'autre – à soi - comme un lien permettant de provoquer un apaisement ou au contraire favorisant l'émergence de comportements agressifs.

Qu'est-ce qui chez l'enseignant, dans sa dimension subjective, peut provoquer un comportement de rejet ou d'adhésion de l'élève ? Qu'est-ce qui fait résonance chez un enseignant, face à certaines attitudes d'élèves, pour apporter une réponse plutôt qu'une autre ? Comment accompagner au mieux ces élèves dont le comportement n'est pas en adéquation avec les attentes scolaires ? Comment penser l'espace classe pour que chacun puisse advenir en tant que sujet ?

Car face à des élèves dont les passages à l'acte sont fréquents, l'enseignant est plus que jamais engagé à s'interroger sur ce qui se passe dans le champ pédagogique.

Tentant de cerner et de comprendre la dynamique qui se joue entre ces sujets singuliers que sont les enseignants et les élèves dans les EREA, j'en décrirai dans un premier temps la structure particulière d'accueil qu'ils constituent.

Dans un second temps, je m'appuierai sur des théories psychanalytiques pour expliquer la singularité de chaque sujet, enseignant ou élève. Je m'attacherai à montrer comment l'appui sur ces fondements pourrait permettre à l'enseignant de construire une relation où l'élève est un sujet acteur de ses apprentissages, lui offrant ainsi un espace classe « hors menace » (F. Oury, 1967).

La dernière partie sera consacrée au cœur même de ce mémoire, à savoir les processus transférentiels. Après un éclairage sur l'émergence de ce concept en psychanalyse, je tenterai de voir en quoi ils constituent un intérêt pour la relation éducative.

Ces trois parties m'amèneront, dans un deuxième chapitre, à la problématisation des questions qui se posent à moi et des choix que j'ai pu faire pour mener à bien cette recherche. Je traiterai des abords méthodologiques dans un troisième chapitre. M'inscrivant dans une

démarche d'orientation psychanalytique c'est une recherche qualitative que je développerai au travers de trois études de cas avec des entretiens semi-directifs de recherche.

Faisant suite aux entretiens réalisés sur le terrain, je m'attacherai à en faire une analyse au regard des quatre thèmes abordés lors des entrevues dans un quatrième chapitre. Ainsi chacun des participants seront étudiés à partir de leur choix d'exercer en EREA, de leur désir de transmission face aux élèves, de la relation qu'ils cherchent à nouer avec eux et des affects qu'ils peuvent vivre dans leur quotidien. Nous extrairons des vignettes significatives permettant d'illustrer le thème.

Le dernier chapitre « discussion » montrera en quoi les éléments théorisés peuvent concourir à la compréhension d'une pratique professionnelle dans tout ce qui s'exprime à l'insu des protagonistes.

Pour conclure, après avoir résumé nos résultats, nous évoquerons les limites et les perspectives que cette recherche a permis de faire émerger.

Chapitre 1 PARTIE THEORIQUE

1. Les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) et les lycées d'enseignement adapté (LEA)

1.1. Les structures

1.1.1. Éclairage historique

La lecture d'« analyse de l'organisation et du fonctionnement des Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté » permet d'appréhender une certaine construction historique des EREA éclairant la dernière circulaire parue au BO du 24 avril 2017. Leur évolution historique explique la grande diversité de structures portant pourtant le même nom : EREA / LEA.

L'histoire des EREA est marquée à la fois par les évolutions du système éducatif dans son ensemble et par celles propres à l'éducation spécialisée.

Les écoles autonomes puis les écoles nationales de perfectionnement qui avaient déjà vocation à « apprendre une profession » étaient des établissements d'enseignement primaire public bénéficiant d'une formation professionnelle.

La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, le développement massif de la scolarité en collège ont conduit à l'augmentation considérable des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), assurant la même mission que celle des établissements spécialisés, la formation conduisant à une qualification de niveau V.

Les EREA ont été créés en 1985 par le décret relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) qui abroge le décret 54-46 du 4 janvier 1954 relatif aux écoles nationales de perfectionnement (ENP). Aucun décret relatif aux missions et à l'organisation pédagogique des EREA n'a été publié, même à ce jour.

Seule la circulaire 95-127 du 17 mai 1995 concernant les établissements régionaux d'enseignement adapté va donner un cadre, circulaire abrogée par celle du 24 avril 2017.

Cette dernière vise à redéfinir l'organisation et les missions des professionnels, à préciser les conditions nécessaires à l'individualisation des parcours de formation, à conforter l'existence et les moyens afin de rendre ces structures plus inclusives pour une meilleure insertion

professionnelle des élèves et à renforcer leur pilotage.

Le pilotage des EREA a souffert du handicap de ne pouvoir s'appuyer sur aucun texte réglementaire de référence. L'absence de directives ministérielles claires n'a pas permis d'assurer une évolution cohérente et décidée des EREA.

Les établissements ont donc évolué selon leur logique propre ou selon des logiques départementales ou académiques. La situation actuelle est une situation de fait, marquée par une grande diversité, ce qui fait qu'aujourd'hui les EREA peuvent être bien différents les uns des autres. Il est difficile de parler actuellement d'un « EREA type ».

1.1.2. Le contexte de l'EREA de Muret

L'EREA de Muret est un établissement mixte accueillant en moyenne 30% de filles et 70% de garçons. Les effectifs oscillent depuis une dizaine d'années entre 100 et 130 élèves pour un effectif maximum d'accueil de 144 élèves. L'encadrement est assuré par 24 professeurs (PE spécialisés ou non, PLC, PLP et contractuels), 5 professeurs éducateurs, 1 CPE avec des AED, 1 documentaliste.

La partie collège compte 6 divisions et celle du lycée en compte 4 et prépare les élèves aux CAP Agent Polyvalent de Restauration, productions horticoles et travaux paysagers.

La distribution des responsables légaux des élèves selon les professions et catégories socioprofessionnelles montre une sur-représentation des catégories défavorisées. Cela implique une importante problématique sociale, familiale et économique à gérer.

Le projet d'établissement s'élabore autour de trois axes prioritaires : développer un climat de sérénité dans l'établissement ; suivre et accompagner les projets individuels de formation ; rendre l'élève citoyen acteur.

1.1.3. Quels enseignements dans ces établissements ?

Dans la dernière circulaire de 2017 il est clairement dit que ces établissements « ont toute leur place dans le traitement de la grande difficulté scolaire et/ou sociale et s'inscrivent pleinement dans les objectifs de l'article L.111-1 du code de l'éducation qui précise que le service public d'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. »

La circulaire n°2015-176 du 28 octobre 2015 pose les caractéristiques de l'enseignement général et professionnel adapté jusqu'à la fin de la classe de troisième. Ce texte n'aborde que

les Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) qui ont un cadre différent de celui des EREA, puisque ces sections sont situées dans les collèges de secteur, alors que les EREA constituent des entités autonomes et distinctes.

A l'issue de cette formation au collège, tous les élèves doivent être en mesure d'accéder à une formation professionnelle conduisant au moins à une qualification de niveau V, c'est-à-dire au Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou de niveau IV, le baccalauréat professionnel.

Les enseignants doivent organiser leurs actions à partir des programmes afin d'amener tous les élèves à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Bien que le texte souligne « la souplesse requise dans une démarche d'adaptation », la référence aux programmes du collège ordinaire, notamment ceux du cycle 4, et à la maîtrise du socle peut interroger.

En effet, face à des élèves n'ayant pas acquis les apprentissages fondamentaux (fin du cycle 2) et dont la problématique n'est pas uniquement liée aux apprentissages, l'objectif des apprentissages de consolidation dans leur totalité semble difficile et compromis.

Les formations professionnelles dispensées sont organisées en référence aux enseignements du lycée professionnel. La diversification des stratégies pédagogiques mises en œuvre, l'adaptation des enseignements constituent les caractéristiques des EREA/LEA.

Les enseignements, qu'ils concernent le niveau collège ou le niveau lycée, s'ancrent donc dans les programmes des cycles 3, 4 et 5 et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de cultures. Même si notre école doit être exigeante pour ces élèves et s'adapter en proposant les aménagements nécessaires, avoir la même visée pour tous relève du défi, notamment lorsque nous sommes confrontés à la réalité des EREA où les difficultés ne sont pas uniquement liées au scolaire.

1.1.4. Quels sont les enseignants qui exercent en EREA

Trois types d'enseignants vont travailler dans les EREA/LEA :

- Des professeurs des écoles en classe (PE) pour les enseignements généraux de la 6^{ème} à la 3^{ème} ou sur des missions éducatives (PEE) durant les heures périscolaires. Certains peuvent être titulaires du CAPSAIS, CAPA-SH ou CAPPEI, ce qui leur permet d'être sur un poste définitif et donc souvent choisi. D'autres, non titulaires d'une certification sur l'adaptation, n'y seront qu'à titre provisoire et bien souvent arrivent là par le jeu du mouvement sans l'avoir demandé. Cette situation n'est pas sans difficulté pour ces personnels qui ne se sont pas forcément

projetés dans un emploi bien différent des classes primaires et du milieu ordinaire, leurs difficultés personnelles et professionnelles rejaillissant très souvent sur leurs élèves.

- Des professeurs de collèges et lycées (PLC) qui pour la plupart sont là par choix, bien que la motivation du choix puisse avoir une incidence sur les pratiques éducatives. Certains seront nommés sans l'avoir demandé, titulaires sur zone de remplacement (TZR), si un poste reste non pourvu. Ces enseignants interviennent au collège et au lycée, uniquement en EPS. Ils n'ont pas l'obligation d'être titulaire du 2CASH ou CAPPEI pour être sur poste définitif contrairement aux professeurs des écoles, leur recrutement se faisant hors mouvement par candidature spontanée.

- Des professeurs de lycée professionnel (PLP) qui interviennent sur les champs professionnels en 4^{ème} et 3^{ème} pour une découverte des métiers et au lycée pour les enseignements du CAP. Des PLP sont également nommés pour les enseignements généraux dispensés dans l'établissement. Comme les PLC, la majeure partie d'entre eux demande à enseigner en EREA et ils n'ont pas à avoir de certification particulière pour être sur le poste.

Ainsi, se côtoient dans ces établissements trois types d'enseignants qui se différencient par leur appartenance institutionnelle et leur mode de recrutement, auxquels on peut ajouter les contractuels, de plus en plus nombreux pour effectuer des remplacements. L'équipe éducative au sens large comprend la Direction, le/la Conseiller/ère Principal-e d'Education, les assistants d'éducation, les surveillants d'internat, l'assistante sociale, l'infirmière, le psychologue scolaire...

En plus de ces horizons professionnels divers, différentes motivations animent les agents en présence : ceux qui ont choisi cet établissement en rapport avec la problématique des jeunes accueillis, ceux qui l'ont choisi pour un rapprochement géographique et ceux qui y sont nommés sans que cela participe d'un choix. Ces motivations distinctes peuvent amener une disparité de positionnements, d'interrogations et de questionnements, de prise en charge pédagogique, de vision de l'élève... de la part des enseignants. Ces dissimilitudes peuvent entraîner des divergences au sein de la communauté éducative qui rejailliront sur les élèves.

Quels que soient les choix conscients et inconscients qui ont menés ces enseignants dans une structure telle que les EREA/LEA, ils sont face à des élèves présentant des difficultés comportementales et scolaires, partie que nous développerons un peu plus loin. Néanmoins, ces comportements qui troublent la classe et son « bon » déroulement ont un impact sur ceux qui en sont les témoins et exposent les enseignants à des réactions complexes. Ils vont réagir

de manière personnelle à ce qu'ils vivent car ces ressentis affectifs sont déterminés par le vécu passé de chacun. Ces réactions personnelles sont bien évidemment inévitables lorsqu'on travaille avec de l'humain mais elles doivent être « dépassionnées » afin de ne pas sortir de l'éthique, de l'impartialité et de l'équité attendues par la fonction et le rôle de l'enseignant. Ainsi C. Blanchard-Laville (2006), citée dans le Monde de l'Education, rappelle qu'« une sécurité interne suffisante est nécessaire à l'enseignant pour qu'il accepte d'aller à la rencontre des élèves, notamment quand cette rencontre ressemble davantage à un affrontement qu'à une coopération. »

L'acte d'enseignement s'inscrit dans une relation éducative au travers d'une démarche personnelle. « L'éducation n'est pas une idée, un objet théorique, c'est d'abord une relation, une expérience, un vécu, une activité. » (M. Vial, 2010, p.9).

1.2. Les élèves dans un EREA

1.2.1. Quels sont les élèves orientés dans ces établissements ?

La circulaire de 2017 stipule que les EREA/LEA sont des établissements publics locaux d'enseignement, au même titre que les collèges et lycées « ordinaires ». Ils accueillent des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale ou rencontrant des difficultés liées à une situation de handicap. Ils sont donc préorientés en 6^{ème} par décision soit de la Commission Départementale d'Orientation vers l'Enseignement Adapté (CDOEA) soit de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), avec accord des familles et orientés définitivement à la fin du cycle 3 pour leur entrée en 5^{ème}.

L'aspect essentiel et singulier du fonctionnement de ces établissements réside dans la dimension pédagogique et éducative de l'internat. Pour les élèves en grande difficulté scolaire et en fonction de leur situation individuelle familiale et/ou sociale, l'accueil en internat éducatif peut constituer une réponse adéquate afin de leur permettre de poursuivre leur scolarité et de bénéficier d'une formation qualifiante dans le cadre des enseignements adaptés au sein d'un EREA/LEA.

Bien que l'orientation de ces élèves soit basée sur un écart à la norme dans leurs apprentissages, la réalité des enseignants qui exercent en EREA va au-delà de la difficulté scolaire.

Leur quotidien est jalonné d'insultes, de dénigrement, d'agressions verbales ou physiques entre élèves (rarement envers un enseignant mais cela peut arriver dans des situations de crise plus importante), d'un refus quasi systématique des règles, d'un savoir vivre ensemble qui questionne, d'un non-investissement dans les apprentissages, d'une motivation difficile à faire émerger... Les enseignants sont alors confrontés à des élèves dont les difficultés comportementales sont prégnantes car la maîtrise de leurs émotions n'est pas opérationnelle, leur estime d'eux-mêmes a largement été entamée. Un mot, un regard, une exclamation peut amener une agressivité débordante. Ainsi ce sont des enfants qui montrent une souffrance, souffrance à être, à se projeter, à accepter, à aller de l'avant, à croire en eux et en l'avenir, à croire en l'adulte, en l'institution.

Quels que soient ces élèves, qu'ils soient en situation de handicap, qu'ils aient un profil abandonnique, un profil hyperactif... l'important n'est pas leurs troubles en tant que tels mais l'expression de ces troubles quelle qu'en soit la cause et leur prise en compte par l'enseignant. Pouvoir entendre ce qui se passe en l'autre, en soi, proposer d'autres recherches, d'autres interrogations, d'autres choix possibles tout en maintenant un cadre et des interdits permettrait de proposer un environnement sécurisant, accueillant un sujet et non un objet. Car identifier les résonances que ces comportements peuvent créer en nous, enseignants, peut être éclairant pour tenter de limiter leur impact sur la pratique et notamment sur la relation à l'autre. La manière de réagir ne peut se faire que sur un mode distancié et réfléchi. Cette posture reflète la position de l'adulte qui est à même de mettre à distance des réactions émotionnelles infantiles, primaires, brutes.

Ici nous faisons l'hypothèse que ce que le professeur ressent, peut être assimilé à des phénomènes transférentiels, c'est-à-dire des éprouvés affectifs qui naissent de ces situations conflictuelles avec les élèves. La prise en compte de ces processus transférentiels dans la relation entre l'enseignant et l'élève permettrait à l'enseignant de faire « ce pas sur le côté » rendant possible l'émergence et le déplacement des élans d'amour ou de haine, et ce, dans un sens comme dans l'autre ; de l'élève vers l'enseignant comme de l'enseignant vers l'élève.

Cet ancrage dans une orientation psychanalytique peut se trouver justifié par l'analyse de A.M. Jovenet (2014) : hors du champ de la psychanalyse « le sujet n'est pas pris en compte : c'est l'évènement et la souffrance qui en découle qui sont mis en avant... C'est voir l'évènement, identifiable, identique pour d'autres enfants, que l'on peut conjurer toutes sortes de procédés. Mais l'inconscient ne fait pas partie de ces procédés-là. » [...] « Se situer

dans la psychanalyse c'est prendre en compte les répercussions invisibles, inattendues, chercher en quoi l'individu est modifié beaucoup plus par une sensation éprouvée que par un évènement et ainsi comprendre que deux individus ou le même individu à des temps différents, n'est pas (ne sont pas) modifié(s) de la même façon par le même évènement. » (A.M. Jovenet, 2014, p.88).

1.2.2. Différence entre difficultés et troubles

La scolarisation de certains élèves se révèle parfois difficile car leurs comportements inappropriés perturbent leur scolarité, leur socialisation et l'accès aux apprentissages, de même qu'ils troublent le fonctionnement des classes.

Sous le mot « comportement » se trouvent deux catégories à distinguer (B. Egron, S. Sarazin, 2018, p.25-26) :

- Les difficultés comportementales : elles sont définies comme des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné, environnemental et social. Elles vont se traduire par des comportements inadaptés et ponctuels comme par exemple : la désobéissance, le non-respect des règles de vie, l'agitation mais aussi l'inhibition motrice, langagière ou intellectuelle, la manifestation de craintes, peurs, le repli et l'isolement.

- Les troubles du comportement : ils regroupent des problèmes d'inadaptation plus sérieux tant sur le plan intériorisé (anxiété, dépression), qu'extériorisé (provocation, opposition, trouble de l'attention avec hyperactivité mais aussi mutisme, inhibition, forte inertie face à l'investissement scolaire). Ces troubles se retrouvent avec constance en milieu scolaire, éducatif et familial.

Les enfants et adolescents présentant des troubles du comportement, par définition, ne présentent pas de déficience intellectuelle. Le décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005 qui régit actuellement les ITEP évoque explicitement, en son introduction, les « potentialités intellectuelles et cognitives préservées » de ce public. Ces jeunes connaissent pourtant, dans la grande majorité des cas, de très grandes difficultés scolaires. On explique généralement la faiblesse de leurs acquisitions scolaires, malgré ce potentiel intellectuel normal, par leurs attitudes insupportables et par leur absence de motivation.

Seul un diagnostic médical identifiera s'il s'agit d'un trouble et permettra éventuellement de constituer un dossier auprès de la MDPH.

Dans le cadre d'un EREA, nous sommes donc plutôt en relation avec des élèves ayant des difficultés de comportements, puisque non diagnostiqués comme troubles, seuls quelques élèves dans un dispositif d'inclusion avec un ITEP étant caractérisés par un trouble des conduites et du comportement.

1.2.3. De l'élève en difficulté à l'élève en souffrance ou de l'enfant en souffrance à l'élève en échec ?

Comme évoqué plus haut, le constat que l'on peut faire lorsque l'on enseigne en EREA, c'est d'avoir des élèves excités, agités, impulsifs, éprouvant des difficultés à respecter les règles, dans l'opposition et la provocation, manquant d'attention, poussant à bout, refusant souvent d'apprendre, se mettant en retrait...

Quel que soit le terme que les enseignants utiliseront pour décrire ces élèves, c'est généralement dans la perturbation du déroulement des séances pédagogiques que cela va s'ancrer et mettre à mal la relation élève-enseignant.

Lorsque l'on discute avec ces élèves, repérés et orientés dans ces établissements par une grande difficulté scolaire, c'est pourtant leur souffrance personnelle qui affleure.

Quel lien peut-on faire alors entre l'élève en difficulté scolaire et l'enfant en souffrance ?

Un certain nombre d'auteurs, comme B. Cyrulnik, J.P. Pourtois, A.M. Jovenet, D. Calin, ... montre bien que ce lien peut ne pas être systématique. Des enfants repérés comme étant en souffrance s'en sortent très bien et semblent avoir pu construire un équilibre les menant à l'autonomie.

Mais toute personne confrontée à l'échec réagit, d'une façon ou d'une autre, pour tenter de se défendre. Les élèves accueillis à l'EREA ont un passif lourd d'échec scolaire, de stigmatisation, de déception et ont donc développé des mécanismes de défense. Leurs parcours suivent souvent des voies peu adaptées. Ils développent ainsi des personnalités rigides, souvent jugeantes et dénigrantes, hypersensibles... pour essayer de préserver leur individualité et sauvegarder l'essentiel de leur « moi »¹.

¹ Moi : nous entendons le « moi » tel que le définit Freud comme le représentant de la personne. Il tente de répondre aux intérêts respectifs du ça, du surmoi et du monde extérieur afin de trouver un certain équilibre. Il englobe la conscience mais aussi une partie de l'inconscient. ça, moi et surmoi seront développés plus loin dans les topiques de Freud.

Ainsi l'agitation de ces enfants peut être vue comme un symptôme lié à des processus inconscients à l'œuvre.

Pour M. Cifali (2005) « l'agressivité n'est pas forcément signe d'une assurance ou d'un déni de l'existence de l'autre, mais indice de la faillite des repères identificatoires, d'une grande vulnérabilité et de la nécessité de se battre activement pour survivre. Souvent elle est saine défense d'un territoire menacé. » (M. Cifali, 2005, p.102).

L'agressivité indique alors qu'un être est en souffrance, en alerte, elle recèle un sens.

Selon Daniel Calin (1999) « Tout échec, chez qui que ce soit et de quelque type qu'il soit, constitue une atteinte de l'image de soi. L'échec scolaire tend à aggraver ces réactions habituelles pour quatre raisons au moins » :

- La première est qu'il s'agit d'enfants. Ils ont un « moi » (image de soi) mal assuré, narcissiquement dépendant qui s'appuie sur l'estime des autres (parents, enseignants, camarades, éducateurs...). L'échec scolaire entame souvent gravement l'estime des autres, et tend à priver l'enfant de cet étayage narcissique psychologiquement vital pour lui.

- La seconde est que l'échec scolaire commence tôt. D'après les recherches et observations de l'auteur, les enfants qui réussissent mal à l'école sont souvent en difficulté évidente dès le CP.

Chez l'enfant, l'échec scolaire vécu très tôt, au moment où il est fortement dépendant des gratifications des adultes qui l'entourent, vient fragiliser sa construction. La précocité de l'atteinte narcissique radicalise sa force, ainsi que la gravité de ses retentissements sur les possibilités de développement.

- La troisième veut que l'échec scolaire touche le plus souvent (mais pas toujours) des enfants déjà peu étayés sur le plan narcissique, et presque toujours des enfants psychologiquement fragiles. Pas de hasard : ce sont les plus fragiles qui échouent et cet échec les affecte plus qu'il n'aurait atteint d'autres moins fragiles.

- La dernière raison fait référence à la place de l'école dans nos sociétés développées : elle est au cœur des valorisations de l'enfant. La scolarité est devenue, dans presque tous les milieux, la tâche essentielle des enfants et donc sa plus importante source de reconnaissance. L'échec scolaire porte ainsi atteinte à la source essentielle de gratifications narcissiques. Priver un enfant de réussite à l'école, c'est lui ôter la reconnaissance des autres.

P. Delamarre (2007) vient souligner que les difficultés d'apprendre sont bien souvent antérieures à la fréquentation de l'école et renvoient la plupart du temps à une défaillance éducative précoce. Il montre en quoi l'insuffisance de sécurité interne chez l'enfant, insuffisance provoquée par une défaillance narcissique, ne permet pas à l'enfant d'appréhender la vie avec un sentiment de continuité.

Ainsi Pierre Delion (2019), en abordant la question du développement de l'enfant, évoque la toute-puissance infantile qui s'exerce dès les premiers mois de vie et « qui doit être canalisée par la fonction limitante parentale. » (P. Delion, 2019, p.20). C'est parce que l'enfant est amené à respecter les limites qui lui sont imposées qu'il pourra acquérir de nouvelles compétences. Or il constate que « les enfants d'aujourd'hui sortent souvent de famille dans lesquelles les questions de la toute-puissance infantile et de la fonction limitante ne sont pas solidement réglées. » (P. Delion, 2019, p.21).

Pour S. Boimare (2004) le doute provoqué par toute situation d'apprentissage fait ressurgir des peurs infantiles. « Peurs souvent anciennes, souvent en liaison avec les premières expériences éducatives, qui vont être à la source de troubles divers » selon lui (S. Boimare, 2004, p11). Ces peurs infantiles, remarque-t-il, sont liées à un cadre de vie insécurisant marqué par l'absence ou l'insuffisance de règles fiables ou à une absence de confrontation à la frustration. Cette confrontation avec le manque les renvoie de manière insupportable à leur propre incomplétude.

Ainsi ces enfants aux réelles difficultés scolaires sont également concernés par des souffrances psychoaffectives, une mésestime de soi, et donc par extension par des difficultés de socialisation.

Si l'on se réfère à différents courants de la psychologie, le petit de l'homme, dès sa conception et tout au long de sa vie, suit un long processus de maturation psychique et physiologique. Toutefois tous les travaux relatifs au développement de l'enfant mettent en évidence l'importance des premières années de la vie dans la construction psychique de l'individu.

Les différentes phases d'apprentissages relationnels vont permettre à l'enfant d'acquérir les rudiments nécessaires à l'établissement d'un mode de relation sain et équilibré. Parce que les parents vont s'opposer à la toute-puissance de leur enfant et exercer sur lui ce que P. Delion (2019) appelle une « fonction limitante », il sera alors en capacité de faire des choix prenant

l'autre en considération et ainsi « de prendre une place d'humain parmi les autres. » (P. Delion, 2019, p.22).

Ainsi le type d'échange entre le nourrisson et son environnement dans la prime enfance conditionne les capacités de l'enfant à entrer dans les apprentissages cognitifs, psychomoteurs, affectifs et sociaux.

Comme nous l'avons vu précédemment, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves accueillis dans les EREA/LEA n'ont pas bénéficié d'un cadre de vie sécurisant au vu des manifestations comportementales qui ont cours.

Ce qui nous intéresse ici, dans le développement de cette recherche, n'a pas trait aux caractéristiques de ces élèves, bien que cela ait une incidence sur les comportements et attitudes des enseignants. « L'enseignant n'a pas à connaître les solutions psychiques de ses élèves. En revanche [...] si l'enseignant acquiert une connaissance empathique de ce mode de compréhension des choses, sa manière de se relier aux élèves a des chances de se modifier imperceptiblement. » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.62)

C'est bien là notre intérêt : comment l'enseignant va se positionner face à de telles émergences ? Que va-t-il entendre ? Que va-t-il répondre ? Ces émergences ne seraient-elles pas liées à des processus transférentiels à l'œuvre dans la relation, issus des désirs inconscients, des projections et des identifications, traces de la construction psychique personnelle autant que professionnelle des enseignants ? Qu'est-ce que de telles situations lui renvoient de lui et comment en sort-il ? Car « l'enseignant peut, selon son option pédagogique, faire dépendre plus ou moins de lui le comportement des élèves et de son comportement verbal, non verbal, résulte en grande partie l'atmosphère du groupe de la classe. » (M. Postic, 2000, p.249)

Ainsi une étude menée en 2012 sur les élèves perturbateurs et qui a donné lieu à la diffusion de l'article « Les élèves perturbateurs au collège : des pratiques enseignantes inclusives » a montré que « tous les enseignants d'un même établissement scolaire ne sont pas mis en difficulté par les élèves définis comme perturbateurs par la communauté éducative. » (F. Savournin, F. Detchart, 2016, page 239).

Se pose alors la question de cette « option pédagogique » que soulève M. Postic (2000). Pour cet auteur un enseignant n'accèdera au « style d'action » que lorsqu'il se sera analysé, approfondi « par un dialogue intime entre le moi qui agit et le moi qui interroge. » (M. Postic, 2000, p.318)

Effectivement la personne du « maître » est toute entière engagée sans frontière nette et stable entre ce qui est de l'homme et ce qui tient de la fonction. Son corps, ses affects, ses convictions fondent son action et l'ancrent dans une posture, une démarche éducative.

C'est donc parce que nous considérons que l'identité professionnelle ne peut se concevoir uniquement comme une identité socialement partagée mais bien comme intégrée à une identité globale de la personne qu'il nous semble important de développer le concept de sujet dans une orientation psychanalytique.

2. Le sujet de l'inconscient : les apports de la psychanalyse

Le terme de sujet en psychanalyse se définit par la réalité psychique qui se constitue en lui. Il désigne un sujet divisé par son inconscient, assujetti et singulier selon Lacan (1966). L'espace psychique est une subjectivité qui singularise chaque sujet par sa structure et par son histoire. Ainsi les déterminants personnels et inconscients contribuent à le comprendre.

L'inconscient dans la première topique de Freud est caractérisé par des éléments refoulés qui n'ont pu accéder au système préconscient – conscient. Ces contenus refoulés échappent aux prises du sujet. Le refoulement part d'un refoulement originaire qui est réactivé dans un refoulement après coup.

Le refoulement originaire serait ainsi le premier temps. « Il ne porte pas sur la pulsion en tant que telle mais sur ses signes, ses représentants (idées, images, etc) qui n'accèdent pas à la conscience et auxquels la pulsion reste fixée. » (J. Laplanche, J.B. Pontalis, 1967, p.395). C'est donc un premier noyau inconscient qui fonctionne comme un pôle d'attraction des éléments à refouler.

Le refoulement après coup constitue le deuxième temps du refoulement et est un processus double alliant à l'attraction une répulsion.

Freud a identifié un troisième temps sous le nom de « retour du refoulé » sous forme de symptômes, rêves, actes manqués, lapsus, etc.

Quand Freud parle du sujet de l'inconscient, celui-ci désigne donc une partie de nous-mêmes, ou plus exactement une zone de notre esprit où sont stockés des souvenirs, des fantasmes, des désirs inavouables, que nous ne pouvons pas atteindre car une résistance en nous s'y oppose. L'inconscient est alors ce qui échappe totalement à la conscience, c'est une réalité vécue qui refuse de se dévoiler à la suite d'une histoire personnelle.

La singularité du sujet vient de ses différentes expériences subjectives, entre réalité et imaginaire.

Or, quand on parle d'enseignant, c'est bien d'un sujet dont il est question. Ainsi la dimension du psychisme inconscient à l'œuvre dans la relation éducative reste primordiale dans l'exercice de la fonction enseignante. Comme le souligne C. Blanchard-Laville en citant F. Roustang (1997) « nous sommes mus, dans la plupart de nos actions, non par les mobiles que nous croyons consciemment être les nôtres, mais par d'autres que nous ignorons et qu'en tout état de cause nous ne pouvons connaître que partiellement. » (C. Blanchard-Laville, 2001, page 22).

L'approche psychanalytique pose la question de ce qui, dans la relation enseignant-enseigné, est mis en œuvre de transfert, projection, identification, soutenu par une réalité psychique en termes de désirs et de fantasmes.

Pour cela, poursuivant l'objectif d'un éclairage des processus transférentiels dans la relation éducative, nous verrons, dans un premier temps, comment se construit cette réalité psychique au travers des travaux de Freud.

Parce que le concept transfert renvoie au déplacement de désirs inconscients vers un autre objet selon J. Laplanche et J.B. Pontalis (1967), la revue de la question nous a amené à faire le choix d'un éclairage sur les désirs inconscients qui nous semblent fondamentaux. C'est pourquoi nous définirons dans un second temps, ce que ce concept désigne d'un point de vue psychanalytique.

Un détour par les processus de projection et d'identification, étroitement liés à la transmission inconsciente, nous semble pouvoir éclairer nos questions de travail et seront alors développés dans une troisième partie.

Les concepts de désirs inconscients et de mécanismes de défense étant corrélés, les deux concourant à la diminution d'une tension, la première issue d'une pulsion, la seconde, issue de la réalité subjective, nous semblent également concourir à l'explicitation des processus transférentiels.

Nous développerons en dernier lieu les concepts de transfert et de contre transfert, nous amenant à parler de processus transférentiels dans la relation éducative.

2.1. Les théories freudiennes autour de la construction de la personnalité

Les théories de la personnalité de S. Freud ont évolué à mesure qu'il avançait dans son développement théorique. Pour lui, la construction de la personnalité est une lutte entre pulsions destructrices et recherche de plaisir. Elle résulte donc de la façon dont chaque personne lutte contre ses conflits internes et les demandes extérieures.

Il a d'abord conceptualisé la personnalité comme étant « structurale » au travers de la première et la deuxième topique. Il a envisagé cette structure de manière dynamique et économique.

Freud a donc proposé deux modèles de structure de la personnalité. Il parle en termes de « topiques », mot venant du latin « topos » qui signifie « lieu ». Dans la première topique, en 1900, Freud distingue dans la personnalité l'inconscient, le préconscient et le conscient.

Dans la deuxième topique, en 1920, il distingue trois instances : le ça, le moi et le surmoi.

Le « ça » est le réservoir des pulsions obéissant au principe de plaisir, sourd à la logique et à la morale, instance inconsciente très archaïque, présente dès le départ et de laquelle tout le reste adviendra ;

Le « moi » est le représentant de la personne, englobant la conscience mais aussi une partie de l'inconscient. Il se constitue progressivement et se situe au confluent des exigences des pulsions, de la réalité extérieure et du Surmoi.

Le « surmoi » se constitue par intériorisation des règles et lois parentales et sociales à l'issue de complexe d'Œdipe. Il exerce par la suite un rôle de censeur et de conscience morale.

Selon Freud, ces trois instances existeraient dès l'origine. Le moi et surtout le surmoi ne se constituent et ne se différencient que progressivement en fonction de tout ce que l'enfant rencontre dans la réalité extérieure. Le développement de l'économie de la personnalité se fait selon une évolution appelée « libidinale » qui comporte des stades de développement de la personnalité.

Ces deux topiques sont complémentaires, l'une n'excluant pas l'autre.

Qu'il s'agisse de la première ou de la deuxième topique, les lieux psychiques qui constituent la personnalité ne sont pas juxtaposés et neutres les uns par rapport aux autres. Ils sont le siège de forces qui s'affrontent. Les instances s'opposent entre elles ce qui peut entraîner l'apparition de conflits psychiques. Le conflit est constitutif de l'être humain selon la psychanalyse. Il fait émerger des résistances, celles-ci étant l'expression actuelle d'une

défense intrasubjective contre des représentations inconciliables. Ces fonctionnements en perpétuelles tensions représentent la dynamique de la personnalité.

Il existe des équilibres, des échanges, des augmentations, des circulations, des écoulements d'énergie quantifiables. Ce sont des mécanismes que Freud qualifie « d'économiques ». Ainsi « l'appareil psychique reçoit des excitations d'origine externe ou d'origine interne avec les pulsions, et tout le fonctionnement psychique peut être décrit comme un jeu d'investissement, de désinvestissement, de surinvestissement et de contre investissement » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.42).

Les développements de la structure et de la dynamique de la personnalité sont étudiés conjointement parce qu'ils sont liés. L'inconscient comporterait selon Freud un refoulé originaire, une sorte de contenu phylogénétique acquis et qui s'enrichirait au fur et à mesure des expériences de l'enfant, des représentations fortement chargées en énergies pulsionnelles qui se « condensent » entre elles et qui, ensuite, attirent des représentations refoulées tout au long de la vie.

Ainsi, la socialisation s'ébauche par le biais de ces différentes étapes fondamentales du développement psychique et implique notamment le passage de l'enfant du principe de plaisir au principe de réalité. Ces deux principes régissent le fonctionnement mental selon Freud. Le principe de réalité modifie le principe de plaisir, c'est un principe régulateur, fonction des conditions imposées par le monde extérieur. Le principe de plaisir est lui un principe économique dans le sens où il cherche à diminuer et à éviter le déplaisir.

Bettelheim cité par Christine Philip (2001) a pu écrire à ce sujet : « l'homme manquera surement sa vie et succombera au désespoir si son surmoi est trop pauvrement développé pour appuyer le moi dans son travail pour restreindre le ça. » (C. Philip, 2011, p.150).

Ces théories sur le développement psychique du sujet soutiennent l'idée que dans tout acte professionnel, le personnel y est impliqué dans une dimension subjective.

« Le moi enseignant est à envisager comme un système dynamique 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, un idéal du moi pédagogique et didactique, conforme aux idéaux constitués tout au long du parcours professionnel et un ça poussé par des motions inconscientes de type compulsif. » (C. Blanchard Laville, 2001, p.260)

Considérant que le sujet-enseignant est un sujet aux prises avec son psychisme inconscient, construction théorique issue de la psychanalyse, nous faisons alors l'hypothèse de l'importance de la part sous-jacente qui meut tout professionnel et imprègne à son insu la relation pédagogique. C'est « un sujet dont l'inconscient empêche qu'il soit totalement « maître dans sa maison » ; un sujet qui a un appareil psychique, avec ses différentes instances, sa charge pulsionnelle, ses fantasmes, ses mécanismes propres. » (C. Blanchard-Laville, 2009, p.12).

2.2. Le désir inconscient

Le concept de désir inconscient constitue un élément central dans le transfert car il noue à la fois les bribes des registres imaginaire, symbolique et réel.

La notion de désir dans l'œuvre de Freud est déterminante et fait référence à ce qu'il appelle l'expérience de satisfaction issue d'une expérience originelle. Le désir serait issu d'une trace laissée par un ancien vécu de plaisir, le tout premier ressenti de plaisir. G. Mauco (1993) va dans le même sens en stipulant que « l'enfant n'a qu'une sensibilité inconsciente d'elle-même » et que « cette sensibilité primitive » ne va rechercher que la satisfaction immédiate (G. Mauco, 1993, p.31). Ainsi cette sensibilité inconsciente n'autorise que ce qui peut la satisfaire et son insatisfaction va faire naître une angoisse liée aux tensions engendrées. Le désir a alors pour but de reproduire la satisfaction laissée par cette trace originelle. Le désir est donc issu des tensions entre les premiers ressentis de plaisir, le souhait de revivre ce plaisir et son insatisfaction dans le réel.

Comme l'évoque G. Mauco (1993), Freud a pu parler de la « toute-puissance magique du désir » en ce sens que « s'il ne peut plier le réel à sa satisfaction, le désir transforme le réel en le pliant magiquement à sa satisfaction » (G. Mauco, 1993, p.32).

Ainsi le sujet de l'inconscient en psychanalyse renvoie également au sujet du désir.

Les pulsions provoquent une tension qui tend à être déchargée à travers un ressenti de plaisir. Plaisir et désir sont liés car nous pouvons associer le désir au travail des pulsions. Le désir peut alors être vu comme un effort de réduction d'une tension issue des pulsions. Il est issu d'un sentiment de manque et nous désirons ce qui nous manque. Nous allons chercher à trouver des objets ou des buts capables de combler ce manque, ils seront alors considérés comme source de satisfaction, de plaisir.

Le désir conscient doit être différencié du désir inconscient. Le désir est par définition inconscient selon Freud. Il provient des strates les plus profondes du psychisme c'est-à-dire d'un désir originel vécu lors de la première expérience de satisfaction.

Le désir conscient est donc une tendance du désir inconscient. Il peut passer de l'inconscient au préconscient, puis au conscient en étant soumis à différentes forces, au travers des mécanismes de défenses et de la censure du Surmoi (notre morale). Il doit être adapté au principe de réalité. Sans cette adaptation à la réalité, il restera alors dans l'inconscient. Le désir conscient est accompagné de la représentation du but qui permet de trouver l'objet capable de l'assouvir.

Comme l'écrit M. Postic (2001) « la relation éducative se situe dans le champ des désirs de l'enfant, l'adolescent, et de l'éducateur, le premier interrogeant, l'Autre ²se sentant sollicité ou sollicitant lui-même. » (M. Postic, 2001, p.259).

Ainsi « la relation d'un enseignant aux élèves est influencée d'une part par les représentations de l'enseignant et d'autres part par ses désirs, ses affects souvent inconscients. » (M.T. Auger, C. Boucharlat, 2004, p.41)

Pour ces auteurs, plusieurs désirs inconscients de l'enseignant sont présents dans la relation éducative et peuvent être contradictoires.

S'appuyant sur les travaux menés par R. Kaës, D. Anzieu et L.V. Thomas sur la fantasmagorie de la formation, le premier désir de l'enseignant serait celui d'exercer un pouvoir. Ce besoin de domination prédominerait chez l'enseignant selon J.J. Natanson (1973). En effet, le rôle de l'enseignant est de transmettre des connaissances visant à rendre l'élève autonome mais son désir inconscient peut l'amener à maintenir les élèves dépendants afin qu'ils aient encore besoin de lui. Le maintien de cette dépendance évite que son pouvoir soit contesté. Ainsi désir de pouvoir et désir d'enseigner peuvent entrer en contradiction.

Pour J.C. Filloux (2000) « l'emprise pédagogique ne joue pas seulement sur le désir ou le plaisir de dominer. » Elle « passe souvent - si ce n'est dans l'une de ces modalités fondamentales - par le désir de séduire. » (J.C. Filloux, 2000, p.39)

C. Blanchard-Laville (2001) voit également dans la relation d'emprise deux types d'organisation qui rejoignent les propos des auteurs évoqués plus haut. La première serait une

² Autre : l'autre avec un A majuscule, introduit par J. Jacan, correspond à celui qui n'est pas semblable pour le distinguer du partenaire imaginaire, du petit autre. Il désigne ce qui est extérieur à soi, la place et le rôle de ceux par rapport auxquels va se former le désir de l'enfant.

organisation « perverse » où l'emprise s'exercerait par la séduction pouvant provoquer rébellion ou soumission. La seconde correspondrait à une organisation « obsessionnelle » renvoyant au registre du pouvoir (C. Blanchard-Laville, 2001, p.236).

Le désir de séduire rejoint le désir d'être reconnu, accepté et aimé par les élèves. La séduction consiste à attirer, à entraîner vers soi le partenaire. « L'élève sollicite le désir de l'enseignant [...] Il montre ainsi qu'il identifie le désir de l'Autre, qui est, pour le séducteur, le désir qu'on le désire. L'enseignant risque de se complaire dans le rôle que l'enfant lui assigne, lorsque ce rôle lui permet de satisfaire ses propres désirs. [...] Il utilise alors l'enfant, l'adolescent, pour faire reconnaître, nourrir, entretenir, consolider son propre désir. » (M. Postic, 2001, p.264)

Ce désir de séduire rejoint le désir d'influence évoqué par J. Filloux (1996). « Le désir d'influence de l'enseignant ne peut être entendu que comme un désir que l'autre s'identifie à ce que l'on est, ce que l'on croit, à cet idéal du moi fruit de ses propres identifications. Souligner le mécanisme inconscient de ces possibilités d'identification n'est rien d'autre que pointer la réalité de ce désir. » (J. Filloux, 1996, p.43)

Ainsi l'enseignant, parce qu'il a une position centrale dans la relation en ayant la possibilité de contraindre ou de séduire, peut manipuler l'élève. En tentant de reconnaître le rôle du désir, en essayant d'en déceler l'appel mais aussi en cherchant à en maîtriser les forces, l'enseignant peut arriver à mieux les intégrer et à s'en distancier. Ainsi l'ambivalence et la contradiction que les mécanismes du désir créent et qui traversent inévitablement la relation éducative, lorsqu'elles ne sont pas niées, sont intégrées de manière plus cohérente. Ainsi l'élève serait plus souvent traité en sujet que réduit au rang d'objet comme le suggère C. Blanchard-Laville (2001). Il s'agit alors d' « être à l'écoute des appels, mais ne pas susciter ceux qui répondraient à ses propres désirs, se tourner vers l'Autre pour capter le sens de la demande et de son désir, et rester conscient des intentions qui animent son propre élan, trouver une certaine analogie avec l'Autre, les points communs qui permettent de le comprendre, mais ne pas l'absorber ni tisser des liens qui l'enchaîneraient. » (M. Postic, 2001, p.266)

Car derrière le désir conscient de former, d'éduquer, d'évoluer, de permettre à l'autre de mûrir peut se cacher le désir inconscient de maîtriser, de manipuler, de réduire l'autre à l'état d'objet, d'avoir le pouvoir sur lui et de le contrôler.

Nous pouvons faire l'hypothèse que sous couvert des désirs conscients qui répondent à une norme professionnelle, l'enseignant est aux prises avec ses désirs inconscients. Ces

désirs inconscients vont alors teinter la relation et favoriser l'émergence de certains comportements : de séduction, de contrôle, de pouvoir, de manipulation, de reconnaissance.

2.3. Les processus d'identification et de projection

Comme le souligne C. Blanchard-Laville (2001) en mentionnant les propos de Daniel et Michèle Silvestre (1987) « l'inconscient peut être défini comme le lieu où sont tenues en réserve les déterminations du sujet, et le transfert comme le mouvement, le processus par lequel ces déterminations sont révélées par la parole » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.22).

Parce que ces déterminations nous semblent être liées aux processus d'identification et de projection dans la construction du sujet, comme nous l'avons évoqué dans le sujet de l'inconscient, et que C. Blanchard-Laville explicite le lien entre ces processus et le transfert, il nous a semblé important d'en éclairer l'implication.

L'identification est classiquement définie comme un « processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications. » (J. Laplanche et J.B. Pontalis, 1967, p.187)

J.J. Natanson (1973) observe qu'à l'identification de l'élève au maître correspond une contre-identification, du maître à l'élève. Selon cet auteur cette identification se fait sur le mode d'une régression à la situation d'élève. Ainsi pour M. Cifali et J. Moll (1985) « l'enseignant est par définition toujours confronté à l'enfant refoulé qu'il a été, par là-même idéalisé, qu'il porte en lui et qui lui souffle la majorité de ses réactions. Ce Moi-enfant influence plus qu'il ne le pense ses actes quotidiens, car ils s'ancrent dans ses propres besoins pulsionnels, bien qu'il se justifie toujours par des rationalisations qui ont comme but unique le bien de l'enfant. » (M. Cifali, J. Moll, 1985, p.13)

Les premiers processus identificatoires sont mis en évidence par Freud dans les processus de formation des symptômes hystériques comme une modalité participant à la construction du symptôme. La systématisation de l'identification interviendra chez Freud à partir de 1921 où il va décrire trois modalités d'identification : l'identification primaire, l'identification narcissique et l'identification hystérique.

L'identification primaire peut se caractériser selon deux orientations : « soit par un investissement massif de l'objet admiré, pour capter ses perfections et être totalement comme lui, soit par une recherche de protection dominatrice. » (M. Postic, 2001, p.269). Nous voyons ici que ce dernier type d'identification peut être recherché par l'enseignant afin de former l'élève à son image, le garder dans ses liens comme nous l'avons décrit dans les désirs inconscients pouvant traverser la profession.

La projection est « l'opération par laquelle un sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou objet, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des objets qu'il méconnaît ou refuse en lui » (J. Laplanche, J.B. Pontalis, 1967, p.344). Dans tous les cas il s'agit d'une fausse localisation, le sujet situant à l'extérieur ce qui se passe dans son esprit. Freud envisagera ce processus à partir de cas comme la phobie du petit Hans avec les chevaux ou la paranoïa de Schreber, tout en soulignant la normalité de ce mécanisme chez tout un chacun. Il évoquera également la projection de l'analysant sur son psychanalyste mais sans définir le transfert comme une projection. Il la définira comme l'opération mentale inconsciente par laquelle une personne attribue à une autre ses propres sentiments qu'elle n'arrive pas à assumer.

La projection est un mécanisme fondamental du développement de la personnalité. Elle est un mouvement inverse, symétrique et complémentaire de l'identification car s'identifier c'est aussi projeter sa propre image sur le modèle.

Avec les travaux de M. Klein c'est la notion d'identification projective qui va être développée. Cette notion regroupe alors un ensemble de processus qui articulent un pôle projectif et un pôle identificatoire. « Ces processus identificatoires projectifs [...] sont particulièrement réalisateurs de transmission. Ils permettent d'explorer l'objet, de déposer quelque chose dans l'objet ou de prendre quelque chose de l'objet. » (A. Ciccone, 1999, p.8). Ce dernier auteur définit l'identification projective comme « une modalité centrale d'interaction psychique constitutive de toute transaction intersubjective produisant une transmission inconsciente. » (A. Ciccone, 1999, p.11)

Dans la relation éducative l'enseignant peut servir de surface de projection.

De même qu'un élève peut s'identifier et projeter sur l'enseignant, l'enseignant peut également s'identifier à un élève et projeter sur lui. Le plus souvent cette identification se fait

sur les élèves qui réussissent puisqu'il a été lui-même en général un bon élève, et qui sont issus d'un milieu socio-culturel voisin du sien. Quand l'écart est trop grand entre l'élève et lui, l'identification est difficile, et cela peut entraîner des réactions d'incompréhension, voire de rejet.

De plus la relation qu'un enseignant entretient avec un élève peut réactiver sa propre enfance et les conflits infantiles que l'enseignant a connus avec ses parents ou éducateurs.

Ainsi la relation d'un enseignant aux élèves n'est pas neutre et purement fonctionnelle. Il s'engage entièrement dans la situation pédagogique avec ce qu'il croit, ce qu'il dit et fait, ce qu'il est. « L'enseignant face à l'enfant est une singularité face à une autre » (G. Fournier, 2011, p.57).

Dans l'approche psychanalytique, la projection est avant tout une mise en œuvre défensive qui soulage le moi d'un déplaisir : en expulsant les tendances, les pulsions que le surmoi du sujet interdit de reconnaître comme siens, ce sujet se libère des tensions et se trouve justifié dans ses attitudes et ses comportements découlant de ces pulsions. Ce mécanisme agit donc de façon inconsciente puisque, sur le plan conscient, nous nions posséder la caractéristique en question.

Nous faisons donc l'hypothèse, au vu des éléments développés ici, que dans l'espace psychique de la classe, identification et projection sont deux mécanismes qui opèrent à l'insu du sujet et vont servir les phénomènes transférentiels tant chez l'enseignant que chez l'élève. Ces processus sont alors potentiellement présents dans la relation éducative et peuvent être liés aux désirs inconscients de l'enseignant et de l'élève.

2.4. Les mécanismes de défense

Selon J.C. Filloux (2000) la référence aux processus transférentiels doit donner à comprendre des difficultés issues d'attitudes, de comportements, aux premiers abords inexplicables, surgissant dans le rapport enseignant-élèves. Or ces difficultés dans les attitudes, les comportements peuvent être le reflet de mécanismes de défense.

« Dans la théorie psychanalytique, les mécanismes de défense font partie des mécanismes inconscients de résolution de conflits internes. » (M. Postic, 2001, p.286)

Nous avons tous des mécanismes de défense. Lors d'une situation pénible, nous avons naturellement tendance à nous protéger en les utilisant : il s'agit de mécanismes

psychologiques inconscients qui nous permettent de réduire des tensions psychiques, notamment l'anxiété qui surgit face à des stimuli potentiellement dangereux. Leur fonction est double, car en plus de protéger la cohésion de l'appareil psychique, ils permettent de faciliter l'adaptation du sujet au monde externe. En général, nous les utilisons quotidiennement et de façon banale.

Les analyser est crucial pour une meilleure compréhension des autres et de soi-même car « les mécanismes de défense représentent la défense du moi contre les pulsions instinctuelles et les affects liés à ces pulsions » (Anna Freud, 1936).

Ainsi notre capacité à faire face aux tensions, aux conflits, aux dangers perçus à l'intérieur de nous ou dans le monde extérieur mobilise des mécanismes de défense. Il n'y a pas de consensus aujourd'hui sur leur nombre, qui peut être très variable en fonction des auteurs. Si en règle générale ces mécanismes permettent une adaptation à une situation afin de baisser les tensions, certains peuvent s'avérer inadaptés et engendrer des conduites pathologiques.

Nous nous limiterons ici à la sphère du « normal », pour le différencier de ce qui serait de l'ordre du pathologique, que tout un chacun peut être amené à utiliser. Nous nous appuyerons sur les définitions opérationnelles des défenses que propose le DSM-IV en nous appuyant sur la classification en sept niveaux qu'il propose.

- Le premier niveau est le niveau adaptatif le plus élevé. Il représente les défenses matures et assure une adaptation optimale aux facteurs de stress. Dans ce groupe sont décrits 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 tension psychique et angoisse que peuvent faire émerger les situations d'enseignement.

- Le deuxième niveau, celui des inhibitions mentales ou de la formation des compromis, est constitué de défenses maintenant hors de la conscience des idées, des sentiments, des souvenirs, des désirs et des craintes. Ces défenses, dites intermédiaires, seraient utilisées par tout le monde. On y trouve : le déplacement, le refoulement, l'intellectualisation, la dissociation, l'isolation de l'affect, la formation réactionnelle et l'annulation.

- Le troisième niveau, qualifié de 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. Y sont classées la dépréciation, l'idéalisation et l'omnipotence.

- Dans le niveau du désaveu, les défenses telles que le déni, la projection et la rationalisation empêchent la prise de conscience de facteurs de stress, d'impulsions, d'idées, d'affects désagréables ou inacceptables.

- Le niveau de l'agir 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.

- Le niveau de distorsion majeure de l'image de soi et des autres ainsi que le niveau de la dysrégulation défensive, qui constituent les sixièmes et septièmes niveaux, ne semblent pas pertinents ici pour envisager les mécanismes de défense pouvant être utilisés par des enseignants, tant leur intensité semble dysfonctionnelle.

Ainsi les enseignants, en fonction des situations vécues, pourront avoir recours à différents mécanismes de défense plus ou moins adaptés pour s'ajuster et se protéger, sans forcément l'avoir en conscience. Nous pouvons par exemple trouver comme processus défensif l'altruisme, la répression, l'intellectualisation, l'isolation de l'affect, l'omnipotence, la rationalisation...

S'intéresser aux mécanismes de défense en jeu dans la relation éducative permet de mettre en lumière la nature des conflits psychiques. Car « la relation éducative est porteuse de doute, d'incompréhension, de rapports de pouvoir, de violences, de séductions ; elle provoque, interpelle, fait éclater toute la neutralité, entraîne vers des tensions psychiques et des angoisses. » (M. Vial, 2010, p.18). Ainsi, pour un enseignant, prendre conscience du processus défensif, reconnaître en lui le fonctionnement automatique d'une organisation défensive, son rôle et ses effets, ne peut que concourir à comprendre ce qui se passe dans la relation éducative. « La prise de conscience aide à mieux mesurer l'importance de la part sous-jacente qui meut tout professionnel. » (F. Dambrine, 2009, p.79).

2.5. L'enseignant sous l'angle de la psychanalyse

Le métier d'enseignant ne se réduit pas à la seule transmission des connaissances. Il ne s'agit pas seulement de transmettre et de faire apprendre, par la mobilisation de compétences didactiques et pédagogiques. Pour tendre vers cet objectif, il y a un contact à établir avec l'élève, avec la classe. On ne peut pas ne pas tenir compte de la dimension affective et relationnelle de l'enseignement. Les relations enseignant-élèves sont alors au

centre de l'expérience éducative, pédagogique et didactique. Nous n'avons qu'à penser à nos propres souvenirs d'école pour réaliser que les liens personnels créés avec un professeur sont beaucoup plus saillants que la note finale d'un cours, par exemple. « L'accès aux apprentissages dépend grandement de la qualité de l'environnement affectif. Minimiser la part du « relationnel » pour lui opposer la seule « vérité » de la transmission des savoirs mène à une impasse. » (J. Levine, J. Moll, 2012, p.13)

Or, le principal outil de travail de l'enseignant c'est sa personne, sa culture, ses croyances, son vécu qui vont teinter la relation qu'il instaure avec ses élèves. De nombreuses attitudes s'enracinent dans des couches inconscientes de sa personnalité. Selon Abraham (1982) le soi professionnel est un système qui comprend des attitudes, des perceptions et des sentiments propres au caractère et aux relations de l'individu ainsi qu'aux valeurs y étant associées. Ainsi tout enseignant est traversé dans sa « personnalité professionnelle », comme le montrent différents travaux cliniques en sciences de l'éducation, par sa propre histoire d'élève, d'enfant, son trajet familial, sociétal et culturel. Ces expériences agissent comme des empreintes ou des traces conscientes et inconscientes chez lui, comme dans la subjectivité de chacun.

Cette relation va donc bien au-delà de la simple relation pédagogique. En effet, il s'agit d'une relation intersubjective (M. Cifali, 2005) entre deux personnes avec tout ce que cela implique en termes de joies et de difficultés. C'est la rencontre de deux psychismes singuliers et cette interaction va créer une atmosphère que C. Blanchard-Laville (2001) qualifie de transférentielle. Car « l'enseignant est un sujet qui, bien qu'assujéti aux contraintes didactiques et institutionnelles, n'en reste pas moins aussi assujéti à son inconscient. Or 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. [...] Mais le professeur n'est pas seul dans la classe : il est plongé dans une situation groupale ; les élèves sont aussi soumis à leur inconscient et ont eux aussi tout un monde intérieur fantasmatisé. » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.111)

Les enseignants n'ont donc pas un contrôle absolu sur la qualité de la relation et de l'atmosphère qui règne au sein de la classe mais, de par leur position, ils ont une grande part de responsabilité pour créer et entretenir une relation privilégiée avec les jeunes. L'enseignant participe « de telle sorte qu'il est l'instigateur de réactions affectives et qu'un lien émotionnel s'établit entre l'enfant et lui. Sa réponse à un acte ou à une phrase crée sans cesse une

nouvelle situation, car son implication se manifeste par une résistance, et il maîtrise difficilement son propre transfert. La communication risque alors de se dérouler au niveau de l'inconscient, sans que l'éducateur ait la possibilité de maîtriser les phénomènes qui surgissent. » (M. Postic, 2001, p.291)

C'est dans cette logique que Fernand Oury dans son travail avec Lacan sur la relation enseignante dans la pédagogie institutionnelle peut poser ces questions : « Comment éviter de jouir de cette position qui permet tout autant la subordination que la séduction ? Comment sortir de la relation duale ? Quelle position occuper dans les rapports sociaux du groupe/classe telle que la subordination et la séduction soient le plus possible inopérantes, et cela en assumant pleinement sa place de responsable ultime et en étant conscient que l'inconscient opère, que transferts et contre-transferts se trament dans la classe ? » (J. Cornet, 2010, p.88). Et d'y apporter ces deux éléments de réponse :

« La première condition d'exercice de sa responsabilité pour un enseignant... c'est d'accepter son humaine condition, c'est-à-dire sa très grande capacité potentielle à nuire dans la relation. C'est de reconnaître la force et la ruse des pulsions qui nous poussent, chaque fois que la réalité nous le permet, à prendre l'autre comme objet de plaisir, plaisir de la domination et de la séduction. La deuxième exigence, corollaire de la première, c'est que, si on reconnaît la force et la ruse de nos pulsions nuisibles pour l'autre, nous devons travailler aux moyens objectifs qui changent la réalité de la classe pour déjouer la ruse de ces pulsions et aux moyens subjectifs qui modifient notre posture éducative. » (J. Cornet, 2010, p.88).

Cela suppose donc un changement de point de vue sur la façon de se considérer, de considérer l'autre en général et l'élève en particulier. Comme le précise F. Imbert (2005) « l'éducateur ne doit pas chercher à réaliser son propre idéal à travers l'enfant qu'il a pour tâche d'éduquer. Il lui incombe de ne pas céder à la pente de son narcissisme qui le porte à se croire le tout pour l'enfant comme à vouloir faire de l'enfant son tout. » (F. Imbert, 2005, p.46). Ainsi quand chacun apprend peu à peu à assumer sa part de fragilité et à s'autoriser davantage de soi-même en dégageant sa problématique professionnelle des enjeux libidinaux, les retombées sur les attitudes et les pratiques pédagogiques ne peuvent en être que positives.

Pour J. Levine (2012) « l'idée que le psychisme fonctionne sur le mode du ça, moi, surmoi est encore trop absente. Il suffit d'observer que les maîtres les plus vulnérables sont ceux qui veulent trop ignorer le ça de leurs élèves. Ils ne sont pas préparés à ces explosions, ils n'ont

d'autres outils que le rappel à l'ordre et les sanctions. Ils ne peuvent donc pas se mettre à deux places à la fois : la place de celui qui se sent agressé et celle de celui qui, donnant sens à ce qui anime les conduites de l'élève, se donne une possibilité d'intervention sur un autre plan. » (J. Levine, 2012, p.72).

Ainsi en se référant à des hypothèses psychanalytiques, on peut chercher à démêler la complexité de ce qui se passe au niveau relationnel où les enseignants sont toujours subjectivement impliqués. Déplacer son regard de l'extérieur vers l'intérieur, en essayant d'identifier sa propre logique interne et les représentations qu'il a de lui-même, permet à l'enseignant d'imaginer les moyens de faire évoluer la situation.

Les différentes théories psychanalytiques, malgré leurs différences, s'entendent pour dire combien les représentations sous-jacentes, latentes, inconscientes dans tout lien sont puissantes et génératrices de malentendus et de troubles. Ainsi les liens que l'on retrouve dans la relation maître-élève sont empreints de cette dynamique.

Comme le souligne M. Vial (2010) « il convient que la relation soit le plus possible désencombrée de toute velléité de maîtrise, de tout fantasme de transformation, [...] de tout affect de pitié ou de charité, de tout penchant à vouloir faire le bien de l'autre, pour que la fonction éducative puisse opérer. Il faut donc que l'éducateur face régulièrement le ménage en lui-même et dans sa relation aux autres. » (M. Vial, 2010, p.12)

3. La notion de transfert et contre transfert

3.1. Emergence des concepts dans les théories psychanalytiques

Freud a été le premier à mettre au jour les mécanismes de transfert dans la cure analytique. Il le désigne comme « le terrain où se joue, dans une actualité irrécusable, la problématique singulière du patient, où celui-ci se retrouve confronté à l'existence, à la permanence, à la force de ses désirs et fantasmes inconscients. » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.495). « Ce qui est essentiellement transféré, c'est la réalité psychique à savoir, au plus profond, le désir inconscient et les fantasmes connexes. » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.497). La réalité psychique renvoie à ce qui pour le sujet prend valeur de réalité dans son psychisme. Elle est donc subjective. « Les manifestations transférentielles ne sont pas des répétitions à la lettre, mais des équivalents symboliques, de ce qui est transféré. » (Laplanche et Pontalis,

1967, p.497). C'est donc un processus psychologique qui tend à reporter sur des personnes, apparemment neutres, des émotions et des désirs ressentis par le sujet. Ces affects sont la répétition et la réactivation des positions pulsionnelles infantiles vis-à-vis des images parentales ou de faits ayant eu lieu dans l'enfance.

Pour A. CICCONE (1999) le transfert est un processus d'interaction intersubjective impliquant une action sur l'autre. Il engage un double processus de transmission : l'un intrasubjectif, l'autre intersubjectif. La notion de transfert chez Freud recouvre bien un processus de transmission puisqu'il désigne un mouvement de transport, de déplacement d'un lieu vers ou dans un autre. Pour Freud ce déplacement est double car il désigne deux types de processus qui se rejoignent :

- Un déplacement dans l'espace psychique où le désir inconscient s'exprime de manière travestie en transférant son intensité psychique sur des représentations préconscientes anodines, indifférentes au moi.
- Un déplacement temporel où une situation passée se présente comme actuelle. Il suppose le déplacement sur un objet actuel d'un objet d'une motion pulsionnelle. Il est à l'origine d'un certain nombre de processus de répétition.

Ce qui se transmet c'est donc une énergie, un affect, une représentation, une imago, un sentiment.

Freud distingue deux types de transfert : le transfert positif, c'est-à-dire animé par des projections issues du passé, emplies de sentiment d'amour, et le transfert négatif qui lui est animé par des projections emplies de sentiments hostiles.

Selon Laplanche-Pontalis (1967) le sens général du transfert serait un « processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de relation analytique. Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué. C'est le plus souvent le transfert dans la cure que les psychanalystes nomment transfert, sans autre qualificatif. » (J. Laplanche, J.M. Pontalis, 1967, p.497).

Lacan, à partir de son concept de « sujet supposé savoir » viendra préciser certains points de la théorie freudienne sur le transfert. Pour lui ce qui se répète dans le transfert c'est du signifiant, ce dernier se construisant sur le manque, la perte dans l'acte de parole. Le sujet comme effet du signifiant se présente donc comme divisé. Ainsi pour Lacan, le transfert met en jeu non seulement des relations répétitives infantiles comme l'indique Freud mais

également le rapport du sujet au signifiant ainsi qu'un réel enveloppé dans l'objet de jouissance. L'objet est ce qui accompagne tout mouvement de désir. Il est mis en scène dans le fantasme pour tenter une soudure du sujet là où le signifiant le divise.

Ces différents apports sur le transfert s'entendent pour dire que, dans la cure psychanalytique, il s'agit de la projection de contenus inconscients du patient sur l'analyste par un mouvement de répétition et de déplacement. Il y a donc une actualisation du passé dans la situation analytique et un déplacement des motions infantiles sur le psychanalyste.

Même si ce concept a été mis en évidence lors de cure psychanalytique et questionné dans ce cadre-là afin de comprendre les résistances qui s'expriment à cet endroit, il n'en ressort pas moins que c'est un phénomène universellement humain, d'après Freud, qui domine d'une manière générale les relations d'un individu à son entourage.

Ainsi l'enfant, l'élève actualise une partie de son vécu dans sa relation à l'autre. L'existence de ces sentiments inconscients est alors à prendre en compte dans le lien que le professionnel tisse avec le jeune. Car toute rencontre entre êtres humains ne saurait laisser indifférent ou stoïque, il y a toujours une part d'émotion, d'affectif, de projections modelées sur nos relations les plus archaïques.

L'enseignant doit alors pouvoir prendre conscience des éléments d'ordre transférentiels, qui dépassent largement la relation qui existe entre l'enfant et lui. Identifier les mouvements transférentiels peut permettre d'apporter des réponses cohérentes, susceptibles d'amener l'enfant à sortir des schémas de relation dans lesquels il est enfermé et élaborer alors de nouveaux modèles d'interactions, au même titre que cela permet également à l'enseignant de sortir de ses propres réponses, souvent empreintes de compulsion de répétition.

Dans l'approche psychanalytique, le contre-transfert désigne l'ensemble des manifestations inconscientes de l'analyste, en relation avec celles du transfert de son patient. Freud a très peu parlé du contre-transfert. Il introduit la notion en 1910 en signalant l'établissement d'un contre-transfert chez l'analyste, suite à l'influence qu'exerce le patient sur les sentiments inconscients de l'analyste. Il souligne la nécessité de reconnaître et de maîtriser ce processus afin d'être soi-même libre.

Pour J. Rouzel (2002), le concept de contre-transfert semble inapproprié. Pour lui « le transfert est bien ce qui se noue entre deux sujets. De fait, il n'y a qu'un transfert pour deux. »

(J. Rouzel, 2002, p.4). Il rejoint ici la pensée jungienne qui considère que le transfert est un mouvement à double sens impliquant tout autant la personnalité de l'analyste que celle de l'analysant.

Sans prendre parti pour savoir s'il y a contre-transfert ou non dans la relation entre deux personnes, les différentes théories s'accordent pour soulever l'importance des processus inconscients chez les différents acteurs en présence et de leur prise en compte, de leur reconnaissance. Même si ce qui est transféré n'est pas de même nature, du fait de rôles dyssymétriques de chacun des protagonistes dans la situation relationnelle, nous ne pouvons nier la force de ces deux subjectivités et des mouvements transférentiels entre ces deux subjectivités.

Ainsi l'histoire singulière de l'enseignant, sa place et son rôle dans la fonction qu'il occupe sont aussi présents en toile de fond dans la relation qui existe entre lui et l'autre qu'il accompagne. Le professionnel ne peut jamais véritablement se défaire de sa subjectivité personnelle. Cela peut alors l'amener à projeter à son tour sur l'élève différents aspects de son vécu, de projeter sur lui ce qu'il était enfant, au regard des joies et des souffrances qu'il a lui-même expérimentées dans son enfance. Cela peut également l'amener à avoir certains filtres, une certaine écoute, certaines manières d'accueillir les attitudes transférentielles qui opèrent en face de lui.

Par conséquent, si l'élève transfère sur l'enseignant des sentiments liés à ses relations parentales, à son vécu infantile propre, l'enseignant peut aussi, vis-à-vis de l'élève, avoir des réactions contre-transférentielles en référence à ce que cela lui renvoie de bons ou de mauvais souvenirs.

L'enjeu du contre-transfert est alors d'accepter d'interroger et de reconnaître les affects que l'autre éveille en soi. Le contre-transfert met en lumière nos difficultés personnelles non résolues, nos propres défenses encore ébranlées. Il est donc essentiel d'avoir une compréhension suffisamment solide de notre vécu personnel pour pouvoir identifier ce qui, dans la relation à l'élève, nous appartient en propre.

3.2. Processus transférentiels dans la relation éducative

Pour Janine Filloux (1989) « l'abord des phénomènes transférentiels dans la pratique pédagogique peut permettre d'éclairer la nature du pédagogique » (J. Filloux, 1989, p.59)

même si l'utilisation des concepts psychanalytiques hors du champ propre de la psychanalyse pose problème. Il convient alors de différencier le concept de phénomènes transférentiels dans la relation éducative à celui de transfert comme outils spécifique du travail analytique. Cette auteure souligne « lorsqu'on décrit la nature des liens qui lient l'enseignant et ses élèves [...] en termes de transfert, on parle des phénomènes transférentiels, des transferts, et non du transfert dans le cadre de la pratique analytique. » (J. Filloux, 1989, p.60). Pour Jeanne Moll (2015) « quelque chose du passé se déplace obscurément, des sentiments anciens éprouvés à l'égard d'une personne se réactualisent sur un autre qui, d'une certaine façon n'y est pour rien » (Moll, 2015, p.102).

Pour Mireille Cifali (2005) « cette situation où un autre est en position de supposé savoir, où il n'y a pas d'acte possible entre eux mais rien que des paroles, fournit les conditions pour l'émergence du transfert. » (M. Cifali, 2005, p.165).

Le transfert dans la relation pédagogique peut être vu comme la projection sur l'enseignant des représentations inconscientes et parfois idéales de l'élève. L'élève serait donc en train de revivre avec son enseignant une situation de tension psychique déjà vécue avec un parent, car il n'est pas parvenu à la résoudre. Ainsi l'enseignant est la cible privilégiée de processus transférentiels chez ses élèves : répétition, déplacement des affects sur lui, confusion entre le passé et le présent.

Dans la classe, le transfert peut être également positif (témoignage de reconnaissance, d'amour...) ou négatif (provocation, refus, agressivité...) : il réactualise les sentiments positifs ou négatifs éprouvés pour un parent ou un proche.

C'est un phénomène universel, mais le transfert excessif peut brouiller la relation pédagogique. En ne rentrant pas dans l'excès du transfert, l'enseignant montre sa capacité de conserver une juste distance avec ses élèves.

Le contre-transfert serait la réponse de l'enseignant à cette projection. Sylvie CANAT (2015) explique que la compréhension des éléments contre-transférentiels est un support important à la relation enseignant-enseignés. En effet l'enseignant, en analysant et comprenant les éléments contre-transférentiels, déplace intérieurement les figures ou les affects qui se reflètent en lui au contact des troubles et permet donc d'attacher la relation pédagogique à autre chose qu'à une addiction aux crises et à la répétition.

Claudine Blanchard Laville (2001) parle, elle, de double transfert et ses recherches actuelles considèrent que le climat transférentiel est instauré par l'enseignant et que les effets

contre-transférentiels sont à chercher du côté des élèves. En effet, elle développe l'idée selon laquelle les mouvements transférentiels allant de l'enseignant aux élèves ne sont pas uniquement des processus liés au contre-transfert, en ce sens qu'il n'y a pas que des mouvements réactionnels au transfert des élèves. L'enseignant « adresse lui aussi un certain nombre de demandes aux élèves, qui ne sont pas strictement d'ordre didactique. Ses attentes imaginaires peuvent être déçues, lorsqu'elles sont en trop grand décalage par rapport à la situation vécue, ou trop forte. » (C. Blanchard Laville, 2001, p.155).

Ainsi transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique sont une rencontre de désirs inconscients qui signe l'apparition de processus transférentiels. Et nous adopterons ici une vision qui rejoint celle de C. Blanchard Laville (2001) où l'émergence de tels phénomènes renvoie à la question de la distance professionnelle entre maîtres et élèves. Ainsi les manifestations transférentielles d'un élève peuvent solliciter l'affectivité de l'enseignant convoquant les dimensions inconscientes de l'enseignant. Mais, inversement, les manifestations transférentielles de l'enseignant sollicitent tout autant l'affectivité de l'élève et s'actent par des manifestations contre-transférentielles de l'élève. Or, notre posture d'enseignant devrait refléter une position d'adulte distancié et réfléchi, pouvant mettre à distance des réactions émotionnelles. Car « si l'enseignant n'a pas la force ou la capacité d'opérer la conversion nécessaire aux attaques des élèves, l'équilibre dynamique de l'espace peut en venir à se rompre par passage à l'acte d'un côté ou de l'autre. » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.143). Il s'agit alors « d'aiguiser sa sensibilité pour apprendre à se mettre progressivement en condition de pouvoir mieux les accueillir et les contenir, sachant que cette capacité contenante sera sans arrêt remise à l'épreuve et, de ce fait, toujours à développer et à travailler. » (C. Blanchard Laville, 2001, p.147).

Car l'enseignant, dans sa classe, travaille avec des émotions, des affects, il les suscite et les régule, toujours dans le but de favoriser l'enseignement et les apprentissages car telle est sa mission.

Malgré un discours général de bienveillance, d'accompagnement, d'interrogation, force est de constater que les paroles échangées en salle des professeurs manifestent de multiples contre-attitudes pédagogiques et éducatives. Nombre d'enseignants peuvent être amenés à s'emporter, crier sans pouvoir se maîtriser, déchirer des travaux d'élèves insatisfaisants, les barrer de traits rageurs, manier l'ironie sans se rendre compte du mépris que cela peut contenir, culpabiliser tant les enfants qu'eux même, rejeter la faute sur l'élève

qui, soi-disant, ne veut pas faire d'effort, exclure avec insistance un élève... Ainsi nous ne pouvons nier les effets sur le corps enseignant que ces enfants troublés et troublants font émerger. « L'enseignant profondément troublé dans sa vie d'enseignant peut se défendre par des attitudes très rigides et autoritaires mais sa propre vie psychique ne sera que très peu protégée » (S. Canat, 2005, p.339). Toutes ces attitudes réactionnelles révèlent un désarroi professionnel mais également, comme le pointe G. Mauco (1993) une réactivation de « leur propre passé infantin, conditionnant des pulsions de domination, séduction ou encore de surprotection. » (G. Mauco, 1993, page 70). Pour J. Filloux (1996) des modes de réactions tel que les attitudes d'agressivité et de domination de la part des enseignants peuvent émerger suite à l'anxiété provoquée par une émergence trop massive du pulsionnel. Ainsi « pour l'enseignant la menace vient tout autant sinon plus du dedans que du dehors, de l'enfant refoulé en lui, que de l'enfant à éduquer en face de lui. » (J. Filloux, 1996, p.104).

Et n'y a-t-il pas dans ces manifestations d'agressivité, de culpabilité, de domination, des processus inconscients à l'œuvre dans la relation à l'autre ? Que renvoie à l'enseignant cet élève lorsqu'il n'y arrive pas ? lorsqu'il ne veut pas ? lorsqu'il ne comprend pas ?

Ainsi le témoignage d'une enseignante peut nous éclairer sur le mouvement transférentiel qu'elle a vécu : « Je suis en rage à l'intérieur de moi-même. Je prends alors conscience de combien une partie de moi aime contrôler, vérifier, constater les manquements et « engueuler ». C'est cette partie-là, frustrée, qui s'énerve, elle crise. Elle veut garder le pouvoir sur les élèves. J'ai du mal à la reconnaître, cette partie de moi : elle n'est pas jolie. Est-il possible que constater un manquement (responsabilité non assumée, comportement inadéquat, devoir non fait) et « engueuler » l'élève me procure une jouissance ? Je dois bien reconnaître que oui. Et ce n'est pas joli. » (G. Naert, 2010, p.69-70).

Nous voyons combien s'interroger à partir de nos comportements permet de faire émerger des choses enfouies et peut être un levier pour travailler notre posture professionnelle. De plus, comme le souligne C. Blanchard Laville (2001) en dégageant sa problématique professionnelle des enjeux libidinaux, l'enseignant se retrouve plus libre, plus à l'aise à exercer son métier au travers ce face à face relationnel complexe. Car les enseignants ont construit des aménagements nécessaires, autant vis-à-vis des attaques externes que de leurs fragilités internes qui s'actualisent dans les situations vécues dans la classe. Mais « si l'on accepte d'éclairer la situation d'enseignement avec ce projecteur, des conduites inexplicables jusque-là, des conduites d'élèves et des conduites d'enseignants par exemple, trouvent à

s'interpréter ; elles se révèlent soumettre les acteurs dont elles sont le siège bien plutôt qu'ils ne les agissent ; ainsi certains passages à l'acte en situation ou bien des inhibitions, des résistances, des obstacles à l'apprentissage voire des refus d'apprentissage trouvent une signification nouvelle. » (C. Blanchard Laville, 2001, p.26).

Mireille CIFALI (2005) expose « qu'un analyste éprouve de la haine, de l'indifférence, de l'amour, de la peur, de l'angoisse, de la tristesse, du désarroi, de l'ennui, de l'envie, quelque chose s'y dit-là qui doit être repris, indicateur précieux de ce qui s'éprouve en dessous. Ainsi 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 entraîné dans une réaction défensive. » (M. Cifali, 2005, p.177). Et de poursuivre concernant l'enseignant que « lorsqu'il peut prendre la mesure de ce qui l'habite, il a généralement la chance de pouvoir se déplacer un peu, de dédramatiser. Et, comme par hasard, l'autre se déplace à son tour. Ce qui était drame devient occasion de grandir. » (ibid, p.179). Car l'enfant est objet contre-transférentiel par excellence et notre histoire inconsciente va s'y projeter tout en justifiant notre action de manière rationnelle.

3.3. Intérêts de la psychanalyse dans le champ éducatif

La perspective inclusive est fondée sur l'écoute des besoins éducatifs particuliers c'est-à-dire la reconnaissance de la diversité des publics et de la singularité de chaque élève. En passant d'un modèle d'intégration, où l'élève devait s'adapter à une norme scolaire, à un modèle inclusif, où l'école doit s'adapter à la diversité des élèves, la question du sujet devient centrale.

Car « les élèves ne sont égaux ni sur le plan cognitif, ni sur le plan psychique face à la connaissance, l'institution et ses règles » comme l'écrivent Hervé Benoit et Jean-Pierre Klein (2011). Ils poursuivent en disant que « pour permettre de vivre cette inégalité ou, autrement dit, cette différence sans devenir hors la loi, il faut s'attacher à réduire les obstacles constitutifs des situations handicapantes – qui sont loin de se limiter au handicap – ce qui implique notamment, mais pas que exclusivement, la prise en compte de la sphère psychoaffective et par conséquent des enjeux symboliques au sein de la classe. » (H. Benoit, J.P. Klein, 2011, p.83).

Car l'enfant « troublé » livre, par le biais du corps, des attitudes, des comportements, des passages à l'acte, des provocations, une langue singulière que l'enseignant doit apprendre à entendre afin d'accompagner cet enfant vers une langue plus universelle.

Comme ont pu le constater F. Oury et A. Vasquez (1967) « reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir. » D'autres auteurs soulignent également que l'agir de l'enseignant « est infiltré par les productions de son inconscient. » (E. Fersing, A. Ployé et C. Delarue-Breton, 2017, p.508).

Certaines idées clés de l'épistémologie analytique peuvent être transférées au champ du pédagogique, à la condition « d'interroger leur transférabilité dans un autre champ que celui du soin ou de la thérapie. » (S. Canat, 2011, p.20). Cela ne fait pas consensus. Pour Fritz Redl (1933), par exemple, la majorité des connaissances psychologiques et psychanalytiques ne sont d'aucun secours au pédagogue parce qu'elles traitent d'un secteur de la vie psychique avec lequel il n'a pratiquement aucun contact même s'il est constamment concerné par ses effets.

Pour autant « la psychanalyse permet une centration de la réflexion et de la connaissance sur ce qu'il en est du maître dans la relation, de comprendre, voire d'expliquer ses attitudes par rapport à l'enfant ou à l'adolescent. » (J.C. Filloux, 2000, p.73).

La psychanalyse nous livre un modèle théorique intéressant permettant de penser au-delà de la scène moïque. Car le pédagogique, la relation, la transmission, le désir de savoir... sont constitués de phénomènes ou processus inconscients. La psychanalyse en éducation ne doit pas être vue dans sa dimension thérapeutique mais concerne la théorie du développement de la personnalité en tant que science des processus psychiques inconscients. C'est en ce sens que S. Freud écrit en 1925 dans la préface à « Jeunesse à l'abandon » de A. Aichhorn que l'œuvre éducative est d'une nature particulière et qu'elle ne doit pas être confondue avec les modes d'action de la psychanalyse, qu'elle ne peut être remplacée par eux.

Pour Janine Filloux (1989) « l'apport de la psychanalyse serait ainsi d'aider le pédagogue à apprivoiser cette épouvante du lien qui le renvoie à ses propres refoulements, à mieux tolérer les manifestations affectives dans le champ pédagogique. » (J. Filloux, 1989, p.66).

Il ne s'agit donc pas de mettre le pédagogue en situation de thérapeute d'individus et d'analyser le transfert comme le ferait un analyste. Il faut « renoncer au désir de pénétrer en

l'autre, de le dévoiler (par la voie du déchiffrement de « son transfert »), de maîtriser le désir de l'autre-élève en l'instrumentalisant sous le couvert de la théorie analytique ». (J. Filloux, 1996, p.167). Il s'agit alors de renoncer et de sublimer la libido par une intervention active réfléchie. Elle soutient qu'une formation clinique peut aider l'enseignant à être plus tolérant aux manifestations pulsionnelles des élèves. En cherchant à les comprendre, cela permet de choisir la réponse éducative et pédagogique la plus appropriée.

Cette position est reprise en 2001 par C. Blanchard-Laville pour qui les enseignants n'ont pas à être transformés en thérapeute. Une certaine appréhension des mécanismes psychiques régissant les apprentissages et le rapport au savoir des élèves leur permettrait de modifier significativement leur posture d'enseignant. Ainsi cette connaissance accrue des mécanismes psychiques chez l'autre doit aussi s'appliquer à soi.

Selon cette dernière auteure « le soi-élève est toujours présent et agissant chez l'enseignant, le plus souvent à son insu. Ainsi il s'agirait de fluidifier le dialogue intrapsychique entre ces deux instances, le soi-élève et le soi-enseignant, par un travail psychique approprié, de manière à ce que l'enseignant ne se débarrasse pas de cette partie de lui-même en l'expulsant chez les élèves quelquefois de manière intempestive et peu profitable à la rencontre didactique. » (C. Blanchard Laville, 2001).

« Accepter de renoncer à l'image de soi-élève comme source de l'image de soi-enseignant, c'est renoncer à cette continuité qui, d'élève, l'a le plus souvent directement conduit à être enseignant, c'est renoncer au lien qui lui est propre et sur lequel se fonde l'image de son rôle actuel. C'est ainsi ouvrir le champ de la représentation des possibles et inversement de la clôture, des limites de son propre devenir. Accepter cela, c'est aussi ouvrir le champ de la représentation des différences et à la reconnaissance de la demande de l'autre-élève. » (J. Filloux, 1996, p.109).

Chapitre 2 PROBLEMATIQUE

L'enseignement et la psychanalyse, en tant que pratique, n'ont rien à voir. Freud l'a déjà souligné. Mais « dire que les deux pratiques sont très différentes ne veut pas dire qu'elles n'aient rien en commun » (A. Terrisse, 2013, p.128). En effet il est possible de prendre appui sur les théories psychanalytiques pour porter un regard et une analyse sur les pratiques enseignantes.

Ainsi la référence à certaines théories psychanalytiques met en évidence « le processus dynamique qui a lieu entre l'éducateur et l'enfant, et où le transfert et le contre-transfert, toujours présents, jouent un grand rôle » (E. Schneider, 1929). Cette référence aux processus transférentiels peut donner à comprendre les difficultés issues d'attitudes et de comportements surgissant dans le rapport enseignant-élèves.

La psychanalyse permet d'envisager la relation éducative comme la rencontre de deux psychismes, à minima (l'enseignant, l'élève, sans parler du groupe) et amène alors à prendre en compte les composantes inconscientes de cette relation éducative. Elle permet de chercher à démêler la complexité de ce qui se passe au niveau relationnel, où les enseignants sont toujours subjectivement impliqués et de comprendre différemment un quotidien relationnel par une meilleure connaissance de soi et d'autrui.

Comme l'écrivent C. Delannoy et J. Moll (2012) « consentir, sous certaine condition, à se laisser questionner par la psychanalyse, c'est incontestablement cheminer vers soi, s'ouvrir à un changement de regard, se déplacer dans le sens d'une plus grande acceptation de soi et d'autrui. C'est entrer dans un processus de formation personnelle à la relation tant avec l'autre adulte, semblable et différent, qu'avec l'enfant ou l'adolescent, ce qui permet sur le plan professionnel de passer de la perception d'un comportement anormal, pour ne pas dire anormal, et incompréhensible, à celle d'un comportement cohérent, pourvu d'une logique interne qui fait résonner en nous des zones où nous nous découvrons semblables. » (C. Delannoy, J. Moll, 2012, p.12).

Les différents concepts psychanalytiques du psychisme humain que nous avons développés sur le sujet de l'inconscient ont mis en relief le rôle déterminant de l'enfance dans la construction de la personnalité. Freud, en reconnaissant l'existence de périodes charnières quasi-invariantes dans le développement de l'enfant au cours desquelles des processus

psychiques se déroulent, montre comment des mécanismes psychiques se mettent en place et comment ils sont corrélés les uns aux autres.

Nous avons situé notre recherche dans les établissements régionaux d'enseignement adapté, contexte d'enseignement très particulier. En effet les élèves orientés et accueillis dans ces structures, tous pour des difficultés durables et persistantes dans les apprentissages scolaires, montrent des obstacles allant au-delà de la sphère scolaire. Pour beaucoup ce sont des enfants qui montrent une souffrance à être, dévoilant des failles dans leur construction identitaire. L'expression de leurs troubles dans l'espace scolaire va amener des dynamiques particulières dans la relation aux autres et notamment aux enseignants.

L'espace de la classe met donc en travail les rapports que le sujet entretient avec ses propres objets inconscients mais aussi avec les objets inconscients des autres. Car le principal « outil de travail » de l'enseignant est sa personne, sa culture, la relation qu'il instaure avec ses élèves. De nombreuses attitudes s'enracinent dans des couches inconscientes de sa personnalité. L'enseignement, au-delà de sa matière, est une subjectivité.

Il n'est donc pas étonnant de voir autant de diversité dans l'acte d'enseignement. Pour autant, malgré toute la richesse que cela peut produire, force est de constater qu'une certaine violence éducative est à l'œuvre chez les enseignants. Et, elle semble l'être d'autant plus que l'enfant en face d'eux ne correspond pas aux critères qu'ils attendent de l'élève.

Comme l'indique S. Canat (2005) nous ne pouvons nier les effets sur le corps enseignant que ces enfants troublés et troublants font émerger. « L'enseignant profondément troublé dans sa vie d'enseignant peut se défendre par des attitudes très rigides et autoritaires mais sa propre vie psychique ne sera que très peu protégée. » (S. Canat, 2005, p.339)

Qu'est-ce qui fait que certains enseignants arrivent à garder une distance, quel que soit le comportement de l'élève, pour maintenir une relation de qualité ? Pourquoi certains enseignants vivent de manière complètement différente la relation à un élève en particulier ou à un groupe ? Quels sont les déterminants d'une attitude soutenant l'enseignement ? A l'inverse qu'est-ce qui favorise l'émergence de contre-attitudes éducatives chez les enseignants ?

Sur la base de ces interrogations en relation avec les théories psychanalytiques se pose la question de l'interrelation de la construction d'une identité personnelle avec l'élaboration d'un « soi-professionnel » (Blanchard-Laville, 2001). Les processus transférentiels, issus de représentations inconscientes liées à l'histoire de chacun, agissent-ils dans l'espace de la

classe ? Qu'est-ce qui agit à notre insu ? Qu'est-ce qui transparait de l'insu dans le su parlé de l'enseignant ?

L'appui sur différents auteurs (J. et J.C. Filloux, M. Cifali, S. Canat, F. Oury, C. Blanchard-Laville, A. Ciccone...) permet de considérer qu'effectivement dans la relation éducative se déploient des processus transférentiels. Ces concepts de transfert et contre transfert, d'abord mis en évidence par Freud et puis pensés dans la relation éducative par les auteurs cités plus haut permettent d'envisager en quoi un enseignant ne peut se défaire de sa subjectivité personnelle et de l'intersubjectivité qui agit.

Pour appréhender ces phénomènes transférentiels, objet de cette recherche, nous avons fait le choix de convoquer trois concepts psychanalytiques semblant éclairer notre propos. En effet, la revue de la question a fait apparaître les processus transférentiels comme liés aux désirs inconscients, pouvant être issus de phénomènes d'identification et de projection et mettant en jeu des mécanismes de défense.

Ces déplacements transférentiels étant par nature inconscients, les manifestations et les expressions psycho-affectives, qualifiées d'effet de transfert, peuvent fonctionner comme indicateurs et seront alors interprétables. Ainsi ils seront abordés et identifiés au travers du discours dans l'après coup de l'enseignant où nous chercherons à déceler ce qui peut agir à son insu, en termes de désirs inconscients, d'identification projective et de mécanismes de défense auxquels il peut recourir.

La définition du transfert par J. Laplanche et J.B. Pontalis (1971) indique qu'il y a déplacement de désirs inconscients, ce concept nous a alors semblé fondamental. Sous couvert de désirs conscients de formation, d'éducation, d'évolution de l'élève répondant à une norme professionnelle, l'enseignant pourrait être aux prises avec ses désirs inconscients de maîtrise et de contrôle, de pouvoir et de domination, de séduction, de manipulation... Ces désirs inconscients peuvent alors teinter la relation et favoriser l'émergence de certains comportements d'amour ou de haine, d'agressivité, d'écoute et de discussion...

A ces désirs inconscients qui animent l'individu, les attitudes et les comportements de l'enseignant peuvent être vu comme le reflet de mécanismes de défense. Selon M. Postic (2001) ces stratégies défensives feraient partie des mécanismes inconscients de résolution de conflit interne permettant de s'adapter et de se protéger. Ils cherchent alors à diminuer une tension interne issue d'une réalité, en tant que réalité subjective. C'est pourquoi nous avons

choisi de nous appuyer également sur ce concept. Il nous semble pouvoir concourir à la compréhension de ce qui se passe dans la relation éducative.

Selon Freud, les phénomènes de transfert sont des copies des tendances et fantasmes. Ils peuvent donc trouver racine dans les processus d'identification et de projection. Ces deux mécanismes opérant à l'insu du sujet vont servir les phénomènes transférentiels tant chez l'enseignant que chez l'élève. Le concept d'identification projective étant d'après A. Ciccone (1999) une modalité centrale d'interactions psychiques constitutive de toute transaction intersubjective, elle est alors réalisatrice de transmission inconsciente. Potentiellement présente dans la relation éducative, l'identification projective semble également liée aux désirs inconscients de l'enseignant et de l'élève.

Au terme du développement de cette problématique, nous pouvons affirmer notre attachement à une démarche clinique d'orientation psychanalytique qui cherche à comprendre la relation éducative de l'enseignant à ses élèves comme régie par l'inconscient, au sens freudien du terme. Ainsi cette relation ne se réduit pas aux seules conduites manifestes et rationnelles mais elle est imprégnée des désirs inconscients, elle se lie à des processus d'identification et de projection, des processus transférentiels, et elle peut avoir recours à des mécanismes de défense créant adaptation et protection.

Cela constitue nos choix conceptuels de travail, à savoir :

- Le sujet-enseignant est un être singulier aux prises avec son psychisme inconscient ;
- Il interagit dans son espace professionnel en cohérence avec des déterminants personnels et subjectifs ;
- Sa relation à l'élève est teintée de désirs inconscients pouvant être liés à des processus d'identification et de projection renvoyant à son propre infantile ;
- La situation d'enseignement, parce qu'imprévisible, provoque l'utilisation de mécanismes de défense ;

Ainsi, l'étude de ces différents processus et concepts, nous a permis d'appréhender les phénomènes transférentiels agissant dans la relation et à l'œuvre dans la classe.

La question de recherche à laquelle nous tenterons d'amener un éclairage peut se formuler ainsi : en quoi la prise en compte des phénomènes transférentiels en EREA peut-elle éclairer la relation éducative ?

Chapitre 3 ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES

1. Une perspective clinique

Ce travail a pour objet l'étude des phénomènes transférentiels dans la relation éducative, selon une démarche clinique d'orientation psychanalytique. Elle pose la question du sujet aux prises avec son psychisme inconscient au sens freudien, c'est-à-dire celui de l'inconscient, celui qui a un appareil psychique avec ses différentes instances, sa charge pulsionnelle, ses fantasmes et ses mécanismes de défense. La question du sujet est donc celle de sa subjectivité soit « un être capable de parole, divisé par son inconscient, assujéti, singulier et pris dans le lien social ». (E. Brossais, 2016, p.10) Car l'acte d'éduquer est le fait d'un sujet qui est inscrit dans une chaîne symbolique par sa parole et son désir.

Ainsi « l'approche clinique vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements » (C. Yelnik, 2005, p.134). Cette recherche ne porte donc pas sur des faits en extériorité mais sur des points de vue subjectifs, des ressentis, une vision personnelle.

L'intention est alors d'interroger comment, dans le champ pédagogique s'articulent et se mobilisent les demandes et les désirs des partenaires du processus d'enseignement et de tenter d'y relever les indices d'enjeux inconscients en termes de transfert de ce rapport. Car « dans la perspective psychanalytique, avec le postulat de l'inconscient, le chercheur se centre sur les dimensions latentes, inconscientes de la relation que la personne entretient à l'objet. Les éléments d'énonciation en sont les aspects perceptibles, ce qui affleure dans le discours de certaines dimensions inconscientes, ils ouvrent une porte d'accès à la réalité psychique singulière d'un sujet. » (C. Yelnik, 2005, p.142)

Nos hypothèses interprétatives émanent d'une démarche exploratoire à visée compréhensive.

2. Les entretiens

Afin de repérer des indices de la présence de phénomènes transférentiels dans la relation enseignant-enseigné et de comprendre ce qui les suscitait, nous avons proposé des

entretiens semi-directifs pour recueillir le discours d'enseignants. Cette approche semi-directive permet de minimiser le risque de détournement du discours du sujet tout en lui laissant une liberté de parole quand il est interrogé sur un thème particulier. Elle a également pour fonction une certaine assurance pour mener des interviews pour la première fois.

Ces entretiens individuels visent à favoriser chez l'enquêté une exploration des représentations, des affects, des sentiments induits par les thèmes et à saisir la signification du sujet.

2.1. Le guide d'entretien

Ce guide d'entretien s'est élaboré autour d'une vingtaine de questions, certaines principales, d'autres servant de relance au besoin du cheminement de l'entrevue. Nous recherchions au travers de ce questionnement une liberté de parole de l'interviewé, la personne étant encouragée à dire ce qui lui venait à l'esprit tout en maintenant un cadre relativement contraint.

Il s'articule autour de quatre thématiques conçues comme une sorte d'entonnoir dans l'espoir que l'enseignant se livre petit à petit de plus en plus et puisse dévoiler sans craintes une partie de lui-même dans sa relation aux élèves, dans ce qu'il apprécie, dans ce qui est difficile pour lui-elle.

La première thématique concerne le parcours de l'enseignant avant d'arriver à l'EREA. Ces données autobiographiques nous permettent d'entrer en relation avec l'interviewé, de susciter la parole, une parole authentique. C'est la première étape vers une relation.

Cet éclairage sur le choix d'exercer en EREA permettra peut-être également de lier un soi-professionnel à un soi-personnel, c'est-à-dire la part personnelle qui imprègne le professionnel.

Une deuxième partie concerne ce qui est de l'ordre de la transmission, des contenus de savoir, des objectifs à poursuivre, à atteindre face aux élèves à besoins particuliers accueillis en EREA. Partant de questions générales liées à l'enseignement, nous orientons petit à petit le questionnement vers une interrogation plus personnelle de l'acte d'enseigner.

La troisième thématique concerne principalement la relation à l'élève. Elle demande à l'enseignant de se décrire dans cette relation.

La dernière thématique va orienter l'interview vers tout ce qui est lié aux affects : affects des situations tant positives que négatives, ou ceux liés à des élèves en particulier.

2.2. La préparation, le déroulement et la transcription des entretiens

Avant de nous rendre à l'EREA de Muret pour interroger des collègues, nous avons dans un premier temps pris contact avec le directeur de l'établissement. Suite à l'exposé de nos recherches, il nous invita à venir proposer à l'équipe ces entretiens lors d'une réunion. Le rendez-vous fut pris pour le lundi soir 18h le 16 mars 2020... Premier jour d'un confinement qui durera deux mois...

Nos travaux furent donc mis en attente.

Confinement levé, nous avons recontacté le directeur. Cette reprise est un peu frileuse car nous sortons d'une période particulière où nous avons du mal à nous projeter. L'équipe se réunissant à de nombreuses reprises en visio-réunion, nous sommes invitée à exposer notre demande via ce canal. Nous expliquons donc de manière succincte notre démarche :

« J'exerce comme professeure d'EPS à l'EREA de Pamiers et je suis également un cursus à la fac sur la problématique des élèves à besoins éducatifs particuliers. Dans le cadre de la 2^{ème} année de Master, j'effectue une recherche et je fais un mémoire sur l'enseignement en EREA. Pour me permettre d'aller au bout de cette démarche, j'aurais besoin d'enseignants volontaires pour un entretien individuel, qui durerait environ une heure. »

Certains nous répondent de suite favorablement, d'autres nous contacteront par la suite via le mail. Nous avons eu dix réponses positives et avons pu effectivement réaliser six entretiens sur le mois de juin. Peut-être frustrée d'une période sans contact, nous n'avons voulu refuser personne, réservant à plus tard les choix de retranscription.

Chaque entretien s'est déroulé sur un lieu à la convenance de l'interviewé (deux à l'EREA de Muret et quatre chez les personnes). Nous avons toujours précisé notre démarche sans trop l'explicitier pour ne pas influencer les réponses et orienter la personne vers une supposée demande : « Je fais un mémoire sur l'enseignement en EREA et la relation à l'élève ».

Nous avons également précisé que nous devons enregistrer l'entretien à des fins de retranscription, norme imposée dans cet exercice, mais que toutes données étaient rendues anonymes. Les prénoms ont donc tous été modifiés par une évocation de nom de fleur.

Nous sentant plus à l'aise dans le tutoiement, nous avons demandé à chacun des protagonistes s'ils acceptaient que cet échange se fasse sur cette base, ce que tous ont accepté.

La transcription des six entretiens sur les mois de juillet et août 2020 nécessitant de très nombreuses heures, entraînant, à l'issue de cette phase, une saturation nous a amené à laisser reposer et mûrir cet écrit durant plus de quatre mois.

2.3. Les personnes interviewées

Comme dit plus haut, nous avons fait le choix d'accepter toutes personnes volontaires pour participer à ces entretiens.

Nous avons donc pu interroger deux professeurs des écoles (PE) ayant la certification d'enseignant spécialisé, trois professeurs de lycée professionnel (PLP) dont deux sur les enseignements généraux en maths-sciences et lettres-histoire et une dans le champ professionnel en biotechnologie. Sur ces trois PLP, deux étaient certifiés et une autre en cours de certification. J'ai pu m'entretenir également avec un professeur de lycée et collège (PLC) en EPS.

Le travail sur l'analyse effectué par la suite nous a amené à faire le choix de ne retenir que trois enseignants sur les six. Malgré l'envie de les traiter tous, le temps imparti ne nous permettait pas d'envisager la suite de ce travail sur la totalité des entretiens. Après lecture et relecture des différentes interviews, organisation et sélection des paroles de chacun par rapport à nos thèmes, le choix fut bien difficile car tous pouvaient concourir à apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Le premier à avoir été écarté fut l'enseignant en EPS, peut-être en raison de sa discipline identique à la nôtre et donc de la résonance « personnelle » que cela pouvait faire émerger. Après coup nous nous rendons compte que les deux autres personnes à avoir été mises de côté, sont finalement les entretiens où nous nous sommes sentis le moins à l'aise. Pourtant le dernier entretien sélectionné ne fut pas évident non plus, comme nous l'évoquons plus bas. Mais l'expressivité de la personne nous a sûrement marquée pour en faire le choix.

La première « Capucine » est professeure des écoles depuis plus de 20 ans, ayant passé la certification d'enseignant spécialisé au début de sa carrière. Premier entretien, nous avons du mal à ne pas nous enfermer dans notre guide d'entretien, avec la peur de passer à côté de

quelque chose. Nous nous rendons compte de la difficulté à rebondir au bon moment, à garder en tête un mot pour relancer alors que le débit de parole continue. Nous nous apercevons après coup, à l'écoute de l'enregistrement, à quel point les silences nous semblent insupportables car nous ne laissons pas ce temps s'allonger. Au bout de 36 minutes d'entretien, nous avons passé en revue nos quatre thématiques mais la discussion se prolonge durant 40 minutes, où, n'ayant plus ce guide, notre attention est plus fluide. Nous laissons donc se dérouler cet échange qui nous semble intéressant quant aux buts recherchés mais sans vraiment savoir où nous allons et ce que nous pourrions en faire.

« Marjolaine » est professeure de maths-sciences sur la partie lycée uniquement. Elle est également enseignante spécialisée depuis de nombreuses années, ayant été confrontée à la difficulté scolaire et à l'adaptation dès le début de sa carrière. Nous la rencontrons sur l'EREA, dans son laboratoire, où notre entretien sera interrompu momentanément par la venue de la Directrice Déléguée aux Formations Professionnelles et Technologiques (DDFPT). C'est notre quatrième entretien et nous observons notre évolution dans la manière de guider ce temps.

« Astrantia » est professeure de biotechnologie. Elle est amenée à travailler tant avec les collégiens de 4^{ème} et 3^{ème} sur la découverte professionnelle du champ « Hygiène – Alimentation – Service » qu'avec les lycéens. Désirant être enseignante spécialisée avant même d'avoir le concours de professeur, elle s'orientera de suite vers les EREA. Nous la rencontrons chez elle. Elle est très expressive durant l'entretien, avec des exclamations, des soupirs, des onomatopées, dans ses gestes et les expressions de son visage. Malgré le fait que ce soit notre dernier entretien, le sixième, nous avons des difficultés à rebondir sur les mots, à relancer, à lui faire approfondir les idées qu'elle exprime et où beaucoup de phrases restent en suspens. Peut-être sommes-nous un peu désarçonnée par cette expressivité... Beaucoup de silences ponctuent cet échange, silences que maintenant nous laissons trainer, mais qui nous paralysent un peu dans l'échange.

1. Capucine

1.1. Pourquoi son choix d'enseignement en EREA ?

« Capucine » est une enseignante exerçant depuis de nombreuses années dans le champ du handicap, dans une diversité de structures spécialisées liée à son poste de remplaçante. Elle arrive donc à l'EREA en remplacement de collègues mais c'est un lieu où elle avait déjà enseigné auparavant.

➤ Les élèves d'EREA : un reflet d'elle-même

Dans ses propos, Capucine fait souvent le parallèle entre l'enfant qu'elle a été et l'ayant amené à quitter l'école à seize ans (qu'elle cite à sept reprises dans l'entretien aux lignes 19, 24, 26, 37, 65, 82 et 442) et les élèves aux particularités qui sont les leurs en EREA. En effet elle se décrit comme une élève en refus de l'autorité : « *j'ai toujours eu des problèmes avec l'autorité* » (l.25), ayant une aversion pour les professeurs : « *je me suis dit, tu peux pas saquer les profs, normal...* » (l.26), avec un « *besoin d'autonomie* » qu'elle ne trouvait pas dans le cadre scolaire car « *l'école c'était pas possible pour moi* » nous dit-elle (l.28-29). Capucine évoque sa tendance à être « *une petite enfant colérique* » (l.411), « *une enfant qui cassait tout* » (l.250). Comme elle le dit par la suite : « *ah, si le gars y m'énervait, la chaise elle volait... puis je partais...* » (l.418).

Elle expose des conditions environnementales et familiales qui peuvent faire échos aux trajectoires des élèves, allant jusqu'à dire qu'elle a eu « *la même vie* » (l.69) que les enfants accueillis en EREA, ayant grandi « *dans une cité pourrie* » (l.57) avec un « *père maltraitant* » (l.68).

Malgré ce vécu scolaire en rupture à partir du collège, elle garde en tête l'école comme un lieu d'apaisement, sécurisant pour elle, « *le seul endroit qui était un peu pacifié dans ma vie* » (l.413) nous affirme-t-elle. Elle émet l'hypothèse que « *c'est ça je pense qui a fait que je suis revenue dans l'enseignement* » (l.414) ce qui l'amènera après plusieurs années de décrochage à en devenir un des acteurs.

Elle se décrit comme une adolescente ayant conscience des choix qu'elle faisait et refusant la vie qu'elle voyait dans la cité. Elle a alors anticipé la trajectoire qu'elle prendrait et explique s'être « *renseignée avant d'arrêter l'école* » (l.36) en se disant « *d'abord tu travailles... après tu passes le DAEU³* » (l.27) pour ensuite aller « *dans le champ de la fac* » (l.27).

Non seulement Capucine fait clairement le lien entre son enfance et les élèves qu'elle a en classe : « *moi je pense que je suis à l'EREA parce que je reste dans... ce que j'ai été... ils me renvoient ce que j'ai été et...* » (l.71) mais, au-delà de ce lien, cela lui fait garder un pied dans son enfance : « *des fois je me dis c'est comme un lien... mon enfance à moi, que j'ai pas voulue quitter peut-être...* » (l.377).

➤ Une affection pour les décrocheurs

Dès le début de sa carrière, elle s'est rendue compte de son attirance pour la difficulté scolaire : « *J'ai bien vu que mon feeling personnel m'attirait plus vers ceux qui n'y arrivaient pas... que ceux qui y arrivaient...* » (l.77-78). Elle avait « *envie de travailler avec tous ces petits qui n'avaient pas cet environnement culturel à la naissance* » (l.81). Comme une résonance à son histoire personnelle, elle considère que « *c'est juste des jeunes [...] qui ont pas eu de chance de naître là où ils sont nés...* » (l.172-173).

Ainsi la difficulté scolaire liée à des conditions environnementales difficiles semble créer un attrait chez Capucine. Et plus particulièrement lorsque les difficultés amènent des comportements déviants : « *pendant deux ans j'ai travaillé qu'avec les borderline... et eux, c'est avec eux que j'aime bosser* » (l.108-109). Elle exprime son intérêt pour le « *môme qu'est pas loin de la porte de sortie* » (l.340) et dont elle « *pressent qu'ils puissent être des décrocheurs* » (l.296-297). Elle dit « *aimer* » « *les zozos qui tiennent pas en place* » (l.322). A contrario, un élève « *très scolaire* », « *qui fonctionne bien* » ne l'intéresse pas (l.331). Elle explique que : « *par exemple quand tu vas dans une classe d'IME... ils ont tous leur pathos, mais tu as des petits handicapés, ma foi, ils sont bien dans leur peau...* » (l.119-120). Elle parle de son « *attachement* » pour ces élèves qui montrent une souffrance, une colère, un vécu traumatique : « *non je crois que l'attachement il est lié à la quantité de mal être... plus t'es mal, plus je t'aime...* » (l.318).

³ DAEU : Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires

➤ Capucine : une relation au savoir

Pour Capucine, la seule façon de quitter la cité « *ce sera le savoir* » (l.62) et la lecture semble revêtir un enjeu majeur car « *c'est la première phase d'exclusion* » (l.242) considère-t-elle. Elle pense que ces jeunes vivront « *cachés toute leur vie* » pour « *essayer de cacher le fait qu'ils ne comprennent pas l'écrit* » (l.243).

Ainsi elle fait allusion à son histoire, affirmant qu'elle a « *toujours été portée vers le savoir* » et « *persuadée que le savoir libère* » (l.22). Considérant que « *le savoir donne une force et une autonomie de penser* » (l.23) elle rejoint cette thématique de l'exclusion qui l'a motivée à devenir enseignante.

Pourtant en fin d'entretien une ambivalence sur ce rapport au savoir apparaît où elle déclare avoir découvert chez elle qu'elle était « *plus portée sur l'élève que sur le savoir lui-même...* » (l.782) et qu'elle a « *plus une fibre éducative* » (l.461). Elle affirme alors avoir « *plus une parole éducative que scolaire* » (l.463)

Dans ce rapport au savoir qu'elle évoque et dans cette position éducative plus que scolaire, elle dit avoir « *un mauvais rapport à la routine* » et ne pas être « *quelqu'un de routine* » (l.399). Tout l'inattendu qui rentre dans la classe avec des élèves comme ceux accueillis en EREA la stimule : « *or eux ils sont tellement imprévisibles que des fois, tu prépares tes trucs, tu crois que t'as tout anticipé... t'arrives, ah beh non ça j'y avais pas pensé* », *ça j'adore moi, tu vois... ça j'adore ces imprévus là...* » (l.399-401)

➤ Être remplaçante : une protection

Elle explique sa volonté d'être brigade ASH suite à un poste occupé durant trois ans en début de carrière et qui semble l'avoir fragilisée. Capucine cherche à se « *préserver* » d'un affect très fort qu'elle éprouve pour les élèves : « *[...] j'ai pris un poste de brigade, parce que sincèrement j'ai un affect pour des élèves moi [...] j'ai un affect donc j'ai pris un poste de brigade pour me protéger de ça, pour me mettre à distance* » (l.175-177). Elle va jusqu'à penser que « *certains élèves je les adopterais bien* » (l.178)

Malgré une affection débordante dont elle cherche à se protéger par des changements de poste, elle explique être : « *plus fatigable qu'avant* » (l.701 et 702) et pense qu'être connue des élèves sera facilitant : « *après quand t'es repéré avec les gamins, t'as plus de bizutage en début d'année* » (l.703). Elle exprime la souffrance qu'elle vit cette année : « *là cette année je suis en*

souffrance, j'ai pas ma classe... je suis vraiment en souffrance... » (l.194-195) ce qui l'amènera à demander un poste définitif sur l'EREA.

1.2. Quelles transmissions face aux besoins particuliers ?

➤ Transmettre des contenus de savoir : un enjeu éducatif avant tout

Quand nous lui demandons ce qui lui semble fondamental de transmettre à ces élèves, nous retrouvons des enjeux plutôt éducatifs : *« qu'ils sont acteurs de leur vie » (l.158)*. Pour elle *« ils doivent être partie prenante et ils doivent s'engager dans leur vie perso » (l.159)*. Elle considère qu'il faut leur apprendre *« à être autonome... face à un problème, à une difficulté, qu'elle soit scolaire... ou dans la vie » (l.164)*, à *« surmonter »* les difficultés *« et à en faire quelque chose » (l.165)*. Elle estime que c'est à cette condition qu'ils pourront *« investir le scolaire et éventuellement avoir une vie pas trop pourrie... » (l.184)*. Se situant plus au niveau d'un citoyen futur qu'elle espère éclairé, lucide et maître de ses choix, elle peut être amené à leur dire : *« tu es responsable de toi et de tes actes... » (l.166)*, à l'image de la jeune fille qu'elle a été.

Lorsque nous évoquons la question des objectifs dans son enseignement face à ces élèves, Capucine ne fait que très peu référence aux programmes, aux contenus. Elle dit s'adapter aux besoins de l'élève : *« ça dépend des élèves... c'est très con mais euh... ça dépend des élèves... » (l.141)* en ayant en tête *« trois voies... de différenciation qui sont déjà posées... » (l.143)*. Pour certains ce sera un *« prétexte à de l'éducatif » (l.145)* afin de leur *« apprendre la position d'élève » (l.149)* qu'ils n'ont toujours pas acquise, pour d'autres *« ça doit être un enjeu scolaire... » (l.145)*. Elle précise bien que *« le même support, il peut être pour moi soit remédiation soit... euh...juste prétexte à de l'éducatif et à ton rôle d'élève... » (l.152-153)*.

Par contre la lecture semble revêtir une importance particulière à ses yeux, considérant que *« la lecture c'est... c'est la base » (l.235)* et que *« c'est la première phase d'exclusion » (l.242)* des jeunes.

On sent bien la prégnance du côté éducatif que demandent ces enfants avant de pouvoir envisager les contenus purement scolaires dans les différents développements de situation que Capucine exprime allant jusqu'à dire : *« si nous, on parle pas éducatif avec un môme comme ça, on l'a déjà perdu... » (l.488-489)*.

➤ Une pédagogie de l'explicite

Pour Capucine « *ce qui compte par contre c'est que ce soit explicite* » (I.570) car elle remarque que « *là où ils se plantent les mêmes, où ils y arrivent pas, c'est chez les collègues qui ne rendent pas ça explicite* » (I.571). Elle milite pour « *au moins une pédagogie de l'explicite* » et également pour une constance dans les attentes des enseignants. Cela lui semble primordial pour que les élèves comprennent le fonctionnement de l'enseignant, pour que le cadre tienne et devienne sécurisant.

➤ Être à l'écoute et différer

Face aux différentes difficultés que l'élève peut vivre et amenant souvent des débordements « *où il devient violent* » (I.421), Capucine pense que « *c'est qu'il ressent un mal-être indescriptible...* » (I.422). Pour elle, il faut alors « *leur donner des instances d'écoute [...] qu'on les entende et qu'on en fasse quelque chose...* » (I.423-424). Il faut « *essayer de les aider à exprimer ça (leur mal-être)* » (I.423), à réfléchir et construire avec eux. Etant « *persuadée que l'émotion elle entrave la pensée... et que nous (les enseignants), il faut qu'on arrive à s'adresser à leurs pensées...* » (I.649-650), elle amène les élèves « *à différer, à décaler les choses* » (I.674). Elle considère que « *ça les fait cogiter* » (I.642) et que cela permet de « *revenir dessus avec de la pensée* (I.683).

« *Parce qu'on a quand même un rôle de prévention face à la maltraitance* » (I.206-207), cet espace d'écoute et de dialogue prend toute sa place chez Capucine face à la problématique des élèves d'EREA.

Ainsi elle semble accorder beaucoup d'importance aux échanges avec les élèves, dans des temps informels et qui servent cette place d'éducateur plus que de professeur.

C'est ce qui peut expliquer que chez Capucine nous retrouvons plutôt une volonté de transmettre des compétences dites transversales liées à l'autonomie, au fait d'assumer sa responsabilité, de ne pas se décharger sur autrui, de construire sa propre vie, de faire des choix et qui correspondrait aux besoins de ces enfants accueillis.

➤ Un partage de vécu

On peut imaginer que dans sa volonté de transmission c'est aussi un aspect d'elle qui vient s'ancrer dans la dimension éducative qu'elle investit. Elle souhaite montrer à l'élève comment faire avec son histoire comme elle a fait avec la sienne : « *quand il a l'impression qu'il est tout seul dans son vécu... au moins l'aider à dire « mais non... tu vois... ce que tu vis là, bin d'autres*

l'ont vécu et pis on y arrive quand même... » (l.453-455). Il est important pour Capucine de savoir « catalyser son esprit » « sur qu'est-ce que tu veux pour toi après et construis-le » (l.458). Elle cherche à mettre en place cette réflexion chez l'élève, une certaine distanciation avec le vécu car elle est « persuadée qu'on est bien dans notre peau quand on sait où on va, qu'on sait ce qu'on peut faire et ne pas faire... » (l.544-545).

1.3. Sa relation aux élèves

➤ Une relation de confiance

Capucine place la relation de confiance entre les élèves et elle comme une modalité première : « moi l'enjeu, c'est qu'ils arrivent à me (accentué) faire confiance... et moi leur faire confiance » (l.182-183). Elle pense cette relation comme « une condition nécessaire » (l.185) qui va dans les deux sens : « c'est faire confiance et faire en sorte que quand ils sont avec moi, ils soient en confiance » (l.189). Elle considère qu'« ils en ont besoin, ils ont besoin d'avoir confiance en eux et en nous... pour pouvoir investir le scolaire » (l.183-184). Ce rapport de confiance semble d'autant plus important face à des élèves qui « même en leurs parents ils ont pas confiance » (l.188). C'est, pour elle, parce qu'une alliance s'est construite qu'ils vont « pouvoir après surmonter la difficulté » (l.190)

➤ Des temps de parole informels

Ce que Capucine apprécie à l'EREA « c'est que tu peux leur parler sur pleins de temps informels » (l.203). Elle estime que lorsque les élèves « commencent à parler d'eux, de ce qu'ils sont ou de leurs difficultés familiales [...] la confiance elle arrive » (l.205-206). C'est important pour elle car elle considère que « quand ils commencent à dire les choses ça correspond à une transformation chez eux » (l.222-223). Cette marque de confiance que l'élève lui accorde en « posant son bagage », Capucine dit en avoir « besoin pour savoir un peu comment il pense le monde ce gosse... » (l.512).

Ces temps informels où la parole peut se libérer lui donne une place particulière, lui permet de mieux comprendre l'élève et donc de pouvoir mettre des mots pour l'aider.

➤ Un cadre et un espace sécurisant

Ainsi elle s'attachera à « *mettre un cadre* » (l.194) qui permette à l'élève de se repérer, faisant souvent référence à la règle, une règle explicite afin de construire un espace sécurisant pour les élèves : « *tu les vois au bout de deux, trois semaines, ça y est, ils ont leurs repères et ça commence à s'apaiser les relations tu vois...* » (l.196-197). Pour elle « *plus ils connaissent tes exigences, plus y... y s'y mettent...* » (l.207-208).

Et ce cadre sera d'autant plus nécessaire pour des élèves qui vont constamment chercher à l'enfreindre et elle exprime que face à une « *situation difficile, j'en reviens au cadre toujours... le cadre, la règle* » (l.289) car « *les déviants, très souvent, ils s'amuse à se transgresser par rapport à la loi... donc à nous à l'incarner et à le rappeler quoi... ils tapent dans le cadre, le cadre il est là...* » (l.537-539). Etant « *persuadée que le cadre sécurise* » (l.543) sa solidité est donc d'importance face aux attaques des élèves. Elle considère que la constance de ses réactions est également primordiale et elle « *essaie d'avoir à peu près les mêmes réactions face à l'évènement, pas face à l'élève* » (l.548-549) afin de permettre la construction de leur espace d'apprentissage sécurisant et contenant.

Cet espace étant posé, elle considère que « *quand ils font le choix de transgresser la règle s'ils la connaissent... c'est leur choix* » « *assume ta responsabilité derrière...* » (l.545-546). Ainsi elle ne transige pas avec le cadre et les règles, amenant les élèves à prendre conscience des conséquences de leurs actes.

➤ Une nécessaire rigidité pour construire un espace sécurisant

Pour mettre en place ce cadre, assoir sa solidité et en montrer la constance, elle exprime le fait qu'« *au début [...] je suis une peau de vache... non au début je passe rien...* » (l.197-198). Bien qu'affichant une certaine austérité en début d'année, elle ne pense pas l'être car elle expose qu'« *au départ ils croient que je suis sévère [...] je leur fais croire que je blague pas...* » (l.201-202). Elle semble alors jouer un rôle : « *j'aime bien ce jeu* » (l.201) afin de construire cet espace contenant et sécurisant, rôle qu'elle pourra relâcher par la suite pour construire l'espace d'écoute et de dialogue évoqué plus haut.

Mais dès qu'une situation difficile émerge, elle en réfère de suite au cadre et à la règle avec cette rigidité évoquée, voire parfois de la colère. Elle se décrit comme ayant « *une grande bouche* » en disant à l'élève de manière autoritaire « *tu te rassois, tu bouges pas, tu te tais* » (l.287). La colère qui se dégage dans certaines situations peut remuer les élèves : « *je les ai*

impressionnés » (l.711) voire même en arriver à les paralyser : « *j'ai une élève, elle a eu peur de moi... et elle a mis plus d'un mois après à me parler...* ». Elle semble utiliser ce rappel à la loi, même si elle peut être amenée à déborder, avec cette volonté de préserver l'espace de chacun puisqu'elle évoque « *le bien de tous... que chacun ait sa place et y soit bien* » (l.291) mais aussi pour se protéger elle : « *du coup ils m'ont pas fait chier* » (l.712).

➤ Se mettre sur un rapport d'égalité

Dans sa relation aux élèves, elle évoque une posture professionnelle différente en EREA qui lui semble moins basée sur un rapport hiérarchique maître-élève mais plus d'égal à égal. Elle dit vouloir « *réussir à se mettre au même niveau que l'élève, en face de lui* » (l.128-129). Ainsi une fois que le cadre est posé et que les règles de fonctionnement de la classe sont établies, elle va rechercher une relation basée sur un certain pied d'égalité avec ses élèves en se mettant « *à côté d'eux... pas au-dessus* » (l.133) considérant qu'« *on a besoin de ça en EREA...* » (l.133)

1.4. Les affects dans son rapport aux élèves

➤ Une mise à distance émotionnelle

Lorsque nous revenons sur des questions plus précises concernant ce qu'elle apprécie chez un ou des élèves, sur des situations qu'elle a trouvées agréables, sur ce qu'elle ne supporte pas et des situations plus compliquées, la parole est plus difficile à faire émerger, elle est ponctuée par beaucoup de silences, notamment dans ce qui peut être désagréable et l'insupporter.

Lorsque des événements surgissent dans l'espace de la classe, le cadre et la règle sont là pour mettre à distance et poser les choses. Elle ne se sent pas déstabilisée par ces actes : « *ça m'empêche pas de dormir... ça m'énerve pas...* » (l.250-251). Elle va jusqu'à exprimer : « *au pire c'est de l'indifférence* » (l.325). Capucine ne se « *laisse pas aller à ce sentiment-là* » (l.326) en parlant de révolte pour un élève et dit que c'est un sentiment qu'elle ne « *ressens pas* » (l.326). Elle normalise leurs conduites par rapport à ce que sont ces élèves, considérant qu'« *un jeune qui casse tout* » c'est « *parce qu'il est en mal être* » (l.249) mais que « *ça fait pas de lui un gros méchant* » (l.406-407). Elle est amenée à rationaliser ces comportements en pensant que « *l'enfant qui devient violent c'est parce qu'il lui a manqué les mots pour dire sa détresse* » (l.254-255), que c'est la

problématique de ces élèves et que prendre en charge ces débordements fait partie de son travail : « *je me dis c'est mon job* » (l.326).

Ce qui lui permet cette mise à distance émotionnelle est peut-être aussi lié au souvenir qu'elle évoque de son enfance où elle émet l'hypothèse que « *peut-être parce que moi j'étais une enfant qui cassait tout* » (l.250).

➤ La satisfaction de construire une relation de confiance

Ce qui semble être un vrai moteur pour elle et qu'elle apprécie avec cette population correspond à « *la spontanéité, la sincérité* » (l.214) de ces jeunes. Lorsque les élèves peuvent s'ouvrir à elle, parler de leur vie, de leurs difficultés et construisent alors cette relation de confiance avec elle, elle les voit se transformer petit à petit grâce à ce dire. Elle évoquera la petite Laura, jeune fille inhibée et qui à partir du moment où elle a pu mettre des mots sur le malaise vécu chez elle, sera en capacité de s'ouvrir aux autres : « *j'apprécie quand tu as des élèves complètement inhibés [...] quand je sens que les petits commencent enfin à poser leurs bagages [...] et donc j'apprécie ce moment là où ils commencent à... bin à me faire assez confiance [...] parce que généralement après, ça correspond à une transformation chez eux [...] ça je kiffe même...* » (l.214-227).

Elle parlera également de ces jeunes qui quand « *ils arrivent, ont le regard éteint puis tout à coup clin [...] y a quelque chose qui s'libère* » (l.229-230). Elle considère que parce qu'« *ils sont assez en confiance* » ils peuvent « *repandre l'étincelle et un petit goût de la vie* » (l.230-231). Pour illustrer cette transformation, transformation toujours opérée grâce au fait de pouvoir faire entrer le personnel dans cet espace pédagogique, elle citera l'exemple de David : « *il regardait la vie par en dessous, une colère, une colère [...] et il veut pas écrire, il veut pas parler, il veut pas rentrer dans la salle... tttt... et euh de mois en mois... il a accepté de créer une relation avec moi [...] et il te pose toutes les horreurs, mais en même temps, tu vois, un putain de regard qui se met à briller... alors qu'il brillait pas quoi...* » (l.303-309)

➤ La satisfaction d'être actrice dans la levée des difficultés des élèves

Ce qui revêt une importance à ses yeux « *c'est pas forcément la performance scolaire* » (l.231) chez ces élèves mais elle souhaite « *les voir évoluer* » (l.366). Elle « *adore quand a un moment dans l'année il change de postulat, où ça y est, il a pris sa place* » (l.297-298). Elle explique qu'« *il n'est pas plus performant mais qu'au moins il vient avec le sourire* » (l.299). Ce changement

qu'elle repère, qu'elle attend, s'exprime lorsqu'elle dit de l'élève qu'« *il n'est plus dans une fuite permanente* » et elle « *apprécie ces moments où ils arrêtent de fuir* » (l.300).

Capucine a besoin de sentir qu'elle aide ces adolescents à réussir, à cheminer, à réfléchir, à trouver leur place et à ne plus fuir. Elle évoque Lorenzo avec qui elle dit avoir un « *intérêt à... à essayer de le faire euh... voir la vie autrement...* » (l.342-343). Elle trouve « *chouette* » de revoir des élèves qui ont pu continuer leur cursus et où ils lui manifestent une place particulière dans cette évolution. Ainsi elle se remémore « *des grandes à l'EREA il y a plusieurs années* » dont une qui lui a dit : « *madame vous m'avez fait réfléchir* » (l.442), « *j'ai repensé à ce que vous avez dit* » (l.445). Cette jeune fille qui « *est en BTS, a été en Bac pro, puis BTS* » (l.445) a pris en compte ce que Capucine a pu livrer d'elle : « *j'ai quitté l'école à 16 ans... j'ai bien galéré... c'est super dur de revenir après... il faut une volonté* » (l.442-443) et elle semble dire que c'est grâce à cet échange qu'elle a pu continuer, remerciant Capucine pour cela : « *si vous savez ce que vous m'avez dit ce jour-là, j'ai toujours en tête, merci* » (l.446). Elle parlera également d'un autre élève où la satisfaction du changement lui procure du plaisir : « *j'ai revu il y a quelques mois, après deux ans c'est plus le même... et ça, ça me plaît* » (l.314-315).

Nous pouvons aussi noter que ce qui lui apporte une satisfaction c'est de voir un élève qui butait sur la lecture y arriver désormais avec son aide : « *Ahaha... moi c'est qui m'fait kiffer... c'est quand ils se mettent à lire* » (l.235). Elle exposera le cas d'une élève qui « *à 18 ans s'est mise à lire* » (l.241) et où elle dit : « *j'ai cru que j'allais boire le champagne* » (l.241) comme si elle avait réussi un challenge personnel.

➤ Se sentir utile pour les élèves pour se sentir vivre

Malgré la fatigue qu'elle exprime dans son travail, le fait d'être « *désabusée* » et « *de ne plus attendre ni de l'institution, ni des collègues* » (l.348-349), le cheminement des élèves qu'elle accompagne est un vrai moteur pour elle. Elle formule le fait que « *c'est vraiment les élèves qui me portent* » (l.367) et va jusqu'à exprimer qu'« *ils donnent une pulsion de vie* » (l.380). Les attentes qu'elle a pour les élèves, le fait de venir pour eux, est ce qui semble la maintenir, la faire exister. Elle a besoin de se sentir utile et cette utilité elle la trouve dans son rôle auprès des élèves : « *peut-être que mon intérêt y vient aussi de... j'ai besoin de me sentir utile* » (l.336-337).

Son besoin de reconnaissance s'exprime dans le contentement qu'elle éprouve lorsqu'elle est amenée à revoir des élèves, comme nous avons pu le montrer dans sa satisfaction à faire cheminer l'autre au chapitre précédent. C'est donc pour elle une marque

de confiance : « *je suis contente quand j'ai eu des anciens [...] parce que y a eu une confiance qui s'est établie* » (l.185-186), un lien particulier qui s'est créé dans lequel elle a une place à part, puisque des élèves peuvent arriver à lui dire : « *oh madame vous me manquez* » (l.310). Une reconnaissance absolue.

➤ Un sentiment d'impuissance

Dans ce besoin de rentrer en relation avec l'élève, une relation presque de confident puisqu'elle attend que ce dernier puisse se livrer pour pouvoir insuffler une lecture et une compréhension du monde, Capucine a « *été désarçonnée plus d'une fois* » (l.271) et s'est « *sentie démunie... parce qu'impossible de communiquer* » (l.272). Elle éprouve donc ce sentiment d'impuissance lorsqu'elle n'arrive pas à entrer en relation avec l'élève car elle ne l'aide pas « *à se sentir responsable de quoi que ce soit* » (l.273). Le jeune sur lequel elle ne peut agir et qui considère que « *c'est toujours la faute du voisin (rire) quoi qui s'passe tu vois...* » (l.159) accentue un ressenti d'inutilité et par la même d'impuissance dans ce qu'elle cherche à faire émerger. Elle préfère un élève qui transgresse et qui assume pour pouvoir travailler sur la dimension éducative avec lui, comme elle l'évoque avec Lorenzo lorsqu'il accepte de lui déclarer : « *vous savez c'est moi qu'ai lancé le caillou* » (l.507-508) ou bien lorsqu'il reconnaît avoir gravé un banc aux ateliers, que celui qui se réfugie derrière ce qu'elle considère comme de fausses excuses et où là elle n'a pas de prise.

➤ Une remise en cause personnelle

Lorsque l'élève propose un comportement déviant, cela ne semble pas créer un affect chez elle mais plutôt une réflexion, avec cette tendance à se remettre en cause. Elle explique que « *l'enfant qui va préférer retourner la table plutôt que de faire son exercice [...] ça veut dire que j'ai pas proposé le bon support [...] j'ai pas proposé le bon truc ou ça veut dire que moi en passant les consignes, j'm'y suis mal prise, j'me suis pas faite comprendre* » (l.280-283). Elle pense également que « *l'enfant qui va préférer avoir un problème de comportement, c'est parce que j'ai pas réussi à le mettre assez en confiance pour y aller* » (l.283-284). Son questionnement est donc porté vers la dimension de savoir avec l'adaptation nécessaire à penser, autant que sur la relation à l'autre pour pouvoir le faire entrer dans les apprentissages. Elle est ainsi amenée à se dire : « *Capucine, bosse bien ce soir parce que... (rire)... parce que quand même... (rire)* » (l.287-288).

2. Marjolaine

2.1. Pourquoi son choix d'enseignement en EREA ?

➤ Une certaine filiation à l'enseignement et au handicap...

Marjolaine est issue d'une famille où sa mère était enseignante et la connaissance de ce métier l'a amenée à vouloir suivre la même voie. A deux reprises elle exprime le fait d'avoir « *toujours voulu être enseignante* » (l.11 et l.13).

Elle a eu un cursus universitaire sans rupture jusqu'à passer deux concours de l'enseignement, le CAPES de mathématiques et le CAPET en maths-sciences. Etant amenée à travailler pour aider à payer ses études, elle devient aide-éducatrice alors que ce sera « *le début de l'inclusion scolaire* » (l.22) et elle sera conduite à suivre « *un gamin autiste [...] en classe* » (l.25). Elle dit de cette expérience que « *ça (lui) plaisait bien* » (l.25) mais qu'elle « *connaissait le handicap parce que elle avait un frère handicapé...* » (l.26).

➤ La découverte du lycée professionnel

Obtenant le CAPET elle devient alors professeure stagiaire en lycée professionnel en projetant de repasser le CAPES car l'enseignement des sciences en tant que PLP l'insécurisait, n'ayant fait pratiquement que des maths dans son cursus. Découvrant un milieu qu'elle ne connaissait pas et qui finalement lui a plu, elle a décidé d'y rester : « *en fait j'ai beaucoup aimé le lycée pro et notamment euh les, le fait d'être avec les enseignants d'atelier, qui avaient des parcours complètement euh... divers et variés euh, donc super enrichissant quoi, et euh, pis une approche beaucoup plus pragmatique de l'enseignement...* » (l.33-35).

➤ Un établissement à taille humaine malgré la zone

Marjolaine « *avait demandé un petit établissement* » (l.37) une fois la titularisation passée malgré le fait qu'il soit « *classé APV à l'époque, zone violence* » (l.38). Elle se retrouvera donc en premier poste durant deux ans dans la banlieue parisienne où elle dit « *ses deux années à Paris, très enrichissantes* » (l.40).

Grâce au classement de ce lycée, elle a pu bénéficier d'une formation sur la violence scolaire organisée par Jacques Pain qu'elle a « *beaucoup aimé* » et qui lui « *a énormément apporté* » (l.49). Les différentes interventions lui ont permis de travailler et réfléchir à la difficulté scolaire et

elle pense que « *c'est surtout comme ça que je me suis intéressée aux... beh à la difficulté scolaire... » (I.51).*

Elle « *garde un bon souvenir » (I.62)* de ces deux années, disant qu'elle a « *beaucoup aimé finalement travailler avec ces jeunes » (I.55-56), même s'il y a eu des moments « difficiles mais un bon souvenir parce que une relation avec les élèves sympas et puis une équipe... » (I.62-63).*

Pour elle, cette expérience « *avait commencé à (la) lancer un petit peu dans l'adapté... » (I.65-66)* et l'a amenée à vouloir continuer.

➤ Une poursuite dans l'adapté

Cette volonté d'être dans des établissements à échelle humaine et le fait d'avoir travaillé avec des élèves apportant certaines difficultés et où son expérience a été positive, l'amènera à demander l'EREA de Muret. Malgré le discours véhiculé par des collègues sur cet établissement, qui lui diront : « *mais t'es folle, tu te rends compte, tu sais ce que c'est les élèves... » (I.73),* elle se lancera dans l'aventure. Elle exprime avoir « *choisi de venir en EREA pour ça, parce que c'est un établissement qui a... une petite euh... petit effectif, petit établissement, une petite équipe » (I.693-695).*

➤ Un challenge qui la stimule

Ce qui l'intéresse à l'EREA et où elle exprime son plaisir à y travailler est le côté un peu challenge que cette population va impulser : « *et donc j'ai commencé à l'EREA de Muret... et où ça m'a beaucoup plu et puis voilà pareil, c'est des petits établissements, et pis avec des challenges... » (I.74-75).*

Challenge dans la manière d'envisager son enseignement car « *ayant des élèves en difficultés [...] des difficultés graves et persistantes [...] on a la latitude pour expérimenter... » (I.699-702).* Ainsi face à des élèves dont « *tous les dispositifs mis en place n'ont pas porté leurs fruits »* et n'ont donc pas permis de lever les difficultés existantes, pouvoir innover et penser les choses autrement la motive.

Challenge dans les questions que vont faire émerger les élèves, ce qu'elle trouve « *à la fois déroutant et à la fois hyper enrichissant » (I.481).* Pour elle les enseignants peuvent « *avoir des questions auxquelles on s'attend pas » (I.482)* mais dont elle dit *qu'il faut arriver à (les) accueillir » (I.483).* Elle considère que ces questionnements « *font progresser »* et « *évoluer » (I.484)* l'enseignant et le poussent à la réflexion. Elle explique « *se régaler »* « *d'avoir des jeunes qui*

posent des questions, des jeunes qui ont des vécus euh... très particuliers, très loin du nôtre, très loin du mien... » (l.491-493) et que « peut être (se) confronter à leur vécu », elle qui a « grandi dans des conditions un peu idéales » (l.494) elle « trouve ça super enrichissant » (l.495).

➤ Être au plus près des élèves

Enseigner dans cet établissement dont les effectifs de classe sont réduits lui permet « un accompagnement plus spécifique » (l.86), « un accompagnement plus individualisé » (l.89). Elle semble attachée au fait « de savoir chaque élève où est-ce qu'il en est dans son évolution... » (l.90), contrairement au milieu ordinaire dont les effectifs sont plus conséquents car elle explique que « quand on a trente-cinq élèves [...] on peut plus avoir un travail individualisé et c'est... c'est trop... trop gros... » (l. 696-697).

2.2. Quelles transmissions face aux besoins particuliers ?

➤ Un ancrage disciplinaire

Face aux besoins des lycéens accueillis en EREA avec l'objectif du CAP⁴ en fin de cursus, Marjolaine s'ancre dans les compétences liées aux deux matières qu'elle enseigne. Elle en cite les différentes composantes abordées lors de son enseignement : « c'est s'approprier euh, valider, euh, rendre compte, euh, réaliser... euh voilà... donc c'est vraiment les objectifs que nous on se fixe... » (l.271-272). Elle indique que « la notation pour le CCF⁵ c'est ces compétences... » (l.284). Elle va chercher à développer avant tout « ce qu'on appelle l'esprit scientifique c'est-à-dire être capable de remettre en question quelque chose, se poser des questions » (l.112-113), « être capable d'argumenter » (l.115). Ainsi elle explique que « l'objectif final, c'est un élève qui est capable de prendre un document, de l'analyser, de réaliser ce qu'on lui demande et puis de rendre compte, [...] de critiquer son résultat... euh... et c'est toute cette démarche-là... » (l.259-260).

Pour elle ces compétences sont « un bon changement » (l.275) car elle considère que « s'orienter beaucoup plus sur les compétences transversales... » (l.276) correspond aux besoins des élèves qu'elle suit. En effet, elle voit que ces compétences sont ce « qui est le plus difficile à travailler avec nos élèves parce c'est ce qui leur manque le plus » (l.113-114). Marjolaine pense qu'il est important d'amener l'élève à se questionner de manière autonome et qu'il se dise :

⁴ CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

⁵ CCF : Contrôle en Cours de Formation

« qu'est-ce qu'on me demande ? » (l.255) parce qu'elle constate que « souvent c'est même très difficile pour eux d'arriver à réaliser » (l.254-255).

➤ Aider l'élève à construire sa vie future

Malgré l'ancrage disciplinaire précédemment évoqué, Marjolaine décrit « une approche beaucoup plus globale de l'élève » (l.100). Elle explique que « depuis que je suis dans l'adapté [...] y a notre discipline mais tout ce qu'y a autour... » (l.104-105). Elle parle de leurs « difficultés à s'organiser » (l.101) et de l'étaillage nécessaire que l'enseignant doit faire pour favoriser l'« éclaircissement qu'ils doivent petit à petit arriver à mettre en place tout seul... » (l.102-103). Car elle a « l'impression que c'est ce qui peut leur servir vraiment pour plus tard... plus que la discipline pure » (l.117-118).

Pour elle, les besoins dépassent le purement disciplinaire, s'apercevant « qu'il y a des manques culturels qui leur empêchent de rentrer dans les apprentissages disciplinaires » (l.106-107). Elle pense que « c'est ce bagage culturel que on doit beaucoup plus développer euh... dans l'adapté » (l.107-108) et il lui semble que c'est ce côté autour de la discipline qu'elle cherche à développer chez les élèves.

➤ Favoriser le raisonnement

Cette démarche scientifique que Marjolaine travaille petit à petit dans tous ses cours et qu'elle « aimerait que les élèves maîtrisent parfaitement à la fin de leur cursus » (l.267) est « un support à la réflexion, au raisonnement » (l.119). Ainsi ce qui est important pour elle « c'est tout le raisonnement, la rigueur du raisonnement mathématique » (l.300) et qu'elle « aimerait arriver à transmettre à (ses) élèves » (l.301) car elle considère « qu'il sert même après dans la vie de tous les jours » (l.301-302).

Elle exprime sa frustration lorsqu'elle n'arrive pas à impulser de raisonnement chez l'élève : « y a pas de réflexion d'avant, d'après » (l.520) et qu'il « reste sur de l'opérationnel » de la notion qu'elle amène. En parlant du cas de deux élèves, elle peut même montrer de l'agacement parce qu'il n'« y avait pas la réflexion que moi je cherche à développer chez les élèves » (l.588-589).

Il lui semble important de transmettre sa propre manière de fonctionner dans la vie où cette réflexion est à l'œuvre : « dans mon raisonnement à moi, je prends toutes les informations que j'ai, toutes mes hypothèses et puis j'essaie d'en déduire un raisonnement... » (l.302-303).

➤ Ne pas être le « tout »

Marjolaine montre une certaine humilité face à son rôle d'enseignante. Elle explique que dans les débats qu'elle essaie d'impulser dans sa classe « *des fois y a des choses que je sais pas au niveau disciplinaire, je connais pas tout* » (l.410-411). Pour elle « *quand il y a des questions* » il faut « *être capable de dire : beh oui on va chercher l'information* » (l.412). Reconnaître de ne pas tout savoir et montrer que ce qui pose question est à recherche « *est indispensable* » pour elle (l.413).

De même elle considère que l'apprentissage ne peut se faire sans la volonté de l'élève, considérant qu'elle « *ne peut rien leur apprendre* », qu'elle « *leur donne des outils* » (l.548). L'implication de l'élève est primordiale pour Marjolaine : « *je peux te dire quelque chose, et toi tu peux le retenir mais si tu veux pas le retenir, tu l'auras pas appris* » (l.551-552).

Elle estime que c'est donc à l'enseignant de « *motiver cette envie de se saisir du savoir et des connaissances...* » (l.555). Elle doit alors « *trouver un moyen pour les accrocher* » (l.132) et « *arriver à les convaincre du travail qu'ils doivent fournir ou de l'utilité de ce qu'on peut leur apporter* » (l.136-137). Il lui semble que c'est ce qui va permettre de donner du sens à l'école chez ces élèves qui peuvent ne pas en voir l'utilité : « *y a tout ce travail qui est beaucoup plus prégnant chez nos élèves [...] de ce sens de l'école...* » (l.138-139).

Elle évoque une certaine « *tendance quand on est enseignant à dire : « mais oui, il travaille pas, il apprend pas ses leçons... »* » (l.126-127). Elle souhaiterait « *un peu remettre en question tout ça...* » dans la posture professionnelle des enseignants afin qu'ils s'interrogent plus sur les freins aux apprentissages.

2.3. Sa relation aux élèves

➤ Une particularité relationnelle

Marjolaine considère que « *la relation humaine est très (mot accentué) importante avec nos élèves...* » (l.150) et qu'il y a « *une particularité [...] sur le relationnel* » (l.143) en EREA affirmant qu'il « *y a un gros (mot accentué) travail* » (l.144). Elle considère « *que vraiment cette relation à l'enseignant elle est vraiment primordiale* » (l.381-382).

Elle note que les élèves « *sont hypersensibles à ça* » (l.150) c'est à dire à la relation qui s'établit avec l'enseignant, peut-être en raison de leur rejet du système scolaire du fait de leur trajectoire un peu chaotique et qui va donner de l'importance à cette relation : « *on sait qu'on*

va avoir des jeunes... euh... beh qui se sont déjà heurtés au, au système quoi... qui donc sont souvent un peu en rébellion ou... (silence 5 secondes puis rire)... en rejet voilà... » (l.229-231).

Pour elle, « un élève avec qui le relationnel ne se passe pas bien » (l.387) va être « en général un élève qui remet en question notre enseignement » (l.386) et qui adhèrera moins à ce qui est fait en classe. En parlant d'élèves avec qui ce relationnel était inexistant, elle sera amenée à dire : « je pense que je leur apportais pas grand-chose du coup... » (l.356-357).

➤ La relation fait autorité

Ainsi elle conçoit la relation comme devant être « chaleureuse » (l.323). Par chaleureuse elle précise une relation où il « y a vraiment des échanges » (l.323), « un partage » (l.328). Elle espère que les élèves soient contents de se rendre dans son cours même s'ils n'affectionnent pas la discipline, comme elle est contente d'y venir. Ainsi elle parlera d'« une bienveillance mutuelle » (l.329) et d'« une adhésion... mais qui est mutuelle, qui est réciproque... » (l.339).

Pour elle, « la relation est très importante » car « c'est ce qui fait l'autorité » (l.397-398), pour moi l'autorité elle est faite comme ça... » Parce que la relation va permettre la connaissance et la compréhension de chacun, élèves comme enseignants elle considère que - : « l'autorité c'est pas celui qui va crier, qui va faire peur aux élèves » (l.163).

➤ Une relation d'égalité

Cette réciprocité relationnelle qu'elle cherche à construire avec les élèves n'est ni « une relation maternelle » (l.337), ni « du copinage » (l.395). Elle se positionne sur un certain pied d'égalité avec eux parlant d'une relation « d'égal à égal » (l.419) et allant même jusqu'à dire « presque... de collègue à collègue... » (l.337). Plus loin dans l'entretien, elle reviendra sur cette relation d'égalité en avançant que c'est « comme une relation qu'on peut avoir avec des collègues enseignants... » (l.395).

Elle ne semble pas s'inscrire dans un rapport de hiérarchie entre professeur et élèves puisqu'elle parle de son plaisir « d'arriver en classe et d'être content de venir parce que on retrouve des individus, on retrouve pas que des élèves, on retrouve des personnes... » (l.332-334). De même, elle ne souhaite pas être identifiée uniquement comme une personne chargée d'instruire : « je ne dois pas être que un savoir disciplinaire mathématique... » (l.407-408).

Pourtant elle exprime également que lorsqu'elle « n'arrive pas à avoir cette relation de professionnelle, d'élève à enseignant » (l.385) elle ne va pas pouvoir faire passer les notions qu'elle

souhaite développer et considère que ce sont des élèves qui « vont remettre en question (son) enseignement... » (I.386).

Quand elle n'arrive pas à établir cette réciprocité, elle dit bien mettre une « barrière professionnelle » (I.350) qui va bloquer le relationnel avec l'élève.

➤ Une posture de l'enseignant pour entrer en relation et dans les apprentissages

Pour construire cette relation à l'élève, Marjolaine considère que « la posture de l'enseignant face à la classe est importante » (I.193), « vraiment importante » (I.200). La façon dont l'enseignant va accueillir les élèves, leur parler et être avec le groupe, toute cette gestion de la classe est primordiale car « c'est elle qui va déterminer le contenu qu'on va pouvoir faire passer » (I.227-228). Elle observe que cela va donc avoir une incidence sur les possibles relationnel et pédagogique.

Elle identifie un certain nombre de paramètres lui semblant indispensables :

- La personnalité :

Pour Marjolaine la personnalité de l'enseignant va jouer un rôle dans l'acceptation des élèves et leur implication. Elle explique que toute personne avec qui « ça passe pas » (I.374) ou « si sa personnalité on n'arrive pas, on le trouve agressif, désagréable » (I.376), « on va avoir beaucoup plus de mal à accepter ce que il va nous dire (I.375) ou à l'« entendre » (I.378). Elle exprime le fait que ce soit « pareil pour les élèves » (I.378) et pense que pour certains élèves, la relation a eu du mal à s'établir à cause « des grippages au départ de personnalités » (I.528). En évoquant un élève, elle parlera d'« une alchimie entre ce que elle, elle était, ce que lui il était » (I.353-354) en précisant que cela peut se passer ou pas, qu'il y a donc une part non maîtrisable dans la rencontre.

- Une gestion émotionnelle tant de l'enseignant que de l'élève :

Pour qu'une bonne relation puisse s'établir, elle considère que « face aux classes l'enseignant doit avoir cet apaisement » (I.240-241). Il faut alors qu'il ait « une sérénité » qui lui semble « indispensable pour après être en classe » (I.314-315) et « nouer une relation avec les élèves » (I.318).

Il faut qu'il arrive à gérer l'émotionnel qui peut le traverser, « c'est-à-dire arriver à ne pas s'énerver ou à s'énerver quand on le décide » (I.152). Elle parle d'une certaine maîtrise où l'énervement ne doit pas être lié au fait de se sentir « débordée par les émotions... » (I.153). Elle considère que « quand on est adulte, on peut essayer de se raisonner [...] quand on est élève euh...

beh c'est l'adolescence [...] on n'a pas ce recul et c'est normal... » (l.379). Ainsi l'enseignant doit pouvoir se contrôler et se raisonner pour ne pas se laisser déborder.

D'autant qu'il va devoir également accueillir dans sa classe les débordements émotionnels des élèves comme elle l'explique : « *on n'y est pour rien et pourtant c'est nous qui allons récupérer ce, ce mal-être du jeune dans la classe, qu'il va falloir gérer et en plus transformer pour qu'il puisse rentrer dans les apprentissages... » (l.245-246).*

- Entre patience, adaptation et questionnement :

Pour être dans un climat de classe serein où la relation va pouvoir se développer, elle dit l'importance « *de la patience » (l.124)* et de la remise en question que l'enseignant doit essayer d'avoir. Il faut arriver à accepter qu'un élève puisse ne pas travailler et se demander pourquoi : « *s'il apprend pas ses leçons c'est parce que euh... il a de bonnes raisons de pas les apprendre » (l.128).* De même elle pense qu'il faut « *être capable de laisser glisser à des moments pour euh... resserrer après ou euh... ou serrer pour pouvoir laisser glisser après... » (l.530).*

Ainsi, il ne sert à rien de rentrer en conflit avec l'élève au risque de voir la situation se cristalliser car elle considère que « *si on n'est pas disposé à apprendre... on peut taper sur la tête, ça marche pas » (l.566-567).* Elle estime que « *si on n'a pas compris ça, euh... pour moi dans l'éducation c'est... on est foutu quoi... » (l.568).*

Cette capacité de réaction et d'acceptation participe à l'ajustement quotidien que l'enseignant doit mener. C'est donc tout un travail d'adaptation continue à avoir : « *il faut ajuster tout le temps... et c'est cette capacité je dirais d'adaptation qu'il faut arriver à travailler quoi... » (l.205-206).*

- Des limites, un cadre et des règles justes et explicites

La posture de l'enseignant c'est aussi le fait de dire : « *je pose les limites » (l.152)* mais de les signifier non pas parce qu'il y a débordement émotionnel. Elle évoque le fait que « *c'est une assurance qu'il faut que l'enseignant il arrive à prendre » (l.183-184)* pour pouvoir poser des règles explicites et justes. Car la justice semble importante pour les élèves qu'elle décrit. Pour elle « *juste ça veut dire que ils sachent pourquoi » (l.185).* Ces règles doivent être constantes, « *c'est-à-dire mettre des barrières qu'on peut tenir et de les tenir jusqu'au bout » (l.170).* Pour elle c'est « *une règle en éducation » (l.170)* et « *ce positionnement face à la classe, il est important » (l.168)* car il permet d'aider les élèves à se repérer et elle « *pense que les élèves en sont reconnaissants » (l.171).*

➤ Confiance et compétence

Marjolaine « *pense que pour apprendre il faut avoir confiance... en l'enseignant...* » (I.359). Ainsi il faut avoir installé cette relation d'adhésion mutuelle qu'elle évoque plus haut pour faire entrer les élèves dans les apprentissages, mais elle pense également que « *si on reconnaît pas la personne en tant que... compétente dans le domaine qu'il... bin, on peut pas apprendre...* » (I.363-364). Ainsi elle considère que la relation à l'enseignant est « *vraiment primordiale parce que c'est ce qui va faire qu'ils nous reconnaissent comme compétents... euh pas que dans notre discipline, compétent pour, au-delà d'apprendre...* » (I.382-383).

Cette reconnaissance de la personne, qui va donc au-delà de la discipline, passe selon elle par « *le savoir disciplinaire que l'on a, notre bagage disciplinaire et le bagage euh... je dirai relationnel* » (I.391-393). Car « *une fois que l'élève [...] nous reconnaît comme euh... légitime dans ce qu'on lui demande, beh du coup il y accède...* » (I.559-560).

➤ Un espace de sécurité pour l'élève

Pour Marjolaine « *être reconnu compétent* » c'est être « *compétent pour gérer la classe* » mais c'est aussi « *être le garant de la sécurité* » (I.398-399). Ce n'est pas une sécurité matérielle qu'elle évoque mais « *la sécurité affective* » (I.638), le fait de « *sentir que on est dans un bateau qui, on sait où il va...* » (I.638). Être sécurisant c'est pour elle « *apporter le contenu disciplinaire et le contenu relationnel* » (I.403-404). Ce contenu relationnel qu'elle évoque passe par « *la reconnaissance... de leur personne* » (I.404).

Elle pense que si l'élève « *se sent en sécurité [...] ça participe... de notre reconnaissance de la part des élèves...* » (I.400-402).

L'enseignant aura donc construit un espace sécurisant pour les élèves par la relation qu'il met en place, le disciplinaire qu'il apporte ainsi que grâce à cette double reconnaissance entre les personnes en présence. C'est ce qui permettra au groupe de se sentir bien et de pouvoir avancer ensemble.

2.4. Les affects dans son rapport aux élèves

➤ Rester professionnelle

Lorsque Marjolaine n'arrive pas à établir cette relation de confiance, d'échange et de discussion avec des élèves, qui est primordiale pour elle afin de les faire entrer dans les

objectifs d'apprentissages qu'elle poursuit, notamment ceux liés à la réflexion et au raisonnement, à l'argumentation des choix effectués, elle considère qu'ils « *restent sur de l'opérationnel* » (I.519) et que « *c'est tout ça qui disparaît quand ça se passe pas bien* » (I.518).

Même si elle est amenée au cours de l'entretien à évoquer une « *frustration* » (I.520) lorsque l'élève en reste à ses travaux d'élève, elle rationalise et semble mettre ses affects à distance en disant : « *je reste professionnelle* » (I.351). En évoquant deux élèves avec qui elle n'arrivait pas à entrer en relation, elle exprimera mettre une « *barrière professionnelle* » (I.350). Cette expression semble désigner une certaine protection face à ces situations.

Face à des événements conflictuels qu'elle peut vivre avec certains élèves, elle sera amenée à dire : « *on est professionnel, donc on se centre sur euh... plus les apprentissages...* » (I.321) comme si ce recentrage sur les enseignements constituait une défense. On sent une certaine résignation face à l'émergence de ces attitudes et une insatisfaction de ne pouvoir aller plus loin dans la relation : « *fallait bien faire avec quoi [...] c'est ce que j'appelle ma position professionnelle...* » (I.614-615).

Elle parlera, lorsqu'elle évoque sa relation à deux élèves, de sa difficulté à se sentir « *remise en question en permanence sur ce qu'elle était en tant qu'enseignante* » (I.600-601). Cette défiance à l'égard de son professionnalisme est « *difficile à vivre* » (I.601) et « *compliqué* » (I.603) pour elle.

➤ Se sentir utile et investie

Marjolaine montre un besoin de se sentir investie par les élèves. « *C'est un vrai bonheur* » (I.422) pour elle « *quand les élèves participent* » (I.421), « *posent des questions* » (I.491), quand elle « *court partout parce que ils nous appellent* » (I.435-436). Elle ira même jusqu'à dire que « *c'est jouissif* » (I.492) de se sentir dans cette interaction.

Lorsque les élèves « *ont besoin de nous [...] ils attendent de nous [...] ils nous (mot accentué) attendent* » (I.438-440), cela lui procure une sensation d'occupation qui la ravit et la fait se sentir utile. Pour elle, les intéresser est gage de réussite car « *une fois qu'ils sont demandeurs, c'est gagné* » (I.441-442).

Elle a besoin de sentir cette pulsion de vie dans la classe : « *ce qui est bien c'est une classe vivante* » (I.662) car à l'inverse elle considère qu'« *une classe morte c'est aussi hyper... c'est (souffle), c'est épuisant...* » (I.660).

➤ Un sentiment d'impuissance et de culpabilité

Ainsi lorsqu'elle n'arrive pas à faire émerger cette interaction avec les élèves, qui va lui permettre de favoriser l'appropriation du raisonnement qu'elle veut leur transmettre, elle pense qu'elle n'« *apporte pas tout ce qu'elle aurait pu apporter...* » (l.358) et un sentiment « *de pas être utile aux élèves qu'on a en face...* » (l.521) se fait jour. Elle dit bien : « *j'ai l'impression de servir à rien* » (l.515). Elle peut en arriver à se sentir « *inutile pour toute la classe* » (l.540) et avoir le sentiment « *de leur faire perdre du temps finalement* » (l.522).

Elle se sent impuissante lorsqu'elle « *n'arrive pas à rentrer en contact avec l'élève* (l.498) et que leurs « *personnalités n'ont pas réussi à s'entendre...* » (l.502) car elle trouve que « *du coup on va avoir ces reproches, cette agressivité de l'élève qui se retourne vers nous* » (l.499-500). Cela peut amener des relations de rejet permanent et « *quand on n'arrive pas à casser ce rejet là, c'est difficile...* » (l.509-510).

« *Sentir que parce que on arrive pas à gérer une personne ou un petit groupe de personnes, ça paralyse complètement la classe [...] est très compliqué...* » (l.536-540) et la ramène à son sentiment d'impuissance et d'inutilité. On peut également sentir dans ce qu'elle évoque un sentiment de culpabilité face au fait de ne pas y être arriver.

➤ L'exclusion, un échec personnel

Ce qu'elle verbalise comme un réel échec personnel est le fait d'en arriver à devoir exclure un élève. Elle ne remet pas en cause l'attitude de l'élève dans de pareil cas mais exprime plutôt une incompétence de sa part : « *j'ai pas réussi à mettre en place d'autres systèmes pour pouvoir le garder avec moi* » (l.544-545), « *j'y suis pas arrivée* » (l.594).

Dans cette situation, Marjolaine n'arrive pas à maintenir l'élève en classe en désamorçant le conflit : « *j'ai bloqué, j'ai échoué c'est-à-dire je n'ai pas réussi à... à débloquent, à débloquent, j'ai pas réussi à...* » (l.584-585). Elle tente de proposer une autre activité en mettant « *des outils à disposition, des livres [...] quitte même à ce qu'il aille faire euh... tout autre chose... que... que les.... que les apprentissages scolaires* » (l.563-565). Pour elle, l'exclusion n'« *arrange rien, [...] au contraire... ça va empirer...* » (l.594-595).

Elle essaie d'ignorer les remarques désagréables et fait « *abstraction de ces réflexions, de ces petites piques* » (l.616) dans une certaine limite car elle dira que parfois « *la non, là je peux pas accepter ça, donc la maintenant beh tu vas voir ailleurs quoi...* » (l.617). Tous ces faits amènent chez Marjolaine un sentiment d'échec et de culpabilité.

3.1. Pourquoi son choix d'enseignement en EREA ?

➤ Une filiation à l'enseignement

Astrantia est issue d'une famille où sa mère était professeur des écoles et elle exprimera : « *d'aussi loin que je me rappelle j'ai voulu être enseignante...* » (l.11-12). Elle explique s'être toujours projetée dans cette profession car : « *comme ma mère était enseignante, je... c'était accessible, quelque chose d'accessible pour moi...* » (l.14-15). Au fur et à mesure de son cheminement de jeune fille, elle s'est toujours dit : « *l'enseignement ça me plairait...* » (l.14). Commencant par vouloir « *être professeure des écoles comme elle...* » (l.16-17), elle s'est finalement orientée vers le second degré à cause de son attrait pour les sciences : « *je me passionnais pour les sciences [...] c'était mon truc, c'était à peu près mon seul truc, le reste m'intéressait beaucoup moins...* » (l.17-20). Enseigner toutes les matières dans le premier degré lui semblait compliqué alors elle s'est dit : « *prof peut être que ça me correspondrait plus que professeure des écoles...* » (l.20). Ainsi, elle a toujours poursuivi ses études de biologie avec cet objectif de devenir enseignante de SVT, malgré le rallongement des études pour accéder au concours : « *au début il fallait une licence, puis quand j'étais en licence, il fallait une maîtrise, puis quand j'étais en maîtrise il fallait un master... bon bref... (rire)... donc j'ai fait mon master...* » (l.32-34).

➤ Une orientation vers l'adaptation scolaire

« *Pour des raisons personnelles, tout ce qui est lié au handicap [la] touchait...* » (l.22) et dès la faculté elle avait « *dans l'idée de devenir enseignante et de [se] spécialiser...* » (l.30). Elle organisera donc tout son parcours pour tendre vers cet objectif, allant même passer un deuxième master. Elle explique : « *je me suis rendue compte que me spécialiser une fois que j'étais prof de SVT, du coup, c'était plus compliqué que si je passais par la voie professionnelle... voilà.... Donc j'ai refait un master, deuxième master, biotechnologie, santé et environnement... pour devenir PLP bio-techno...* » (l.34-37). Son objectif étant « *de travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers...* » (l.73), elle a hésité entre les différents dispositifs d'accueil de ces enfants. ULIS et CLIS étant réservées aux professeurs des écoles, elle gardera en tête les SEGPA et les EREA.

➤ L'EREA, pas un hasard

Grace à une connaissance, elle sera amenée à découvrir l'EREA de Muret et depuis « *c'était moi mon objectif, je voulais travailler en EREA...* » (I.54-55). Elle se rendra ainsi pendant plusieurs années aux portes ouvertes pour prendre des renseignements et montrer « *que vraiment j'ai envie de travailler là...* » (I.60).

Mutée pour son premier poste de titulaire dans une autre académie, elle suivra sa logique en demandant une affectation à l'EREA de Châteauroux et passera dès cette première année le diplôme d'enseignant spécialisé.

En revenant sur l'académie de Toulouse l'année suivante, elle demandera « *à être positionnée sur une SEGPA ou un EREA* » (I.52-53) mais toujours avec cette volonté de travailler à l'EREA de Muret : « *mon objectif c'était toujours l'EREA* » (I.53). Elle voudra d'autant plus rejoindre l'EREA à cause de son vécu en SEGPA : « *c'était extrêmement compliqué et était la verrue vraiment hein, on était la plaie, la verrue... du collègue quoi...* » (I.77-78). En EREA elle considère qu'il y a moins de stigmatisation en prétextant : « *que l'EREA on est un peu tous dans le même bateau...* » (I.79). Elle dit bien : « *donc je suis pas du tout arrivée à l'EREA par hasard...* » (I.67), c'était vraiment un choix, une volonté ancrée depuis des années.

➤ Un intérêt pour les EBEP⁶

Elle exprime à plusieurs reprises « *ce qui me motivait vraiment c'était des élèves à besoins éducatifs particuliers* » (I.80-81) et en EREA l'élève « *n'arrive pas à apprendre de la même façon que peut apprendre un élève qui a, qui, pour qui l'enseignement classique colle* » (I.123-124). Ainsi apprendre à des élèves n'ayant pas sensiblement de difficultés ne l'intéresse pas. Elle parlera même de « *ventre mou* » (I.125) pour désigner l'enseignement en ordinaire comparativement à l'enseignement adapté.

Pourtant elle dira « *je sais pas, je sais pas si je les vois vraiment très très différents des autres élèves en fait...* » (I.117-118). Pour elle « *ils ont un besoin éducatif particulier... mais je crois comme tout le monde un peu... comme tout, tout élève finalement, peut être un... peut être un peu plus les élèves d'EREA...* » (I.107-108).

Ce qui la motive avec ces élèves c'est « *d'essayer de comprendre leurs besoins, de comprendre ce qui fait qu'ils ont décroché aussi, le fait qu'ils n'y arrivent pas...* » (I.84-86).

⁶ EBEP : élève à besoins éducatifs particuliers

Cette volonté d'appréhender les obstacles des élèves peut se relier à ce qu'elle exprime de son cursus personnel : « *ça me correspondait pas la façon dont... dont les gens enseignaient...* » (l.90). Elle ne semble pas avoir été motivée par l'enseignement qu'elle vivait expliquant même qu'« *au départ j'étais plutôt en difficulté...* » (l.89). Elle se questionne sur l'origine de ses difficultés : « *est-ce que j'étais en difficulté parce que c'est... les difficultés, 'fin... venaient de moi ou est-ce que c'était que... les professeurs n'ont pas vraiment su à ce moment-là s'adapter à moi ou ma façon d'apprendre...* » (l.99-101). Dans la suite de l'entretien nous pourrions nous apercevoir de la réponse qu'elle donne à cette question dans sa manière d'envisager l'enseignement.

3.2. Quelles transmissions face aux besoins particuliers ?

➤ Une nécessaire adaptation

Pour Astrantia « *tout le monde peut arriver à ses objectifs* (l.86) à partir du moment où l'enseignant va prendre en compte les besoins. Elle pense « *que c'est à nous de nous adapter...* » (l.87) et qu'il faut « *leur montrer qu'ils peuvent...* » (l.191).

C'est peut-être un regret qu'elle exprime lorsqu'elle évoque son passé d'élève en difficulté où les professeurs n'ont pas forcément réussi à s'adapter à elle et qui guidera sa manière de faire classe et de transmettre à ses élèves. Car elle a pu constater que « *plus les choses s'adaptaient à moi et meilleure j'étais* » (l.95). Elle pense que « *c'est pareil pour ces élèves-là...* » (l.95). Elle considère qu'en fonction de ce que l'enseignant va mettre en place dans sa classe, « *un élève d'EREA, peut être très ressemblant à n'importe quel autre élève...* » (l.121-122).

Elle va donc chercher « *comment expliquer différemment...* » (l.133) pour que l'élève accède aux savoirs en partant du postulat qu'« *il apprend différemment peut être... c'est juste ça...* » (l.127), plutôt que de se dire que l'élève ne comprend rien.

➤ Des objectifs aussi précis que flous

Lorsque nous lui posons des questions sur les objectifs poursuivis lors d'une séquence d'enseignement, elle précise qu'il y a « *des objectifs scolaires très précis, il faut qu'ils aient telles ou telles compétences* » (l.179-180), notamment avec les CAP, mais sans jamais en référer à des exemples ou des illustrations précises. Elle dit essayer « *d'y mettre autre chose... en fonction de ce que je suis et de ce qu'ils sont...* » (l.182) en précisant que ce ne sont pas des objectifs écrits

dans les référentiels. Elle tente de partir « *de ce qu'ils sont ou de ce qu'ils ont besoin* » (l.163) en se demandant « *comment atteindre cet objectif pour les élèves* » (l.162). Elle reste dans un propos assez vague et se décrit comme se laissant guider par les élèves et les situations : « *j'y vais beaucoup au... au freestyle...* » (l.163), « *j'y vais un peu à tâtons avec eux...* » (l.167-168). Elle explique que pour son mémoire d'enseignante spécialisée, elle a « *monté un projet avec [ses] élèves, en partant de rien mais en n'attendant rien [...] et puis en fait ça a fait un super projet...* » (l.170-174).

Pour elle, « *si on a trop d'objectifs précis* » (l.175) et que la séance est découpée à la minute près, sans laisser de place à l'imprévu, l'enseignant ne « *laisse plus de place à l'élève...* » (l.176). Cela ne lui semble pas possible avec les élèves qu'elle a : « *je vois pas comment ça peut être compatible... en fait de faire ça et s'adapter à un élève...* » (l.166).

➤ Développer la curiosité et l'autonomie

Dans ce qu'elle souhaite arriver à transmettre, elle dit la place importante qu'a la curiosité dans la vie car elle pense que « *la curiosité ça amène à plein de chose...* » (l.202). Elle l'illustre en parlant de ses propres enfants : « *s'ils sont heureux et curieux [...] y a que ça quoi...* » (l.201).

Elle va donc chercher à éveiller cette envie de savoir chez les élèves qu'elle accueille afin de « *les rendre curieux...* » (l.199, 203, 207). Cet aspect correspond à un besoin qu'elle a identifié chez ces jeunes et qui revêt une importance particulière pour elle « *parce qu'ils en ont pas beaucoup de curiosité, ils ont pas l'habitude de se poser des questions...* » (l.208).

En plus de la curiosité, elle évoquera l'importance de travailler à l'autonomie des élèves : « *apprendre à être autonome [...] ça c'est important...* » (l.189). C'est une des composantes sur laquelle elle dit « *travailler beaucoup* » (l.187) en parlant d'une « *autonomie au sens large...* » (l.187).

3.3. Sa relation aux élèves

➤ Une relation de confiance

Pour Astrantia « *c'est important d'établir une relation de confiance...* » (l.219) avec les élèves. Elle indique vouloir avoir une relation de professeur à élèves mais « *un prof en qui ils peuvent avoir confiance...* » (l.217). C'est aussi leur apprendre « *à se faire confiance* » (l.189). Confiance en eux et confiance en les autres, « *ça c'est important...* » (l.189) pour elle. Elle

souhaite également « *leur montrer que... beh qu'ils peuvent...* » (l.191) pour construire cette croyance en leur propres capacités. Elle indique que cela correspond à une nécessité pour ces élèves, qu'« *ils ont besoin d'avoir quelqu'un en... en face en qui ils peuvent avoir confiance...* » (l.222). Car elle constate « *quand [elle] voit les élèves comment ils se décrivent...* » (l.199) qu'ils en manquent cruellement : « *De confiance ? oh là-là ! (souffle puis rire)... mon dieu, ils en ont pas un sou c'est terrible...* » (l.194).

➤ Des limites, un cadre, une constance

Cette relation de confiance passe pour Astrantia par quelqu'un « *qui leur impose aussi des limites...* » (l.223), qui mette « *un cadre...* » (l.226). Elle se construit parce que l'enseignant est claire : « *voilà la limite elle est là...* » (l.229). Astrantia semble poser les règles dans la discussion avec les élèves : « *on peut faire ça euh... par contre qu'est-ce que vous en pensez, ça, non ?...* » (l.226-227) et accorde une importance à respecter ce qui a été décidé. Elle formule : « *de faire ce que je dis, au maximum vraiment... j'essaie vraiment de faire ce que je dis...* » (l.227-228).

Elle évoque également la constance que doit avoir l'enseignant dans la construction de ce rapport de confiance. Elle pense qu'il faut « *quelqu'un de stable aussi en face un peu... [...] voilà, ça Ok, ça pas ok...* » (l.224-225) où la règle ne va pas bouger.

➤ Être à l'écoute et disponible

Pour créer le climat de classe dans lequel elle aime évoluer, Astrantia se met beaucoup à l'écoute des élèves, « *essaie de... de les écouter au maximum...* » (l.240) et « *d'être disponible...* » (l.250) pour eux. Cette écoute et cette disponibilité lui semblent permettre cette construction de la confiance qui lui est nécessaire. Etant souvent en atelier avec eux, elle remarque que « *c'est des moments où ils peuvent se livrer...* » (l.256), où ils peuvent s'ouvrir à elle du fait d'y être seul, investi dans leur tâche.

Mais elle dit « *faire attention* » (l.241) et essayer « *de percevoir le moment où [...] là c'est plus de ses compétences...* » (l.248-249). Après une première année où elle a complètement investi la relation à l'élève, elle rapporte avoir vécu « *un traumatisme* » (l.242) lié à la rupture du changement d'affectation. Elle essaie donc de discerner lorsque les discussions et l'implication dépassent son rôle d'enseignante car elle a pu constater : « *à la fin de l'année que j'avais peut être joué un rôle qui n'était pas le mien...* » (l.241-243). Elle préférerait arriver à « *bien les conseiller,*

vers qui aller, euh... au mieux quoi... » (l.246-247) car il « y a certains conseils, je me dis non c'est pas à toi de les donner, t'es pas... compétente... » (l.249-250)

➤ Trouver la bonne distance : entre fusion et abandon

Astrantia décrit sa relation aux élèves durant sa première année à l'EREA de Châteauroux comme une relation « *nourricière* » (l.143) aux dires de sa formatrice et « *une relation presque... (silence 3 secondes)... mère-enfant quoi... fusionnelle...* » (l.213) dans ses propres mots. Elle dit bien l'investissement qu'elle y a mis et la distance inexistante lorsqu'elle évoquait ses élèves, où d'ailleurs elle accentue sur « mes » élèves : « *je me suis donnée (siffle) alors corps et âme, mes élèves c'était « ah » [...] voilà c'est « ah c'est mes élèves », mes (mot accentué) élèves...* » (l.141-148). Cette intensité dans la relation a amené une rupture « *extrêmement violente pour moi [...] et pour eux...* » (l.145) avec un sentiment d'abandon de la part des élèves : « *vous nous abandonnez Madame* » (l.145) et un sentiment de culpabilité pour elle : « *beh ouais je les ai abandonnés...* » (l.148).

Elle essaie donc maintenant « *de mettre un peu plus de distance...* » (l.153). Elle explique qu'« *il faut savoir garder certaines distances...* » (l.140), en spécifiant « *suffisamment de distance pour eux aussi...* » (l.150), le « aussi » signifiant une défense pour elle également.

Il lui semble important de ne plus s'engager dans une relation qui dépasse son rôle d'enseignante comme elle peut l'exprimer en précisant : « *pour eux c'est leur faire comprendre que oui je suis pas... une maman...* » (l.156-157).

➤ Se remettre en question continuellement

Dans la relation à l'élève, l'enseignant doit avoir « *la compétence de se remettre en question sans arrêt* » (l.131) pour essayer de dépasser les événements qui peuvent se produire dans l'espace de la classe. Cela semble très prégnant chez Astrantia : « *c'est fondamental...* » (l.135), « *c'est très important pour moi* » (l.399). Elle explique le faire « *sans arrêt pour tous les élèves...* » (l.135) et « *essaie de garder toujours ça à l'esprit...* » (l.400). Elle tente donc, pour chaque situation, avec chaque élève, d'analyser le fondement de ses réactions : « *qu'est-ce qui s'est passé, pourquoi t'as réagi comme ça* » (l.398).

Elle cherche à « *relativiser* » (l.414) les débordements des élèves en se disant que l'enseignant reste adulte : « *c'est quand même moi l'adulte... et ils sont des adolescents...* » (l.401) ainsi qu'en se

souvenant de sa propre adolescence : « *j'étais une adolescente euh... compliquée, très compliquée... (rire)... et j'essaie de me rappeler de ça aussi, de mon propre vécu...* » (l.402-403).

Elle considère que si l'enseignant « *veut s'adapter à des particularités* » (l.136) telles que celles de ces enfants accueillis en EREA, il ne doit « *pas être cloisonné dans un... un quelque chose quoi...* » (l.137).

➤ Humain et professionnel

L'enseignant, pour établir une relation de confiance, sereine, respectueuse de l'autre doit se montrer « *bienveillant et empathique* » (l.139) envers les élèves d'après Astrantia.

Elle associe au professeur ces qualités humaines qui vont faciliter le rapport à l'élève et il lui semble « *qu'on peut garder une position de prof-élève, une position professionnelle et être euh [...] être détendu...* » (l.278-279). Elle dit utiliser « *beaucoup le second degré* » (l.279) tout en étant vigilante car « *tous les élèves ne comprennent pas le second degré* » (l.280).

Pourtant dans la formulation de sa phrase « *j'accepte aussi d'être humain et pas que euh... que prof quoi* » (l.386) les deux termes semblent se mettre en opposition. Lorsque nous évoquons un clivage professeur-élève, elle dit rechercher à « *réussir à trouver quelque chose entre les deux...* » (l.286).

Dans cette humanité qu'elle évoque, elle dit bien sa fatigue parfois, qui pourrait l'amener à vouloir arrêter : « *on a envie de baisser les bras* » (l.440) mais sa posture professionnelle la fait rebondir : « *puis après ben non, non, non, je baisse pas les bras, bien sûr que je baisse pas les bras mais...* » (l.441).

3.4. Les affects dans son rapport aux élèves

➤ Un affect nécessaire mais juste

Pour Astrantia, « *Il faut qu'il y ait de l'affect...* » (l.156) dans la relation qu'elle met en place avec les élèves. Au vu de sa première expérience où elle pense avoir joué d'autres rôles que celui d'enseignante et notamment un rôle maternel avec les élèves qui les a mis à mal, eux comme elle, cet affect doit être investi à sa juste valeur, de sa place d'enseignante, « *sinon c'est leur faire miroiter quelque chose qui n'est pas vrai...* » (l.157-158) nous dit-elle.

Cette justesse qu'elle évoque, dans sa relation à l'autre et dans les affects qui vont émerger, n'est pas toujours évidente à trouver, soit en fonction de ce que peut proposer l'élève, soit en

fonction de son état personnel de fatigue et de stress. En évoquant une élève, elle sera amenée à dire : « *je sentais qu'avec elle à des moments j'avais du mal à... à être neutre quoi [...] c'est délicat quand on est enseignant, c'est ce qu'on veut pas quoi, ne pas être neutre, ne pas être juste...* » (I.384-384). Elle essaie, lorsque la difficulté vient de son propre vécu, de ne pas se laisser envahir et de le garder hors la classe afin que ça ne rejaillisse pas sur les élèves : « *je me dis « bon c'est pas à eux d'en... (silence 3 secondes)... de payer ça...* » (I.388).

➤ Se sentir utile

Dans ce que Astrantia vit avec ses collégiens ou lycéens, nous pouvons percevoir ce sentiment d'utilité qui la porte et l'anime. Elle apprécie particulièrement « *de voir qu'ils s'épanouissent, [...] qu'ils prennent confiance, [...] qu'ils trouvent leur voie, qu'ils réussissent, 'fin qu'ils soient heureux dans ce qu'ils font quoi...* » (I.260-263). Le besoin de se sentir utile émerge lorsqu'elle exprime : « *puis que j'arrive à... à participer un peu au fait que... ils trouvent leurs voies... voilà* » (I.261-262)

Elle trouve une grande satisfaction personnelle à aider l'élève dans ses difficultés. En se remémorant un élève qu'elle a suivi, elle explique que « *c'était super pour autant l'un que l'autre...* » (I.296) d'avoir réussi à surpasser les obstacles en précisant : « *c'est ses difficultés mais qu'on les ait ensemble dépassées...* » (I.295-296).

Ce sentiment d'utilité va être soutenu lorsqu'elle est amenée à revoir des élèves, « *comme Laura... on avait euh... avec qui je suis en contact encore, elle me donne des nouvelles...* » (I.302).

➤ Se découvrir autrement

Malgré la position professionnelle qu'elle évoque avec un rapport de professeur à élève, elle dit aimer « *les moments où on rigole bien* » (I.277), où l'atmosphère va être détendue. Elle évoque les sorties à l'extérieur où il y a « *quelque chose qui se crée de différent...* » (I.282) selon elle. C'est une situation qu'elle dit apprécier car « *vraiment on se découvre différemment...* » (I.282). Elle considère que cela peut servir la relation à l'élève qu'elle souhaite voir émerger.

➤ Incompréhension et conflit intérieur

Les incompréhensions et les conflits vont engendrer chez elle un état émotionnel déplaisant : « *ça m'est difficile, quand vraiment avec un élève ça passe pas [...] ça passe pas, y a un... on se comprend pas... moi je le comprends pas, il me comprend pas, 'fin... et du coup on va au clash ou*

on arrive pas à fonctionner ensemble, ça c'est difficile... » (l.326-331). Ainsi ne pas arriver à une compréhension mutuelle semble bloquer la relation chez Capucine, voir empêcher les apprentissages.

Elle considère que tous les élèves sont amenés à repousser les limites : « *ils cherchent tous... » (l.344) mais qu'elle se doit de « rester professionnel et être l'adulte... » (l.345) Dans des situations pouvant être plus compliquées elle se dit : « non mais attends, reste professionnelle, là tu... » (l.367). Grâce à sa connaissance des élèves elle pense qu'« *on arrive un peu à... à désarmer en fonction de l'élève, en fonction de ce qu'il est... on le connaît un peu et on arrive à... à faire baisser les tensions... » (l.344-346): Et ne pas y arriver : « je perdais mon sang froid quoi... » (l.346), sentir qu'elle n'est « plus professionnelle, plus neutre » (l.371) est quelque chose qu'elle trouve « délicat quand on est enseignant, c'est ce qu'on veut pas » (l.383-384). Lorsque les réponses apportées vont différer d'un élève à l'autre en raison de son ressenti envers l'élève elle va se questionner : « *est-ce que ce que tu viens de lui dire, t'aurais dit pareil à un autre élève ou parce que elle te gonfle tu lui as dit ça... » (l.369-370) mais elle le vit également difficilement.***

➤ Un sentiment d'impuissance

Astrantia éprouve un sentiment d'impuissance et de frustration lorsqu'elle n'arrive pas à comprendre le fonctionnement de ses élèves : « *je n'arrive pas du tout à les cerner ou à... comprendre leurs besoins ou... » (l.324). Cette incompréhension ne lui permet pas d'être un soutien pour l'élève, ce qui semble l'affecter profondément. Elle citera à de nombreuses reprises : « je l'aide pas » (l.333-334, l.356, l.38) et la répétition de cette expression montre un sentiment difficile à vivre.*

Face à la motivation qu'elle a exprimée dans son travail avec des élèves à besoins particuliers, où elle cherche à apporter compréhension et soutien à leurs difficultés et à leurs besoins, ne pas arriver à les aider la plonge dans ce sentiment d'impuissance.

Elle peut également être amenée à vivre ce sentiment lorsque des événements extérieurs viennent interférer dans la relation à l'élève. Elle explique que – : « *si on arrive la boule au ventre, pas à cause des élèves hein mais à cause d'autre chose, beh forcément ça se répercute aussi à un moment sur les élèves et ça c'est ce qui me... ce qui me gêne le plus... » (l.435-438). Cette situation vient heurter le professionnalisme qu'elle souhaite voir à l'œuvre.*

Avoir le sentiment de ne plus y arriver et de devoir aller jusqu'à l'exclusion l'interroge et la ramène à cette impuissance - l.336-339 : « *pourtant je, je sors pas beaucoup les élèves de cours*

[...] mais lui j'ai dû le sortir deux-trois fois, je n'arrivais plus quoi... et je me disais mais, mais pourquoi... pourquoi lui ça passe pas, ça m'embêtait de devoir en arriver là... »

4. Similitudes et singularités dans les trois entretiens

❖ Une histoire en résonance

Même si les trois personnes interviewées ont une histoire différente, nous pouvons noter que leur choix d'exercer en EREA et l'intérêt qu'elles portent principalement aux élèves à besoins éducatifs particuliers, fait résonance avec leur propre histoire.

Capucine parle d'une trajectoire personnelle similaire aux jeunes d'EREA et semble vouloir compenser ce qui lui a fait défaut.

Marjolaine et Astrantia avaient déjà une idée de l'enseignement puisque leurs mères respectives pratiquaient ce métier. La première a été immergée très tôt dans l'accompagnement du handicap et a constaté les bienfaits d'une équipe ayant des parcours différents. La deuxième, malgré des études abouties, fait référence à son peu d'enthousiasme pour l'enseignement classique qu'elle a vécu. Ce qui la pousse vers une autre manière d'enseigner.

Toutes les trois disent être sensibles à la nécessité d'une classe à effectif réduit pour un travail plus individualisé et à une latitude pour expérimenter, forçant l'enseignant à plus de créativité.

❖ L'enjeu éducatif

Toutes les trois mettent en avant un apprentissage émotionnel et social en appui aux apprentissages disciplinaires. Les compétences transversales leur semblent prioritaires. Développer leur curiosité, leur autonomie, avec une approche de l'enseignement plus globale. Capucine s'appuiera sur l'émergence d'une pensée rationnelle, Marjolaine sur la rigueur du raisonnement scientifique et Astrantia plutôt sur la création. Elles notent aussi l'importance d'une équipe cohérente permettant un cadre sécurisant. Marjolaine souligne l'importance de la posture professionnelle de l'enseignant et évoque la nécessité de construire un espace sécurisant permettant à chacun d'être reconnu et accepté.

❖ La confiance

Cette confiance à construire apparaît être une base de la relation à l'élève dans tous les entretiens. Elle est une des conditions permettant les apprentissages scolaires, l'implication des élèves, le dépassement des conflits.

Elles notent toutes les trois l'importance du positionnement bienveillant et empathique de l'enseignant pour mettre l'élève en confiance. Et la joie qu'elles éprouvent à voir l'évolution de leurs élèves.

❖ Le sentiment d'utilité et reconnaissance

Toutes expriment la satisfaction de se sentir utile à ces élèves. Les aider à cheminer tant dans le scolaire que dans le personnel, donne une place et un rôle à ces enseignantes. La reconnaissance de leurs élèves leur procure aussi de grandes satisfactions.

❖ Une référence au cadre, aux règles et limites explicites

Si toutes évoquent l'importance d'un cadre sécurisant, énonçant les règles et les limites de manière explicite, Capucine s'y attarde longuement, allant jusqu'à amener les élèves à assumer les conséquences de leurs actes. Elle pense qu'une sorte de rigidité est même nécessaire. Elle ajoute que cadre et règles permettent une mise à distance émotionnelle. Marjolaine insiste sur la nécessité de règles justes et Astrantia sur la constance. Elle accorde une grande importance au respect de ce qui a été décidé.

❖ Une relation d'égalité

Marjolaine et Capucine parlent d'une posture professionnelle basée sur un rapport d'égalité, mettant en place des échanges chaleureux. Elles notent l'importance de la relation humaine avec ces élèves souvent jugés et rejetés. Astrantia quant à elle, parle plutôt de la bonne distance à trouver entre l'humain et le professionnel.

❖ Le sentiment d'impuissance

Toutes évoquent un sentiment d'impuissance lorsqu'elles n'arrivent pas à entrer en relation avec certains élèves, ou ne comprennent pas leur fonctionnement, ou n'arrive pas à transmettre ce qui leur semble nécessaire. Si, dans cette situation, elles signifient leur

sentiment d'inutilité, Capucine va plutôt être poussée vers un questionnement alors que Marjolaine évoque un sentiment de culpabilité. Astrantia, elle, parle d'un émotionnel déplaisant, mêlant culpabilité et interrogation.

❖ L'écoute

Ecoute, disponibilité, partage de vécu, prise en compte des émotions semblent nécessaire pour tout apprentissage chez ces trois enseignantes.

Capucine accorde beaucoup d'importance aux échanges dans des temps informels et prend plutôt une place d'éducatrice. Pour Astrantia ce sera plutôt en atelier et facilitera la construction d'une confiance mutuelle. Marjolaine parle plutôt d'une relation chaleureuse et de l'importance de la posture de l'enseignant.

❖ La remise en question

Face à un comportement déviant, voire une exclusion de l'élève, toutes les trois se remettent personnellement en cause. Marjolaine et Astrantia le vivent plutôt comme un échec personnel mais, comme Capucine, cherchent des réponses et se posent des questions pour faciliter les apprentissages de ces élèves.

	Points communs	Différences
Choix de l' EREA	<p>Tous les enseignants interviewés ont fait le choix de venir en EREA malgré des raisons différentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas envie d'avoir une routine (Capucine) • Un ennui dans le milieu ordinaire (Capucine, Astrantia) • Le côté challenge, défis à relever (Marjolaine) • Aime les imprévus (Capucine) • Se sentir utile (Capucine) • Aime travailler avec des enfants différents (Capucine, Astrantia, Marjolaine) • Moins d'élève pour plus individualiser (Marjolaine) • Les questions que cela nous amène à nous poser (Marjolaine) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour Capucine, son histoire de vie qui rencontre celle des élèves accueillis en EREA. • Pour Marjolaine un poste dans une zone sensible qui l'a amené à réfléchir à la difficulté scolaire. • Pour Astrantia la volonté d'être enseignante spécialisée dès le départ qui restreint les choix en tant que PLP.
Quoi transmettre ? Quels contenus, quels objectifs ?	<ul style="list-style-type: none"> • Plus sur des valeurs humanistes, de l'éducatif, élève au centre plus que le savoir (Capucine, Marjolaine) • Ce qui prime c'est le vivre ensemble, le groupe, le cadre et le rapport à la règle. Peu font état de savoir scolaire qui serait en premier plan. • L'adaptation en fonction des besoins des jeunes et de la nécessité de s'adapter à ça (Astrantia, Capucine) • Les rendre autonome (Marjolaine, Capucine) • Donner du sens à ce qu'ils font (Astrantia) • Développer le raisonnement, la réflexion (Marjolaine, Astrantia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Capucine reste plus sur le versant humaniste et éducatif. • Marjolaine évoque plus le contenu, l'expertise disciplinaire même si les compétences dont elles parlent sont transversales et globales. • Astrantia plus en impro, voir venir.
La relation à l' élève	<ul style="list-style-type: none"> • Une relation de confiance (Capucine, Marjolaine, Astrantia) • La remise en question (Marjolaine, Astrantia) • Un rapport à l'autre d'égal à égal (Capucine, Marjolaine) • Chercher à connaître l'élève en dehors du cadre du cours, discuter d'autres choses que du scolaire, connaître l'élève autrement, de l'appréhender dans sa globalité (Capucine, Marjolaine, Astrantia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fermeté et emportement pour Capucine à certains moments. • La juste distance pour Astrantia, ni trop proche, ni trop loin.
Les affects	<ul style="list-style-type: none"> • Une difficulté à dire des affects négatifs : c'est mon travail, c'est mon job, mettre une barrière professionnelle. • Se sentir utile, investie par les élèves • Sentiment d'impuissance et de culpabilité (Astrantia, Marjolaine) 	

Chapitre 5 DISCUSSION

Comme nous venons de le voir, ces trois enseignantes montrent un grand nombre de similitudes dans les différentes vignettes qui ont été exposées. Mais ces analogies n'en restent pas moins singulières du fait que chaque sujet est inscrit dans un système de normes et de valeurs à travers lesquelles il s'est construit. L'histoire personnelle de chacune s'est édifiée à partir des filtres de leur subjectivité, de leur idéal de réalisation de soi. Car « les modalités singulières que chacun met en œuvre, lorsque l'on prend le temps de les approfondir, nous laissent apercevoir des mécanismes généraux qui sont plus ou moins agissants chez chacun de nous lorsque nous enseignons. » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.217)

Ainsi dans cette construction, à partir du discours livré lors des entretiens, nous pouvons déceler des désirs inconscients à l'œuvre dans la relation éducative.

Nous pouvons percevoir que ces désirs peuvent être issus d'identifications projectives, traces de la construction psychique et où le soi-personnel va alors imprégner le soi-professionnel.

Désirs inconscients et identifications projectives vont alors favoriser la mise en place de certains mécanismes de défense pour répondre à l'inattendu de la situation pédagogique.

Ces différents éléments pourront concourir à la compréhension des processus transférentiels qui agissent au sein de l'espace pédagogique et qui constitue notre question de recherche.

1. Du côté des désirs inconscients

L'inconscient, dans la psychanalyse, désigne le non-conscient c'est-à-dire la partie inaccessible du sujet. Cette partie regroupe tous les désirs que le sujet a refoulés parce qu'ils le dérangent ou le menacent. Les désirs inconscients restent permanents car ils ne peuvent se satisfaire du réel et demeurent insatisfaits. Ainsi le désir « continuera indéfiniment à se manifester symboliquement à travers un déguisement. Ce déguisement, véritable langage souterrain, protège généralement le sujet contre le danger de l'angoisse » (G. Mauco, 1993, p.32). Or cet auteur a pu constater que la plupart des adultes vont porter ces « charges

affectives inconscientes » et que ces dernières vont façonner leur caractère et leur comportement.

Qu'avons-nous pu déceler de ces traces dans les entretiens réalisés ?

Chez les trois enseignantes nous pouvons noter un fort désir d'influence. Pour J. Filloux (1996) ce désir correspond au fait que l'autre s'identifie à ce que l'on est et ce que l'on croit. Dans leur discours transparait une volonté d'accompagnement des élèves comme une sorte de guide, de médiateur où leur place, leur manière de faire, leur positionnement va permettre au sujet de se modifier, se transformer. Car l'enseignant « espère laisser une empreinte, induire un comportement » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.27)

Pour Astrantia, ce désir d'influence est vraiment tourné vers le fait de concourir à l'épanouissement des élèves en étant un appui face aux problèmes qu'ils rencontrent et à ce qu'elle les aide à cheminer vers leur voie professionnelle. Elle a besoin de sentir qu'à son contact, grâce à leurs échanges, elle leur permet de réinvestir une confiance en eux, en leurs capacités ainsi qu'une confiance en l'autre. Ce dernier point est aussi prégnant chez Capucine et Marjolaine. C'est ce qui peut expliquer que chez toutes, les temps d'échanges, les espaces d'écoute, de découverte de l'autre sont aussi présents et essentiels dans leur manière de fonctionner.

Chez Marjolaine et Capucine ce désir d'influence s'exprime également dans l'importance qu'elles accordent au raisonnement, à la construction de la pensée. Influence car elles semblent orienter leurs interventions par rapport à ce qu'elles sont, ce qu'elles pensent être indispensable dans la vie pour devenir un futur citoyen qui aura toute sa place dans la société. C'est comme si elles espéraient façonner l'autre à leur image, à leur propre manière de voir le monde.

Les propos de Capucine, dans ce qu'elle explique de sa préférence pour les élèves en souffrance, montrent ce besoin d'être un levier pour les élèves et révèle donc cette tendance à l'influence.

Le deuxième désir qui apparait chez toutes est un puissant désir de reconnaissance. Une reconnaissance de leur personne, dans sa globalité. Elles accordent ainsi une grande importance à sentir qu'elles jouent un réel rôle auprès des élèves, rôle dépassant celui du pur didacticien. Toutes expriment à leur manière cette volonté d'être plus qu'un professeur, autre

chose qu'un simple professeur. Toutes expriment également ce besoin d'avoir une relation privilégiée, presque d'être au centre, d'être une confidente pour construire une confiance, assoir une légitimité et ainsi se sentir reconnue, aimée par l'autre, l'élève, l'enfant.

Pour Marjolaine il est très important que l'élève l'estime compétente, tant dans le disciplinaire que dans tout ce qui touche à la relation et donc à la personne entière.

La confiance que vont leur accorder les élèves est un signe de reconnaissance pour Capucine et Astrantia, et elles disent bien ne pas pouvoir faire sans ça. La permanence du lien qui pourra subsister entre elles et les élèves, dans ce qu'elles disent du plaisir à les revoir, est révélateur de la place de la reconnaissance dans leur relation aux élèves.

Être reconnu, rechercher l'amour de l'autre peut être perçu dans leur besoin de se sentir utile, investies par les élèves. Toutes éprouvent ce besoin d'utilité, de sentir les élèves adhérer à leur enseignement, à ce qu'elles sont, à ce qu'elles amènent.

Marjolaine et Capucine vont exprimer clairement cette envie de réussite qu'elles recherchent chez les élèves, là où d'autres ont échoué avant elle. Ici la reconnaissance de leur rôle, de leur utilité en est réaffirmée.

Désir de reconnaissance et d'influence semblent liés tant l'un va se nourrir de l'autre. Par la reconnaissance que ces enseignantes vont chercher à acquérir de leurs élèves, leurs possibilités d'influence n'en seront qu'accrues.

Ces deux désirs sont d'autant plus visibles lorsqu'elles évoquent leurs difficultés, leurs frustrations dans leur relation à l'élève. En effet toutes évoquent un sentiment d'impuissance, d'inutilité accompagné d'un sentiment de culpabilité lorsque la relation ne permet pas cette reconnaissance et cette influence.

On peut également voir dans le désir de reconnaissance et le désir d'influence, ce que J.C. Filloux (2000) nomme « l'emprise pédagogique » et C. Blanchard-Laville (2001) « la relation d'emprise ». Pour cette dernière « la relation pédagogique entraîne nécessairement les enseignants du côté de la relation d'emprise. » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.234). Les deux auteurs s'accordent à dire que cette emprise se manifeste par un désir de domination et un désir de séduction.

C. Blanchard-Laville (2001) y voit deux types d'organisation possibles, l'une perverse s'exerçant par la séduction, l'autre obsessionnelle s'exerçant par le pouvoir.

Comme nous l'avons vu plus haut, le désir de séduire peut être assimilé au désir de reconnaissance des enseignantes dans le fait d'être acceptées, d'être aimées, de devenir une confidente pour l'élève et qui est très prégnant dans les entretiens. Cela nous montre cette partie inconsciente.

De même le désir de domination, qui selon J.J. Natanson (1977) prédomine chez les enseignants, est visible dans le besoin de se sentir utile, d'être une aide pour l'élève, d'être à une place où l'autre ne peut se passer d'eux et donc participe au désir d'influence. Plus l'enseignant maintient cette dépendance moins il est contesté.

Ainsi nous pouvons voir une organisation mixte oscillant entre domination et séduction.

Si nous pouvons voir un processus d'emprise à l'œuvre dans la relation pédagogique, nous pouvons également constater que ces enseignantes utilisent ce qui semble être un processus de maîtrise. Cette maîtrise serait une aptitude à reconnaître l'autre en tant qu'autre, et non comme objet selon C. Blanchard-Laville (2001). Elle précise que « ces deux processus psychiques antagonistes peuvent néanmoins subsister côte à côte chez un même sujet dans un jeu d'alternance. » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.240). Selon R. Dorey, cité par C. Blanchard-Laville (2001), cette relation d'emprise apparaîtra dans des situations où la maîtrise se montrera impossible ou trop coûteuse pour l'économie psychique du sujet.

C'est ce qui peut expliquer l'atteinte narcissique que ces enseignantes vont vivre en fonction des situations. Un narcissisme satisfait lorsqu'elles y arrivent où d'autres ont buté, lorsqu'elles sentent la place particulière que l'élève leur donne, lorsqu'elles sont d'un réel secours à l'élève et voient que l'aide apportée a une utilité. A l'inverse, un effondrement narcissique lorsqu'elles se sentent rejetées, que les élèves ne les mettent pas à cette place qui leur semble primordiale pour avancer avec eux et qu'ainsi elles n'arrivent pas à répondre à ce qu'elles pensent du besoin de l'élève.

« En chacun de nous coexistent le désir conscient que l'autre, enfant, élève, étudiant, devienne autonome et le désir inconscient qu'il ait encore besoin de nous, sinon qu'il nous ressemble et nous aide ainsi à soutenir notre propre narcissisme. » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.217)

Un troisième désir semble émerger dans le discours de ces enseignantes, plus particulièrement chez Capucine et Astrantia, le désir d'appartenance. C'est un désir que toutes deux cherchent à mettre à distance tant il fait naître une douleur.

Il apparaît chez Capucine lorsqu'elle évoque son affect puissant pour les élèves qui fait qu'elle pourrait être amenée à les adopter. Elle combat ce désir par des changements réguliers de postes.

Chez Astrantia, nous y avons accès lorsqu'elle décrit la relation fusionnelle qu'elle a pu avoir avec des élèves lors de son premier poste. Une relation maternelle qui l'a mise en difficulté autant que les élèves.

Cette relation aux élèves dont parlent Capucine et Marjolaine fait émerger un désir de vie, une « pulsion de vie » dans la bouche de Capucine. Être confronté à l'inattendu et ne pas s'enfermer dans une routine, être stimulée par les élèves, tant par leurs questions que par leurs comportements, découvrir chaque jour, se confronter à des défis, des challenges pour faire entrer les élèves dans les apprentissages, semblent donner à ces deux enseignantes une réelle motivation dans leur travail, une raison de se lever le matin et participe au fait de se sentir en vie.

A savoir si ces désirs inconscients teintent la relation et permettent l'émergence de certains comportements, comme nous en avons fait l'hypothèse en première partie, il nous semble que l'on peut répondre par l'affirmative. Mais dire que l'élève, dans ses désirs inconscients, en est réduit au rang d'objet plutôt que traité en sujet, demanderait à être approfondi par des questions plus spécifiques pour émettre une réponse. Car nous pouvons supposer que pour ces enseignantes il s'agit d'« être à l'écoute des appels, mais ne pas susciter ceux qui répondraient à ses propres désirs, se tourner vers l'Autre pour capter le sens de la demande et de son désir, et rester conscient des intentions qui animent son propre élan, trouver une certaine analogie avec l'Autre, les points communs qui permettent de le comprendre, mais ne pas l'absorber ni tisser des liens qui l'enchaîneraient. » (M. Postic, 2001, p.266)

2. Une certaine identification projective

Pour C. Blanchard-Laville (2001) le transfert est non seulement une « répétition et une fantasmatisation » mais implique également un « émotionnel profond, qui est tissé par les identifications projectives à l'œuvre dans l'espace d'enseignement. » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.161). Pour F. Bégoïn-Guignard « l'identification projective est un processus universel et quotidien, qui fonctionne tout au long de notre existence. [...] Elle tente de donner une signification aux relations avec autrui et avec soi-même – c'est-à-dire avec nos objets internes. » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.258)

Ainsi nous pouvons voir en Capucine un certain processus d'identification projective lorsqu'elle évoque son adolescence, sa manière d'appréhender l'école et ce qu'elle dit des élèves qu'elle suit.

En effet, elle semble porter une compréhension à la problématique de ces élèves au travers du filtre de sa propre adolescence en refus, en opposition au système. Elle va mettre en place un espace pédagogique qui paraît vouloir compenser ce qui lui a fait défaut.

Elève colérique et aux prises avec son émotionnel débordant, elle dit bien l'importance d'accueillir ces manifestations chez ses élèves, de les travailler et de les interroger pour qu'ils agissent un peu moins ou d'une autre manière.

Elève en refus de l'autorité et n'accordant pas de légitimité à l'enseignant, elle recherche cette reconnaissance de la part des élèves qu'elle n'a pu accorder plus jeune.

Ainsi la relation de confiance qu'elle souhaite instaurer avec ses élèves peut montrer le manque personnel vécu, les espaces de parole et d'écoute laissés dont elle dit l'importance prenant tout leur sens dans cette dynamique.

Capucine exprime clairement vouloir leur éviter de prendre le même chemin qu'elle dans le décrochage scolaire. Elle projette sur eux sa manière de fonctionner d'alors, en les poussant à anticiper les choses, à les réfléchir pour ne pas subir. Être maître de sa vie et de ses choix revêt une importance particulière qu'elle veut éveiller chez ces élèves. Le postulat qu'elle avait adolescente où le savoir donne une force et permet une autonomie de pensée semble bien présent dans sa manière d'être avec les élèves, guidant et orientant ses interventions.

Nous retrouvons cette tendance également chez Astrantia, qui en réfère à sa propre adolescence pour comprendre les élèves et pense sa classe en réaction à son cheminement. Sa vision de l'élève à besoins éducatifs particuliers où, si les enseignements s'adaptent à lui, elle considère que l'élève sera capable de dépasser les obstacles, s'appuie sur sa propre expérience d'une adaptation qui a fait défaut et qui l'a mise en difficulté. Ainsi, partir du besoin de l'élève tel qu'elle l'exprime, peut renvoyer à son propre besoin d'adolescente qui n'a pas été identifié et pris en compte.

De même, l'ennui vécu dans son cursus scolaire et un jugement plutôt négatif du système ordinaire, concourent à impulser une autre manière d'enseigner, où la surprise va engendrer la curiosité qui est essentielle pour elle.

Nous voyons également chez Capucine une identification à ces élèves au travers d'un vécu familial en résonance. Ceux qui vont créer une forte attirance chez elle sont ceux qui montrent un mal-être, une souffrance. Sa volonté de travailler particulièrement avec ce public et ce qu'elle dit de son rôle dans la prévention de la maltraitance montrent un ancrage à sa propre enfance. De nombreux actes éducatifs qu'elle met en place et son positionnement face aux élèves semblent trouver leur source dans cette identification. Elle projette ainsi sur les élèves une histoire traumatique personnelle qui n'a pas été prise en charge et entendue et espère, à l'inverse de ce vécu, créer un climat les amenant à pouvoir faire le choix de leur vie, comme elle a malgré tout réussi à faire le sien.

Nous rejoignons alors G. Mauco (1993) lorsqu'il indique que « l'éducateur est placé devant deux enfants : celui qui est en face de lui et l'enfant refoulé en lui. Il traite le premier comme il a vécu le second, sans en avoir conscience. » (G. Mauco, 1993, p.177)

Ce processus d'identification projective semble avoir participé au choix d'une orientation en EREA dès le début de carrière pour Astrantia et Marjolaine. Issues d'un milieu enseignant et toutes deux confrontées à la situation de handicap dans leur fratrie respective, elles abordent alors l'enseignement avec cette histoire de vie et les représentations afférentes. Ce vécu va alors avoir une incidence sur leur manière d'appréhender les élèves, de concevoir leur rapport au savoir, leur rapport à l'autre.

Chez ces trois enseignantes, les identifications projectives semblent alors jouer un rôle dans leur choix de venir exercer en EREA, dans les principes pédagogiques et éducatifs qu'elles poursuivent, dans la relation qu'elles essaient d'instaurer entre elles et les élèves ainsi que dans les affects qui vont émerger en situation professionnelle. Elles paraissent s'appuyer sur ces vécus pour penser l'espace psychique de la classe. Mais elles ne montrent pas un enfermement de l'élève réduit à un objet. Le sujet semble y avoir toute sa place malgré les résonnances personnelles. Peut-être ont-elles une maturité personnelle leur ayant permis de dépasser leurs propres difficultés et leur permettant ainsi d'aider l'élève à vivre et à résoudre les siennes. Comme l'indique A. Ciccone (1999) l'identification projective peut être créatrice d'identité à la condition que le sujet fasse un retour à soi. « Si ce retour n'est pas possible, si le sujet reste captif de l'objet, si l'objet n'autorise aucun jeu, si l'espace mental de l'objet ne contient aucun espace de jeu, s'ouvrent alors les voies de la pathologie et de l'aliénation. » (A. Ciccone, 1999, p.8)

3. Des mécanismes de défense en jeu

La confrontation à une réalité extérieure, en tant que réalité subjective, va amener l'individu à mobiliser des mécanismes de défense afin de diminuer une tension interne. Les défenses sont donc considérées comme des processus psychologiques opérant un rôle de médiation entre réalité externe et exigences et besoins internes individuels.

Comme nous avons pu le souligner, ces mécanismes sont utilisés quotidiennement pour faire face aux conflits perçus protégeant ainsi le moi et lui permettant de s'adapter. La confrontation avec la détresse et les angoisses des élèves amène les enseignants à recourir à ces mécanismes dont les conséquences relationnelles peuvent être très différentes. Les défenses adaptées permettent de se protéger des affects difficiles et envahissants tout en restant relativement ouvert aux besoins des élèves. Par contre l'usage de défenses inadaptées va protéger l'enseignant au détriment de la reconnaissance du besoin de l'élève mais peut également porter atteinte à l'enseignant en favorisant l'épuisement et l'insatisfaction professionnelle.

Plusieurs niveaux adaptatifs vont organiser ce processus défensif et seront convoqués de manière singulière en fonction des désirs inconscients propre à chaque personne, des

identifications projectives qui fondent le sujet et que la situation d'enseignement peut faire émerger.

En relation avec la classification en sept niveaux que nous avons décrite en première partie, il semblerait que les enseignantes interrogées se situent dans les trois premiers. Le premier constitue les défenses matures et assure une adaptation optimale aux facteurs de stress sans nier l'autre. Le deuxième correspond à la formation de compromis et aux inhibitions mentales permettant de maintenir hors de la conscience, idées, sentiments, souvenirs, désirs et craintes. Le troisième met en place des défenses narcissiques pour réguler l'estime de soi. Une très grande majorité de mécanismes de défense émergeant chez ces enseignantes vont principalement se situer dans le premier niveau.

Au niveau le plus adaptatif, assurant un ajustement optimal aux facteurs de stress, nous avons pu entrevoir un fort altruisme dans les trois entretiens.

En effet l'intérêt porté aux élèves semble être un moteur puissant pour ces trois enseignantes dans la relation qu'elles cherchent à construire. La disponibilité affichée montre leur capacité de dévouement et l'importance de cette attitude dans la relation de confiance. En cherchant à connaître l'élève en dehors du cadre du cours, en discutant d'autres choses que le purement scolaire, en cherchant à connaître l'élève autrement pour l'appréhender dans sa globalité, elles « donnent sens à ce qui anime les conduites des élèves, en se donnant la possibilité d'une intervention sur un autre plan » (J. Lévine et J. Moll, 2012, p.72).

A ce niveau, Capucine essaie de recourir à un mécanisme d'anticipation en prévoyant ce qui pourrait émerger et faire obstacle lors de la situation d'enseignement. Mais elle semble ne pas se laisser enfermer dans les prévisions qu'elle fait, exprimant son plaisir lorsque l'inattendu surgit. L'anticipation lui permet peut-être d'entrer dans la classe de manière sereine sans que l'imprévu ne vienne la déstabiliser.

L'utilisation de l'humour comme mécanisme de défense chez Astrantia peut lui permettre de dépasser certaines situations avec les élèves. Elle cherche ainsi à désamorcer ce qui est potentiellement source de crispation chez les élèves mais peut-être aussi chez elle.

Le sentiment d'affiliation va permettre de relativiser les situations notamment chez Capucine et Astrantia qui vont convoquer leur propre adolescence pour expliquer et comprendre les agissements de leurs élèves. Ce mécanisme leur permet d'opérer une

normalisation dans les conduites des élèves, ce qui va influencer et guider leur implication professionnelle.

Par exemple Capucine considère que les débordements des élèves sont liés à leur mal-être mais ils s'expriment de manière inadaptée car ils n'ont pas la capacité de mettre en mot. Il s'agira alors pour elle de leur fournir cet outil de langage qui fait défaut.

Astrantia, quant à elle, considérant que tous les élèves sont capables de réussite, organisera son enseignement par des adaptations venant vérifier cette hypothèse personnelle. Si elle n'arrivait pas à la valider, c'est alors le rôle de l'enseignante qui sera remis en question et non la capacité de l'élève.

Un autre processus défensif qui semble opérer dans la relation à l'autre à ce niveau adaptatif supérieur est le recours à la répression. La répression indique un mouvement conscient, plus ou moins volontaire, permettant d'écarter de la conscience certains contenus pénibles.

Ici nous pouvons voir que les enseignantes, en convoquant le professionnalisme qui les investit, mettent consciemment de côté ce qui peut être dérangeant.

Capucine, face à la problématique des élèves qu'elle côtoie où les débordements pourraient la déstabiliser, va invoquer son rôle et sa fonction d'enseignante pour justifier de ne pas se sentir affecter.

Marjolaine parlera d'une barrière professionnelle qu'elle met entre elle et les élèves pour ne pas rentrer dans un affect déstabilisant. Elle se recentrera alors sur les apprentissages en mettant de côté les autres aspects qui lui semblent fondamentales de transmettre au-delà du disciplinaire. Elle indiquera également le travail personnel de gestion des émotions traversant un enseignant pour sauvegarder le lien et rester maître de la situation.

Astrantia évoquera une posture professionnelle pour ne pas déborder ou se faire déborder par les événements.

Ce mouvement de répression est également visible lorsque Marjolaine et Astrantia évoquent l'asymétrie des places générationnelles : elles sont des adultes, ils sont des adolescents. Elles normalisent ainsi les agissements des élèves, permettant de mettre à distance un émotionnel en le remplaçant par des éléments rationnels à leurs yeux.

Cette répression peut s'exercer chez Capucine par un excès colérique pour faire face à une situation urgente et ne pas laisser ni la classe, ni elle, être envahie. Elle adopte alors une fermeté pouvant aller jusqu'à faire peur aux élèves.

Ce mécanisme, pouvant donc s'exprimer de plusieurs manières différentes, semble aussi s'exercer dans le recours à l'exclusion d'un élève. Toutes formulent le souhait d'éviter d'en arriver à cette extrême mais ne peuvent nier la nécessité, dans certaine situation, d'y recourir afin de sauvegarder l'espace de la classe. Ce mécanisme amène chez toutes une interrogation quant à leur implication dans le dysfonctionnement et pour Astrantia et Marjolaine un sentiment d'impuissance, de culpabilité et d'échec personnel.

Certains éléments évoqués ici, comme l'évocation d'une posture professionnelle, la relativisation des comportements liée à l'asymétrie des places, pourraient faire penser à un mode défensif moins adaptatif : la rationalisation. Ce mécanisme de défense permet de construire une série de jugements, d'arguments empêchant d'affronter une réalité concrète. Elle est résistance au changement sans que la personne ait conscience d'utiliser ce mécanisme. C'est pour cette raison que nous classons les modes défensifs évoqués plutôt dans le mécanisme de répression car les enseignantes en présence semblent l'utiliser consciemment pour diminuer une situation inconfortable.

Dans ce premier niveau nous trouvons également tout ce qui a trait à l'auto observation dans la situation d'enseignement. Toutes les enseignantes questionnées montrent une introspection et une réflexion quant aux impasses relationnelles qu'elles ont pu vivre. Même si chez Capucine son discours semble dégagé de tout affect dans le questionnement qu'elle mène, un sentiment de culpabilité et d'endossement de la responsabilité de cet échec transparait. Ce sentiment d'impuissance et de remise en question personnelle face aux élèves qui ne rentrent pas dans la relation, qui restent dans le conflit ouvert ou latent, est par contre clairement énoncé par Marjolaine et Astrantia.

Sentiment de culpabilité, d'impuissance et d'échec peuvent alors conduire à la formation de compromis ou à des inhibitions mentales, qui constituent le deuxième niveau adaptatif. Les défenses utilisées ici vont permettre de maintenir hors de la conscience les sentiments, désirs et craintes.

Ainsi nous pouvons noter le recours à la formation de compromis par le déploiement du refoulement.

Le refoulement est un processus où l'esprit écarte les idées qui lui sont pénibles et les repousse hors du champ de la conscience, sans le vouloir et sans le savoir. Il amène le sujet dans une incapacité à éprouver ou à verbaliser certaines conduites.

Dans la situation décrite avec Capucine lors d'un excès de colère vis-à-vis des élèves, le fait qu'elle l'explique comme si c'était un jeu, qu'elle l'utilise consciemment pour arrêter l'escalade de la violence et maîtriser la situation, peut montrer un certain refoulement d'une colère peut-être difficile à accepter pour elle.

Nous pouvons également émettre l'hypothèse que ce refoulement provoque une difficulté à dire les affects négatifs que ces enseignantes ont vécus. Nous supposons alors qu'il y a un impossible à penser, dans la fonction qui est la leur, que des jugements négatifs puissent émerger. La neutralité instituée dans la profession fait apparaître un sentiment de culpabilité lorsqu'elle est impossible à maintenir. Astrantia évoque clairement ce sentiment douloureux lorsqu'elle ne se sent plus neutre et juste avec certains élèves.

Marjolaine, dans cette recherche de compromis, peut arriver durant ses cours à faire abstraction, sans s'en rendre compte, de certains comportements des élèves.

Cette difficulté à éprouver des affects négatifs peut également venir d'une isolation de l'affect comme défense chez ces enseignantes. Nous pouvons noter dans les propos de Capucine un sentiment d'indifférence vis-à-vis de certains agissements. Marjolaine va essayer d'ignorer certaines remarques qu'elle entend afin de ne pas rentrer dans des situations conflictuelles, mettant ainsi son affect de côté.

En dernier lieu, des défenses narcissiques peuvent être utilisées pour réguler l'estime de soi dans le troisième niveau.

Ici Astrantia et Marjolaine pourront évoquer, en de rares moments, la dépréciation qu'elles peuvent vivre du fait de se remettre en question continuellement. La fatigue liée au métier, les exigences institutionnelles, la remise en question incessante face aux incompréhensions avec les élèves amèneront Astrantia à parfois vouloir arrêter son métier. Chez Marjolaine cette dépréciation provoquera un repli sur elle, une fermeture au relationnel avec l'autre pour la préserver d'une angoisse trop importante.

Ainsi toute personne, tout enseignant mobilise des mécanismes de défense pour diminuer les tensions internes et les angoisses que font émerger différentes situations, et celle notamment d'enseignement.

En fonction de ce que l'enseignant aura mobilisé comme mécanisme de défense, il peut être perçu par l'élève avec plus ou moins d'empathie ou de détachement, entraînant un sentiment de soutien et de compréhension ou au contraire d'isolation.

C'est pourquoi nous pouvons émettre l'hypothèse que pour comprendre ce qui se passe dans la relation éducative, une compréhension de ce qui motive l'utilisation de certains processus défensifs semble nécessaire.

Ces enseignantes utilisant principalement des défenses issues des premiers niveaux d'adaptation, nous pouvons penser qu'elles restent ouvertes aux besoins des élèves tout en se protégeant des affects que la situation d'enseignement peut faire émerger. Nous pouvons noter que les défenses les moins adaptatives utilisées favoriseront ici un épuisement et une insatisfaction professionnelle sans porter atteinte, semble-t-il, à la reconnaissance de l'élève en face d'elles.

Les mécanismes de défense mettent en évidence, selon F. Dambrine (2009), « la densité inconsciente de l'agir du pédagogue... ». Outre la méthode, l'enseignant va avoir une façon singulière de se relier aux élèves qui signe cet agir. « Elle est l'empreinte de ce qui gouverne, au plus profond de lui, son rapport aux autres et au monde. » (F. Dambrine, 2009, p.87)

4. Les phénomènes transférentiels

Partant du principe que le sujet-enseignant est un être singulier aux prises avec son psychisme inconscient, interagissant dans son espace professionnel en cohérence avec des déterminants personnels et subjectifs, nous avons cherché à montrer que la relation à l'élève était teintée de désirs inconscients pouvant être liés à un processus d'identification projective et renvoyant à son propre infantile.

Désirs inconscients et identification projective vont avoir une incidence sur l'émergence de certains comportements dans la relation éducative, comportements pouvant être vus comme le reflet de mécanismes de défense.

Nous rejoignons ainsi G. Mauco (1993) pour qui « la relation maître/élève va dépendre en grande partie de ce qu'est le maître inconsciemment. De son degré de maturité affective, de

ses réactions aux comportements inconscient de l'enfant, va résulter la nature de leur dialogue. » (G. Mauco, 1993, p.177).

Ces différents processus que nous venons de décrire nous semblent concourir à appréhender les phénomènes transférentiels dans l'espace pédagogique et à comprendre la nature de la relation entre élèves et enseignants. Car les manifestations transférentielles, chez les élèves comme chez les enseignants, vont solliciter l'affectivité de chacun s'ancrant dans les dimensions inconscientes et, en fonction de leurs expressions, elles peuvent enfermer l'élève et l'enseignant dans une impasse relationnelle faisant obstacle aux apprentissages.

Ainsi l'émergence des phénomènes transférentiels renvoie, comme l'indique C. Blanchard-Laville (2001), à la question de la distance professionnelle entre maîtres et élèves.

Or les différents entretiens réalisés font apparaitre de manière très claire un questionnement de ces enseignantes sur cette distance professionnelle à trouver pour que l'acte d'enseignement en soit facilité.

Il s'agit de ne pas se situer dans une relation étouffante mais d'être dans une « relation de dialogue et d'écoute, donc de respect de la personne de l'enfant. L'éducateur doit pouvoir laisser assez de distance entre lui et l'enfant pour que celui-ci ait la liberté d'être lui-même et de s'assumer dans l'autonomie de son apprentissage. » (G. Mauco, 1993, p.277)

C'est effectivement ce que semblent impulser ces trois enseignantes, pour qui échange, dialogue, espace d'écoute revêt une importance particulière dans la relation qu'elles construisent avec leurs élèves. C'est alors une présence disponible qu'elle essaie d'offrir à l'élève pour que le lien ne soit ni trop proche ni trop éloigné. Ainsi en ne rentrant pas dans l'excès du transfert, l'enseignant montre sa capacité de conserver une juste distance avec ses élèves.

La compréhension des besoins des élèves accueillis, de leur fonctionnement, de leur passage à l'acte est également un des points saillants dans les entretiens pour construire un relationnel de confiance. Elles rejoignent ainsi les propos de G. Mauco (1993) qui précise que « se mettre à la place d'un enfant pour le comprendre n'est pas s'aliéner en lui, mais conserver cette distance qui facilite la compréhension objective de l'enfant, et aide l'éducateur dans sa propre maîtrise. » (G. Mauco, 1993, p.277)

Marjolaine voit dans la distance qu'elle a à mettre, la même distance qu'elle peut installer avec des collègues. Pour elle, l'intimidation ou la peur que l'enseignant pourrait utiliser dans la relation n'a aucune utilité, desservant le lien entre l'enseignant et les élèves. Leur

reconnaissance réciproque va faire autorité dans la relation sans chercher un rapport de domination.

Pour Astrantia la « bonne distance » se trouve dans un rapport d'enseignant à élèves où ces derniers peuvent investir leur confiance. Elle dit bien chercher une position intermédiaire entre l'humain et le professionnel.

Cette question de « la bonne distance » pose alors la question des statuts et de rôles de chacun dans la relation pédagogique. C'est ce qu'exprime Astrantia lorsqu'elle évoque une vigilance quant à rester dans son rôle d'enseignante et de ne pas venir en jouer d'autres.

Capucine et Marjolaine vont également aborder cette thématique en s'inscrivant tant dans une relation horizontale, faite d'écoute, d'échange, d'étayage, que verticale où les statuts sont différenciés. Ainsi selon M. Paul (2003) « la relation est nécessaire hiérarchisée et suppose maîtrise, autorité, responsabilité, fermeté, capacité à influencer » mais c'est aussi « une relation à autrui avec « le souci de protéger, défendre, soutenir, remédier, restaurer ou réparer » (M. Paul, 2003, p.130 et 132). Cet ajustement entre horizontalité et verticalité semble inévitable dans la situation d'enseignement et le positionnement de l'enseignant entre ces deux pôles va servir les processus transférentiels.

En effet, dans la relation éducative il y a une nécessaire asymétrie des places tant statutaire entre l'enseignant et l'élève, que générationnelle entre l'adulte et l'enfant, l'adolescent. Un positionnement clair de chacun des protagonistes dans cette asymétrie va permettre de construire un accompagnement rendant capable toute personne d'être acteur et sujet dans l'acte d'enseignement. Pour M. Paul (2016) la qualité relationnelle s'exerce entre dissymétrie fonctionnelle et recherche d'équilibre entre les deux parties. Il faut donc viser la parité dans le dialogue sans pour autant effacer la disparité des statuts.

La « juste distance » évoquée par les trois enseignantes semble s'inscrire dans cette recherche. Être disponible, empathique, bienveillante tout en sachant garder une position d'adulte, d'enseignant, de référent de la classe et rappeler quand cela semble nécessaire leur statut et leur fonction.

Comme le souligne C. Blanchard-Laville (2001) le défi à relever est de développer « en lui une fonction contenant suffisamment élastique pour se laisser distendre et déformer, en même temps que suffisamment ferme pour résister à ces assauts » (C. Blanchard-Laville, 2001, p.143)

S'inscrire dans une relation verticale nécessaire à toute acte d'enseignement, sans pour autant effacer la relation horizontale, va faire apparaître alors la nécessité de ce que P. Delion (2019) appelle la fonction limitante. Cette fonction va permettre à l'enfant d'identifier les limites, les interdits et amène donc à l'apprentissage de la frustration.

Chez les trois enseignantes cette fonction est primordiale. Poser le cadre et la loi, les règles de fonctionnement en commun, les limites sont des exigences que toutes indiquent clairement. Elles endossent donc distinctement cette fonction. Toutes font référence à l'explicite de cette demande qu'elles adressent aux élèves, où les réponses ne doivent pas fluctuer et nécessitent de s'adresser non aux personnes mais aux événements. Rien ne doit rester dans l'implicite pour que cela soit accepté, que ce soit vécu de manière juste et cohérente. Il requiert donc, selon Marjolaine, que les limites formellement identifiées soient dégagées d'affect. Elle explique que les élèves en sont reconnaissants car ça leur donne des repères.

Cette fonction limitante est congruente avec la fonction contenant. Dans les propos des trois enseignantes, les repères ainsi construits, où loi, cadre, règles et limites sont nettement explicités, doivent être investis par une constance de l'enseignant. Cette solidité du cadre face aux attaques des élèves est un gage de reconnaissance et d'implication de leur part, même s'ils peuvent être amenés à chercher à les transgresser.

Cette constance du cadre et des réponses apportées dont toutes trois parlent, va permettre de construire un espace de classe sécurisant, tant pour elle que pour les élèves. Cette sécurité affective va permettre au groupe de se sentir bien et d'avancer ensemble.

Ainsi la question de la bonne distance interroge ce qui l'en est de la fonction limitante et contenant de l'enseignant pour construire un espace de classe sécurisant.

L'interrogation de ces trois enseignantes sur cette distance à trouver face aux élèves, à incarner, peut montrer une certaine maturité affective permettant de mettre à distance les désirs inconscients qui pourraient agir et ainsi de ne pas entrer dans un excès de transfert. Comme le précise G. Mauco (1993) « si le maître a une maturité personnelle qui lui a permis de résoudre ses propres difficultés, il pourra aider l'enfant à vivre et à résoudre les siennes. Il ne réagira pas affectivement aux réactions transférentielles de son élève. » (G. Mauco, 1993, p.178)

Au terme de cette discussion, nous pouvons dire que désirs inconscients et identification projective vont imprégner l'espace psychique de la classe. L'enseignant ne peut se défaire de ce qu'il est mais il peut l'avoir questionné, travaillé, lui permettant alors de prendre de la distance avec ce qui le fait réagir. Ainsi les mécanismes de défenses qu'il peut être amené à convoquer dans des situations de stress chercheront à le protéger sans nier l'autre ou chercher à l'aliéner.

Nous pouvons alors comprendre au travers de ces éléments que les phénomènes transférentiels sont agissant continuellement dans la relation du maître à l'élève et qu'ici, dans ce cadre d'exercice si particulier que constituent les EREA, il semble prendre la forme d'une « toile de lien vivants et sécurisés » (J. Pain, 2007, p.7)

CONCLUSION

Cette recherche qualitative, descriptive et compréhensive, s'appuyant sur l'entretien semi-directif de trois enseignantes exerçant dans un établissement régional d'enseignement adapté, s'inscrit dans une démarche clinique, avec le choix de la psychanalyse comme ancrage théorique. Elle situe donc la personne en tant que sujet, mu par son inconscient, où des constructions personnelles liées à l'histoire de chacune vont pénétrer l'espace pédagogique à leur insu.

Comme le souligne J.F. Marcel (2002) « l'inconscient échappe à l'explication rationalisante et ponctue pourtant les pratiques, signe des ratages et perturbe, souvent au moment où l'on s'y attend le moins, le déroulement des pratiques. Si l'approche psychanalytique accorde un intérêt à ces « failles », ce n'est pas pour les rectifier comme dans un apprentissage mais parce qu'elle considère que c'est à travers ces failles qu'émerge le sujet, tout comme la crise est révélatrice de sens. Cette approche est attentive à la parole des acteurs et aux troubles du récit. Elle attache aussi une importance aux scénarios qui se jouent dans les situations professionnelles et qui renvoient à d'autres scènes, à l'insu des acteurs. » (J.F. Marcel, 2002, p.141)

La question de recherche que nous avons poursuivie est de décrire et de comprendre comment les phénomènes transférentiels, agissant entre enseignants et élèves d'un EREA, peuvent éclairer la relation éducative.

Pour pouvoir saisir ces processus, qui par nature sont inconscients, nous nous sommes appuyés sur des manifestations et des expressions psycho-affectives, issues du discours dans l'après coup du sujet-enseignant, fonctionnant comme indicateurs et permettant alors une lecture de ce qui se passe. Car « si l'on en croit la psychanalyse, le discours produit est toujours sous-tendu par des affects, désirs, fantasmes inconscients, ainsi que des mécanismes de défense contre l'angoisse suscitée par leur émergence. » (C. Yelnik, 2005, p.141).

Ainsi nous avons fait le choix de nous appuyer sur les désirs inconscients et les identifications projectives qui imprègnent le sujet et rejaillissent dans l'enseignement, l'engageant dans la mise en place de certains mécanismes de défenses pour éclairer les phénomènes transférentiels à l'œuvre dans la classe.

Le discours livré lors des entretiens nous a permis de déceler que désir d'influence et désir de reconnaissance étaient fortement présents dans la relation que ces enseignantes

noient avec leurs élèves. En nous appuyant sur les travaux de J.C. Filloux (2000) et de C. Blanchard-Laville (2001), nous avons rapproché ces deux désirs comme participant d'une « relation d'emprise » où désir de domination et désir de séduction vont se côtoyer dans un jeu d'alternance, en fonction des situations émergentes. Néanmoins nous avons pu noter un « processus de maîtrise » comme le nomme C. Blanchard-Laville (2001), processus antagoniste au processus d'emprise. Ainsi la relation à l'autre semble osciller entre l'emprise et la maîtrise, ces deux mécanismes étant convoqués à l'insu des sujets en fonction du contexte.

Ces différents désirs inconscients, mais également les désirs conscients qui se sont exprimés lors des entretiens, nous ont permis de rapprocher cette notion de celle de narcissisme. En effet les effondrements ou les satisfactions narcissiques qui ont surgi dans les affects exposés nous ont montré qu'un idéal du moi, tant professionnel que personnel, ne pouvait jamais être abandonné et venait irrémédiablement s'immiscer dans la relation à l'autre.

Nous avons également noté un certain désir d'appartenance qui, avec l'expérience, est mis à distance tant il s'est avéré être douloureux dans la relation de ces enseignantes aux élèves. Déplaisant pour Capucine qui préférera durant 17 ans changer de poste régulièrement pour ne pas s'attacher. Douloureux pour Astrantia suite à une relation fusionnelle à ses élèves lors de sa première année d'enseignement.

En dernier lieu, nous avons remarqué que les situations d'enseignement font émerger une pulsion de vie chez les personnes interviewées. Ainsi les différents désirs conscients et inconscients qui ont cours, le retour narcissique qui s'opère dans la relation, semblent concourir au fait de se sentir en vie chez ces enseignantes. Ce sentiment est fortement corrélé au fait de se sentir utile que les enseignantes expriment et dont l'inverse, se sentir inutile, provoque chez toutes un sentiment de culpabilité et d'impuissance. Ainsi y être pour quelque chose dans la réussite de leurs élèves, devient « leur » réussite.

Les désirs inconscients sont alors bien présents dans la relation éducative mais à savoir s'ils concourent à nier l'autre, l'enfant, l'élève, à le réduire au rang d'objet pour soutenir et consolider son propre désir, notre démarche ne permet pas d'apporter un éclairage sur ce point, son objet de recherche ne se situant pas à ce niveau.

Cette recherche nous a permis de comprendre que l'identification projective, processus universel et quotidien selon F. Bégoïn-Guignard (2001), était impliquée dans la notion de transfert et à l'œuvre dans l'espace d'enseignement. En effet, l'histoire personnelle de chacune des enseignantes, leurs identifications, leurs projections, imprègnent la relation à l'autre, la teintent d'éléments singuliers et subjectifs, orientent leurs interventions, leurs positionnements, leurs compréhensions et donc leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement, leur manière de penser la classe et la relation aux élèves.

Désirs inconscients et identifications projectives vont alors participer à l'émergence de certaines réponses plus ou moins adaptées pour faire face aux événements qui surgissent, reflet de mécanismes défensifs et permettant la résolution de conflits internes.

Il apparaît que l'altruisme, l'anticipation, l'humour, le sentiment d'affiliation et l'auto observation, mécanismes de défense les plus adaptatifs, sont à l'œuvre chez ces enseignantes et assurent une adaptation optimale aux facteurs de stress. Ce sont donc des défenses dites matures selon la classification du DSM-IV qui sont convoquées pour réguler la relation à l'autre.

A ce niveau défensif la répression est également présente, celle-ci pouvant s'exprimer dans un discours sur leur place et leur rôle professionnel. L'exclusion est la dernière étape de cette répression qui peut s'exercer mais qui procure chez toutes un sentiment d'échec et de culpabilité.

A un deuxième niveau, la formation de compromis ou l'inhibition mentale permettent un maintien hors de la conscience des sentiments, idées, souvenirs, désirs et craintes. Nous avons pu déceler un mécanisme de refoulement ainsi qu'une isolation de l'affect agissant chez les trois enseignantes.

Les défenses narcissiques, dites d'un troisième niveau, régulant l'estime de soi semblent ne surgir que rarement. Les enseignantes sont enclines à la dépréciation lorsqu'une situation perdure et que l'incompréhension persiste.

Ici, lorsque L.M. Bossard (2009) explique que « c'est sans doute parce que l'élève qu'ils voudraient enseigner est inaccessible que les locuteurs rendent leurs propres élèves

responsables des difficultés qu'ils rencontrent. » (C. Blanchard-Laville, 2009, p.169), ce processus mental ne semble pas fonctionner dans ce cas de figure. En effet ce mécanisme de défense de type projectif, qui semble assez répandu dans la littérature sur le sujet, n'est pas un processus que nous retrouvons chez les enseignantes interrogées. Bien au contraire, dans les difficultés rencontrées avec les élèves, les enseignantes semblent endosser la responsabilité de l'échec sans éluder les questions sur soi que cela soulève.

Cette approche sur les mécanismes de défense, même si elle permet d'apercevoir des processus à l'œuvre et donc d'éclairer les phénomènes transférentiels, demanderait un développement plus approfondi, et pourrait faire l'objet d'une investigation propre, tant les définitions de ces mécanismes sont complexes et subtiles à comprendre si l'on veut s'ancrer dans l'approche psychanalytique et ne pas être dans le sens commun.

Au travers de ces différents mécanismes en jeu dans la relation éducative, à savoir les désirs inconscients, les identifications projectives et les mécanismes de défense, nous avons pu éclairer la notion de transfert sous l'angle de la « bonne distance » à trouver, interrogeant alors les places, les rôles et les fonctions de chacune. Les notions de fonction limitante et fonction contenant apparaissent ici primordiales pour instaurer un espace sécurisé permettant de ne pas entrer dans un excès de transfert et décharger la relation éducative d'une certaine emprise pédagogique.

Il nous a semblé que les enseignantes en présence arrivaient à investir le lien, à le maintenir, malgré les difficultés tant scolaires que comportementales qui émergent au quotidien avec les élèves accueillis dans les EREA. Ce lien, que nous avons qualifié de vivant et sécurisé en reprenant les propos de J. Pain (2007), nous montre la nature des phénomènes transférentiels qui interagissent dans l'espace pédagogique. Ces processus paraissent alors s'ancrer dans la volonté de trouver en l'élève un sujet acteur et non dans un objet passif.

Au terme de notre étude, il est néanmoins difficile de dire si ces enseignantes prennent en compte, dans la relation éducative, ce qui est lié aux désirs inconscients, à l'identification projectives et aux mécanismes de défense, pour faciliter les processus transférentiels entre elles et les élèves.

Mais elles montrent un travail sur elle, une réflexion quant à leur professionnalité, qui leur a permis, semble-t-il, de mettre à distance ce qui peut les faire agir et réagir. Comme le souligne S. Canat (2007) « le tout premier travail à fournir avec ces élèves consiste à analyser ses pensées et ses capacités d'accueil et de transformation des « formes étranges » dans leur présence. » (S. Canat, 2007, p.107).

Peut-être aussi retrouvons nous dans ces enseignantes, qui ont fait le choix d'exercer en EREA, milieu scolaire assez particulier et peu répandu dans l'hexagone, un positionnement et une capacité réflexive véhiculée par le milieu dans lequel elles s'inscrivent. Comme le souligne Ada Abraham (2009), citée par C. Blanchard-Laville « la personnalité des maîtres serait liée à l'âge ou à la structure psychologique des enfants auxquels ils s'adressent en tant qu'enseignant. » (C. Blanchard-Laville, 2009, p.55). Nous pouvons alors penser que la manière d'investir un soi-professionnel, bien qu'attaché au soi-personnel comme nous l'avons développé, serait alors relié à la prise en compte non seulement de la période adolescente avec tout ce qu'elle a de conflictuel mais également aux problématiques des élèves, problématiques qu'elles doivent accueillir, travailler, questionner pour ne pas être submergées.

Cela fait apparaître la nécessité d'une introspection, d'un questionnement tant sur soi, que sur les autres, sur les pratiques, sur les contextes d'enseignement dans lesquels chaque enseignant peut se trouver, pour arriver à faire ce pas sur le côté, et se dégager de ses propres pulsions inconscientes pouvant enfermer l'autre dans soi et pour soi (M. Cifali, 1999).

Ainsi, « avec la psychanalyse, c'est nous-même qu'il nous faut accepter de décentrer et de réduire à la réalité, en admettant que notre « moi » n'est pas tout et que nous avons à connaître des forces inquiétantes, qui, en chaque éducateur, et aussi en chaque enfant, sont à déchiffrer si on veut comprendre l'ensemble du comportement humain. » (G. Mauco, 1993, p.19).

Mais cet aspect est tellement personnel, c'est une démarche éminemment propre que personne d'autre ne peut décider, qu'elle semble difficilement applicable partout malgré les bénéfices que cela pourrait apporter à tous les agents de la relation éducative. Voulons-nous réellement, en tant qu'enseignant, sortir d'une certaine relation d'emprise ? Qu'est-ce que cette fonction et ce rôle viennent remplir au niveau de la formation narcissique ?

Car « nul ne peut faire que cet effort ne soit pénible, car toute vérité nouvelle exige, pour être admise, que soit surmontée l'angoisse d'un renoncement aux fausses sécurités du passé. » (G. Mauco, 1993, p.19). Ainsi « le véritable obstacle à vaincre c'est la crainte de la vérité profonde de nous-même, tapie sous les camouflages de l'inconscient » (G. Mauco, 1993, p.283). Pourtant comme le rappelle S. Canat (2007) « il y a des préalables au travail scolaire, et le premier est la reconnaissance de l'inconscient. » (S. Canat, 2007, p.8).

A ces quelques limites que nous voyons à notre travail, qui sont rattachées aux concepts développés dans cette recherche, nous évoquerons deux limites personnelles qui se sont fait jour.

La première concerne les entretiens. Novice dans la démarche clinique, le guide d'entretien que nous avons élaboré nous a tout autant permis de rester dans le sujet que de nous y enfermer. En analysant le nombre de relances faites au cours des entretiens, les silences laissés, nous constatons à posteriori la difficulté de l'exercice. En effet, d'un entretien à l'autre, le nombre de relances baissait significativement, les silences qui nous semblaient interminables au début et que nous avions du mal à ne pas combler par une question sont devenus plus naturels, laissant voguer l'esprit de l'autre comme le nôtre. Dans cette perspective, il aurait été intéressant de faire des interviews pour s'entraîner, se confronter à la réalité de cet exercice avant de commencer « pour de vrai ». Cela aurait peut-être permis d'éviter certains écueils, d'affiner notre implication, notre écoute, notre manière de relancer.

La seconde limite qui apparaît est le fait de travailler également dans un EREA. Même si nous avons eu la démarche d'effectuer cette recherche dans un autre environnement que le nôtre pour limiter les biais qui pourraient apparaître, notre propre subjectivité était impliquée, comme elle l'est dans toute situation et relation, mais avec un filtre qui n'était pas neutre. Sans attendre de réponse, sans volonté d'orienter les entretiens à priori, notre propre transfert a peut-être opéré, à notre insu, puisque nous avons déjà une vision, une interprétation et une implication dans un système similaire. Comme le stipule C. Yelnik (2005) « entre le chercheur et son sujet/objet, comme dans toute relation humaine, sont à l'œuvre des processus inconscients » et ceux-ci nous semblent être plus mobilisés dans un contexte qui paraît analogue à notre quotidien. Ainsi l'implication, la distance et la posture en sont peut-être modifiées en raison de cette proximité.

Ayant résumé les points saillants de notre recherche et les limites que nous avons pu constater, vivre et éprouver, quelques perspectives s'ouvrent à nous pour que cette notion de phénomènes transférentiels cherche à se développer dans les métiers de la formation et de l'enseignement.

La formation des enseignants, tant initiale que continue, pourrait éveiller à cette problématique d'un espace où le psychisme de chacun des protagonistes va avoir une incidence sur la relation et sur les apprentissages. Car « aborder ces questions en formation permettrait aux enseignants de comprendre certaines situations de rupture, de souffrance voire de détresse, pouvant générer décrochage scolaire et épuisement professionnel. » (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019). Nous nous référons alors à une institution qui considérerait ces faits comme incontournables dans les processus d'enseignement, impulserait des temps d'échange et de réflexion et formerait en ce sens ses acteurs.

Formation donc mais aussi supervision, analyse de pratique, groupe de soutien au soutien... sont autant de modalités qui pourraient permettre à chaque intervenant, d'exprimer les difficultés et de les conscientiser dans un rapport singulier à l'élève. Car « la psychanalyse croise la relation à l'élève, quand l'enseignant entre dans un groupe d'analyse de ses pratiques qui se réclame de l'orientation psychanalytique. Il a les moyens de comprendre quel filtre il peut être, dans la transmission des savoirs, quand se jouent à son insu des expressions de son inconscient » (A.M. Jovenet, 2014, p.18).

Prendre en compte ces phénomènes transférentiels dans l'espace pédagogique, comme l'a pensé la pédagogie institutionnelle, pourrait aussi passer par repenser l'espace classe lui-même et les pratiques afférentes. Ainsi l'appui sur des pédagogies actives, coopératives ou institutionnelles et peut-être la pédagogie institutionnelle adaptée comme le développe S. Canat, parce que répondant à des caractéristiques d'élèves hors norme, pourraient favoriser un transfert positif entre élèves et enseignants. « Les pédagogies actives, en permettant au sujet de s'exprimer dans ce qu'il a de plus authentique, lui procure en même temps satisfactions narcissiques et de meilleures relations avec le milieu. » (G. Mauco, 1993, p.170)

De nombreux auteurs avant nous se sont interrogés et positionnés quant à cette notion de transfert dans la relation éducative (F. Oury, 1976 ; S. Canat, 2007 ; M. Cifali, 2005 ; J. Filloux, 1989 ; F. Imbert, 2005 ; M. Postic, 2001...). L'« originalité » de cette étude réside peut-être dans le fait que les phénomènes transférentiels sont éclairés ici par le biais des désirs inconscients, des identifications projectives et des processus défensifs émanant de la relation pédagogique. En cherchant à comprendre leur mobilisation chez ces enseignantes d'EREA, nous avons pu dégager certains mécanismes de défense à l'œuvre, rarement cités dans la littérature, tel l'altruisme, l'humour, l'auto observation et le sentiment d'auto affiliation. Car ce qui semble souvent être pointé se situe plutôt du côté d'un système répressif utilisé par l'enseignant tel que les exclusions, les heures de retenue, les dénigrement, le déni...

Ce qui nous semble surtout apporter une pierre à l'édifice réside dans le contexte de réalisation de cette recherche. Les Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté sont en effet peu connus, très peu de structures sont déployées sur le territoire et donc peu d'études, voir aucune, n'y sont afférentes. Or ce contexte particulier d'exercice semble avoir une incidence sur les visées pédagogiques des enseignants, ayant alors une répercussion, semble-t-il, sur leur posture professionnelle. Cela rejoint le constat que nous avons fait où ces enseignantes ne rendent pas responsables leurs élèves des difficultés, mais en portent la responsabilité.

Alors peut-être qu'Astrantia dans les entretiens a raison : on n'arrive pas en EREA par hasard...

Nous concluons sur une phrase de Confucius qui a résonné à un moment de cette étude et qui synthétise peut-être notre démarche, rejoignant la culture juive (Marc-Alain Ouaknine sur France culture le dimanche matin) pour qui il faut se poser encore et toujours des questions car les réponses arrêtent la pensée :

« L'important ce n'est pas de connaître les réponses mais de comprendre les questions »

(Confucius, 551 av J.C. – 497 av J.C.)

Telle a été notre démarche, les réponses finalement important peu, ce qui fut au centre ont été les questions qu'elles suscitaient.

Questions tant professionnelles que personnelles, mais qui nous ont permis de mettre des mots sur ce que nous ressentions et pressentions, sur nos zones d'ombre, sur nos failles, sur les leviers possibles et les obstacles à franchir, sur nos forces également.

Ce travail nous a permis d'éclairer un passé, de comprendre un présent et de construire un futur sur des bases sans cesse renouvelées, sans cesse questionnées.

Car l'appui sur des théories psychanalytiques nous emmène toujours plus loin, suscite un grand nombre de questions qui, même en n'amenant pas de réponse dans l'immédiat, nous engagent sur la voie d'un cheminement.

BIBLIOGRAPHIE

- AUGER, M.T. BOUCHARLAT, C. (2004) *Elèves difficiles, profs en difficulté*, Edition Chronique Sociale.
- BENOIT, H. KLEIN, J.P. (2011) « Action pédagogique, médiation symbolique et psychothérapie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2011/2 (n°54), p.81 à 102.
- BLANCHARD LAVILLE, C. (2001) *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Edition PUF.
- BLANCHARD LAVILLE, C. GEFFARD, P. (2009) *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, Edition L'Harmattan.
- BOIMARE, S. (2004) *L'enfant et la peur d'apprendre*, Edition DUNOD, 2^{ème} édition.
- BROSSAIS, E. (2016) « Introduction » du dossier « Trace de la subjectivité des enseignants dans l'acte d'enseignement : les apports de la psychanalyse à l'analyse clinique des processus éducatifs et des pratiques d'enseignement », *Les sciences de l'éducation – pour l'ère nouvelle*, 2016/2 (vol. 49), p.7 à 18.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2016-2-page-7.htm>

- CALIN, D. « Les réactions psychologiques à l'échec scolaire »

Disponible en ligne sur : <http://dcalin.fr/textes/echec.html>

- CALIN, D. « Quelle formation psychologique pour les enseignants ? »

Disponible en ligne sur : <https://dcalin.fr/textes/psychoeduc.html>

- CANAT, S. (2005) « Quels besoins scolaires spécifiques pour accueillir des enfants ayant des troubles du comportement et du caractère », dans Y. Breton *Approches du trouble du comportement : l'enfant et l'adolescent par gros temps*, Champ social, p.335 à 350.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/approches-du-trouble-du-comportement---page-335.htm>

- CANAT, S. (2011) « Psychanalyse et pédagogie : vers une pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles », la *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2011/2 (n°54), p.17 à 26.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-2-page-17.htm>

- CANAT, S. (2015) « La réponse pédagogique est dans la question énoncée par les troubles envahissant le comportement de certains sujets. Comment entendre au-delà des troubles le sujet en mal d'apprendre », la *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2015/4 (n°72), p.125 à 140.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-4-page-125.htm>

- CHEVALIER, M. DE SMET, N. DIEZ, T. LAMBERT, S. (2010) *Désir à prendre. Récits de pédagogie institutionnelle*, Collection L'école au quotidien, Edition Couleur livres.

- CICCONE, A. (1999) *La transmission psychique inconsciente*, Edition Dunod.

- CIFALI, M. MOLL, J. (1985) *Pédagogie et Psychanalyse*, Edition DUNOD.

- CIFALI, M. (2005) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Edition PUF, 5^{ème} édition.

- CORNET, J. (2010) « Pédagogie institutionnelle et exigence éthique : au nom de quelle valeur », in *Désir à prendre. Récits de pédagogie institutionnelle*, Collection L'école au quotidien, Edition Couleur livres.

- CREMADEILLS, J. DUHAMEL, M. GUELY, J.P. (Inspecteurs Généraux de l'Education Nationale) et GAUTHIER, R.F. GEORGET, M. RAVAT, J.C. (Inspecteurs Généraux de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche), 25 juin 2002, *Analyse de l'organisation et du fonctionnement des Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté*.

- DAMBRINE, F. (2009) « Approche clinique de l'improvisation dans la rencontre pédagogique », in *Processus inconscients et pratiques enseignantes*, Edition L'Harmattan.

- DELAMARRE, P. (2007) « La défaillance du lien chez l'enfant instable », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2007/4 (n°40), p.43 à 52.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2007-4-page-43.htm>

- DELION, P. (2019) « La fonction limitante », *Les cahiers pédagogiques*, n°557, p.20-22.

- EGRON, B. SARAZIN, S. (2018) *Troubles du comportement en milieu scolaire*, Edition RETZ.

- FERNANDEZ, P. (2007) « Conduites instables et réponses de l'école » *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2007/4 (n°40), p.29 à 42.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2007-4-page-29.htm>

- FILLOUX, J. (1989) « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique », *Revue française de pédagogie*, n° 87 avril-mai-juin 1989, p.59-75.

- FILLOUX, J. (1996) *Du contrat pédagogique – Le discours inconscient de l'école*, Edition L'Harmattan.

- FILLOUX, J.C. (2000) *Champ pédagogique et psychanalyse*, Edition PUF.

- FORTIN, PLANTE, BRADLEY (2011) Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire.

- FOURNIER, G. (2011) « L'espace transitionnel en pédagogie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2011/2 (n°54), p.55 à 66.

- FRESING, E. PLOYE, A. DELARUE-BRETON, C. (2017) « De quelques usages de la psychanalyse en éducation et formation », *Revue française de psychanalyse* 2017/2 (Vol. 81), p.505 à 516.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-française-de-psychanalyse-2017-2-page-505.htm>

- IMBERT, F. (2005) *L'inconscient dans la classe, transferts et contre-transferts*, ESF Editeur, 3^{ème} édition.

- JOVENET, A.M. (2014) *Enfant en souffrance... élève difficile ? Dialogue entre psychanalyse et pédagogie Freinet*, Presses Universitaires du Septentrion.

- LAPLANCHE, J. PONTALIS, J.B. (1971) *Vocabulaire de la psychanalyse*, Edition PUF.

- LEVINE, J. MOLL, J. (2012) *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF Editeur, 5^{ème} édition.

- MARCEL, J.F. OLRV, P. ROTHIER-BAUTZER, E. SONNTAG, M. (2002) Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 135-170.

Disponible en ligne sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-807_2002_num_138_1_2872

- MAUCO, G. (1993) *Psychanalyse et éducation*, Edition Flammarion, 2^{ème} édition.

- PAIN, J. (2007) « Introduction, les voies de la pédagogie institutionnelle », in *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*, S. CANAT, Edition Champ Social.

- PAUL, M. (2003) « Ce qu'accompagner veut dire »

- PAUL, M. (2016) « Repères pour penser la mise en œuvre de l'accompagnement », *Journées de l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur*

Disponible en ligne sur : https://acc-es-2016.sciencesconf.org/conférence/acc-es-2016/pages/2_2016_Rennes_M.Paul_Repères_pour_penser_la_mise_en_œuvre.pdf

- PECHBERTY, B. (2003) « Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : un éclairage fécond », *Revue ELA Etudes de linguistique appliquée*, n°131 p.265 à 273.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-3-page-265.htm>

- PHILIP, C. (2011) « Psychanalyse et éducation : une relation névrotique », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2011/2 (n°54), p.147 à 159.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2011-2-page-147.htm>

- POSTIC, M. (2000) *Observation et formation des enseignants*, Edition PUF, 4^{ème} édition.
- POSTIC, M. (2001) *La relation éducative*, Edition PUF, collection Education et Formation, Recherche scientifique.
- ROUZEL, J. (2002) « Le transfert et son maniement dans les pratiques sociales ».

Disponible en ligne sur : <https://www.psychasoc.com/Textes/Le-transfert-et-son-maniement-dans-les-pratiques-sociales>

- SAVOURNIN, F. BROSSAIS, E. JOURDAN, I. (à paraître) « Le transfert dans la relation éducative et d'enseignement ».

- SAVOURNIN, F. DETCHART, F. (2016) « Les élèves perturbateurs au collège : des pratiques enseignantes inclusives », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2016/4 (n°76), p.237 à 250.

Disponible en ligne sur : <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-4-page-237.htm>

- TERRISSE, A. (2013) « La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS », *Didactique clinique de l'EPS – Le sujet enseignant en question*, Edition PUF.
- VIAL, M. (2010) *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ?* Edition L'Harmattan.
- YELNIK, C. (2005) « L'entretien clinique de recherche en science de l'éducation », *Recherche et formation* n°50, p.133-146.

ANNEXE 1 : LES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS DE RECHERCHE

1. Pour présenter le projet à l'équipe éducative pédagogique

Je suis professeure d'EPS à l'EREA de Pamiers et je suis également un cursus à la faculté sur la problématique des Besoins Educatifs Particuliers. Dans le cadre de la 2^{ème} année de Master, j'effectue une recherche et je fais un mémoire sur l'enseignement en EREA.

Dans ce cadre, pour me permettre d'aller au bout de cette démarche, j'aurais besoin d'enseignants volontaires pour un entretien individuel, qui durerait une heure environ. Ces entretiens seront rendus anonymes dans la rédaction du mémoire. Ils sont un lieu d'échange sur la thématique de l'enseignement en EREA.

2. Pour présenter l'entretien à l'interviewé

Bonjour, je m'appelle Axelle EHRHARD-SAGOUSPE. Je fais un mémoire sur l'enseignement dans un EREA et la relation à l'élève. Merci d'avoir répondu à ma demande. Bien évidemment il n'y a pas de réponse attendue, c'est ce que tu penses à ce moment où je te pose la question qui m'importe.

Je vais enregistrer l'entretien qui va durer environ 1 heures car je dois retranscrire ce que nous dirons mais cela reste complètement anonyme.

Si tu es d'accord nous pouvons commencer (début de l'enregistrement).

3. Les questions guides pour l'entretien

Chaque question est découpée en bandes avant l'entretien, que je mets sur la table au moment où je pose la question. Cela permet à la personne de pouvoir lire la question en même temps que je la dis et de pouvoir s'y référer par la suite. Certaines questions en gras sont les principales, d'autres me servent à approfondir le sujet si jamais cela n'a pas été évoqué.

A la fin de l'entretien, les différentes bandes sont donc visibles sur la table et je demande à la personne si elle veut rajouter des choses, compléter. Ayant les questions sous les yeux elle peut donc les relire.

- **Peux-tu me raconter ton parcours jusqu'à arriver à l'EREA ?**
- Qu'est-ce qui a motivé ton désir d'être enseignant-e ?
- Qu'est-ce qui a motivé ton désir d'être enseignant-e spécialisé-e ?
- Qu'est-ce qui a motivé ton désir de choisir l'enseignement spécialisé ?
- Qu'est-ce qui a motivé le choix d'enseigner à l'EREA ?
- **Qu'est-ce qui caractérise selon toi, l'enseignement en EREA ?**
- **Qu'est-ce qui caractérise les élèves d'un EREA ?** En quoi est-ce différent d'un autre milieu d'enseignement ?
- **Quelles sont les compétences fondamentales spécifiques que l'enseignant en EREA doit avoir ?**
- **Quels sont tes principaux objectifs quand tu construis une séquence ?**
- **Qu'est-ce qui est pour toi absolument fondamental de transmettre chez les élèves ?**
- **Quelle relation penses-tu nouer avec tes élèves ?** Est-ce important ? Comment cela se passe-t-il ?
- **Qu'est-ce que tu apprécies particulièrement dans cette relation ?**
- **Pourrais-tu décrire une situation agréable ?**
- **Y-a-t-il des élèves que tu as appréciés particulièrement ? Pour quelle raison ?**
- **Y-a-t-il des élèves auxquels tu as été attaché ?**
- **Qu'est-ce que tu ne supportes pas ? Qu'est-ce qui t'agace profondément ?**
- **Pourrais-tu décrire une situation difficile ou délicate ?**
- **Y-a-t-il des élèves qui t'insupportent ? Pour quelle raison ?**
- Qu'est-ce que tu fais ou mets en place dans ce cas ?
- Par quoi es-tu affecté dans une journée de cours ?
- Que fais-tu quand tu es affecté par une situation ?
- **Y-a-t-il des élèves qui t'ont marqué ? Pour quelle raison ?**
- **Comment te sens-tu aujourd'hui dans ton métier d'enseignant en EREA ?**
- Es-tu satisfait ?
- Quelles sont tes attentes ?

4. Prévision du guide d'entretien

Thèmes	Questions
Profil de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous me raconter votre parcours de formation ? - Depuis combien de temps êtes-vous dans l'enseignement ? Autres métiers avant ? - Qu'est-ce qui a motivé votre désir d'être enseignant ? - Qu'est-ce qui a motivé votre désir de choisir l'enseignement spécialisé ? - Etes-vous enseignant spécialisé ? Si oui depuis combien de temps ? - Pourquoi le choix (si c'en est un) d'enseigner à l'EREA ?
Enseigner en EREA	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui caractérise selon vous, l'enseignement en EREA ? - Selon vous, quelles sont les compétences fondamentales spécifiques que l'enseignant en EREA doit avoir ? - Avez-vous reçu une formation particulière pour enseigner en EREA ? Pensez-vous qu'une formation soit nécessaire ?
Les attentes de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont vos principaux objectifs quand vous construisez une séquence ? - Qu'est-ce qui est pour vous absolument fondamental de transmettre chez vos élèves ?
La relation éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce qui caractérise les élèves d'un EREA ? En quoi est-ce différent d'un autre milieu d'enseignement ? - Quelle relation pensez-vous nouer avec vos élèves ? Est-ce important ? Comment cela se passe-t-il ?
Les affects liés aux situations	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous appréciez particulièrement ? - Pourriez-vous décrire une situation agréable ? - Qu'est-ce que vous ne supportez pas ? - Pourriez-vous décrire une situation difficile ou délicate ? - Par quoi êtes-vous affecté dans une journée de cours ? - Que faites-vous quand vous êtes affecté par une situation ?
Le rapport à l'élève et les affects en découlant	<ul style="list-style-type: none"> - Y-a-t-il des élèves que vous appréciez ou avez appréciés particulièrement ? Pour quelle raison ? - Y-a-t-il des élèves auxquels vous êtes attaché ou avez été attaché ? - Y-a-t-il des élèves qui vous insupportent ? Pour quelle raison ? - Qu'est-ce que vous faites ou mettez en place dans ce cas ? - Y-a-t-il des élèves qui vous ont marqué ? Pour quelle raison ?
Etat affectif au moment T	<ul style="list-style-type: none"> - Comment vous sentez-vous aujourd'hui dans votre métier d'enseignant en EREA ? Etes-vous satisfait ? - Quelles sont vos attentes ?

ANNEXE 2 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC « CAPUCINE »

1

2

3 « Capucine » est brigade ASH depuis 17 ans et enseigne depuis 20 ans. Elle a fait beaucoup de postes
4 adaptés en IME, IMP, IMPro, ITEP, EREA... Elle est arrivée sur l'EREA en octobre pour remplacer un
5 enseignant jusqu'à la fin de l'année scolaire mais elle y avait déjà travaillé auparavant. Je la rencontre
6 chez elle pour un entretien qui durera environ 1h20...

7 Elle m'accueille très chaleureusement en m'offrant un café mais on sent de l'appréhension dans les
8 questions qu'elle me pose durant ce temps informel : quelle est ma formation, ce que je cherche dans
9 ce mémoire, les questions que je vais lui poser. Je lui explique mon parcours, le master dans lequel je
10 suis inscrite, ma volonté de travailler sur la problématique de l'enseignement en EREA, lieu également
11 où j'exerce. Durant ce temps informel, elle me parle de l'enseignement en EREA qu'elle vit. Je lui propose
12 alors de commencer l'entretien enregistré car je l'amènerai à se redire dans certaines questions.

13 Nous commençons...

14

15 **(0'') Depuis combien de temps tu es dans l'enseignement ?**

16 20 ans.

17 **Tu as fait d'autres métiers avant ?**

18 Ouais... j'ai fait de laa compta (*rire*) à Paris... de la petite comptabilité... j'étais dans un magasin de
19 prêt à porter... j'ai fait ça trois ans... dans une boutique... parce que moi j'ai arrêté l'école à 16 ans en
20 fait... j'ai arrêté très tôt.

21 **(25'') Qu'est ce qui t'a fait revenir ou venir vers l'enseignement ?**

22 Moi j'ai toujours été portée vers le savoir... persuadée que le savoir libère... bin ça c'est un postulat
23 que j'avais ado, je sais pas... que... le savoir donne une force et une autonomie de penser... et... du
24 coup j'ai arrêté à 16 ans... en me disant, parce que je savais que le DAEU existait... le diplôme d'accès
25 aux études universitaires... mais j'ai toujours eu un problème avec l'autorité... donc quand j'ai arrêté
26 l'école à 16 ans, je me suis dit, tu peux pas saquer les profs... normal... (*rire*) t'y retourneras plus tard...
27 d'abord tu travailles... après tu passes le DAEU... et après, là, tu seras dans le champ de la fac... euh...
28 dans le champ de la fac où là t'es plus autonome en fait... moi j'avais un besoin d'autonomie et l'école
29 c'était pas possible quoi... et donc euh...voilà... moi j'ai jam... quand j'ai quitté... mais non mais j'étais
30 toujours... euh... mais même toujours maintenant je suis toujours à bouquiner, à apprendre, à... je reste
31 dans cette dimension de savoir...

32 **(1'32'') Du coup tu as pu faire le chemin que tu avais prévu déjà quand tu as quitté... (elle me coupe
33 la parole)**

34 Et non... Et non... (*en s'exclamant fort*) le chemin qui était déterminé à 16 ans c'était : t'y retournes
35 quand t'as 20 ans...parce que pour passer le DAEU, il fallait avoir 20 ans et deux ans de vie active... ça
36 c'était les conditions pour passer le DAEU... conditions, je me suis renseignée avant d'arrêter l'école...
37 j'ai arrêté pile à l'anniversaire des 16 ans, j'ai arrêté mais je savais que ça ça existait... tu vois...
38 seulement entre temps j'ai eu des enfants... ça c'était pas prévu dans le... euh... (*rire*) c'était pas prévu
39 dans le concept... mais j'ai eu mon aîné moi j'avais 19 ans moi... tu vois... donc... euh... j'ai eu mes
40 grands...alors, attend, comment ça s'est passé... du coup avec les grands, bin voilà obligé d'aller

41 bosser... ça aussi j'avais pas prévu euh mais bon t'es obligée d'aller gagner ta vie donc j'ai fait ce truc
42 là... après je suis allée au DAEU, j'ai passé mon équivalence au bac... après j'ai fait un an en histoire à
43 la fac, je voulais faire de l'histoire moi... j'ai fait un an d'histoire... et pendant cette année où j'y étais,
44 j'ai appris qu'on pouvait passer le concours d'institut euh quand on est mère de famille avec trois
45 enfants... qu'on avait pas besoin de la licence au final... tu vois... donc je suis pas allé jusqu'à la licence,
46 j'ai passé direct le concours... tu vois... parce qu'en chemin j'ai appris que cette clause existait...

47 ***(2'52'') Tu l'as directement réussi ?***

48 Ouais... de la première... euh... après moi j'étais dans un enjeu... euh... comment dire... avec le père des
49 enfants on était au RMI... (rire)... tu vois... on était au RMI... dès fois je pouvais même pas payer
50 l'assurance de la voiture, j'allais en cours à Toulouse euh... à l'arrache... y a des fois j'allais pas en cours
51 parce que j'avais pas de sous pour mettre l'essence... y avait pas... euh... donc pour moi avoir ce
52 concours ça devait durer qu'un an et... c'était de l'ordre du vital quoi... tu vois... c'était de l'ordre de
53 l'économie vitale... donc j'ai fait que ça pendant un an ouais... l'année où j'ai pas bossé et j'ai eu du
54 premier coup.

55 ***(3'31'') Ta motivation à être enseignante elle était liée aux savoirs, elle était liée à...***

56 Elle était liée à deux choses : le savoir et l'exclusion... le savoir et l'exclusion... moi j'ai grandi dans une
57 cité pourrie... y a pas d'autres mots... j'ai... euh... j'ai vu plein de jeunes qu'ont grandi avec moi, ils
58 tiennent encore les murs sauf qu'ils ont 45 ans maintenant... on vieillit tous... Et pour moi ces putains
59 de cités c'est comme... euh... un end... des endroits que... l'Etat... s'est désengagé, abandonné et
60 complètement... et j'avais déjà moi cette conscience à 16 ans... moi j'avais une conscience de, y a une
61 vie là, moi je n'en veux pas... ça va juste pas être possible... et la seule façon de sortir de tout ça, ce
62 sera le savoir, moi je veux pas croire les conneries que j'entends à la radio, je veux pas... euh... et
63 l'exclusion... ça m'a toujours fait cogiter... et l'exclusion quand elle est pas choisie, elle est dure... quand
64 elle est choisie, quand c'est des choix de vivre en marginal et tout ça, à assumer, mais ça va... mais
65 d'être exclu de l'école ça détermine ta vie derrière... tout simplement... tu vois... moi j'ai arrêté à 16
66 ans, c'est moi qui me suis exclue hein, c'est pas le bahut, moi y avait écrit : doit trouver sa voie... j'étais
67 en fin de première j'avais un an d'avance sur l'école... parce j'étais dit dans les enfants précoces... tu
68 vois, j'étais une bonne élève... seulement j'tapais des crises de nerfs tout le temps... voilà... mais aussi
69 parce que j'étais dans un milieu familial, mon père était maltraitant, enfin bon c'était compliqué quoi...
70 comme nos mômes d'EREA au final... la même vie... euh... ouais ouais la même vie... moi je pense que
71 je suis aussi à l'EREA parce que je reste dans... ce que j'ai été... ils me renvoient ce que j'ai été et... et
72 les bonnes valeurs qu'il y a à l'intérieur aussi, parce que tout n'est pas pourri...

73 ***(5'21'') Tu as vite bifurqué sur l'enseignement spécialisé, tu as vite passé la certification ?***

74 Ouais... j'ai... comment j'ai fait ça... donc quand je suis arrivée à l'IUFM, j'ai déploré et regretté, j'avais
75 demandé en formation qu'ils nous fassent visiter des bahuts spécialisés parce que j'y connais rien...
76 mais à l'époque c'était pas organisé ça... et... la première année où j'ai eu mon poste donc j'étais dans
77 un CP... où j'ai bien vu que mon feeling personnel m'attirait plus vers ceux qui n'y arrivaient pas... que
78 ceux qui y arrivaient... moi les petits gosses qu'ont commencé à lire, on était fin novembre, je me disais
79 mais ça c'est parce que dans leur famille ils ont l'environnement culturel, ils ont les conditions... et moi
80 la première année j'ai vu que moi... euh... je me sentais mieux et... j'avais envie de travailler avec tous
81 ces petits qui n'avaient pas cet environnement culturel à la naissance... tout simplement... parce que
82 voilà, parce que je l'ai vu par expérience, quand t'arrêtes à 16 ans, c'est ta vie entière qui est
83 conditionnée par tout ça quoi... tu vois... alors que la vie au RSA elle est dure... (rire) non c'est vrai, faut
84 que ce soit des choix conscients sinon tu t'en sors pas... donc j'ai fait qu'un an en ordinaire et l'année
85 d'après... euh... à l'époque c'était le CAPSAIS, alors pour s'inscrire au CAPSAIS, il fallait connaître

86 l'option où tu voulais aller... seulement moi, j'ai bien vite vu qu'il y avait une différence entre l'option
87 F l'option D... mais sans savoir vraiment, donc j'ai demandé à l'inspection... j'ai pris un poste de
88 remplaçant... et j'ai demandé « est-ce que pendant l'année vous voulez bien m'envoyer en poste que
89 dans le spécialisé pour que je puisse découvrir les différentes options qui existent dans le spécialisé,
90 les différentes structures » donc moi j'ai découvert ça cette année-là... donc j'ai découvert l'EREA, je
91 suis allée dans un ITEP, j'avais été dans un ADAPEI à l'IME... tu vois j'ai découvert les grandes structures
92 comme ça... et suite à ça après je me suis inscrite au CAPSAIS en candidat libre et j'ai fait l'option D et
93 je bossais dans une structure avec IME, Impro, ITEP pendant trois ans... j'ai eu ma classe pendant trois
94 ans et après j'ai demandé prof de brigade ASH... parce que dans cette institution je suis devenue...
95 *(siffle, signe zin-zin de la main)*

96 ***(8'31'')* Du coup ça fait combien de temps que tu es brigade ASH ? Parce que c'est toujours ton statut**
97 ***actuel ?***

98 Euh... 17 ans... euh... ouais 17 ans... ouais j'ai jamais refait le mouvement depuis... mais avec mon poste
99 de brigade ASH par exemple, j'ai passé 4 ans à l'EREA... 4 ans de suite... j'ai passé 4 ans à l'EREA, 2 ans
100 sur des remplacements et suite à ça... à l'EREA y avait beaucoup de... y avait un climat de violence tu
101 vois, tu passais dans le couloir, t'entendais les profs qui hurlaient, t'entendais des... enfin bon c'était...
102 c'était quelque chose... et donc là j'ai demandé au directeur de monter un petit bureau, un lieu
103 d'accueil alternatif on l'appelait... de monter ça... et du coup l'inspecteur qui était en place, m'a
104 détaché deux ans sur l'EREA pour faire fonctionner ce bureau là... là, pendant ces deux ans là, j'avais
105 toujours mon poste de brigade mais je n'étais plus brigade en fait... j'étais détachée en moyen
106 supplémentaire à l'EREA... pour monter ça.

107 ***(9'35'')* Tu n'accueillais sur la semaine que ces jeunes-là ?**

108 Pendant deux ans j'ai travaillé qu'avec les borderline... et eux, c'est avec eux que j'aime bosser... ces
109 borderline type... et donc j'ai fait ça avec euh... j'l'ai fait tourner pendant deux ans... après bin c'est un
110 instit qui a manigancé parce que... de loin, il voit mon petit bureau il m'dit « ah mais c'est bien pour
111 rien foutre et tout »... donc il a manigancé, machin, il a fait valoir que lui il était titulaire à l'EREA... et il
112 a repris le lieu d'accueil alternatif... donc moi je... euh... enfin... je suis retournée dans mes fonctions
113 de brigade qui m'ont amenée après dans d'autres bahuts toujours sur l'ASH.

114 ***(10'21'')* Et du coup dans tous ces lieux que tu as vu, qu'est-ce qui pour toi caractérise plus**
115 ***l'enseignement en EREA ? Est-ce que tu y vois une différence ?***

116 Le fonctionnement du secondaire... déjà d'une, le fonctionnement du secondaire puisque dans les
117 autres structures tu es... euh... t'es la maîtresse, t'es pas prof... donc un classe, un référant... euh...
118 qu'est ce qui caractérise plus l'EREA... euh *(silence)*... je trouve qu'à l'EREA on est moins dans la
119 pathologie, plus dans la difficulté sociale... par exemple quand tu vas dans une classe à l'IME... ils ont
120 tous leurs pathos, mais tu as des petits enfants handicapés, ma foi, ils sont bien dans leur peau... tu
121 vois... que par exemple à l'EREA t'as toute la difficulté so, la dimension sociale qui est là, qui rentre
122 dans ta classe, qui est très prégnante et qui à mon avis fait la différence avec, euh, les classes d'ULIS
123 ou d'IME.

124 ***(11'40'')* D'après toi, est-ce qu'un enseignant doit avoir certaines compétences spécifiques pour être**
125 ***en EREA ? (silence) Est ce qu'il doit développer... euh...***

126 J'allais dire des qualités humaines... c'est pas des compétences spécifiques... c'est pas spécifiques mais
127 des qualités humaines peut être oui... oui oui... savoir s'adapter... déjà d'essayer de comprendre la
128 logique de l'élève quand parfois l'élève lui-même n'arrive pas à le formuler... tu vois... réussir à se

129 mettre euh au même niveau que l'élève, en face de lui et... quand t'es à l'IME tu vois t'es maîtresse...
130 t'as comme une hiérarchie, on va dire, t'as les maîtres et les élèves... en IME cette relation elle existe...
131 en face des ados qui sont dans le mal-être parfois... juste à cause de difficultés sociales, ils sont pas
132 plus handicapés que toi ou moi... euh... en face d'eux il y a vraiment un... un travail de... euh... je sais
133 pas, des fois je me mets à côté d'eux... c'est pas au-dessus, t'es à côté... et on a besoin de ça en EREA...
134 enfin moi je l'estime comme un besoin.

135 **(12'52'')** *Et du coup justement quand tu construis toi tes séquences d'enseignement tu vas viser*
136 *plutôt quoi sur ces séquences ? (silence...)*

137 **On vient de parler de compétences que tu dis humaines, relationnelles, d'être à côté, accompagnant**
138 **et aidant, du coup je suppose que...**

139 Ah quand tu montes ta séquence d'enseignement...

140 **Quels vont être tes objectifs principaux vis-à-vis de l'élèves ?**

141 Ça dépend des élèves... c'est très con mais euh... ça dépend des élèves... y a 15 mômes... généralement
142 moi une séance j'ai toujours euh... au minimum quand je monte ma séance dans... dans ma tête ou
143 écrit ça dépend... j'ai trois voies... de différenciation qui sont déjà posées... dans ma tête... tu vois si lui
144 y comprend pas ça « eh bé hop y a ça »... si l'autre y va trop vite « y a ça »... donc déjà y a trois voies...
145 et après suivant les élèves, eh bé, le même support... là ça peut être prétexte à de l'éducatif... l'autre
146 ça doit être un enjeux scolaire... en fait... tu vois... donc ça dépend vraiment... euh... des jeunes... quand
147 par exemple, Nadir, j'l'ai eu en français... euh... on a travaillé sur l'imparfait... j'allais te dire que quand
148 je balance mon exercice sur l'imparfait, j'ai pas comme enjeu qu'il sache conjuguer à l'imparfait... j'ai
149 comme enjeu, au moment où il le fait, c'est juste un prétexte pour apprendre ta position d'élève...
150 « pose-toi... mets-toi dans un enjeu cognitif... va jusqu'à la fin... apprends à demander de l'aide quand
151 t'en as besoin »... et Nadir j'ai cet objectif là... et l'autre qui va être son voisin, je vais avoir l'enjeu de
152 l'imparfait... tu vois... ça dépend... euh... donc le même support, il peut être pour moi soit remédiation
153 soit... euh... juste prétexte à de l'éducatif et à ton rôle d'élève... mais les mômes qu'ont besoin
154 d'acquérir leur rôle d'élève... je vais pas leur mettre un zéro parce qu'ils conjuguent pas l'imparfait tu
155 vois... je le vois comme ça.

156 **(15'09'')** *Du coup pour toi face à ces élèves qui sont particuliers en EREA qu'est-ce qui est*
157 *fondamental de transmettre ?*

158 Qu'ils sont acteurs de leur vie... qu'ils sont acteurs... et... et... parce que la plupart de nos mômes c'est
159 toujours la faute du voisin (*rire*) quoi qui s'passe tu vois... donc ils doivent être partie prenante et ils
160 doivent s'engager dans leur vie perso... en fait... c'est eux qui vont la faire... c'est pas l'institution, c'est
161 pas... c'est plutôt ça... et puis je me dis, c'est tout con, bon je caricature, je vais vite mais... j'me dis c'est
162 des enfants qui vont être pauvres... c'est des enfants qui naissent dans la pauvreté, qui vont sans doute
163 le rester... quand je vois le climat politique en plus, je crois que je me trompe pas, donc y a aussi
164 « apprends à être autonome »... face à un problème, à une difficulté, qu'elle soit scolaire... ou dans la
165 vie ou quoi... « apprends à la surmonter et à en faire quelque chose »... c'est... moi c'est l'autonomie
166 que j'essaie de leur euh... de leur véhiculer... tu vois... et puis « tu es responsable de toi et de tes
167 actes »...

168 **(16'20'')** *Et justement quand tu parles des élèves, pour toi ces élèves d'EREA, il y a quelque chose de*
169 *particulier qui les caractérise ?*

170 Une fois qu'on est à l'école c'est la difficulté scolaire... la difficulté comportementale pour certains...
171 mais quand tu es dans la rue ou quoi ou qu'est-ce... euh... non... y a rien qui les caractérise... de plus

172 que... euh... non... non non... pour moi c'est juste des jeunes... euh... pour beaucoup qui ont pas eu de
173 chance de naître là où ils sont nés... ça s'arrête là quoi... mais non je vois pas de différence.

174 **(17'02'') Tu penses nouer quelle relation avec tes élèves ?**

175 Alors c'est bizarre... moi je suis toujours dans les ambiguïtés parce que, j'ai pris un poste de brigade,
176 parce que sincèrement j'ai un affect pour des élèves moi... moi je... y en a là, ouais (*souffle*)... j'ai un
177 affect donc j'ai pris un poste de brigade pour me protéger de ça, pour me mettre à distance... parce
178 que y a certains élèves, je les adopterais bien tu vois (*rire*)... donc c'est pour moi une manière de me
179 préserver parce que affectivement ça implique... c'est un boulot qui implique... et c'était quoi la
180 question éventuellement...

181 **(17'41'') Quelle relation tu penses nouer avec eux ?**

182 Une relation de confiance...c'est un... moi l'enjeu, c'est qu'ils arrivent à me (*accentué*) faire confiance...
183 et moi leur faire confiance... eux ils en ont besoin, ils ont besoin d'avoir confiance en eux et en nous...
184 pour pouvoir investir le scolaire et éventuellement avoir une vie pas trop pourrie plus tard... et c'est
185 une condition nécessaire... et... euh... je suis contente quand j'ai eu des anciens, là... « ouais salut, j'ai
186 eu un bébé... venez le voir machin truc »... parce que y a eu une confiance qui s'est établie... et je trouve
187 ça intéressant à l'EREA parce que... on a plein de mômes, ils ont perdu tous leurs repères dans leur
188 tête... même en leurs parents ils ont pas confiance... tu vois... donc pour moi c'est vraiment ça... c'est
189 faire confiance et faire en sorte que quand ils sont avec moi, ils soient en confiance... pour pouvoir
190 après surmonter la difficulté...

191 **(18'40'') Tu arrives à voir comment tu arrives à créer ce climat de confiance ?**

192 La méthodologie... certains en leur foutant des coups de pompe au cul... non ça c'est mon rêve... c'est
193 déjà... bon, y a aussi, parce que j'arrive toujours dans des bahuts, des fois y me connaissent pas les
194 mômes... euh... mettre un cadre... c'est tout con, c'est le cadre temporel... là, cette année je suis en
195 souffrance, j'ai pas ma classe... je suis vraiment en souffrance, c'est la première fois que je vois ça dans
196 un EREA... mais le cadre, c'est aussi le cadre spatial... et et et... et tu les vois au bout de deux, trois
197 semaines, ça y est, ils ont leurs repères et ça commence à s'apaiser les relations tu vois... mais au début
198 c'est clair, moi je suis une peau de vache (*rire*)... non au début je passe rien... le cadre...la mise au
199 travail, je prends un chrono... moi j'ai fait ma rentrée avec mon chrono... « bon la, t'as mis 10 minutes
200 pour prendre ton stylo, demain il faut en mettre que 5 »... et le cadre ça passe aussi par la gestion du
201 temps... donc au départ je pars de là tu vois... et au départ ils croient que je suis sévère... j'aime bien
202 ce jeu, je leur fais croire que je blague pas... et puis petit à petit... petit à petit, mais moi des fois euh...
203 après ce que j'aime bien à l'EREA c'est que tu peux leur parler sur pleins de temps informels... tu peux
204 leur parler sur le temps de récré... moi des fois, à la cantine je m'arrête, je discute pendant qu'on fait
205 la queue... on... et... et j'aime quand ils commencent à parler d'eux, de de de ce qu'ils sont ou de leurs
206 difficultés familiales ou de... et là tu dis « ça y est la confiance elle arrive »... parce qu'on a quand même
207 un rôle de prévention face à la maltraitance... ou euh... tu vois... et... et... la confiance tu sens qu'elle
208 arrive parce que... quand ils te connaissent pas, ils arrivent tendus les mômes... puis plus ils te
209 connaissent... plus ils arrivent, ils sont posés, plus ils connaissent tes exigences, plus y... y s'y mettent
210 et puis après quand ils ont des difficultés à la maison, ils commencent « à oui madame faut qu'j'vous
211 parle »... tu vois...

212 **(20'49'') Du coup quand tu arrives à nouer cette relation de confiance c'est quoi que tu apprécies**
213 **dans ce qui se joue, dans ce qui se fait avec l'élève ?**

214 Moi ce que j'apprécie : la spontanéité, la sincérité... j'apprécie quand tu as des élèves complètement
215 inhibés... bin là, par exemple, une petite Laura qui est en 5^{ème} ... en cours elle parlait pas trop... elle est
216 super scolaire... elle se donne du mal, elle fait tout le travail mais toujours en retrait... tu vois... alors
217 les collègues « non, Laura, super, machin, truc » pis à force de parler à Laura un jour elle m'a dit « ouais
218 mais... papa il tabasse maman du premier au vingt du »... tu vois... et c'est ça que j'apprécie... quand je
219 sens que les petits commencent enfin à poser leurs bagages... parce qu'y arrivent tous, ils arrivent à
220 l'école, ils ont pour la, pour beaucoup ils ont des bagages super lourds à porter quoi... et donc
221 j'apprécie ce moment là où ils commencent à... bin à me faire assez confiance pour dire bin voilà la,
222 j'te pose mon bagage là et... parce que généralement après, ça correspond à une transformation chez
223 eux... quand ils commencent à dire les choses... tu sens qu'après, eux-mêmes dans leur personnalité,
224 moi j'l'ai vu la semaine d'après, Laura elle parlait avec trois copines en récré... alors qu'elle s'est fait
225 plein de récré, elle était toute seule, elle parlait à personne quoi... tu vois... et ça j'apprécie moi quand
226 j'vois une petite ado, là, commence à vivre sa vie d'ado... c'est pas par rapport à moi... mais ça je... ça
227 je kiffe même... (rire) et après quand je suis en ULIS j'apprécie quand... quand t'attrapes des élèves
228 qu'ont le regard éteint... pour moi il se joue beaucoup de choses dans les regards... mais on a aussi
229 plein d'élèves, ils arrivent, ils ont le regard éteint puis tout à coup clin... tu vois... et là tu sens qu'au
230 niveau psy, j'sais pas, y a quelque chose qui s'libère ou... mais en tout cas ils sont assez en confiance
231 pour euh... reprendre l'étincelle et puis un petit goût de la vie quoi, j'sais pas un goût... tu vois... c'est
232 pas forcément la performance scolaire... c'est pas forcément ça que j'apprécie dans le spécialisé...

233 ***(22'55'') Et du coup tu viens de me parler de Laura mais tu as une situation que tu as trouvée agréable***
234 ***dans ta vie d'enseignante ?***

235 Ahaha... moi c'qui m'fait kiffer... c'est quand ils se mettent à lire...pour moi la lecture c'est... c'est la
236 base quoi... et quand ils se mettent à commen, là, j'suis désolée du confinement parce que le petit
237 Kervan en 5^{ème}, là, ça y est... il s'y met volontairement, il galère quoi tu vois... mais il s'y met et... il m'a
238 fait plaisir quand je commence à voir que ça y est de lui-même... il reprend ces chants ... et ... et il y va...
239 parce qu'à partir de là, tu dis... quand il construit ça au moment ils ont plus besoin de toi... quelle que
240 soit la personne qui leur donnera les outils, ça y est, c'est parti quoi... ça ça j'aime... à l'EREA là, j'ai
241 appris à une grande, à 18 ans elle s'est mise à lire... j'ai cru que j'allais boire le champagne... (rire) parce
242 qu'on est dans une société de l'écrit quoi... c'est la première phase d'exclusion... c'est des jeunes qui
243 vont vivre cachés toute leur vie, toute leur vie ils vont essayer de cacher le fait qu'ils comprennent pas
244 l'écrit... et ça moi ça me... j'aime bien... ça me porte...

245 ***(24'11'') Et à l'inverse du coup, est ce qu'il y a des choses que tu ne supportes pas ?***

246 *(silence)* Le discours autour de l'exclusion que j'entends de la part des élèv... *(se reprend)* des
247 collègues... *(silence)* mais après de la part des jeunes... euh... *(silence)*

248 ***C'est plus en direction des collègues les choses que tu ne supportes pas...***

249 Parce que la part des jeunes, je vais dire, même un jeune qui casse tout parce qu'il est en mal être...
250 peut-être parce que moi j'étais une enfant qui cassait tout... ça ne me ... ça m'empêche pas de dormir...
251 tu vois... (rire)... ça ça m'énerve pas... je me dis, là il lui manque les mots, moi quand j'ai passé mon
252 mémoire du CAPPa euh du... CAPSAIS là... je... j'l'ai fait sur la langue orale... la nécessité qu'on a, nous
253 dans notre société, d'avoir les mots, or on est en face d'enfants qui manquent de vocabulaire qui ne
254 savent pas dire leurs sentiments, qui ne savent pas ... et très souvent... euh... l'enfant qui devient
255 violent c'est parce qu'il lui a manqué les mots pour dire sa détresse... moi j'le dis comme ça... tu vois...
256 donc après... euh... mais de la part des élèves... euh.. *(silence)* bon vingt ans après j'allais te dire, j'ai
257 une petite lassitude parce qu'ils se croient malins et ils te disent toujours la même chose... toi ça fait

258 vingt ans que t'entends ça... mais euh... ouais des fois j'suis fatiguée d'entendre ces bêtises mais... ils...
259 non globalement les élèves ne m'énervent pas...

260 **(25'38'')** *Tu aurais en tête une situation qui a été avec un élève plus difficile ou plus délicate pour toi*
261 *à gérer ?*

262 Euh à l'EREA ?

263 **Oui...**

264 *(silence)*

265 **Pas forcément cette année...**

266 Non non je cherche... Je cherche parce que là, comme spécifique à l'EREA... je cherche, je cherche... oui
267 y avait une petite jeunette là euh... *(silence)* tu vois le petit personnage dans Astérix la zizanie...

268 **Oui...**

269 voilà... et beh c'était elle... elle, elle se mettait dans une classe... elle impulsait un climat de tension
270 machin... qu'à la fin de trois quart d'heure, s'en était deux autres qui se battaient... mais pas elle... mais
271 pas elle, tu vois... et là cette année-là quand j'l'ai eue, Sophie, j'ai été désarçonnée plus d'une fois... je
272 me suis sentie démunie... parce qu'impossible de communiquer avec elle là-dessus... elle arrivait pas
273 à... se sentir responsable de quoi que ce soit... euh... et du coup... ouais là, je me suis sentie désarçonnée
274 moi... ouais...

275 **(26'57'')** *On parlait tout à l'heure du fait que quand ça ne fonctionne pas, ça t'interroge, tu vas*
276 *essayer de réfléchir à ce qui n'a pas fonctionné. Est-ce que tu arriverais à dire justement qu'est ce qui*
277 *dans une journée va t'affecter ?*

278 *(silence)*

279 **Qu'est ce qui va créer un émoi et une réflexion pour avoir envie de dépasser...**

280 L'enfant qui va préférer retourner la table plutôt que de faire son exercice... ça, ça me fait réfléchir
281 parce que ça veut dire que moi, j'ai pas proposé le bon support... ça veut dire que moi j'ai pas proposé
282 le bon truc ou ça veut dire que moi en passant les consignes, j'm'y suis mal prise, j'me suis pas faite
283 comprendre... tu vois... l'enfant qui va préférer avoir un problème de comportement ou d'affronter ça,
284 c'est parce que j'ai pas réussi à le mettre assez en confiance pour y aller... ça, ça me fait cogiter...
285 *(silence)*

286 **(27'47'')** *Quand ça se passe comment tu vas le gérer ?*

287 J'ai une grande bouche... *(rire)* « tu te rassois, tu bouges pas, tu te tais »... et puis ma petite voix qui
288 m'dit bon bin « Capucine » bosse bien ce soir parce que... *(rire)*... parce que quand même... *(rire)*... non
289 j'en rev... je... situation difficile, j'en reviens au cadre toujours... le cadre, la règle... le cadre, la règle...
290 c'est tout... et après euh voilà... en amont, le soir, je réfléchis à autre chose... mais sur place euh... c'est
291 le cadre et la règle... le bien de tous... que chacun ait sa place et y soit bien... un enfant qui pète tout,
292 bon lui, est au maximum mais il y a aussi tous les autres... qui faut ... qu'il met à l'envers... donc sur le
293 coup... *(silence)*... j'en réfère au cadre...

294 **(28'36'')** *Du coup est ce qu'il y a un ou des élèves que tu apprécies ou que tu as appréciés plus*
295 *particulièrement et est-ce que tu arriverais à identifier la raison ?*

296 Bin j'te dis, moi j'apprécie les borderline... euh... j'apprécie les élèves dont je pressens qu'ils puissent
297 être des décrocheurs ... et... qu'on arrive à maintenir... et j'adore quand... il y a un moment dans l'année
298 où ils changent de postulat, où il sent qui... ça y est, il a pris sa place... tu vois... ça j'aime... ça j'aime...
299 il est pas plus performant mais au moins il vient avec le sourire il ... il est plus dans une fuite
300 permanente, en fait j'apprécie ces moments où ils arrêtent de fuir...

301 ***(29'27'')* Et si tu devais te souvenir d'un élève auquel tu as été plus particulièrement attachée, ce**
302 ***serait quoi qui t'a attaché à cet élève ?***

303 David... alors lui j'l'ai rencontré il y a deux ans... tu dirais comme un enfant sauvage... il regardait la vie
304 par en dessous, une colère, une colère mais limite tu lui dis « tu vois petit bonhomme »... de 5^{ème} là...
305 mais un pet de colère mais... et il veut pas écrire, il veut pas parler, il veut pas rentrer dans la salle...
306 ttttt... et euh de mois en mois... il a accepté de créer une relation avec moi... et puis ouais, et puis quand
307 il commence à créer sa relation avec le prof et beh là, il commence à raconter qu'il est séquestré à la
308 maison dans une chambre... qui... et il te pose toutes les horreurs, mais en même temps, tu vois, un
309 putain de regard qui se met à briller... alors qu'il brillait pas quoi... tu vois, là, tu vois le même qui...
310 euh... bon j'l'ai rencontré il y a trois mois là... « oh madame vous me manquez »... j'fais « toi aussi petit
311 gars » (*rire*)... « toi aussi petit gars »... et euh... et voilà un petit qu'allait chez le psy mais qui était
312 terrorisé par son père, qu'osait pas dire au psy c'qui se passait... et beh il a... à partir du moment où il
313 s'est mis un peu en confiance avec nous... enfin là pour le coup c'était avec moi... il a investi le psy... et
314 là je le revois, j'l'ai revu il y a quelques mois, après deux ans c'est plus le même... et ça, ça me plait...
315 ça ouais... ça, ça me plait...

316 ***(31'03'')* Du coup l'attachement il serait lié à cette évolution que tu sens, que tu vois, que tu vis avec**
317 ***lui ?***

318 Non je crois que l'attachement il est lié à la quantité de mal-être... (*rire*)... plus t'es mal plus je t'aime
319 (*rire*) Ouais... il est... il est lié à la... j'sais pas... t'as des mêmes, ils dégagent une douleur hein... ils la
320 dégagent quoi hein... tu vois, il est lié à ça... plein de petits mêmes dont j'ai l'impression qu'ils sont un
321 peu abandonnés quoi... (*silence*) ouais l'attachement est lié à ça... donc j'aime que les zozos qui
322 tiennent pas en place (*rire*)...

323 ***(31'39'')* Et à l'inverse de l'attachement, est ce qu'il y a des élèves qui t'insupportent ?**

324 Ce que j'aime pas, ceux qui... (*silence*)... je réfléchis parce que j'en ai pas eu beaucoup qui m'ont... au
325 pire c'est de l'indifférence tu vois, mais révoltée par un élève... ça m'est pas arrivée parce que je me
326 dis c'est mon job donc je ... je me laisse pas aller à enfin... ce sentiment-là, je le... je le ressens pas...
327 non moi j'aurai plus, enfin c'est comme je leur dis en classe, moi j'aime pas les fayots... (*rire*)... c'est
328 tout... (*rire*)... tu vois moi j'ai... ce que j'aime dans les classes spécialisées c'est la spontanéité et la
329 sincérité qui s'en dégage... parce que même quand ils sont motivés, c'est des supers groupes quoi
330 euh... et j'aime ça... après euh... ouais j'ai moins de ... j'suis pas révoltée mais j'ai pas de ... pas
331 d'intérêt... pour le même très scolaire quoi... j'ai pas d'intérêt pour ça... tu vois... j'ai vu par exemple le
332 petit Benjamin... il est en APR, il est grand maintenant... et beh là, il est en APR, il fait le jeune ado, tel
333 que j'entends les collègues d'APR il fonctionne bien, tout ça... et beh il m'intéresse pas... (*rire*)... alors
334 que quand je l'ai eu... euh... j'l'ai eu, il était en 6^{ème} dans une ULIS, il savait à peine lire, on a automatisé
335 la lecture, il se repérait pas sur sa feuille... il se repérait pas sur sa feuille, il écrivait n'importe où et
336 tout... beh là il m'intéressait vachement... mais après... peut être que mon intérêt il vient aussi de... j'ai
337 besoin de me sentir utile... y a peut-être ça aussi... tu vois... mais moi j'l'ai vu la première année où j'l'ai
338 fait en ordinaire... euh... les trois quarts des gamins qu'ont appris à lire, je me suis pas sentie utile, je
339 leur ai donné des outils mais euh... mais tu vois... et... j'ai vu que ça, j'ai pas d'intérêt... ça j'ai pas
340 d'intérêt... moi l'intérêt du même qu'est pas loin de la porte de sortie... ne serait-ce que pour prévenir

341 « si tu sors de là, ça va être compliqué d'y revenir donc réfléchis » quoi... tu vois... plus ça... ou ces
342 gamins comme Lorenzo-là qui me parle que de prison comme s'il était déjà prédestiné... j'ai de l'intérêt
343 à... à essayer de le faire euh... voir la vie autrement quoi... en fait...

344 **(34'19'')** *Tu es remplaçante en EREA, tu as demandé le poste définitif, comment tu te sens par rapport*
345 *à ce métier d'enseignant en EREA aujourd'hui ?*

346 *(silence)...*

347 **Qu'est-ce que tu attendrais ?**

348 Moi j'suis désabusée, j'attends rien... j'attends rien à part mon salaire à la fin de l'année... à la fin du
349 mois... euh... non j'attends rien... j'attends rien de ... la structure... euh ... j'attends rien des collègues,
350 si ce n'est de pas entendre trop de bêtises pendant que je bois mon caf *(rire)*... non j'ai fini de rêver, j'y
351 crois plus...

352 **(35'01'')** *Même avec ces élèves-là t'as plus de... (elle me coupe la parole)*

353 Eux, je continuerai, eux je vais, je vais continuer parce que vraiment ça me porte... là, moi je vois avec
354 le déconfinement, ça me manque quand même de ne pas les voir... c'est tout con... c'est pas le boulot
355 qui me manque mais les zozos là euh... l'autre jour, j'ai téléphoné à Nadir ça m'a fait plaisir moi... *(rire)*...
356 tu vois, le rapport aux jeunes ados ça me manque donc ça me porte ... mais après qu'est-ce que
357 j'attends... bin tu sais je crois que si j'ai... si toutes ces années j'ai été brigade c'est que j'attends pas...
358 pas vraiment, parce que je suis un peu désabusée, quand je vois les politiques ce que... ce qu'on est en
359 train de faire à l'école, je suis pas d'accord, quand je suis au quotidien, y a plein de collègues euh... j'ai
360 l'impression que c'est pas la même culture, enfin, en tout cas, je parle pas pareil, je ne les reconnais
361 pas... donc j'attends pas grand-chose...

362 **(35'52'')** *Donc en fait au niveau du cadre institutionnel tu le mets à distance, t'attends pas, tu fais*
363 *ton chemin et après tes attentes elles sont plus au niveau de ce que tu vis avec tes élèves dans ce que*
364 *tu peux amener dans l'évolution...*

365 Exactement... ouais... et si j'ai des attentes envers eux c'est de les voir évoluer... des fois en classe, je
366 leur dis « mais toi dans quatre cinq ans, je veux entendre que t'as un métier et que ça aille »... *(rire)*...
367 tu vois... ça oui... ça oui... mais c'est vraiment les élèves qui me portent...

368 **(36'25'')** *J'ai posé toutes mes questions, alors ça, c'est toutes les questions mais il y en a que j'ai pas*
369 *posé parce que c'était certainement redondant ou par rapport à la discussion et comment ça a évolué*
370 *si toi t'as envie... (elle me coupe la parole)*

371 Si, à la fin d'une journée de cours, ce qui m'affecte c'est que j'ai le sentiment de vieillir *(rire)*... c'est
372 que c'est un travail énergivore et euh... maintenant... euh... je le sens le soir, je suis plus fatiguée
373 qu'avant tu vois... ouais voilà...

374 **(36'53'')** *Et comment tu retrouves du coup cette dynamique de revenir le lendemain et de à*
375 *nouveau... (elle ne me laisse pas finir)*

376 Mais je te dis, j'ai plaisir à voir les jeunes moi... ah ouais vraiment... à voir les jeunes qui kiffent j'ai...
377 des fois je me dis c'est comme un lien... mon enfance à moi, que j'ai pas voulu quitter peut être... tu
378 vois... mais eux y... eux ils me donnent une dynamique... eux y... je sais pas... y a des fois, j'arrive à
379 l'EREA, je *(son de fatigue et de lassitude)* je dis trois bonjours et ça y est, c'est parti... tu vois, eux, ils
380 donnent une pulsion de vie... euh... non c'est c'qui me porte... et d'eux j'attends, ouais qu'ils
381 réussissent, un peu qui... mais après sinon du boulot, non j'attends plus rien... *(rire)*... holà... *(rire)* non

382 j'y crois plus trop... après, j'ai toujours plaisir à essayer d'apprendre à lire à ... à un jeune qui est toujours
383 pas la dedans, mais j'attends plus trop... ouais la fatigue, c'est tout con, mais maintenant je la ressens,
384 je la ressentais pas... j'ai élevé quatre enfants, brigade ASH, à fond tout le temps et maintenant y a des
385 soirs où (*souffle*) ... avant j'étais pas comme ça, avant j'... euh... après je sais pas... moi je vois que les
386 choses changent mais... j'ai toujours fait une grosse différence entre ma vie privée et la vie
387 professionnelle... je pense que si je suis brigade c'est parce que j'ai aussi réfléchi aux statuts
388 professionnels... qui sont différents suivant le lieu où tu es... à la posture de l'adulte... moi j'ai
389 l'impression que mes états de fatigue et tout ça, j'laisse toujours euh... en dehors de l'école... ça ne
390 rentre pas... tu vois... et là je vois que malgré moi, avec l'âge, bin voilà, des fois ça rentre dans ma classe
391 quoi... des fois ça rentre dans ma classe, cette notion juste de fatigabilité... puis peut être aussi une
392 lassitude d'entendre les mêmes âneries depuis 20 ans, des fois bon... t'as envie d'autre chose...

393 ***(39'02'')* Malgré les changements de lieu ?**

394 Ouais... mais c'est ça qui est... ouais ouais... ce côté... toujours pareil... du petit qui veut se distinguer,
395 mais pour se distinguer, de toute façon il va faire... bin comme nous on faisait à l'école ou comme
396 d'autres générations ont fait avant... euh... je crois même que le fait de changer de lieu, ça renforce
397 cette impression... que finalement... euh ... même si... euh... t'es pas dans le même endroit y a des...
398 bin y a des choses ce sera toujours pareil... après j'aime l'enseignement spécialisé parce que j'ai... j'ai
399 un mauvais rapport à la routine... je suis pas quelqu'un de routine... or eux ils sont tellement
400 imprévisibles que des fois, tu prépares tes trucs, tu crois que t'as tout anticipé... t'arrives, « ah beh non
401 ça j'y avais pas pensé », ça j'adore moi, tu vois... ça j'adore ces imprévus là... et puis en même temps,
402 dans leurs imprévus à eux, il y a quand même des lieux communs quoi... tu vois... donc bon... des fois
403 j'vois que maintenant j'ai moins de patience qu'avant... je tranche plus vite sur certaines choses tu
404 vois...

405 ***(40'15'')* Et tu penses que ça a une incidence sur la relation ?**

406 Non, non je crois pas... je crois pas... je crois pas mais bon, je le vois, tu vois que ... (*silence*) ... mais
407 sinon, non, fin moi les mômes euh... je te dis, même un enfant qui casse tout euh... moi je me dis, ça,
408 c'est le petit le moment où il est, il trouve pas les mots, il sait pas quoi... ça, ça fait pas de lui un gros
409 méchant quoi, tu vois... et puis s'il a besoin de fondre en larmes et beh qu'il fonde en larmes...

410 ***(41'03'')* Et cette distance tu penses que justement tu l'as par rapport à ton vécu, c'était ta manière
411 de réagir aussi ?**

412 Ouais, ouais ouais, moi j'étais une petite enfant colérique... à l'école... mon père, il nous foutait des
413 coups de ceinture à la maison donc quand j'allais à l'école... en primaire j'adorais aller à l'école parce
414 que c'était le seul endroit... c'est ça je pense qui a fait que je suis revenue dans l'enseignement... mais
415 en étant petite c'est le seul endroit qui était un peu pacifié dans ma vie, tu vois... donc j'adorais y
416 aller, ils m'ont fait prendre un an d'avance, tout ça, c'était merveilleux l'école... et quand je suis arrivée
417 au collège, ça a dégénéré grave... mais je pense que ça a dégénéré aussi parce que voilà... un enseignant
418 un référant... puis t'arrives au collège, t'as tout plein de gens-là... et puis... et au collège euh... moi j'ai
419 eu cette habitude moi... ah, si le gars y m'énervait, la chaise elle volait... puis je partais... et puis je
420 partais et puis après quand je le revoyais, j'essayais de lui expliquer tout ça de m'excuser... mais ouais,
421 j'ai eu ce cheminement-là, ouais... carrément... et du coup je leur en veux pas parce que... je sais pas...
422 de toute façon je me dis, quiconque à partir du moment où il devient violent, c'est qu'il ressent un
423 mal-être indescriptible... et... et du coup quand je vois des scènes comme ça à l'école, je me dis qu'eux
424 ils sont dans le mal-être et qu'on ferait mieux de leur donner des instances d'écoute... qu'on ferait
425 mieux d'essayer de les aider à exprimer ça... et les quelques-uns qui arrivent à l'exprimer, qu'on les
426 entende et qu'on en fasse quelque chose... plutôt que faire comme si c'est... c'est... il faisait mal et

427 comme si c'était un petit délinquant quoi... tu vois... ouais ouais, moi je lis du mal-être, du coup ça me
428 ... non, et ma seule limite c'est euh... quand j'étais à l'IME, j'avais un petit il m'avait filé des coups de
429 pied...là, quand même... faut pas déconner là... (rire)... non c'est l'atteinte physique... le travail en ITEP
430 est compliqué parce que voilà, t'es dans cette limite en permanence... j'y suis allée à l'ITEP... et c'est
431 ça qui est compliqué, c'est le rapport physique... mais à l'EREA y a pas ça... à l'EREA on est loin de ça...
432 tu vois... donc euh... non les mêmes m'agacent pas... ils m'agacent jamais... ils me fatiguent... mais le
433 mot attachant, c'est très bien... c'est ça... ils me fatiguent mais... euh... j'ai jamais de rancœur contre
434 un élève en fait... tu vois, j'aurais un coup de colère sur le moment, il va se le prendre dans la tête...
435 mais euh... mais non, j'ai jamais de rancœur contre un élève... contre certains parents oui... mais l'élève
436 lui-même non... voilà.

437 **(44'03'') Super... merci beaucoup...**

438 Est-ce que ça a répondu à...

439 **Bin tu sais y a pas de réponse, c'est toi en tant qu'enseignante, comment tu vis ce métier, cette**
440 **relation à l'élève et justement ce qui m'intéresse c'est d'avoir autant de réponses que**
441 **d'enseignants...**

442 Et beh ouais... m'empêche que j'ai eu des grandes à l'EREA, là, y a plusieurs années, y en a une elle
443 « madame vous m'avez fait réfléchir »... parce que les mêmes, je leur avais dit « moi j'ai quitté l'école
444 à 16 ans... j'ai bien galéré »... (rire)... et je leur ai dit « mais c'est super dur de revenir après... il faut une
445 volonté, enfin vous vous rendez pas compte » quoi... tu vois... euh... et puis la même, elle m'avait dit
446 « ah mais... j'ai repensé à ce que vous avez dit » tin j'l'ai vu, elle est en BTS, elle a été en Bac pro, BTS...
447 elle m'a dit « mais si vous savez ce que vous nous avez dit ce jour-là, j'l'ai encore en tête merci » et
448 tout... beh voilà... ça c'est chouette... ça c'est chouette...

449 **Justement tu ne penses pas que ce parlé vrai, ce dire sur soi, ça crée une relation, des interrogations...**

450 Et beh ouais... eh beh ouais...

451 **Donc toi, tu t'autorises à parler de toi, de ton cursus, de ta vie avec tes élèves ?**

452 Bin ouais... bin ouais... parce que c'est un plus et je me dis que nous, dans nos métiers de
453 l'enseignement... c'est un peu dommage que le recrutement soit à bac plus cinq quoi... faudrait des
454 gens qui ont du vécu quoi... et qu'on partage des vécus... et que le même, quand il a l'impression qu'il
455 est tout seul dans son vécu... au moins l'aider à dire « mais non... tu vois... ce que tu vis là, bin d'autres
456 l'ont vécu et pis on y arrive quand même »... et pis... « on peut y arriver »... et puis euh... moi j'leur dis
457 souvent... bin la petite Laura, j'lui dis « bin là écoute, ça, c'est ta formation initiale, tu es dans ta famille,
458 c'est pas le nirvana... mais dis-toi que plus tard, tu vas en fonder une famille et puis plus tard tu vas
459 être autonome alors catalyse ton esprit sur qu'est-ce que tu veux pour toi après et construis le », à
460 défaut de pouvoir, là, remédier à ce qu'il se passe sur place... des fois on peut pas quand on est même...
461 s'il faut prendre des coups dans la gueule, on les prend, tu vois... c'est un peu ça l'idée... et ouais non,
462 moi j'hésite pas, moi je parle pas que scolaire oulala pouh... non je me, je... j'ai plus une fibre éducative
463 d'ailleurs avec eux... quand je suis à l'EREA... c'est pareil, ça dépend des postes mais quand je suis à
464 l'EREA... j'ai... j'ai plus une parole éducative que scolaire... quand je suis à l'IME par exemple c'est
465 différent... à l'IME y a beaucoup d'éduc... tu vois ... donc y a cette partie-là qui est assumée, qu'est prise
466 en charge, maintenant les éduc ils viennent même en classe avec les mêmes... donc là je prends une
467 étiquette scolaire...

468 **(46'55) Et peut-être aussi que la problématique dont tu parlais qu'en EREA c'est plus une**
469 **problématique sociale...**

470 C'est ça...

471 ***Ça amène aussi d'autres réponses et d'autres positionnements...***

472 Exactement... exactement... les statuts professionnels sont pas les mêmes... là, j'suis allée où des petits
473 ont des troubles autistiques, mais ils sont quasiment tous bien dans leur peau quoi... ils ont leurs
474 troubles ok... ok d'accord « t'es autiste, tu veux pas me regarder, bin on va essayer de cheminer
475 ensemble » et pis... mais tu les sens bien... à l'EREA c'est un autre public... à l'EREA c'est autre chose
476 qui se joue... parfois... et c'est là où j'me dis que... leur signalement à la MDPSH, tout ça, je suis pas
477 toujours d'accord... parce que maintenant on parle de handicap, on enlève le champ de la difficulté
478 sociale... c'est comme si il n'existait plus... or, t'as beaucoup de gamins, c'est ça qui les amène là, c'est
479 la difficulté sociale... et ça, on en parle plus trop et euh... et en enlevant ça... si tu parles que de
480 handicap... t'enlèves la notion de difficulté sociale et tu enlèves toute la part éducative qu'on a... en
481 fait... si tu parles que de handicap... ouais il est handicapé allez psttt... faut faire comme ça avec les TED
482 et puis... et non, moi je le vois pas comme ça l'histoire... à l'EREA ouais c'est plus euh... là je sais pas, là
483 quand je vois un élève là... alors autant te dire que lui, depuis le début du confinement, il a pas fait un
484 exo... tu vois... moi j'appelle toutes les semaines... (rire)... alors Bastien, toujours pas le temps... « ah
485 beh non madame, vous savez que je l'aurais pas »... papa trop content de me dire « de toute façon il a
486 pas d'ordinateur, il peut pas travailler », 'fin ils sont tous super contents parce que familialement ils
487 sont contre l'institution donc là ils... ils sont super contents... mais euh... mais lui, voilà, lui c'est
488 dommage... parce que je sens que c'est, euh, qu'il a un bon fond, en stage il est toujours bien... et il va
489 peut-être passer à côté du scolaire juste par éducation... si nous, on parle pas éducatif avec un même
490 comme ça, on l'a déjà perdu... franchement... si on continue pas à lui parler et rien qu'à lui, parce que
491 ses parents de toute façon, ils disent le contraire donc euh... si on arrive pas à créer un lien avec lui, il
492 est déjà perdu ce gosse... au niveau social j'allais dire...

493 ***(49'19'') Et du coup le fait que tu l'appelles toutes les semaines même s'il ne fait pas, ça n'influe pas***
494 ***sur la relation qu'il a avec toi ?***

495 Lui il est content... il est content... (rire)... il me donne des nouvelles... « oh la j'm'ennuie » machin... et
496 puis en plus, j'ai l'impression que ça lui donne un espace où il parle de lui... où il parle de lui... tu vois...
497 en face de moi, il a pas honte de dire qu'il fait la sieste jusqu'à 14 heures... l'autre jour, on parlait de
498 rythme de sommeil, autant te dire qu'on était loin des cours... j'fais « mais Bastien quand même, force
499 toi à te lever un peu plus tôt à »... parce qu'il est complètement décalé... mais avec l'aval de toute la
500 famille tu vois...

501 ***(50'00'') Ça veut dire que pouvoir te le dire, il est en réelle relation de confiance avec toi...***

502 Ouais... complètement... après des fois, pour avoir... par exemple, un petit Lorenzo avant qu'il soit
503 viré... moi j'étais déçue qu'il soit viré parce qu'on commençait à parler... euh... on commençait à parler
504 vrai, comme moi j'appelle... (rire)... mais parler vrai ça veut dire aussi que... j'me rappelle qu'en début
505 d'année, quand je suis arrivée, une enseignante a été à Emmaüs avec Lorenzo et un autre élève... bon
506 moi j'arrivais dans le bahut donc j'en connaissais aucun... et en fait cette enseignante, quand elle est
507 rentrée d'Emmaüs, elle s'est fait caillasser... par un des deux... elle a rédigé son rapport d'incident qu'a
508 mené à rien... et dans le parler vrai, y a Lorenzo aussi, qui trois mois après me dit « vous savez c'est
509 moi qu'ai lancé le caillou »... mais dans le parler vrai bin... moi j'suis pas allée dire à la vie sco « ouais
510 c'est lui »... tu vois... avoir une relation de confiance c'est accepter aussi, que des fois ils nous disent
511 des trucs... etttt... bon... là ce truc-là, j'ai fait le choix de pas le gérer au niveau du bahut quoi... tu vois...
512 en me disant, il m'a dit ça parce qu'il me fait confiance... moi j'ai besoin de ça aussi pour savoir un peu
513 comment il pense le monde ce gosse... donc j'ai pas fait de rapport d'incident en disant c'est lui... toute
514 façon ça faisait deux mois, tout le monde avait oublié... et donc y a ça aussi tu vois... et Bastien j'l'ai

515 laissé libre de me raconter les conneries du grand frère... j'sais plus, on devait faire français, j'sais plus
516 pourquoi il m'a parlé de son grand frère là, qu'a tabassé du pakos là, fin bref... j'fais « Bastien, tu
517 m'parles de ça, t'as vu ma couleur, moi je pense que du mal là »... (rire)... et voilà, qui continue, qui
518 continue, « ah mais vous nous balancerez pas vous » euh... et ils ont aussi des fois besoin de sentir ça...
519 qu'ils peuvent avoir un espace où ils vont se confier sans la sanction qui vient derrière... parce que très
520 souvent c'est comme ça qu'ils nous sondent hein... eux ils nous sondent... je crois que la plupart des
521 collègues, ils semblent l'oublier mais euh... eux ils se font un avis sur nous... et dans leur avis il y a aussi
522 « bon, est-ce qu'elle va aller faire un rapport pour une connerie ou pas »... et donc si t'acceptes que...
523 certaines fois, bin y a des choses, hein, écoute... là Lorenzo première fois... première fois où je suis allée
524 à l'atelier... le merdeux là, en menuiserie... ils avaient fait des bancs pour un LEP, j'sais pas quoi...
525 Lorenzo, il a pris un clou, putain, il a gravé le banc... mais moi je l'ai pas vu... c'est le lendemain... « ouais
526 y a des bancs qui ont été gravés blabla blabla »... donc la semaine d'après on n'a pas été dans l'atelier,
527 moi je leur ai dit « les gars, si vous savez pas vous tenir »... en même temps je leur dis souvent « moi
528 j'suis pas flic, j'mène pas d'enquête... je chercherai pas à savoir qui est le coupable, par contre si les
529 règles sont pas respectées, on a rien à faire dans un atelier »... beh à la fin de l'heure, il est venu me
530 voir en me disant « ouais c'est moi »... tu vois... mais j'ai pas fait de rapport d'incident derrière... sinon
531 il se serait fait virer deux jours et alors quoi... bin, pour moi, c'est ça l'éducatif, c'est ça qu'est important
532 plutôt que... « ouais t'auras deux heures de colle », où ils vont pas aller, où... de toute façon pendant
533 qu'ils font des heures de colle, ils font des conneries donc à un moment... (rire)... tu vois ... moi j'leur
534 ai dit, j'leur ai dit « bon écoutez, c'est très simple, on reste ici, on va pas dans l'atelier... si ça s'est passé
535 c'est que vous êtes pas capable d'y être... si je peux pas vous faire confiance, salle de classe, travail
536 écrit, faite pas chier », tu vois...

537 **(53'47'') Donc en fait tu reviens à ton cadre...**

538 Voilà... mais c'est toujours le cadre moi... moi c'est... c'est vraiment euh... la règle, le cadre euh... les
539 déviants, très souvent, ils s'amuse à se transgresser par rapport à la loi... donc à nous à l'incarner et
540 à le rappeler quoi... ils tapent dans le cadre, le cadre il est là... mais après c'est mon cadre dans ma
541 classe et c'est pas forcément... des fois j'me pose des questions sur moi parce que je me dis, ouais mais
542 là, euh... euh comment dire... c'est, c'est pas forcément comme le collègue d'à côté, qui lui va faire un
543 rapport, qu'après c'est traité par la CPE, qu'après fin... et que ça devient des trucs graves alors que
544 pour moi, c'est des conneries de mômes quoi... tu vois... (rire)... mais, mais ouais, j'ai toujours, toujours
545 euh... de toute façon je suis persuadée que le cadre sécurise... je suis persuadée qu'on est bien dans
546 notre peau quand on sait où on va, qu'on sait ce qu'on peut faire et ne pas faire... après quand ils font
547 le choix de transgresser la règle s'ils la connaissent... c'est leur choix « assume ta responsabilité
548 derrière »... mais euh, ouais, moi je, c'est notre allié le cadre... mais pas que le cadre, j'fais des rapports
549 et t'auras des heures... non l'espace, le temps... le temps, mes réactions j'essaie d'avoir à peu près les
550 mêmes réactions face à l'évènement, pas face à l'élève... t'as l'évènement, tu réagis comme ça, peu
551 importe qui le fait... comme ça eux, ils sont en capacité d'anticiper... plus les élèves anticipent, plus
552 c'est simple et plus ils adhèrent à ce qu'ils font d'ailleurs... tu vois, j'le vis comme ça en fait... ouais mais
553 le cadre toute façon à l'école on a que ça hein... qu'est ce qu'on a d'autres... et moi le cadre « je t'exclus,
554 j'fais un rapport et tu vas chez la CPE », la CPE elle tient pas le cadre... donc moi je t'exclus pas et...
555 (rire)... et hop et c'est mon cadre à moi parce que là, y a une CPE, elle est pas costaud quoi... tu vois
556 elle euh... elle en a pas de cadre... même les échelles de sanctions, de punitions, elle y a jamais réfléchi
557 'fin... elle a pas de cohérence... donc ça sert à rien de les envoyer dans un endroit où y a pas de
558 cohérence... au final... moi j'me dis ça...

559 ***(55'55'')*** ***Et justement par rapport à ce cadre, le fait que l'on puisse avoir en tant qu'enseignants des***
560 ***cadres différents et d'insuffler ce relationnel différent par rapport aux élèves, tu penses que ça crée***
561 ***une difficulté ?***

562 Alors... j'ai deux... premier point de vue, ce serait plus simple si tous on avait les mêmes règles de vie,
563 qu'on était tous à cheval sur les mêmes choses... moi par exemple, tu te balances pas sur la chaise
564 quoi, ça les défonce les chaises, enfin bon... moi j'ai des trucs tout bête comme ça mais tu te balances
565 pas... après, la salle d'à côté, ils savent qu'ils peuvent se balancer donc ce serait plus simple si tous on
566 était en cohérence... mais c'est malgré tout pas imaginable parce qu'on est dans l'humain et que nous
567 tous on a nos... tu vois moi j'ai, j'ai vu des collègues devenir psychopathes à cause d'une casquette...
568 *(rire – signe par-dessus la tête)*... comment te dire... et moi je deviens psychopathe si tu te balances sur
569 la chaise... tu vois, on a tous nos petits dadas donc c'est... l'idéal ce serait tous pareil mais la réalité fait
570 qu'on est pas pareil donc euh bon... ça c'est l'idéal à atteindre... et après d'un autre côté j'me dis...
571 voilà, on est tous divers, tous différents, ce qui compte par contre c'est que ce soit explicite... et là où
572 ils se plantent les mômes, où ils y arrivent pas, c'est chez les collègues qui ne rendent pas ça explicite...
573 et qui ne sont pas constants... un jour tu vas pouvoir te balancer et le lendemain, euh, tu vas manger
574 parce que tu te balances... et ils le disent d'ailleurs... quand les mômes ils commencent à parler, ils te
575 le disent hein... « ouais là j'comprends rien, là y m'a rien dit, là maintenant il gueule », enfin ils te le
576 disent, c'est bordel...donc... euh... moi je crois... ça c'est un travail que j'avais fourni là pendant un an
577 mais j'étais à l'IMP où là c'était encore plus... c'était des déficients... c'était assez lourd... c'est des fois
578 très très dur de rendre explicite la chose la plus évidente... et ça, ça fait l'objet de cogitations parfois...
579 mais moi je rends tout explicite... mais vraiment tout, hein j'dis même euh... tu vois au mois de janvier,
580 je dis encore je rentre en classe « vous vous balancez pas »... euh la mise au travail c'est deux minutes,
581 c'est pas plus... je verbalise encore en rentrant s'il faut je le verbalise... et quand ils entendent, bin
582 voilà... mais au moins pédagogie de l'explicite et ça on le fait pas tous, je le sais... au moins ça quoi... et
583 je pense que si tous on était dans l'explicite et bien ils arriveraient, de toute façon ils se le disent déjà...
584 euh les petits mômes quand ils parlent entre eux en récré, ils disent « ouais celle-là elle est sévère,
585 l'autre il est sympa »... d'ailleurs c'est pas bon quand ils disent il est sympa... les collègues nouveaux
586 « oh il est sympa », oh putain ils se prennent des bronx... *(rire)*... non ça, ça veut dire il est trop cool, il
587 manque un cadre... il manque ça et là on va y aller, on va se lâcher mais si on explicitait tout... alors au
588 début moi, quand j'arrive à l'école, bon en plus comme je suis brigade, ils arrivent avec cette envie de
589 me bizuter... mais les 5^{ème} là, moi, premier cours, un élève m'est rentré dedans, un autre élève pareil
590 et une fille elle a essayé de me manger... j'ai fait « ah oui »... *(rire)*... « alors j'vais vous expliquer »...
591 *(rire)*... et t'es obligée de t'imposer mais c'est mon poste qui fait ça... t'es obligée de t'imposer... et
592 putain... moi, même pas trois semaines, j'ai une 5^{ème} impeccable... mais à chaque cours « on se balance
593 pas, on enlève les casquettes, on dit bonjour » et moi je... peut être j'suis à la old school mais j'les fais
594 se ranger dans le couloir... et quand on est dans le couloir, j'leur dis « là toutes vos préoccupations de
595 récré, on essaie de les mettre de côté, on se pose et on rentre quand c'est le silence » parce que
596 l'espace classe c'est un lieu à respecter... l'espace lui-même... l'espace lui-même... et ça j'ai appris à le
597 faire à l'ITEP...

598 ***(59'56'')*** ***Tout à l'heure tu disais que s'il fallait perdre un peu de temps sur les apprentissages et***
599 ***t'arrêter ça veut dire que tu leur demandes ce silence et après en classe tu peux revenir sur ce qui***
600 ***créé une émotion ?***

601 Ça dépend... ça dépend parce que... euh... ils ont aussi à apprendre à différer... il faut aussi faire cet
602 apprentissage... quand y a quelque chose qui va pas bien à la maison, faut réussir quand même à passer
603 une bonne journée à l'école... donc ça veut dire « ton mal-être de la maison, tu vas le retrouver ce soir
604 mais essaie sur le moment »... surtout quand t'as la certitude que tu vas le retrouver mais essaie sur le

605 moment de différer... tu vois... donc je prends pas systématiquement euh... moi mon boulot, quand
606 j'arrive dans une école au mois de septembre, c'est les règles, les règles, les règles, les règles... c'est
607 vraiment les règles... et non, y a pas de temps pour que tu me racontes ta vie, non y a pas
608 tatatatatata... et généralement ça vient vers octobre novembre et souvent ces moments informels
609 c'est pas pendant le cours... quand je vois un môme qu'est pas bien... je lui dis, euh, des fois il rentre,
610 il se met en larmes... le drame... et je leur dis « beh écoute, là, tout à l'heure c'est la récré, donc après
611 le cours... là tu fais l'effort de différer... et après le cours, quand ça sonne et beh on va discuter trente
612 secondes », je les invite à discuter mais à la fin... à la fin aussi parce que... euh... bin y a des choses, ça
613 regarde qu'eux quoi... alors moi je sais pas, je fais ça et puis je me dis, je deviens une vieille peau... mais
614 je fais beaucoup de différence entre la vie privée et la vie publique... eux, c'est les générations
615 Facebook où la notion de vie privée n'existe plus du tout... elle est exposée... elle est... et j'allais dire,
616 même les collègues la notion de vie privée y en a certains, ils l'ont pas en eux quoi... parce que quand
617 ils parlent des mômes, à dévoiler leur intime comme ça, euh... tu vois moi ça me... ça me heurte... donc
618 j'invite toujours l'élève à... à différer... à différer, là c'est pas le moment, par contre je t'ouvre un
619 moment... et à ce moment-là on en parlera... toujours... parce qu'ils peuvent pas... fin... pis même, je
620 crois que c'est pas souhaitable sur le coup euh... « ouais j'ai si, j'ai ça, j'ai ça »...

621 ***(1h01') Et ils arrivent à différer ?***

622 Certains oui, d'autres non, ça dépend... en début d'année non... en début d'année, on veut tout, tout
623 de suite euh... et là, avant le confinement je voyais, beh pendant la récré, j'me fais de plus en plus
624 arrêter tu vois... le temps d'aller fumer, t'en as un qui vient me voir, t'en as un qui... parce qu'ils ont
625 compris... voilà, c'est là, à ce moment-là, tu vois... et après quand ils comprennent comment tu
626 fonctionnes euh... ouais...ouais...

627 ***(1h02'43'') Du coup t'as plus le temps de fumer ta clope...***

628 Ouais moi quand j'étais à l'EREA, mais tu sais que quand j'y ai passé cinq ans là... euh, les deux dernières
629 années, quand j'avais mon bureau, je m'étais aperçue que je parlais quasiment plus aux adultes... je
630 parlais quasiment plus aux adultes, j'étais qu'avec les jeunes tout le temps, j'allais fumer une clope,
631 t'en as deux qu'arrivaient euh... tu vois... mais bon moi ça me gêne pas non plus, donc euh... (*rire*) bin
632 ouais, j'y vais pour eux, j'vais pas euh... parce que le petit bureau il avait deux dimensions, il avait ... on
633 avait recruté (*se reprend*) repéré des borderline là comme ils les appelaient... et donc ils venaient,
634 certains avec des enjeux scolaires, la plupart avec des enjeux professionnels, essayer de déterminer
635 euh... ce que tu vas faire, j'les faisais partir en stage, plus pour ceux avec qui ça marche en stage enfin...
636 on essayait de faire tout ça... et y a des moments quand les profs les viraient, ils me les envoyaient
637 dans le bureau... alors ça, c'est un piège à con parce que des fois euh... t'as le prof il a... il a mal dormi
638 du coup à tous les cours il t'en envoie quinze tu sais (*rire*)... bon là, y a des régulations à avoir avec les
639 profs aussi... mais quand ils arrivaient là sur le moment de la sanction... déjà d'une, « si t'es là, que t'as
640 été viré, la règle elle dit tu dois être puni parce qu'à un moment t'as transgressé une règle »... « tu fais
641 ta punition » et hop le lendemain on reprenait l'évènement de la classe... mais le lendemain... en
642 différé... parce que y a d'abord la règle, vu que c'est collectif, y a la règle qui doit protéger tout le
643 monde... et... et après... mais euh je diffère parce que aussi les mômes ça les fait cogiter... ah y en a, ils
644 aiment pas parce qu'ils sont beaucoup dans l'immédiateté nos petits... beaucoup dans l'immédiateté
645 et dans le zapping après... il fait une connerie, il casse tout, il dit « excusez-moi » puis il recommence,
646 tu vois... donc là, c'est là où je me suis dit « non il faut leur ouvrir des espaces de parole » mais différés
647 à chaque fois... qu'ils sortent de ce truc immédiat... qu'il faut qu'ils zappent, en fait, c'est tout bête
648 hein, mais ils zappent... pis t'en as qui se mettent tellement en colère qu'ils ont pas de souvenir... donc
649 pour y revenir, il faut attendre et... pouvoir placer les mots... mais sur le coup, sur le moment, non, je
650 le fais très rarement... je le fais très très rarement... ouais... parce que le môme, il est encore sur

651 l'émotion, je suis persuadée que l'émotion elle entrave la pensée... et que nous, il faut qu'on arrive à
652 s'adresser à leurs pensées... (*silence*)... mais au moment où tu ressens l'émotion euh... la pensée elle
653 est un peu... elle peut même être contradictoire parce que au moment où tu pètes tout, t'as une voix
654 qui te dit « tu déconnes »... tu vois... la pensée elle-même, elle est pas d'accord avec ce que tu fais,
655 pourtant tu le fais... et c'est souvent les mêmes qu'ont les règles comme ça, ils zappent, après ils ont
656 oublié... ils savent même plus ce qu'ils ont dit, ce qu'ils ont pété... mais c'est un état mental ça... c'est
657 un état mental... (*silence*)... qu'est à démonter... (*silence*)... ouais c'est chaud... mais bon alors, j'sais
658 pas, nos mômes à l'EREA y en a pas des colériques cette année... moi j'en ai pas vu qui pètent trop ou...
659 je vois des petits qui bougent beaucoup, qui parlent fort, qui... mais après des situations comme celle-
660 là, j'en ai pas vu beaucoup cette année hein... mais n'empêche qu'ils sont maltraités autant que... fin
661 maltraités entre guillemets mais... le regard des adultes... il est aussi négatif que s'ils avaient tout pété
662 tu vois, comme si y avait pas d'échelle... comme si l'échelle elle se changeait ou euh... non non, c'est
663 pas possible... (*silence*)... ouais je me méfie des émotions moi... je les laisse passer... puis, ceux qui sont
664 là, bin là, ouais, leur apprendre à se contenir... parce que bon l'école, on est quand même dans un
665 milieu, à l'EREA en tout cas, dans un milieu privilégié, on a le droit de pleurer en cours et... mais dans
666 la vie, plus tard, il faudra réussir à... si t'es pas content après ton patron, il va pas falloir te mettre à
667 pleurer ni à lui péter la gueule quoi... tu vois... donc ça veut dire « diffère... laisse-la passer, mets y de
668 la pensée »...

669 **(1h07'34'')** *C'est un peu le positionnement dont tu parlais tout à l'heure pour toi, c'est-à-dire tu as*
670 *ta vie privée qui t'appartient et quand tu arrives dans ton espace professionnel...*

671 C'est ça... tu la laisses de côté... à l'époque je leur disais ça, « m'énervez pas, moi si je rentre à la maison,
672 que je tabasse mes enfants à cause de vous, là, y se passe quoi ? » ... ils m'ont regardé (*rire*)... j'fais
673 « vous voyez, si je mélange l'école à la maison, ça veut dire que vous, là, vous êtes là, vous me secouez,
674 je rentre à la maison, je secoue tout le monde ou il se passe quoi ? »... et là, les mômes y... tu vois...
675 parce que faut leur apprendre à différer, à décaler les choses... à pas tout... tu vois, j'ai vu avec les
676 années, de toute façon les mômes ils sont... les colériques quoi... ceux qui arrivent à te retourner un
677 bureau ou à... y a la fonction mémoire qui est zappée sur ce moment-là... ils zappent, ils oublient... et
678 tu verras les mômes d'ITEP, ceux qui grandissent en institution là... ils me font rire... j'en ai vu des tout
679 petits, six sept ans... alors ils te retournent la table, la classe y cassent tout... après ils te regardent, y
680 te dis « oh excusez-moi », machin, et une heure après plouh... tu sais c'est comme, euh, on lui a appris
681 à s'excuser y s'excuse... mais j'allais dire « et alors ! »... si tu recommences derrière, à quoi ça sert tout
682 ce bordel... donc c'est un petit pas mais... mais je pense que différer, ouais, laisser passer quelques
683 jours et dire « voilà regarde ce qui s'est passé »... je dis « est-ce que c'est ça que tu voulais ? » parce
684 que souvent c'est pas ce qu'ils veulent... y sont pas si mauvais que ça les mômes... et revenir dessus
685 avec de la pensée quoi... avec de la pensée... (*silence*)... c'est pas toujours simple... non puis moi je vois
686 je... ouais, même nous ce qu'on fait de leur vie privée quoi, je trouve que c'est... l'année dernière en
687 SEGPA, j'ai été choquée... ça faisait comme les reality show là les... les trucs à la télé là, que je regarde
688 pas... oui alors lui, il arrivait pas à faire ça, maintenant il y arrive, on l'applaudit tous... (*souffle*)... non
689 mais c'est de l'ordre du privé, tu vois... le même, quel que soit son handicap, il doit aussi apprendre à
690 vivre avec si c'est un des handicap que tu vas tenir à vie... apprendre à vivre avec, apprendre à
691 compenser... et lui, peut-être qu'il mériterait d'être identifié par autre chose que son handicap... tu
692 vois... mais là on est en train de former des promos, fin moi j'ai pas de poids, l'année dernière y en a
693 une elle me dit « oui, alors moi, je suis dyslexique, dysphasique, dysmachin, alors je peux pas le faire »...
694 tu vois... et après plusieurs discussions pour dire mais... « t'as aussi des goûts, t'as aussi des intérêts,
695 t'as aussi... fin t'es une petite ado quoi... t'es avant tout et surtout une petite adolescente »... tu vois...
696 et euh, ouais, ça me choquait l'année dernière ça... la vie privée, les mômes, ils en ont plus puis après,
697 quand j'entends les réu à l'EREA, « ouais machin il sort avec bidule », tu dis la vie privée, ils en ont

698 plus... ils en ont pas non plus... comment on peut leur apprendre... parce que ça suffit pas de dire
699 « ouais n'étalez pas vos trucs sur Facebook »... *(silence)*... ouais j'sais pas, après j'sais pas qu'est-ce que
700 j'attends, j'attends rien... non non vraiment... là en m'installant à l'EREA...

701 ***(1h11'01'')* Parce que tu quittes ton rôle de brigade...**

702 Ouais... ouais... mais je te dis, parce que je suis plus fatigable qu'avant... c'est ça je pense... c'est juste
703 pour ça que je le quitte... je suis plus fatigable qu'avant, après quand t'es repérée avec les gamins, t'as
704 plus de bizutage en début d'année... moi, cette année, j'ai fait deux écoles donc j'l'ai eu deux fois... et
705 là, la deuxième fois, je me suis dit « waouh »... c'est... d'ailleurs, premier jour d'EREA, j'ai eu les 5^{ème}...
706 et l'enseignante à la porte qui me parle, qui me parle, qui me parle et derrière, un élève qui commence
707 à secouer le tableau, un autre qui donne des coups dans l'armoire... j'arrive, j'fais à l'enseignante que
708 je connaissais pas !... j'fais « excuse moi, j'ai autre chose à faire que de parler là »... je rentre, je leur ai
709 mis un rentron... du coup ils ont pas osé me bizuter les pauvres *(rire)*... tellement je leur ai mis un tir...
710 mais ils faisaient n'importe quoi les mômes... un vent de... alors j'ai... dans ma tête, putain, je suis en
711 pétard contre la prof, qu'est là, qui parle au lieu de... on n'est pas là pour se... on se parlera en récré,
712 tu vois... beh là, y a un truc à gérer quand même... et donc eux, je leur ai mis un tir tellement fort que
713 je les ai impressionnés... et du coup ils m'ont pas fait chier... et c'est là que je me suis dit « C » tu
714 manques de patience maintenant... parce que donc y a... mais ils sont dans leur jeu d'élèves hein... ils
715 me rentrent dedans au bout d'une demi-heure, j'ai, j'ai foutu un tir à tout le monde... ah y avait le
716 silence total... mais je suis montée tellement haut que j'ai une élève, elle a eu peur de moi... et elle a
717 mis plus d'un mois après à me parler... elle a mis du temps à... j'peux te dire, elle se rangeait bien dans
718 le rang *(rire)*...

719 ***(1h12'47'')* Et avec ces élèves, tu as une bonne relation maintenant ?**

720 Mais oui... oui oui oui... mais le premier contact et c'est là que je me suis dit « bon « C » tu vieillis là,
721 t'as... t'es pas à l'ITEP quand même »... *(rire)*... je suis arrivée comme à l'ITEP... *(rire)*... et j'ai mal dosé
722 l'effort *(rire)*... *(silence)*... et là je me dis « bon t'as été un peu trop fort »... c'est ça qui me fait penser
723 que, ouais, je suis fatigable et qu'être bizutée tous les ans... il est temps que je passe à autre chose tu
724 vois... il est vraiment temps... tranquille... *(rire)*... que je dose un peu mieux parce qu'ils sont pas si pires
725 ces 5^{ème}... moi je les trouve pas pires cette année... je trouve les classes pas mal... et pis après, y a une
726 question qui... qui me... y a un truc qui me questionne à l'EREA... c'est cette abondance de projets... là
727 vraiment ça me... parce que moi, quand je suis arrivée « ouais super et tout, on peut faire des
728 projets »... ailleurs, mais rien que d'aller en montagne, c'est plus possible... donc tu vois, j'arrive à
729 l'EREA, ouais montagne, super... bon... euh... je monte ça avec le groupe de 5^{ème}... mais vois l'année
730 qu'ils ont passée... ils ont fait projet théâtre mais du coup ils ont plus fait de physique, ils ont plus fait
731 de math... ils ont fait le truc théâtre... après comme ils sont à la chorale, ils sont allés chanter euh...
732 plusieurs fois... donc la collègue elle m'a dit « moi j'fais pas de français, on va chanter »... tu vois... et...
733 et après quand tu leur parles « bon est-ce que vous voulez aller à la montagne ? » et beh tu vois des
734 vrais consommateurs quoi... des vrais mais... moi ça, ça m'insupporte, si, ça, ça m'énerve chez les
735 élèves, c'est l'attitude de consommation... et je me dis au final... est-ce qu'on renforce pas cette
736 attitude de consommation... quand tu vois un petit gosse de blaser, il est qu'en 5^{ème} ... « oh non, là
737 j'veux pas y aller parce »... c'est là, tu te dis mais est-ce qu'on renforce pas ça... avant peut-être qu'on
738 en faisait moins... et peut-être que la dimension exceptionnelle fait que c'est intéressant... mais là, y a
739 un côté systématique qui font qu'ils se permettent de faire les difficiles en fait... je me suis posée la
740 question... à quoi ça sert d'aller euh... pour moi, faire théâtre, ça a un lien si tu fais du français... si
741 derrière c'est un support pour tes euh... sinon ça sert à rien... tu vois... et c'est un peu l'impression que
742 j'ai eu cette année... tu vois que les activités, voilà, c'est des activités... mais à ce moment, là c'est le
743 centre de loisir... c'est pas l'école... et je me suis vraiment questionnée là-dessus cette année... je me

744 dis « merde à l'EREA c'est encore un esp », peut-être pour ça que je veux m'y installer parce que c'est
745 encore un espace où on peut monter des projets... là y a plein d'écoles, c'est plus possible quoi... à
746 l'EREA c'est faisable et puis quand je vois comme c'est fait je me dis... si c'est au détriment du scolaire...
747 quel est le sens... et puis euh... et puis alors, je sais pas pourquoi, c'est tombé sur cette classe de ces
748 niveaux de 5^{ème} ... mais les mêmes ils sont blasés parce qu'ils sont déjà allés en voyage l'année dernière,
749 ils sont... et quand tu regardes les classes de 4^{ème} et beh rien ne leur a été proposé cette année aux
750 4^{ème}... donc y a... tu vois, y a pas de vision globale... et puis surtout, voilà, un projet c'est juste un
751 prétexte pour les apprentissages scolaires normalement... et ça, c'est pas fait et ça, ça me questionne...
752 ça me questionne vraiment... je me dis... ouais, pareil, moi j'ai fait la casse-couille au mois d'octobre,
753 j'arrive... semaine d'après, j'ai un mot, je dois aller au théâtre avec les élèves de 4^{ème} et tout, j'fait
754 « mais moi j'les connais pas les mêmes »... je fais « ça va être le premier cours avec eux ... si moi ils me
755 rentrent dedans et qu'on est à Toulouse, il se passe quoi »... tu vois... et moi j'ai dit « moi, tu m'inscris
756 pas comme ça, d'abord tu me demandes mon avis... je vois si ça correspond à mes objectifs... et après
757 j'y vais »... mais là... là elle me dit « ouais on avait les places gratos »... mais je... j'm'en tape... (*rire*)...
758 non c'est vrai... c'est euh... et du coup-là, je me suis dit « ouais, ça il faudrait qu'on arrive à le poser »...
759 mais... après je me dis c'est con parce que tu te retrouves à parler en salle des profs comme si t'étais
760 en formation... or euh... parce que là, ce que je te raconte, j'sais pas moi, ça fait vingt ans, je l'ai entendu
761 à l'IUFM... quand on parlait de différenciation pédagogique... ça m'a passionnée moi... ça m'a
762 passionnée, je crois c'est ce qui me manquait quand moi j'y étais à l'école... ça m'a passionnée mais je
763 préparais le concours... donc vingt ans.. et... et des fois je suis désabusée parce qu'en fait on dit les
764 mêmes conneries qu'il y a vingt ans... alors pourquoi ça évolue pas plus que ça, je sais pas... mais ce
765 qu'on raconte, c'est pas novateur quoi, moi quand j'ai préparé le concours, c'était ça dont il était déjà
766 question... ils nous parlaient de Meirieu, machin, il était déjà question de ça, tu vois euh... donc après
767 si, si là aujourd'hui l'EREA il est ce qu'il est euh... c'est pas un manque de formation, elles y vont en
768 formation les collègues... moi j'y vais pas mais elles, elles y vont... euh... donc c'est quoi... là t'agis sur
769 un champ, tu peux rien faire... c'est juste des volontés humaines, c'est tout... c'est... qu'est-ce qu'on va
770 dire ? « ouais, il faut mettre un cadre dans les classes, ouais il faut »... bon mais ça, tout le monde le
771 sait depuis euh... c'est pas un manque de formation, c'est pas un manque de connaissances des
772 publics...

773 ***(1h19'22'')* Ce serait quoi alors, des facteurs personnels tu penses ?**

774 Bin... moi je crois oui... des, des facteurs personnels et des volontés personnelles aussi... parce que moi,
775 tu me demandes mes motivations pour aller à l'EREA, j'suis sûre qu'y en a, ils y sont pour rien foutre...
776 moi tu me l'enlèveras pas de l'esprit... que c'est un super endroit si tu veux rien faire, tu peux hein...
777 avec pas trop d'élèves, tu vois... et euh...

778 ***(1h19'56'')* ça veut dire que la motivation de ce qu'est l'élève en face, elle est inexistante ?**

779 Je crois... comme beaucoup de collègues en ordinaire... l'élève façon s'en, de toute façon en ordinaire
780 ils ne peuvent pas... eux ils ont, les profs c'est euh... tu sais, en formation là, enfin en formation initiale,
781 on avait vu le triangle didactique... et moi, ça m'avait fait vachement réfléchir parce que tu vois la
782 première année, quand j'étais en ordinaire... je réfléchissais à ce triangle didactique parce que j'ai
783 découvert chez moi que j'étais plus portée sur l'élève que le savoir lui-même... tu vois... donc moi, ça
784 m'a aidée moi, à voir où j'suis placée moi dans ce triangle et... et où est-ce que je me sens bien dans
785 ce triangle, qui j'veux être en fait professionnellement parlant... et après je pense que des enseignants,
786 le triangle didactique, ils doivent même pas y penser (*rire*)... y a autre chose à foutre (*rire*)... et que
787 c'est bien plus facile de toujours dire que c'est les gamins de toute façon, c'est clair hein... après moi,
788 je suis cynique par rapport à l'institution... (*silence*)

- 789 ***(1h20'55'')*** ***Bien, je te remercie, on va arrêter parce que tu m'as déjà accordé 1h20 d'entretien... sauf***
790 ***si tu veux rajouter quelque chose...***
- 791 Non, non j'crois que j'ai tout dit *(rire)*...
- 792 ***Merci pour ce temps d'accueil et pour le café...***

ANNEXE 3 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE « MARJOLAINE »

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43

« Marjolaine » est professeure de lycée professionnel maths/science. Elle enseigne aux secondes et terminales CAP des différents champs professionnels que comporte l'EREA. Je la rencontre sur l'EREA dans son laboratoire pour un entretien qui durera environ une heure et quart, entrecoupé par la venue du DDFPT...

(0'') Est ce que tu peux me raconter ton parcours jusqu'à arriver à l'EREA ?

Hou ! (rire), on a combien de temps (rire)... parcours professionnel ?

Oui...

Alors... alors, alors, alors, j'ai fait le lycée... la fac, fac de math... euh... et ensuite bon j'ai toujours voulu être enseignante je pense... euh... toute petite je voulais être astronaute mais j'ai vite compris... (rire)... non mais c'est des rêves d'enfant... (rire)... non et euh... non j'ai, ouais, j'ai toujours voulu être enseignante... je crois que voilà, ma mère était enseignante donc euh... je, je connaissais un peu le métier, ça m'a toujours euh, voilà... et du coup beh j'ai, j'ai, fac de maths, licence de maths... euh... la licence de math c'était euh (souffle) voilà, je, j'étais pas super passionnée et pis j'ai fait beaucoup de sport... j'ai fait une année où j'ai fait énormément de sport donc j'ai pas eu mon année... et donc j'ai décidé de travailler pour euh... beh pour payer mes études, du coup j'ai été aide-éducatrice à l'époque... c'était les, les boulots, c'était surveillant mais c'était des postes particuliers, ça existe plus maintenant... donc euh... donc j'étais en charge essentiellement de... au début de... de l'aide en mathématiques, donc accompagnement des élèves, plus après encadrement euh, voilà, sur des activités école ouverte, tout ça... et puis petit à petit, euh, c'était le début, enfin c'était oui le début de l'inclusion scolaire et y a eu pas mal d'élèves, fin pas mal, non, on a eu quelques élèves euh en situation de handicap à accueillir dans les collèges... et beh, petit à petit, voilà, je me suis un peu orientée la dedans et donc j'ai suivi un gamin autiste... du coup en classe, tout ça, déjà ça me, ça me, ça me plaisait bien... bon après je connaissais le handicap quand même parce que j'ai, j'avais un frère handicapé qui est décédé y a trois ou quatre ans... euh... voilà... et puis bon, j'ai fini ma licence, j'ai préparé le concours... j'ai passé le concours du CAPES et le concours CAPET, j'ai été admissible aux deux et... je me suis plantée à l'oral du CAPES et donc je suis arrivée en lycée pro... avec une idée, alors en lycée pro la... la seule chose qui m'embêtait un peu c'était que y avait maths et sciences, et moi j'avais pas du tout fait sciences comme formation donc euh... voilà c'était un peu la crainte... et puis donc du coup j'avais pris le concours, voilà, j'ai, j'ai, j'étais stagiaire PLP en me disant je repasserais le concours du CAPES, et en fait j'ai beaucoup aimé le lycée pro et notamment euh les, le fait d'être avec les enseignants d'atelier, qui avaient des parcours complètement euh... divers et variés euh, donc super enrichissant quoi, et euh, pis une approche beaucoup plus pragmatique de l'enseignement... du coup ça m'a plu, du coup j'ai même pas repassé le CAPES, j'ai continué en lycée pro donc maths/sciences... j'ai fait deux années à Paris, en banlieue, j'avais demandé un petit établissement donc euh...classé APV à l'époque, euh, violence, zone violence, après voilà ils mettent des critères... (rire)... mais euh, ce qui, je l'avais choisi, fin disons que je savais que je, je... j'avais choisi, j'avais ciblé des petits établissements... voilà, donc j'ai fait mes deux années à Paris, très enrichissantes... euh... avec un public que je connaissais pas du tout... avec mon accent du Sud qui faisait rigoler tout le monde...un lycée où on était beaucoup, beaucoup de jeunes et j'ai eu la chance de travailler avec Jacques Pain qui travaillait sur la violence scolaire... et euh... y avait une... en, donc en région parisienne, comme ils savaient qu'il

44 y avait beaucoup de jeunes enseignants, y avait un dispositif de néo-titulaire, où on avait une journée
45 de formation... tous les néo-titulaires, quand on arrivait, on avait une journée de formation et donc
46 c'est dans le cadre de cette journée on a eu, on a été accompagné avec l'équipe de Jacques Pain donc
47 qui était venue sur l'établissement... j'ai rencontré Monsieur T, un enseignant belge... euh qui nous,
48 voilà, on a eu plein, plein d'expériences, 'fin des gens qui venaient présenter un petit peu leur
49 fonctionnement avec les élèves, moi j'avais, 'fin j'ai beaucoup aimé, ça m'a énormément apporté... et
50 je suis même allée pendant mes vacances en Belgique, voir cet enseignant fonctionner... (*rire*)... et
51 euh... c'est surtout comme ça que je me suis intéressée aux... beh à la difficulté scolaire... alors ce que
52 j'ai connu en banlieue parisienne, c'était pas du tout la difficulté scolaire que je peux connaître à l'EREA
53 ici... c'était vraiment des jeunes qui étaient un peu en réaction avec la société... mais finalement qui
54 apportaient aussi des diffi, 'fin voilà, c'était pas les mêmes difficultés, c'était plus voilà une... une
55 certaine violence intérieure qu'ils... qu'ils nous faisaient... mais j'ai, j'ai...voilà, j'ai beaucoup aimé
56 finalement euh, j'ai aimé travailler avec ces jeunes, ça m'a beaucoup, enfin... je l'avais dit, j'ai été
57 inspectée par un inspecteur général, il m'avait demandé si j'acceptais, donc j'avais mon inspectrice
58 plus un inspecteur général... et euh... ils m'avaient demandé voilà comment j'avais vécu ces années où
59 on débute et on se retrouve avec ces élèves pas toujours faciles... et beh moi j'ai dit « mais pour moi
60 ça a été », j'ai eu une formation euh... vitesse grand V, super enrichissante... je dis « après ma crainte
61 c'est de pas avoir été très performante avec les élèves » euh... sur le moment mais bon finalement 'fin,
62 ça s'est très, très bien passé quoi, j'ai... j'en garde un bon souvenir quoi... difficile mais un bon souvenir
63 parce que une relation avec les élèves sympas et puis une équipe... on, voilà, c'était difficile donc
64 l'équipe enseignante était vraiment soudée et euh... voilà y a des moments où on craquait mais...
65 c'était voilà, on avait toujours du soutien... donc ça, ça avait commencé à me... à me lancer un petit
66 peu dans... dans l'adapté... ensuite j'ai fait deux ans à Colomiers... lycée professionnel euh, ordinaire...
67 bon là j'avais ma fille petite donc des années compliquées, j'étais loin, je faisais la route du coup mais
68 bon ça s'était très bien passé aussi, voilà, mais c'était compliqué familialement quoi et... et un poste
69 s'est libéré à l'EREA de Muret... alors comme c'est un mouvement spécifique, il est arrivé après le
70 mouvement... et donc euh... voilà, de fil en aiguille, j'ai su qu'il y avait ce poste qui se libérait, du coup
71 j'ai postulé dessus... je me souviens à l'époque que les collègues du syndicat m'ont dit « mais t'es folle,
72 tu te rends compte, tu sais ce que c'est les élèves... » (*rire*)... je dis « beh euh oui mais euh pourquoi
73 pas », mais voilà... et donc j'ai commencé à l'EREA de Muret... et où ça m'a beaucoup plu et puis voilà
74 pareil, c'est des petits établissements, et pis avec des challenges, avec des élèves intéressants, j'ai
75 passé du coup le CAPPEI, enfin non le 2CASH, voilà... que j'ai obtenu... ah oui si, quand même j'ai oublié
76 une année... mais que j'ai, c'est entre, avant de... avant d'arriver à Colomiers... donc depuis la région
77 parisienne j'ai fait deux ans et un an à... au... à Odeillo à Font Romeu... euh au centre pour euh...
78 asthmatiques et obésité, où c'était un poste spécifique aussi mais de l'académie de Montpellier où,
79 sur lequel j'avais postulé parce que ça me rapprochait déjà du sud et pis c'était une expérience
80 intéressante pour moi, j'avais été retenue, seulement c'est l'année où j'étais enceinte, donc j'ai fait
81 euh... la rentrée et pis j'ai fait euh... quinze jours à la fin de l'année... et voilà donc j'ai pas, j'ai pas du
82 tout été sur l'établissement cette année-là quoi...

83 **8'34'' Selon toi, qu'est ce qui caractérise un enseignement en EREA ?**

84 (*silence 5 secondes*)... euh... je dirais l'individualisation et l'accom, oui l'accompagnement euh... c'est-
85 à-dire le fait qu'on ait moins d'élèves permet qu'on ait un accompagnement plus spécifique, c'est-à-
86 dire euh... pour chaque élève... euh... on a des niveaux très hétérogènes dans les classes euh...
87 beaucoup plus qu'ailleurs, même si c'est le cas quand même en lycée pro, voilà, y a quand même des
88 écarts... là euh... et du coup ça permet euh, beh ça permet un accompagnement voilà plus individualisé,
89 de savoir chaque élève où est-ce qu'il en est dans son évolution... alors que c'est vrai quand on a des
90 classes à trente-deux, quand j'ai commencé à Paris... euh... c'est beaucoup plus difficile de connaître

91 vraiment l'avancement des élèves, c'est plus compliqué à suivre.... Là moi j'ai l'impression qu'avec les
92 groupes qu'on a euh... beh je sais à peu près exactement où en sont les élèves... dans leur... dans leurs
93 compétences en mathématiques, en sciences, euh... de ce qu'ils sont capables de faire ou pas faire...
94 alors après c'est peut-être aussi l'expérience qui fait que on acquière une dextérité plus... meilleure
95 pour pouvoir... accompagner ces élèves quoi...

96 **10'00" Du coup par rapport à ces caractéristiques de l'enseignement en EREA, est-ce que pour toi il**
97 **y a des compétences particulières que doivent développer les enseignants ?**

98 Euh... oui... euh... alors lesquelles ?... (rire)... euh... je... je, je pense que... y a euh... une approche
99 beaucoup plus globale de l'élève, c'est-à-dire qu'on reste pas sur notre discipline... euh... nos élèves
100 ont souvent beaucoup de difficultés soit à s'organiser, soit à, même à organiser le cours, ce qui veut
101 dire que nous, il faut que on arrive à étayer ce, ce... cet éclaircissement qu'ils doivent petit à petit
102 arriver à mettre en place tout seul... euh... je sais pas si c'est très clair ce que je dis mais... euh... c'est...
103 euh... euh... je crois qu'y a... c'est vraiment... ce que je dirais c'est que euh... depuis que je suis dans l'adapté
104 c'est vraiment une prise en charge plus globale, y a notre discipline mais tout ce qu'y a autour, c'est à
105 dire qu'on s'aperçoit qu'il y a des, des, des manques culturels qui leur empêchent de rentrer dans les
106 apprentissages du coup disciplinaires... et c'est du coup ce bagage culturel que on doit beaucoup plus
107 développer euh... dans l'adapté... euh... dans mes cours il me semble, bon alors là, après, c'est peut-
108 être aussi dû aussi à l'ancienneté, mais il me semble que je développe beaucoup plus tout euh... tout
109 le coté euh... comment dire euh... euh... qui, qui est autour de la discipline... l'histoire, comment on en
110 est arrivé là, comment on... euh... pourquoi, mettre des repères dans le temps, et puis bon là nous en
111 plus c'est... les sciences donc c'est toute euh... ce qu'on appelle l'esprit scientifique c'est-à-dire être
112 capable de remettre en question euh... quelque chose, se poser des questions et toute la partie qui est
113 le plus difficile à travailler avec nos élèves parce c'est ce qui leur manque le plus peut-être c'est euh,
114 cet esprit, être capable de, d'argumenter voilà... toute cette partie de euh, voilà j'é mets une idée et je
115 trouve les arguments et j'arrive à les verbaliser, à les dire, euh... et je pense que c'est ce travail là
116 vraiment que, que... 'fin que moi j'essaie de travailler ici parce que j'ai l'impression que c'est ce qui
117 peut leur servir vraiment pour plus tard quoi...euh... plus que la discipline pure euh... finalement c'est
118 un support à la réflexion euh... la réflexion, au raisonnement...

119 **12'36" Du coup dans ces compétences spécifiques tu parles d'une vision globale de l'élève, de donner**
120 **du sens à la discipline en élargissant... (elle me coupe la parole)**

121 En élargissant à tous les domaines, voilà...

122 **Est-ce qu'il y aurait d'autres compétences ?**

123 Euh... (silence 4 secondes)... de la patience... (rire)... non mais c'est important, de la patience et je pense
124 que... (silence 3 secondes)... y a, y a une relation qui s'établit avec l'élève où euh... (silence 3
125 secondes)...on a beaucoup tendance quand on est enseignant à dire euh... « mais oui, il travaille pas, il
126 apprend pas ses leçons... » et bon... c'est un peu remettre en question tout ça et dire euh... « oui bon,
127 beh s'il apprend pas ses leçons c'est parce que euh... il a de bonnes raisons de pas les apprendre », fin
128 je, je, je caricature c'est-à-dire que beh c'est que ça correspond pas à quelque chose qu'il euh... qui
129 pour lui relève d'un besoin, c'est-à-dire qu'il considère que ou ça va pas lui servir ou ça fait pas écho à
130 ce qu'il vit chez lui, et donc c'est euh... c'est vraiment euh... se di... se... se remettre en question là-
131 dessus et se dire « bin il faut que moi j'arrive à trouver un moyen pour euh... pour les accrocher quoi »...
132 et euh... et partir euh, sur le fait que... je, je ne vais pas attendre, 'fin... je vais pas attendre de... de sa
133 famille de lui dire de travailler, d'apprendre ses leçons, c'est à moi à trouver un moyen pour que euh...
134 beh il le fasse, si je lui donne un travail, il le fasse euh... voilà, et de... je dirais de vraiment... ouais le
135 prendre sur nous quoi, c'est-à-dire c'est notre rôle, c'est, voilà, sur le... sur le temps où on les a,

136 d'arriver à... à les convaincre de... du, du travail qu'ils doivent fournir ou de l'utilité de ce qu'on peut
137 leur apporter quoi... y a tout ce travail qui est beaucoup plus prégnant chez nos élèves, bon après je
138 sais que ça y est ailleurs aussi mais euh... de ce sens de l'école... (silence 5 secondes)...

139 **14'37'' Du coup que ce soit par rapport aux caractéristiques de l'enseignement en EREA ou aux**
140 **compétences spécifiques que doivent avoir les enseignants, est ce qu'une formation pour enseigner**
141 **en EREA te semblerait nécessaire ?**

142 Ah oui... oui, moi je pense que y a quand même une particularité euh... (silence 3 secondes)... sur euh...
143 sur le relationnel, je pense que y a un gros (mot accentué) travail euh... on le voit quand on a des classes
144 faciles... euh, beh là c'est les secondes qu'on a cette année qui sont euh, pour moi, 'fin, voilà, presque
145 des classes ordinaires, 'fin, parce que... je crois que, 'fin, en tout cas... y a deux choses, y a la difficulté
146 scolaire, mais je dirais celle-là elle est, pour l'enseignant elle est pas difficile... c'est... ça veut dire ça
147 demande du temps, ça veut dire que c'est un travail de préparation pour trouver les bonnes activités
148 mais finalement c'est... c'est ce à quoi on est formé, c'est nos champs de compétences et après y a
149 toute la relation humaine qui est très (mot accentué) importante avec nos élèves parce qu'y sont hyper
150 sensibles à ça... euh... et toute cette gestion, je dirais, émotionnelle... euh de l'enseignant c'est-à-dire
151 être, être, arriver à ne pas s'énerver ou à s'énerver quand on le décide, c'est-à-dire à dire « bon beh la
152 maintenant je pose les limites mais euh... je le fais pas parce que je suis débordée par mes émotions,
153 et toute cette gestion euh... des émotions que finalement on apprend avec le temps et qui je pense
154 serait très utile euh... en... en début de, de, de carrière... euh surtout, 'fin, en début, pas en début de
155 carrière forcément mais en début de carrière dans l'adapté... c'est-à-dire quelqu'un qui arrive... et je
156 me souviens que quand on a commencé à Paris, dans les formations, dans ces euh... c'était les, les
157 mardis, je, je, je sais plus, 'fin voilà, on allait tous les mardis à cette formation euh... qui, du coup on a
158 eu plusieurs intervenants et je me souviens qu'on avait eu des séances euh... pour poser sa voix, des
159 séances de théâtre, des séances, voilà de ce genre là et qui, sur le coup, on fait pas trop attention et
160 on se dit « bon ouais à quoi ça sert ? » et avec l'expérience, on s'aperçoit que c'est très (mot accentué)
161 important, que finalement, euh même je dirais c'est... peut-être la base de l'autorité... c'est-à-dire que
162 pour moi l'autorité c'est pas celui qui va crier, qui va faire peur aux élèves... ça, ça marche un temps
163 mais euh, ça marche pas longtemps... moi j'ai vu des grands baraqués se faire euh... bousculer par...

164 *Interruption de l'entretien par l'entrée dans son atelier de la DDFPT qui doit régler une question urgente*
165 *avec elle. Je dois interrompre l'enregistrement. Ce dernier repartira donc de zéro.*

166 Euh qu'est-ce qu'on disait ?

167 **Tu me parlais de l'autorité face aux élèves...**

168 Oui, cette, ce, je pense que cette, ce positionnement face à la classe euh... il est important, y compris
169 dans... c'est-à-dire quand on décide quelque chose... euh... d'arriver au bon, mais bon ça c'est, 'fin c'est
170 une règle en éducation, c'est-à-dire mettre des barrières qu'on peut tenir et de les tenir jusqu'au bout
171 et... je pense que les élèves en sont reconnaissants après, mais tout ça c'est, c'est quelque chose qui...
172 qui s'apprend... moi je ne crois pas, fin l'autorité naturelle, alors ça, pfff, ça existe pas... elle existe
173 quand y a pas de problème, oui, là t'as une autorité naturelle, quand t'as des élèves (petit rire) qui
174 bougent pas ça pose pas problème mais dès que t'as des élèves qui remuent un peu, voilà... et c'est
175 vrai que je vois... je, je... je vois vraiment euh... que c'est important ça, parce que voilà là avec les élèves
176 qu'on a cette année qui sont, bon finalement y a pas d'autorité à faire, 'fin je veux, ils bossent, ils sont
177 là... et quand je... je réfléchis à justement les positions et du coup j'ai aidé euh... euh... l'enseignante
178 des 5^{èmes} là... une fois j'ai pris, du coup comme elle ça se passait pas bien avec une classe de 5^{ème} je lui
179 ai proposé de venir avec elle, et du coup j'ai fait une séance de physique/chimie, et du coup c'est, ce
180 qu'elle m'a, 'fin voilà, elle était, elle était un peu surprise de la position dans laquelle j'étais, où

181 finalement y avait des choses que je pouvais laisser mais que je, c'est elle qui me l'a dit, je m'en étais
182 pas rendue compte quoi, et elle me dit en fait y a des choses que tu laisses quand tu sais que ça va pas
183 déranger et voilà, c'est tout ce, tout cet ajustement et cet, en fait c'est une assurance qu'il faut que
184 l'enseignant il arrive à prendre...c'est-à-dire euh... de justifier, la justice ça avec nos élèves c'est... c'est-
185 à-dire qu'il faut que ce soit juste, juste ça veut dire que ils sachent pourquoi... 'fin ça peut être beh
186 parce que c'est la règle et que c'est décidé comme ça... euh voilà... mais... et puis que à un moment
187 donné beh c'est moi qui fixe les règles et c'est les règles qu'on se fixe si on peut discuter des règles au
188 début mais une fois qu'elles sont fixées, elles sont fixées et... on y déroge pas euh... ça c'est vrai dans
189 toute société, voilà, c'est le vivre ensemble qui fait ça... et je pense que ça, cette posture-là, c'est
190 vraiment quelque chose à travailler parce que c'est pas inné, et alors certes moi je, on l'apprend sur le
191 tas mais du coup des fois à nos dépens, alors je... je sais bien que y a toute une partie de vécu qu'il
192 faut, qu'il faut avoir mais je pense que... s'il devait y avoir une formation, travailler sur ça, je pense que
193 c'est important... la posture de l'enseignant face à la classe, mais d'ailleurs ça servirait tout autant en
194 collège parce que je m'étais amusée à, quand ma fille est rentrée en 6^{ème}, elle me racontait sa journée
195 et elle me racontait le premier cours avec chaque enseignant et avec euh... ils avaient certains euh...
196 fin leur méthode d'accueil de la classe... et je m'étais amusée à noter le nom et à noter à côté ceux
197 avec qui ça allait bien se passer et ceux avec qui ça allait pas bien se passer... et je me suis pas trompée...
198 c'est-à-dire que rien qu'avec la façon dont le, le, l'enseignant accueille ses élèves, parle aux élèves et,
199 et est avec le groupe, on peut détecter, bon, c'est un collège y a pas beaucoup de difficultés, donc
200 euh... je mets des bémols à tout ça mais... je pense que la posture elle est vraiment importante et...
201 elle est importante et puis elle est jamais... apprise euh... pour toujours... c'est-à-dire que c'est aussi
202 toute une alchimie c'est dire que en fonction, c'est être capable de réagir et d'accepter en fonction du
203 groupe qu'on a... et euh... et c'est ce qui fait que c'est très difficile et que y a pas de règle, y a pas une
204 règle unique quoi, y a pas un... un listing de choses à faire qui vont fonctionner... euh parce que c'est,
205 voilà, on est sur de l'humain et que donc il faut ajuster tout le temps... et c'est cette capacité je dirais
206 d'adaptation qu'il faut arriver à travailler quoi, être capable d'avoir de la ressource parce qu'on est
207 jamais à l'abri de se retrouver avec un groupe qu'on arrive pas à... qu'on n'arrive pas à gérer quoi... de
208 se faire déborder, et je crois que ça aussi il faut le... il faut arriver à le dire quoi, dans l'éducation c'est
209 le, le... vraiment on fait l'omerta sur... si je gère pas mon groupe je suis une mauvaise enseignante
210 quoi... c'est, c'est, c'est, c'est, à mon avis ça fait beaucoup de mal à l'éducation... et euh... (*silence 5*
211 *secondes*)... j'ai, j'ai un souvenir quand j'étais stagiaire, où euh... c'était mes toutes premières classes,
212 j'avais trois classes, deux classes de CAP, une classe de BEP... et les deux classes de CAP ça se passait
213 très bien et la classe de BEP euh... j'arrivais pas à avancer... ça se passait pas vraiment mal en classe
214 mais euh... ils n'écoutaient pas, j'avais pas de réactivité, je, j'arrivais, j'ai eu du mal à les évaluer parce
215 que euh... parce que euh... à l'époque je fonctionnais avec des contrôles classiques et j'arrivais parce
216 que euh... beh j'avais des notes qui correspondaient pas à ce qu'ils valaient vraiment et parce que ils
217 jouaient pas le jeu de faire l'évaluation, 'fin voilà... et du coup je m'étais retrouvée un trimestre avec
218 une note péniblement, 'fin voilà, je m'en, je... et pis comme j'avais un tuteur, je le disais à mon tuteur,
219 je lui disais « voilà cette classe j'arrive pas à avancer », bon et pis jamais on me disait rien et pis le jour
220 du conseil de classe, moi j'avais péniblement euh... j'avais bidouillé un truc pour arriver à une note et
221 je m'aperçois qu'en fait y avait deux autres profs qui les avaient pas notés... et jamais dans la di, alors
222 que moi j'en avais parlé, jamais dans la discussion, ils, ils l'avaient dit, donc c'est, c'est euh... comme si
223 euh... voilà il faut pas dire euh... 'fin c'est, y a... une sorte de, de, de peur sur cette gestion de classe qui
224 est... que si on n'arrive pas à... dont on n'arrive pas, si on n'arrive pas à s'en débarrasser c'est terrible...
225 quand j'étais à l'IUFM, stagiaire toujours, on avait été deux seuls à accepter de se filmer en classe...
226 personne d'autre n'avait accepté... tout ça, ça relève bien de, ça, ça note bien un malaise euh... qu'on
227 a sur ce, ce, ce... cette gestion de classe quoi... cette gestion de classe elle est euh... parce que c'est elle
228 qui va déterminer le contenu qu'on va pouvoir faire passer... donc moi je pense qu'il y a vraiment un

229 accent à mettre sur... sur là-dessus et d'autant plus (*mot accentué*) dans l'adapté parce qu'on sait qu'on
230 va avoir des jeunes... euh... beh qui se sont déjà heurtés au, au système quoi... qui donc sont souvent
231 un peu en rébellion ou... (*silence 5 secondes puis rire*)... en rejet voilà...

232 **6'40'' Ça veut dire que l'enseignant aurait peur du jugement ?**

233 Oui, ah oui, oui... ah oui, oui, oui... on est dans un métier où on a peur du jugement, quand on peut
234 fermer la porte, on ferme la porte, 'fin voilà... et, et je le dis parce que... moi je, c'est quelque chose
235 que j'essaie, voilà, de laisser la porte ouverte, déjà parce que je pense, je trouve que ça apaise la
236 classe... souvent... mais c'est chaque fois je me dis « ah, qui c'est qui va passer dans le couloir, qui c'est
237 qui va regarder » et voilà... donc euh... euh... c'est... je... moi j'essaie de le faire mais je me rends compte
238 que c'est, que c'est une volonté, enfin que c'est un... un acte... qui est pas naturel voilà... c'est pas... on
239 le fait et euh... et je pense qu'on devrait le faire beaucoup, ça... ça apaiserait énormément... parce que
240 un enseignant qui n'est, qui justement a cette crainte, ça facilite pas, 'fin je veux dire je pense que face
241 aux classes il faut qu'on ait cet, cet apaisement, qu'on soit, qu'on soit serein... parce que, parce que
242 justement on va devoir réagir à des, à des événements qu'on a pas prévu, qu'on ne peut pas prévoir,
243 qui sont très souvent indépendants complètement de notre euh... de notre euh... de notre volonté, 'fin
244 même de notre, on, on n'y est pour rien quand un jeune a eu des difficultés chez lui ou dans la cour de
245 récréation avec un autre... on n'y est pour rien et pourtant c'est nous qui allons récupérer ce, ce mal-
246 être du jeune dans la classe, qu'il va falloir gérer et en plus transformer pour qu'il puisse rentrer dans
247 les apprentissages... bon des fois c'est pas faisable mais, mais... en tout cas qu'il faut qu'on tente donc
248 euh... donc euh... donc oui, y a, 'fin, je... j'espère que ça s'améliore petit à petit mais, mais, mais je
249 pense que ça existe encore beaucoup...

250 **8'26'' Quand tu construis une séquence d'enseignement, quels objectifs prioritaires tu vas**
251 **poursuivre ?**

252 (*Silence 5 secondes*)... euh... alors pour moi c'est toujours, mais ça relève de notre, de nos, de nos
253 compétences qu'on a à développer en mathématiques, c'est toujours cet esprit de, voilà, être capable
254 de, d'avoir un document, d'analyser qu'est-ce que, que l'élève arrive à trouver par lui-même « qu'est-
255 ce qu'on me demande ? », parce que souvent on s'aperçoit que c'est même très difficile pour eux,
256 d'arriver à réaliser, ça après on peut les aider, mais déjà y a toute une partie d'arriver à comprendre,
257 à décortiquer... ce, ce document qu'il a, qu'il soit, je dirai qu'il soit des maths, des sciences, même
258 voilà... c'est tout ce travail là et puis arriver ensuite... donc réaliser et puis à... à rendre compte... du, de
259 ce qu'il a fait, pour moi l'objectif final c'est ça, c'est un élève qui est capable de prendre un document,
260 de l'analyser, de réaliser ce qu'on lui demande et puis de rendre compte, de dire « j'ai fait ça, j'ai choisi
261 ça parce que », de critiquer son résultat... euh... et c'est toute cette démarche-là, et même si moi y faut
262 que je lui donne la formule du théorème de Pythagore c'est pas, 'fin pour moi c'est pas grave... si il a
263 réussi à me dire que « ah beh oui c'est, je vais avoir besoin de géométrie ou... » et puis de rendre
264 compte de ce qu'il a fait... euh... parce que pour moi c'est une compétence qui est transversale, c'est-
265 à-dire qui lui servira tout le temps quoi... donc euh c'est, dans ma séquence, j'essaie dans chaque
266 séquence c'est mon objectif... euh... je dirais final euh... de le... 'fin, cet objectif que je vais travailler
267 petit à petit... euh et que j'esp, j'aimerais qu'à la fin des deux ans de CAP il maitrise parfaitement (*en*
268 *souriant et insistant sur les mots*)...

269 **10'13'' Parce que c'est ce qui est demandé sur les examens au CAP ?**

270 Oui... beh nous on trav, nos compétences elles se déclinent vraiment sur ce champ là... et euh... alors
271 je, je, je... oui, 'fin voilà, je peux te montrer les, les différentes compétences, c'est s'approprier euh,
272 valider, euh, rendre compte, euh, réaliser... euh voilà... donc c'est vraiment les objectifs que nous on
273 se fixe et ça c'est assez nouv, enfin c'est nouveau euh... ça date de... 'fin je sais plus... deux mille, 'fin

274 quand j'ai commencé ça n'était pas les mêmes, on avait pas ces compétences-là, et je trouve que c'est
275 une bonne euh... c'est une bonne, un bon changement... de s'orienter beaucoup plus sur les
276 compétences transversales qui sont des compétences transversales, d'ailleurs je les ai retrouvées dans
277 les... alors ils appellent ça capacités, voilà nous on appelle ça compétences, eux ils appellent ça
278 capacités... euh mais c'est exactement les mêmes termes dans les référentiels de... de... peinture, des
279 peintres donc euh... voilà...après, avec, à mettre dans ma séquence euh... beh si je travaille la
280 géométrie, dans la partie réalisée beh j'aurais, beh voilà je veux que les élèves à la fin y sachent tracer
281 un cercle avec les dimensions données ou euh... euh... définir les caractéristiques de telle chose...
282 (silence 4 secondes)...

283 **11'29'' Oui donc tu as vraiment des objectifs disciplinaires... (elle me coupe la parole)**

284 Voilà, mais à un moment donné dans un, voilà, et nous la notation pour le CCF c'est ces compétences...
285 et si tu veux dans ces compétences y a la partie réalisée ou euh... choisir le bon, le bon, euh... le bon
286 théorème, beh du coup ça veut dire qu'il faut qu'ils aient les compé, connaissances euh de, de...
287 disciplinaires... voilà... mais d'ailleurs nous en maths on leur demande plus de savoir les formules par
288 cœur... après moi ce que je dis c'est que si on les connaît, c'est plus facile, on va plus vite mais d'ailleurs
289 ça vient en... en les utilisant quoi... et euh, et donc ils ont un formulaire, je veux dire euh... ce qui... ce
290 qui m'intéresse moi, c'est qu'un élève soit capable de dire « bon bin ça, ah mais là c'est un problème
291 qui va être un problème de géométrie ou... et donc je vais utiliser euh... telle ou telle chose », même
292 s'il se souvient plus exactement de la formule, euh je dirais peu importe, c'est pas, voilà... quand j'ai
293 fait mon mémoire pour le 2CASH, j'avais fait un travail sur les mathématiques... et euh, j'avais interrogé
294 des adultes sur ce qu'ils... ce dont ils se souvenaient sur le théorème de Pythagore... entre autre dans
295 les questions, après ma réflexion c'était de dire « qu'est ce qui reste des mathématiques après quand
296 on est dans la vie de tous les jours »... et euh... je crois, j'avais eu un résultat, 80% des gens qui savaient
297 pas citer le théorème de Pythagore dans son intégralité... beaucoup savaient que « oui ça parle de
298 triangle, d'angle droit, voilà »... et puis, mais le théorème proprement dit c'est non et je dirai euh...
299 quand on est pas mathématicien peu importe, voilà, si on n'a pas... Et, et, ce qui est par contre
300 important c'est tout le raisonnement, la rigueur du raisonnement mathématique... que... j'aimerais
301 arriver à transmettre à mes élèves... c'est tout ce raisonnement parce qu'il sert même après dans la
302 vie de tous les jours quand euh... dans mon raisonnement à moi, beh ah, je prends toutes les
303 informations que j'ai, toutes mes hypothèses et puis j'essaie d'en déduire un raisonnement... (silence
304 4 secondes)...

305 **13'40'' Alors tout à l'heure tu me disais donc euh... effectivement en EREA ce qui caractérisait**
306 **beaucoup c'était cette relation aux élèves, elle est fondamentale et presque prioritaire pour rentrer**
307 **dans les enseignements, quelle relation tu penses nouer avec tes élèves ?**

308 Euh... alors j'ai, je dirais cette année c'est super facile parce que j'ai, mais même depuis quelques,
309 après... alors le fait d'être installé dans un établissement depuis plusieurs années, ça change du tout
310 au tout... la première année dans un établissement c'est toujours beaucoup plus compliqué parce que
311 nous on a pas les repères et c'est là où on voit que l'enseignement c'est vraiment un tout... c'est pas
312 que la discipline, que euh, rentrer avec son petit cartable dans la salle et faire son cours... c'est tout
313 un, un environnement et le fait de, de connaître l'établissement dans son fonctionnement, dans ses
314 lieux même physiques, les salles, les classes... ça apporte euh... je dirais une sérénité à l'enseignant qui
315 est indispensable pour après être en classe... et euh... pourquoi je venais, pourquoi je te disais ça...

316 **Je te demandais la relation que tu...**

317 Ah oui voilà, la relation avec les élèves... et du coup ça, ça, ça donne une assurance et quand
318 l'assurance, je dirais quand l'enseignant est bien dans ses baskets, il peut nouer une relation avec les

319 élèves... et euh moi là, cette année et même depuis quelques années, ap, bien sur y a quelques élèves
320 avec qui on a moins de... voilà, on s'accroche un peu ou, mais bon, euh, bon beh là y faut, on est
321 professionnel, donc on ne, on se centre sur euh... plus les apprentissages mais après je pense que c'est
322 vraiment une relation, enfin je la ressens en ce moment, très euh... ah j'irai même jusqu'à dire
323 chaleureuse c'est-à-dire y a vraiment des échanges euh... j'ai l'impression, j'espère que je me trompe
324 pas, que les élèves sont contents de venir dans mon cours... euh... qu'ils aiment ou qu'ils aiment pas
325 les mathématiques euh, moi je suis contente, euh, 'fin j'ai pas d'appréhension quand ils arrivent... j'ai
326 connu les débuts de carrière où euh... en rentrant en classe avec euh, l'estomac un peu euh, un peu
327 en vrille parce que beh y a cette part d'inconnu euh... beh ça je l'ai plus et euh... et c'est le fait de... beh
328 de part, d'être bien et de partager, voilà, y un partage, y a vraiment un partage euh... ça se manifeste
329 par... de l'humour des élèves, de... voilà, une bienveillance mutuelle je dirais... alors je sais que
330 bienveillance c'est beaucoup utilisé et euh... mais c'est ce que je ressens, 'fin bon après, voilà, c'est des
331 années particulières mais c'est, ça fait quelque, euh, voilà, même... (*silence 3 secondes*)... ça fait
332 quelques années oui que je sens ce... cette relation, ce fait de, beh oui d'arriver en classe et d'être
333 content de venir parce que on... on retrouve des... on retrouve des individus, on retrouve pas que des
334 élèves, on retrouve des personnes... j'ai jamais été contrairement à, je sais que des collègues disaient
335 beaucoup « ah beh c'est mes enfants », très, très paternel, très, je pense ne l'avoir, 'fin euh... moi je
336 l'ai jamais vécu comme ça, j'ai jamais trop aimé... j'ai, je pense pas du tout avoir une relation ni... ni
337 maternelle avec des élèves, c'est vraiment une, je dirai, presque... de collègue à collègue... c'est plus
338 avec euh... beh oui, c'est moi qui organise le cours, c'est moi qui fixe euh... une partie des règles... euh...
339 et... j'ai l'adhésion des élèves, donc y a une adhésion... mais qui est mutuelle, qui est réciproque, 'fin
340 je sais pas, je... je, voilà... je le vis comme ça et... (*silence 6 secondes*)... après je, je sais que quand, voilà,
341 y a des années plus difficiles quand y a des élèves plus compliqués... euh... mais j'ai l'exemple de
342 Pierrick... euh... euh... beh c'est un bon exemple Pierrick, parce que c'est un élève qui... beh même avec
343 moi a pu des fois être euh... fatiguant quoi ou... voilà, on sort, on est épuisé (*rire*)... mais j'avais quand
344 même cette relation c'est à dire que je pense qu'il me faisait confiance... je lui faisais confiance... y
345 avait une part de confiance, voilà, qu'il faut arriver, qui ne... c'est... euh la confiance ça se gagne, c'est
346 pas quelque chose qui est... on décide pas de faire confiance à quelqu'un euh... on ne décide pas que
347 quelqu'un nous fasse confiance... et c'est cette relation, alors euh... beh je pense que... que des fois on
348 n'arrive à pas établir, 'fin y faut pas se mentir, voilà, y a des caractères avec euh, beh euh, nous aussi
349 on a notre caractère et euh... voilà, moi j'avais Morgane et Cassandra, ça passait pas, j'arrivais pas à
350 entrer, voilà, donc du coup on... on, on, on met la, voilà, la barrière professionnelle, je reste
351 professionnelle, je, voilà, y a... du coup plus cette relation qui peut s'établir euh... et que moi j'ai réussi
352 à établir avec Pierrick... du coup ça se passait plutôt bien mais je suis consciente qu'il pouvait exploser
353 d'un moment à l'autre euh... voilà c'était pas euh... j'étais pas plus forte que les autres, c'est une
354 alchimie entre euh... ce que moi j'étais, ce que lui il était, donc voilà... euh... j'en parle très... 'fin voilà
355 mais Cassandra et Morgane, je, là par contre j'y suis, j'y arrivais pas bon voilà, donc euh ça... ça se
356 passait, je dirais y avait pas de... je faisais mon cours, euh, voilà mais euh... y avait pas cette relation, je
357 pense que je leur apportais pas grand-chose du coup... voilà... c'est-à-dire que... du coup le lien c'était,
358 le cours se passe b, le cours se passe... mais j'apporte pas tout ce que j'aurais pu apporter parce que
359 du coup je pense que, beh quand la confiance, je pense que pour apprendre il faut avoir confiance...
360 en l'enseignant... sinon, mais même nous adulte, si la personne qui nous fait cours, qui nous... 'fin qui
361 nous, qui nous fait une conférence, si on n'a pas confiance en elle, si on se dit « mais non, il vaut rien
362 ou... » qu'on le reconnaît pas en tant que personnel, en tant que personne... compétente... en fait c'est
363 ça, si on reconnaît pas la personne en tant que... compétente dans le domaine qu'il... bin, on peut pas
364 apprendre, 'fin, on voit bien on va pas retenir ce que on considère euh... 'fin ce que... une personne...
365 (*rire*)...

366 **19'45'' Du coup dans ce que tu dis, les élèves nous considèrent compétents à partir du moment où il**
367 **y a ce lien de confiance ?**

368 Beh disons que la compétence, y a plusieurs paramètres... pour être reconnu compétent y a euh... beh
369 le fait déjà qu'on arrive, on est enseignant... donc ils savent qu'on a un bagage euh... professionnel...
370 mais euh... comme euh... un conférencier, on sait voilà, il est maître de conférence, tanana, mais si à
371 côté de ça... euh... on... on va être, on lit des articles où on remet en question ce qu'il dit, ou même sur
372 sa personnalité... ou, pour prendre, pour être plus clair c'est-à-dire il peut avoir tous les diplômes
373 universitaires qu'il faut et tout, si c'est quelqu'un qui dans sa personnalité n'écoute pas les gens ou
374 qu'on, que, voilà, avec qui on arrive pas à... qui sur sa personne ça... ça passe pas, on va avoir beaucoup
375 plus de mal à accepter ce que il va nous dire... et euh... peut être à tort... c'est-à-dire que peut être que
376 ce qu'il a à dire sur le sujet est très intéressant mais si sa personnalité on n'arrive pas, on le trouve
377 agressif, si on le trouve euh... désagréable, on va avoir beaucoup de mal à entendre ce qu'il a à nous
378 dire et je pense que c'est pareil pour les élèves... et c'est, fin parce que c'est humain, c'est-à-dire que
379 avec le, le, le... le fait que quand on est adulte, on peut essayer de se raisonner, se dire « bon oui mais
380 quand même bon voilà », quand on est élève euh... beh c'est l'adolescence en plus, et voilà, y d'autres,
381 'fin on n'a pas ce recul et c'est normal, je veux dire on l'avait nous à leur âge et... d'où je pense que
382 vraiment cette relation euh... à l'enseignant elle est impor, vraiment primordiale parce que c'est ce qui
383 va faire qu'ils nous reconnaissent comme compétents... euh pas que dans notre discipline, compétent
384 pour, au-delà d'apprendre... et euh... et on le... on le voit, 'fin, en fait je veux dire des élèves avec qui
385 euh... voilà on n'arrive pas à avoir cette relation de, de... de... professionnelle, d'élève à enseignant...
386 euh, ils vont remettre en question notre enseignement... c'est en général un élève qui remet en
387 question notre enseignement, c'est un élève avec qui le relationnel ne se passe pas bien... ce qui n'est...
388 alors que... alors bon l'un se nourrit de l'autre, c'est-à-dire que quelqu'un qui vraiment... raconterait
389 n'importe quoi, bon, au bout d'un moment l'élève se dirait « lui, il débloque », si, mais... a priori euh...
390 comme ça ils nous font pas le... 'fin, ils considèrent que on a les compétences... ça peut après se
391 dégrader mais euh... (*silence 5 secondes*)... mais être reconnu comme compétent je pense que c'est
392 par (*mot accentué*) le savoir disciplinaire que l'on a, notre bagage disciplinaire et le bagage euh... je
393 dirai relationnel euh... professionnel hein, je, je, on, je suis pas dans le euh... c'est pas du tout du
394 copinage avec les élèves, pas du tout, je, je, c'est pas une relation de, c'est une relation, mais je dirai
395 comme une relation qu'on peut avoir avec des collègues enseignants, c'est-à-dire c'est euh... beh voilà
396 on fait pas, on passe pas nos week end ensemble mais dans la relation de travail et beh on a des
397 échanges constructifs euh... voilà... et... donc euh... mais je pense que la relation est très importante et
398 c'est ce qui fait l'autorité, pour moi l'autorité elle est faite comme ça... c'est-à-dire c'est parce qu'on
399 est reconnu compétent... compétent pour gérer la classe, c'est aussi, ça peut passer aussi euh... on fait
400 une sortie euh... beh être le garant de la sécurité... ça passe par ça aussi, c'est-à-dire que l'élève il... s'il
401 sent, s'il se sent en sécurité, s'il sent que beh nous on a prévu euh... l'encadrement, que on les fait pas
402 traverser n'importe comment, je pense que ça participe... de notre reconnaissance de la part des
403 élèves c'est-à-dire être reconnu compétent, c'est à dire sécurisant, apporter le contenu disciplinaire et
404 le contenu relationnel, la reconnaissance... de leur, de leur personne...

405 **23'47'' Tu disais tout à l'heure « j'essaie moi en tant qu'enseignant de voir l'élève dans sa globalité »,**
406 **de même que tu essaies que les élèves te voient dans ta globalité...**

407 Tout à fait ! tout à fait ! oui, oui complètement ! moi, 'fin, je ne dois pas être que un savoir disciplinaire
408 mathématique... c'est euh... et ça... et ça va d'ailleurs dans le sens où... euh, beh quand on, on, fin, il
409 me semble, moi j'essaie de favoriser le débat parce que je pense que c'est quelque chose qu'à l'école
410 on développe pas assez et qui... et, beh des fois dans le débat y a des choses que je sais pas au niveau
411 disciplinaire, beh voilà, je connais pas tout euh... en science euh... et quand y a des questions c'est être

412 capable de dire « beh oui on va chercher l'information », voilà et ça pour moi c'est... c'est, c'est
413 indispensable...

414 **24'33" Est-ce que tu pourrais me décrire une situation qui pour toi est agréable en classe avec les**
415 **élèves ?**

416 Beh, je dirais... je, je... c'est, c'est ça, c'est le débat... c'est-à-dire je pars sur euh... une notion et puis
417 euh... on va en discuter, le remettre dans son contexte et là j'ai l'apport de tous les élèves avec leur
418 vécu, avec leur exemple, leur... et cet échange, ce, ce débat, c'est vraiment du débat c'est-à-dire euh...
419 on est d'égal à égal, c'est-à-dire que eux ils m'apportent une information qu'ils ont, moi je... je peux
420 apporter euh... le coté théorique, le, le, l'apport théorique euh... que je connais sur tel ou tel euh...
421 euh... domaine et cet échange, c'est quand le débat, c'est quand les élèves participent, ça, pour c'est
422 impor, 'fin c'est un vrai bonheur, 'fin c'est-à-dire on a pas l'impression de faire cours quoi, c'est euh...
423 bon on se fait plaisir... (rire)... quand euh... quand en plus c'est vrai que nous avec le public qu'on a, qui
424 vient de... de divers horizons, euh... c'est hyper enrichissant quoi, c'est euh... voilà, bon moi j'aime
425 beaucoup replacer les sciences, les mathématiques comme les sciences physiques ou chimiques dans
426 l'histoire... dans l'histoire du temps euh... donc dans le temps et dans l'histoire des pays, parce que du
427 coup ça... voilà, y a l'Europe mais y a (petit rire) tout, tout le reste, notamment en mathématiques,
428 c'est vrai que c'est facile... les mathématiques ça a vraiment été, voilà, c'est quelque chose de mondial
429 quoi... donc euh... 'fin moi je dis les mathématiques particulièrement mais non, tout... (rire)... y a du
430 sport partout dans le monde, y a de l'histoire partout dans le monde... et j'aime, voilà, j'aime m'ancrer
431 dans le... dans... dans la réalité historique je dirais... et euh... et, et... et ça fonctionne bien, 'fin les élèves
432 aiment ça aussi parce que du coup ils ont toujours quelque chose à dire et euh... et ça c'est, ça c'est
433 voilà... parce que du coup ça permet après que... on puisse rentrer dans les apprentissages et dans la,
434 et dans les tâches moins euh... moins... moins agréables mais finalement euh... beh la aussi c'est des
435 moments où quand on a les élèves qui sont sur les exercices... et que euh, nous on court partout parce
436 que ils nous appellent, euh, beh ça c'est... je dirais c'est jouissif quoi, c'est-à-dire qu'ils sont dans leur
437 truc, nous alors, nous on court partout c'est... (rire)... on finit... (rire)... je devrais compter le nombre de
438 pas mais, mais c'est... c'est super, c'est super parce que euh... parce qu'ils nous appellent, ils ont besoin
439 de nous quoi... et euh... et du coup... ils attendent de nous, on n'est pas, on leur transmet pas un truc,
440 ils sont pas... ils sont... ils nous (mot accentué) attendent, voilà... ils sont, ils attendent pas passifs euh...
441 voilà ils sont acteurs, c'est eux qui, ils sont demandeurs, je cherchais le terme, ils sont demandeurs...
442 et ça c'est... beh pour m, 'fin, une fois qu'ils sont demandeurs, c'est gagn, 'fin c'est gagné... parce que
443 on trouve, même s'ils ont des difficultés, on trouvera toujours le moyen euh... de les faire progresser...
444 c'est... à partir du moment où ils sont demandeurs... oui c'est exactement ça, c'est il faut qu'ils
445 arrivent... il faut qu'on arrive à... à ce qu'ils soient demandeurs... et quand ils sont demandeurs c'est,
446 c'est gagné, voilà... à partir du moment où ils me demandent « Madame venez m'expliquer », euh...
447 voilà ça y est c'est... c'est gagné... y a plus qu'à expliquer, ça c'est... (rire)... c'est facile...

448 **27'57" Et est-ce que tu pourrais me dire, enfin... est-ce qu'il y a un ou une élève que tu as**
449 **particulièrement apprécié dans ta carrière d'enseignante ?**

450 Alors... apprécié euh... beh là je dirais maintenant beaucoup... (rire)... parce que je commence à avoir
451 quelques années... euh... beaucoup c'est vrai notamment euh, voilà, ces dernières, après peut être que
452 j'oublie mais par contre je dirais y a un élève qui m'a marqué... euh, au tout début de ma carrière... et
453 que j'ai app, que j'ai beaucoup apprécié... c'était un, c'était un élève... qui s'appelait « S. B »... fin « B.
454 S »... (rire)... « B » c'était son prénom, « S » c'était son nom de famille... et euh... que j'ai apprécié parce
455 qu'il m'a fait poser des questions sur moi-même... et euh c'est parti, euh bon voilà, c'était des grands,
456 je me retrouvais petite provinciale euh, en banlieue parisienne avec des grands gaillards euh (rire) de
457 un mètre quatre-vingt... (rire)... euh... euh... des grands noirs donc euh, et alors c'est... un jour cet élève

458 me dit « Madame », en plein cours comme ça, je, je bouge, moi je bouge beaucoup dans la classe, donc
459 euh, et je m'approche de lui et pis il me dit « Madame, j'ai une question » il me dit « c'est quoi le noir
460 pour vous ? »... et là euh... comme ça... (rire)... et c'est, je, je, je sais pas quelle inspiration j'ai eue...
461 (rire)... j'ai dit « ça me fait penser à la nuit étoilée »... et là euh... scotché... alors je sais pas si c'est parce
462 qu'il s'appelait « S » que j'ai eu cette euh... fin voilà... et il me dit « ah beh on m'avait jamais dit ça »...
463 et du coup... ça m'a beaucoup interpellé parce que je me disais « pourquoi il me demande ça »... et pis,
464 quelques minutes après il me dit « mais Madame vous vous êtes rendu compte que vous étiez qu'avec
465 des noirs dans la classe ? »... et là euh, je regarde la classe, je ne m'étais pas aperçue que cette classe-
466 là, y avait que des élèves noirs... et du coup cet, cet, cet... je me souviens de cet élève parce que bon
467 je débute, c'était ma première année donc euh... (rire)... et ça m'avait beaucoup interrogée et c'est
468 là où je... c'est là où j'ai pris conscience que la relation avec les élèves, oui parce que y a, y a une autre
469 chose, c'est que je venais en vélo, j'avais pas de voiture quand j'étais là-bas et je venais en vélo et ça,
470 ça avait beaucoup surpris les élèves... d'abord parce que quand je suis arrivée du coup, au début de
471 l'année j'étais la prof d'EPS... parce que forcément je venais en vélo... non, on va faire des maths et des
472 sciences... et du coup ça a été pour moi, pendant les deux ans où j'ai été à Paris, ça a été mon fil
473 conducteur... relationnel avec les élèves, qui était pas du tout prévu mais... mais tous les matins c'était
474 « Madame vous êtes venue en vélo ? mais Madame il pleut aujourd'hui, vous êtes quand même venue
475 en vélo ? Vous êtes pas mouillée ? »... et du coup c'est ce contact, c'est ce... qui a fait que ça c'est... ça
476 c'est bien passé... et, cette classe, voilà, de grands gaillards, et bin oui je les, c'était, j'avais des
477 personnes, je, je m'étais pas dit « ah beh euh, c'est des grandes cités, ils sont noirs, ils sont », non...
478 c'était des élèves avec qui j'avais des relations et ça... je dirais donc euh... donc oui j'avais apprécié cet
479 élève parce que il m'avait fait me poser plein de questions et que je débute... mais euh... mais je
480 retrouve un peu ça avec euh... avec tous nos élèves et c'est, ça peut être, c'est... c'est un truc qu'on a
481 beaucoup dans l'adapté... c'est à la fois déroutant et à la fois hyper enrichissant... c'est-à-dire qu'on va
482 avoir des questions auxquelles on s'attend pas... euh qui peuvent avoir complètement euh... (rire)... un
483 contexte euh... tout autre, mais qui finalement euh... qu'il faut arriver à... à accueillir et puis qui nous
484 font... et qui nous... qui nous font progresser, qui nous font évoluer quoi... et c'est vrai que c'est des
485 expériences euh, qui sont pour moi chaleureux, fin voilà que je garde euh... et, et, et après c'était, c'était
486 diffi, je dis c'était difficile à Paris parce que en effet on avait des jeunes... vraiment en rébellion et des
487 fois euh... en opposition avec le système quoi, et donc ils se heurtaient, ils refusaient, mais euh...
488 finalement je dirais je m'en suis plutôt bien sortie et je pense que mon histoire de vélo, elle y est pas
489 pour rien... (rire)... ça paraît complètement... (rire)... hors de propos... mais... mais c'est ce qui m'a fait
490 me poser des questions sur le relationnel et je pense que c'est... c'est important... c'est vraiment... et
491 après beh moi, fin ouais, je me régale, je me régale, je me régale d'avoir des jeunes qui posent des
492 questions, des jeunes qui... qui ont des vécu euh... très particuliers, très loin du nôtre, très loin du
493 mien... euh voilà, j'ai grandi dans une famille euh... aimante euh... qui euh... (se racle la gorge)... j'ai pas
494 eu de problème d'argent, j'ai pas eu de... voilà je, j'ai grandi dans des conditions un peu idéales et... et
495 peut être me confronter à leur vécu, à leur euh... beh c'est, je trouve, je trouve ça super enrichissant
496 quoi... voilà... c'est...

497 **32'56'' Et à l'inverse est-ce qu'il y a des situations en classe que tu ne supportes pas ?**

498 Euh... oui, beh oui... oui... euh... des, des situations justement quand on n'arrive pas à rentrer en contact
499 avec l'élève... où euh, du coup on va avoir euh, cet euh... ce, ces reproches, cette euh, cette agressivité
500 de l'élève qui se retourne vers nous... euh... des fois pour des raisons extérieures, et voilà... mais, mais
501 aussi des fois parce que on n'a pas ré, voilà, parce que ça fait partie... fin la personal, on n'a pas réussi,
502 nos personnalités n'ont pas réussi à se, à se... à s'entendre et puis... et puis aussi des fois parce que...
503 parce que on est fatig, fin je veux dire c'est un, c'est un métier... ouais, il faut être en forme... il faut
504 être en forme physiquement mais il faut être en forme psychologiquement, c'est-à-dire que des

505 moments où on a des passages, beh nous aussi dans notre vie privée, euh qui peuvent être difficiles,
506 beh de suite ça se ressent sur la classe, c'est, c'est euh... c'est dur à dire parce que... mais oui... on est
507 dans... mais je pense comme tous les métiers humains euh... qui, bon voilà, quand on est face à de
508 l'humain... euh ce qu'on est et notre bien-être, va forcément euh... re... re... se... diffuser sur euh...
509 sur la classe... et euh... beh c'est vrai que moi les relations euh... de rejet euh... permanent... c'est, voilà,
510 quand on n'arrive pas à, à, à casser ce rejet là, ce, ce, beh c'est difficile et du coup on se remet toujours
511 en question, on se dit « bon qu'est-ce que, pourquoi j'y arrive pas »... et du coup ça peut être difficile
512 à vivre, si y en a beaucoup, si y a pas une compensation à coté ou si euh... c'est un petit groupe d'élèves
513 qui va emporter toute une classe... beh c'est, c'est, c'est difficile et ce qui est le plus difficile en fait
514 c'est de sentir qu'on leur apporte rien... euh c'est que... bin je, je, voilà... je me souviens d'une classe,
515 je veux dire... mais j'ai l'impression de servir à rien... de, voilà... je... je leur apporte rien... ils apprennent,
516 oui ils apprennent à faire une équation mais si ils apprennent pas à faire tous ce que, toutes mes
517 compétences qui pour moi sont importantes, c'est-à-dire être capable de raisonner sur un problème,
518 de rendre compte... et du coup quand ça se passe pas bien, c'est ça, c'est tout ça qui disparaît... c'est-
519 à-dire on reste sur du, de l'opérationnel, voilà... je résous une équation euh... je trace un carré mais y
520 a pas, voilà... y a pas de réflexion d'avant, d'après et là euh... beh c'est, c'est frustrant, c'est très
521 frustrant... c'est, parce que... ouais, c'est ce sentiment de servir à rien, de pas être utile aux élèves
522 qu'on a en face et donc du coup de leur faire perdre du temps finalement... (*silence 5 secondes suivi*
523 *d'un rire*)...

524 **35'48" Qu'est-ce que tu essaies de faire quand tu as ce sentiment de justement « là j'y arrive pas » ?**

525 Euh... alors souvent, bon, j'en parle en équipe parce que je me dis que l'équipe peut être euh... voilà,
526 d'abord déjà pour voir si c'est, si je suis la seule et si euh... et auquel cas ça peut relever de euh... moi
527 j'accepte complètement que ça puisse relever de ma personnalité et euh, voilà, je pense que j'ai eu
528 des cas d'élèves où y a eu des... où des grippages au départ de personnalités et où... où j'ai pas su
529 prendre le recul qu'il fallait pour euh... pour laisser couler peut être... parce que c'est, c'est tout cet
530 ajustement, c'est de, de se... d'être capable de... laisser glisser à des moments pour euh... resserrer
531 après ou euh... ou serrer pour pouvoir laisser glisser après, c'est pour, voilà, c'est tout ce jeu de euh...
532 euh... (*silence 4 secondes*)... quand je dis serrer c'est pas, c'est pas, je suis pas dans... (*silence 4*
533 *secondes*)... c'est pas rendre, c'est une euh... une posture de... de, de sévérité, c'est pas la sévérité,
534 c'est plus arriver à... quand je dis resserrer c'est resserrer, c'est... remettre les règles qui permettent à
535 tout le monde de, de, de progresser parce que un élève qui parle pendant tout le temps euh... non
536 seulement bon lui il apprend pas, il rentre pas dans les apprentissages mais en plus il perturbe tout le
537 groupe et c'est ça que moi j'ai beaucoup de, qui est, qui est très difficile... à vivre quand on est en
538 classe, c'est de sentir que parce que on arrive pas à gérer une personne ou un petit groupe de
539 personnes et beh du coup ça... ça paralyse complètement la classe... et... et c'est vrai que... et c'est vrai
540 que ça c'est très compliqué parce que du coup, voilà, on se sent inutile pour toute la classe alors que...
541 y a un petit groupe qui... c'est en ça que moi je dis que y a peut être des choses à réfléchir en équipe...
542 pour que justement on se, on part, quand ça... dérape, on parte pas, on, on, on vrille pas la classe
543 complète... après y a un danger, enfin, il faut pas non plus que... je... pour moi l'exclusion d'un élève
544 du groupe c'est un échec... c'est-à-dire qu'on n'a pas réu, j'ai pas réussi à mettre en place d'autres
545 systèmes pour pouvoir le garder avec moi... euh... quitte à le garder, à ce que même euh... si lui ne veut
546 rien faire, qu'il n'empêche pas le reste du groupe de, de progresser et ça, ça je crois qu'il faudrait qu'on
547 arrive à... à trouver c'est-à-dire à... à... à faire comprendre aux élèves, fin, moi je leur dis aux élèves
548 d'ailleurs, je peux, je ne peux rien leur apprendre... c'est eux qui apprennent, moi je leur donne des
549 outils, je leur donne des euh, oui, je leur donne des outils, des activités pour qu'ils apprennent mais
550 apprendre c'est individuel, c'est moi j'apprends... euh.. c'est je t'appr, on n'appr, je t'apprends pas
551 quelque chose... je peux te dire quelque chose, et toi tu peux le retenir mais si tu veux pas le retenir,

552 tu l'auras pas appris, voilà... donc euh... c'est vraiment, ils sont, on ne peut pas être, on n'a pas encore
553 trouvé la chirurgie pour rentrer le savoir dans les cerveaux et donc... (rire)... donc on ne peut
554 qu'apporter euh... des outils... que ce soit connaissance, activité euh et voilà... et puis à eux de s'en
555 saisir... et donc à nous à motiver cette euh... cette, cette envie de se saisir de, du savoir et des
556 connaissances... et... donc si ça c'est arrivé, donc voilà, donc euh... (*silence 4 secondes*)... c'est difficile,
557 c'est, je, je sais pas dire comment... comment le résoudre... euh... si ce n'est toujours, j'en reviens
558 toujours à ce, arriver à, voilà, à débloquent ce relationnel un peu conflictuel parce que... (*silence 3*
559 *secondes*)... une fois que l'élève... euh... (*silence 4 secondes*)... nous reconnaît comme euh... légitime
560 dans ce qu'on lui demande, beh du coup il y accède, c'est-à-dire même s'il est pas bien et que il travaille
561 pas sur euh... sur le bon... il va laisser travailler les autres... et euh... y a eu des élèves comme ça, voilà
562 bon bin, « ok, là t'arrives pas, t'es trop perturbé, ça va pas » donc euh « ok tu te poses »... euh, j'avais
563 envie de, je, je l'ai, je l'ai, j'avais commencé mais je l'ai pas... de mettre même des outils à disposition,
564 des livres, voilà, si un élève peut vraiment pas... voilà... quitte même à ce qu'il aille faire euh... tout
565 autre chose... que... que les... que les apprentissages scolaires qu'on peut lui proposer... parce que, fin,
566 si on n'est pas disposé à apprendre... on peut taper sur la tête, ça marche pas... je veux dire... mais euh
567 adulte ou jeune quoi... voilà... et ça tant que... enfin si on n'a pas compris ça, euh... pour moi dans
568 l'éducation c'est... on est foutu quoi...

569 ***40'39'' Donc en tant qu'enseignant on doit être à l'écoute de cette temporalité de l'élève ?***

570 Ah beh oui, oui, complètement... oui et avec nos élèves d'autant plus qui... voilà qui ont des vécus
571 personnels... je le disais tout à l'heure, le vécu personnel de l'enseignant, il l'influence beaucoup, on
572 est adulte et on a appris petit à petit justement le gérer, à le mettre de côté... euh... le, c'est
573 l'adolescence, bin non voilà, c'est justement le moment où ils ont du mal à faire, c'est là où ils sont
574 dans l'apprentissage de cette partition, c'est-à-dire être capable de euh... garder le personnel sur les
575 moments personnels, le professionnel sur les moments professionnels, scolaire sur le moment
576 scolaire... c'est un apprentissage, voilà, c'est à nous à les accompagner dans cet apprentissage... mais
577 c'est pas facile pour eux et ça il faut en prendre conscience, voilà... donc euh, c'est déjà pas facile pour
578 nous déjà donc euh... mais... je pense que oui, arriver à dire « bon beh là on est dans l'espace classe,
579 on est là pour l'apprentissage », il faut arriver à laisser devant la porte, momentanément, bien sûr, on
580 se décharge pas de son vécu et pis il le faut pas... mais euh... et pis y a des fois c'est pas possible, il faut
581 le prendre en compte...

582 ***41'49'' Est-ce que dans les situations difficiles dont on vient de parler, il y aurait une situation avec***
583 ***un élève qui vraiment t'as agacée ?***

584 Ouais... beh Morgane et Cassandra, beh là parce que, pour moi j'ai... j'ai bloqué, j'ai échoué c'est-à-
585 dire je n'ai pas réussi à... à débloquent, à débloquent, j'ai pas réussi à... alors c'était, c'était, c'est
586 particulier parce que c'était des élèves qui bossaient c'est-à-dire qu'elles faisaient le travail que je
587 demandais... mais euh... mais comme elles n'avaient aucune confiance en moi, euh... elles faisaient de
588 l'opérationnel, elle faisaient pas, y avait pas la réflexion que moi je cherche à développer chez les
589 élèves... y avait pas cette euh... cette euh... ce, ce, ce travail de réflexion scientifique que je demande
590 aux élèves... et je... bon après, est ce que dans le passé y a eu vraiment des élèves euh... (*silence 5*
591 *secondes*)... j'ai, j'ai pas eu de, de, de conflits violents avec des élèves... euh... j'ai euh... des élèves oui
592 euh... où, mais là, voilà pour moi c'est vraiment un échec où... je suis obligée à un moment donné
593 d'exclure.. si voilà... donc ça, bin là c'est... c'est... d'exclure un élève c'est vraiment euh, bon, voilà, « j'y
594 suis pas arrivée » donc euh... et pis, et pis du coup ça arrange rien, c'est ça qui est terrible c'est que...
595 l'exclusion au contraire... ça va empirer parce que du coup il suit pas ce qu'on est en train de faire,
596 donc il va revenir la fois d'après en ayant tout le retard de... de ce qu'on a fait... donc c'est... (*silence 5*
597 *secondes*)...

598 **43'38''** *Après c'est pas forcément quand ça va au clash ou une situation violente, ça peut être toi*
599 *dans ce que tu ressens...*

600 Donc oui, du coup c'est ça, c'est ces deux élèves où... c'était... parce que je me sentais remise en
601 question en permanence sur ce que j'étais en tant qu'enseignante... et euh...et ça, c'est difficile à vivre,
602 c'est-à-dire euh... voilà, quand on se, quand on... (*silence 3 secondes*)... quand on nous remet en cause
603 c'est compliqué... (*silence 3 secondes*)... avec tout le, voilà, tout le mensonge qui peut être derrière...
604 (*silence 6 secondes*)...

605 **En fait c'est comme si t'étais pas arrivée à transmettre des valeurs humaines ?**

606 C'est ça... voilà... tout à fait... on est, c'était euh... c'était, on est resté sur une relation conflictuelle,
607 voilà, qui était euh... sans aller, voilà, c'était même pas des cris, c'était même pas, voilà, c'était juste
608 de la... de, comment dire... de l'animosité, en fait... mais qui... vraiment réciproque, fin j'en prends ma
609 part quoi, c'est-à-dire que... elles m'exaspéraient, elles m'agaçaient quoi, donc euh... et à l'inverse je
610 sais que... que je les agaçais... (*silence 5 secondes*)...

611 **Et du coup tu arrivais des fois en cours à dire « bon, là je sais que je vis ce sentiment là... (elle me**
612 **coupe la parole)**

613 Oui, voilà, ah beh oui, oui, oui (*en s'exclamant*)... pour euh, parce que ça a duré toute l'année, donc
614 euh, bon beh, fallait bien faire avec quoi, oui c'est ce que je dis, c'est ce que j'appelle ma position
615 professionnelle, c'est-à-dire « bon, beh, là hop, je suis là pour le cours », je fais le cours, je fais
616 abstraction de, de ces réflexions, de ces, fin voilà, ces petites piques... en, en les relevant, c'est-à-dire
617 en disant j'ai entendu... mais je décide de pas y répondre... euh... voilà... qu'elles se permettent pas de
618 dire n'importe quoi et si vraiment ça allait trop loin de dire « beh la non, là je peux pas accepter ça,
619 donc la maintenant beh tu vas voir ailleurs quoi »... (*silence 4 secondes*)... donc euh voilà, c'est les
620 dernières élèves que j'ai exclues de mon cours... (*rire*)... c'est pas arrivé depuis... (*silence 7 secondes*)...

621 **45'41''** *Pour conclure, plutôt de manière générale, comment tu te sens toi aujourd'hui dans ton*
622 *métier d'enseignant en EREA ?*

623 Beh euh, bien, bien parce que on a une promo qui... fin voilà peut-être que l'année prochaine si on a
624 des élèves plus difficiles je te dirai ouais c'est plus fatigant... là bien, je me régale, je me régale, je vais
625 en classe, euh, vraiment, même avec les terminales qu'on avait en seconde l'année dernière, c'est des
626 classes chouettes... c'est euh... voilà, ils ont... c'est pas, c'est pas le même profil que les secondes...
627 mais euh... voilà c'est des classes euh... c'est... ils ont envi... ils ont envi... ils ont envie de... d'apprendre...
628 Dylan, l'année dernière qui, bon il fallait le trainer, fallait... cette année euh, beh moi j'ai ,fin voilà,
629 c'était super... il... voilà, il... « Madame, venez voir, venez corriger », bon beh ouais donc euh... là je
630 dirai que c'est presque euh... dans l'ordinaire... (*rire*)... l'ordinaire plus, plus parce que... on a des élèves
631 avec des parcours tellement euh... tellement variés, et voilà après j'ai conscience et je me repose pas
632 sur mes lauriers que c'est peut être conjoncturel quoi, c'est des promos euh... relativement... bien,
633 après je me dis quand même que tous les projets, tout ce qui s'est mis en place dans l'établissement...
634 euh... la cohésion d'équipe qui a eu jusqu'à maintenant, y est peut être aussi pour quelque chose, c'est-
635 à-dire que je pense que les élèves quand ils sentent que l'équipe, euh, que le bateau il est.. il est bien
636 guidé, et beh ils y rentrent plus facilement... euh, je, je veux dire quand on, c'est, c'est, ça fait partie
637 de la sécu, c'est important la sécurité... c'est la, cette sécurité pas matérielle c'est-à-dire pas, le toit va
638 pas tomber sur la tête, c'est la sécurité affective... c'est de sentir que on est dans un bateau qui, on
639 sait où il va, voilà euh... et donc euh... beh on... et, et, parce que cet effet de groupe là, il est très
640 important, fin je veux dire quand un groupe commence à aller bien, et beh il va de mieux en mieux... à
641 l'inverse s'il commence à aller mal, ça dérape facilement et bon il faut rétablir mais euh... euh voilà...

642 donc quand il va bien on le laisse aller bien... (*rire*)... et quand il va mal il faut arriver à... à inverser la
643 tendance, donc justement le groupe euh... et, et, et le groupe est important parce que, je vois là, quand
644 on a des petits groupes de quatre élèves, ça fonctionne très bien, ils sont super volontaires mais ça
645 manque... ça, c'est, c'est, on a envie de cette euh... de cette effervescence du groupe... euh, qui certes
646 peut faire perdre du temps, fin, peut donner l'impression qu'on perd du temps, parce qu'on discute
647 plus, parce que... mais qui finalement à mon avis au bout du coup compte est... enrichissante quand
648 même quoi... parce que... beh parce que ça exprime des fois des questions, parce que plus on, plus y a
649 de monde, plus y a de questions et du coup toutes les questions sortent... alors que quand y a peu
650 d'élèves... c'est pas que ils n'osent pas poser des questions, c'est que les questions elles viennent pas
651 forcément, on a pas forcément l'idée de poser une question... euh, et c'est vrai dans un groupe
652 d'adultes, c'est-à-dire que bin y a une question que quelqu'un pose, à beh oui c'est vrai, j'avais pas
653 pensé à la poser mais la question est pertinente... et beh le groupe d'élèves c'est pareil... un élève a
654 posé une question sur ce qu'on est en train de faire, beh en fait ça va servir aux autres qui s'est pas
655 posé la question pour le moment mais qui se serait peut-être posé la question plus tard... donc le
656 groupe, euh... c'est bien les effectifs réduits mais pas trop non plus... quand c'est trop peu y a... voilà,
657 cette notion de groupe elle est importante aussi quoi... et pourtant là, voilà, c'est, fin je veux dire c'est
658 du beurre les élèves qu'on a là, même en ce moment... c'est... ils nous posent pas de problème, on n'a
659 pas besoin de leur crier dessus parce qu'ils parlent trop fort, ou parce que... (*rire*)... et mais, mais y
660 parlent pourtant, fin voilà c'est ça qui est agréable, c'est pas... parce que une classe morte c'est aussi
661 hyper... c'est (*souffle*), c'est épuisant, c'est, c'est... (*rire*)... non c'est pas bien, fin on n'est pas bien non
662 plus... c'est, ce qui est bien c'est une classe vivante et intéressée quoi, fin... (*silence 4 secondes*)... et
663 volontaire, voilà, c'est... (*rire*)... (*silence 5 secondes*)...

664 **49'56'' Et dernière question, est-ce que tu as des attentes ?**

665 (*Silence 8 secondes*)... euh... ouais des attentes de plus de, justement ce partage d'équipe... euh... de,
666 d'arriver à vraiment faire... une équipe où on arrive à... on arrive à discuter... sereinement, à exprimer
667 son point de vue, alors je parle pour moi, parce que je sais que quand j'exprime un point de vue des
668 fois je suis très... euh... je sais pas comment dire... euh... je peux paraître comme euh...un peu agressive
669 ou un peu... mais c'est plus euh de... fin je le dis, bon j'essaie de... plus de la motivation ou de... fin voilà
670 c'est de... c'est que je suis euh, je... de la passion, voilà, je veux dire je suis passionnée par quelque, fin
671 passionnée euh, quand, c'est quand quelque chose me tient à cœur, voilà... je vais le défendre... (*petit*
672 *rire*)... et... et c'est vrai que d'arriver à avoir un... un travail d'équipe serein où on puisse dire les choses
673 sans mauvaise foi... (*silence 3 secondes*)... c'est, oui, je crois que c'est, la mauvaise foi moi, me, me,
674 me... me pèse beaucoup... me, c'est quelque chose que, parce que c'est quelque chose contre lequel
675 on ne peut pas lutter, puisque la mauvaise foi euh, beh y a pas de raison derrière donc on peut pas
676 l'argumenter... c'est ça, c'est ça qui est terrible et donc d'arriver dans une équipe à... à vraiment
677 discuter, dire les choses, prendre le temps de, et en plus on a les moyens ici de le faire, on a même des
678 temps dédiés aux réunions et qu'on utilise mal... donc euh... si j'avais une demande ce serait ça, c'est
679 qu'on utilise beaucoup mieux les temps de concertation qu'on a... on a des temps de concertation mais
680 qu'on utilise finalement... c'est pas efficace, c'est-à-dire qu'il en ressort rien quoi... et... et puis après
681 moi je trouve toujours bien les échanges, euh... d'expérience, le travail avec d'autres, de faire des
682 journées euh... même si... euh... de rencontre avec d'autres équipes enseignantes, d'autres EREA ou
683 d'autres établissements, je trouve que c'est toujours enrichissant... les formations où on est avec
684 d'autres enseignants, beh finalement ce qui est le plus enrichissant, y a le contenu, mais comme
685 souvent après on a, soit sous forme papier soit ou quoi, mais c'est plus les échanges avec les autres,
686 c'est de dire « ah beh tient, nous on fait comme ça, ah mais on peut faire comme ça », fin, les échanges
687 ça permet d'avoir des idées quoi... et de réfléchir de nouveau à ce qu'on peut mettre en place... et... je
688 pense qu'ici, fin, tout le monde est motivé, euh... y a très peu d'enseignants qui sont là par défaut ou

689 qui voilà, maintenant on commence à avoir une équipe qui... qui, qui a envie de s'investir, qui est
690 motivée par euh... les élèves qui sont ici... y a des idées, après il faut arriver à avoir, euh, je dirai le
691 courage de se lancer... parce que c'est toujours, voilà, une innovation ou quand on met un truc euh...
692 qui sort des, des cadres c'est toujours un peu... angoissant, « est ce qu'on va bien faire, est ce qu'on va
693 y arriver, est ce que ? » voilà, et c'est d'arriver à, moi je suis venue en EREA, j'ai choisi de venir en EREA
694 pour ça, parce que c'est un établissement qui a... une petite euh... petit effectif, petit établissement,
695 une petite équipe et du coup, parce que il faut pas que ce soit trop peu, y faut pas que ce soit trop gros
696 non plus, parce que... quand on a des classes, quand on a trente-cinq élèves, beh là du coup on n'a
697 plus, on peut plus avoir un travail individualisé et c'est... c'est trop... trop gros... pareil pour un
698 établissement, si c'est trop gros, y a trop de choses à gérer, on, fin, je pense qu'on, voilà, je pense que
699 les établissements y faut des tailles humaines... et, et, et puis ici ayant des élèves en difficultés ou euh...
700 beh c'est dit dans les textes, des difficultés graves et persistantes donc tous les dispositifs mis en place
701 n'ont pas porté leurs fruits, c'est pas dit comme ça mais ça veut dire ça, beh du coup on a la latitude
702 pour expérimenter... et moi j'aimerais qu'on expérimente beaucoup plus, voilà... qu'on se lance
703 vraiment, qu'on dise bon beh « article 34 du code de l'éducation, on fonce, on invente quelque chose »
704 mais pour ça, il faut une sacrée cohésion d'équipe... pour l'instant je suis pas sûre qu'on ait tous les,
705 voilà... tous les ingrédients, c'est dommage parce que je pense qu'il manque pas grand-chose... et je
706 l'avais dit quand il y avait eu la cellule d'écoute, j'avais dit mais si vous laissez les moyens à l'équipe, je
707 pense qu'on peut faire des choses, y a des choses qui ont été faites... mais pas suffisamment, je pense
708 qu'il faut vraiment que, fin on peut... on, on a les, fin, on... c'est pas vrai qu'on peut pas, on peut, on
709 peut faire... on a les moyens pour et on... on a les moyens humains, les moyens matériels et... et donc
710 là c'est un peu, voilà, c'est un peu ma frustration c'est que... c'est que il faudrait que, y a un moment
711 il faut foncer quoi, c'est vrai que y a des moments il faut y aller, il faut sauter et puis oui, on peut, on
712 peut faire des erreurs... on en fera... mais il faut essayer quoi... (*silence 3 secondes*)... donc voilà, c'est
713 mon souhait pour l'avenir... (rire)...

714

ANNEXE 4 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN DE « ASTRANTIA »

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44

« Astrantia » est professeure de bio technologie en lycée professionnel. Elle enseigne aux secondes et terminales CAP des différents champs professionnels que comporte l'EREA ainsi que la découverte des métiers aux 4^{ème} et 3^{ème}. Je la rencontre chez elle pour un entretien qui durera cinquante minutes...

0'' Est-ce que tu peux me raconter ton parcours avant d'arriver à l'EREA ?

D'accord... mon parcours professionnel... en fait euh...

Même de fac, c'est-à-dire comment t'es...

Comment je suis arrivée à l'EREA...alors en fait ça part de même un peu avant alors dans ce cas... euh... donc moi j'ai une maman qui est enseignante, fin qui était enseignante... et euh... et donc je pense que d'aussi loin que je me rappelle j'ai voulu être enseignante... fin c'est, c'est, y, y a eu d'autres choses qui se sont greffées au fur et à mesure des années mais toujours j'avais ce petit truc de me dire... « l'enseignement ça me plairait »... 'fin je, je pense que comme ma mère était enseignante, je... c'était accessible, quelque chose d'accessible pour moi... et euh... donc du coup après la troisième je suis rentrée au lycée... et euh... j'ai commencé à me dire que quand même... parce que je voulais être professeure des écoles comme elle, dans ma tête, j'étais jeune, je voyais que ça quoi... et euh, je me passionnais pour les sciences, 'fin les sciences me passionnaient vraiment euh... voilà, c'était la biologie, les maths c'était mon truc, c'était à peu près mon seul truc, le reste m'intéressait beaucoup moins... et donc je me suis dit mais prof peut être que ça me correspondrait plus que professeure des écoles... enseigner l'histoire, le français (*soupir*) ça me semblait euh... compliqué... et euh... et après pour des raisons personnelles, tout ce qui est lié au handicap ça me touchait... et donc vers la fin, milieu du lycée je me suis dit éducatif ça me plairait bien aussi... tu vois... et euh... et donc dans, je suis allée, par le biais des, des personnes de ma famille, rencontrer des éducateurs spécialisés et... effectif, bon, qui m'ont décrit un métier peut être différent de ce que j'imaginai, forcément, et y en a eu une, une éducatrice qui m'a dit « moi si c'était à refaire, je me dirigerais vers l'enseignement, je me spécialiserais »... « pour pouvoir éventuellement rebasculer vers quelque chose de plus classique entre guillemet »... donc si j'av... et là, elle m'a juste fait me questionner, je me suis dit « ah mais en étant enseignant on peut peut-être » et du coup là je me suis dit, ça recoupe vachement (*rire*) en fait les deux choses que je voulais faire... donc euh, je suis partie en fac dans l'idée de... de devenir enseignante et de me spécialiser, d'entrée de jeu quoi... donc j'ai fait une fac de bio, alors c'est biologie générale, science de la terre et de l'univers... j'en ai fait un master... arrivée en master, parce qu'au début il fallait une licence, puis quand j'étais en licence, il fallait une maîtrise, puis quand j'étais en maîtrise il fallait un master... bon bref... (*rire*)... donc j'ai fait mon master et je me suis rendue compte que me spécialiser une fois que j'étais prof de SVT, du coup, c'était plus compliqué que si je passais par la voie professionnelle... voilà.... Donc j'ai refait un master, deuxième master, biotechnologie, santé et environnement... pour devenir PLP bio-techno... voilà... à ce moment-là euh... donc j'ai eu le concours... euh, j'ai été affectée à Toulouse... donc c'était mon premier choix, j'ai été pas trop mal placée au concours donc j'ai eu la chance de pouvoir choisir l'établissement, donc j'ai choisi euh... un à Toulouse, 'fin, dans ce qu'ils nous proposaient, j'ai choisi un à Toulouse et là je me suis renseignée, je pouvais pas me spécialiser d'entrée de jeu, pas l'année de... où j'étais stagiaire... il fallait que j'attende d'être titulaire... donc je me suis renseignée pour dès l'année d'après, pour pouvoir être... passer le 2CASH, à l'époque c'était le 2CASH... donc... euh, en parallèle j'étais en contact avec mes profs de master avec qui j'avais co-écrit un livre... d'accord... donc elle me disait « mon mari qui était ancien chef des travaux à l'EREA, je suis sûre que

45 c'est le type d'établissement qui pourrait te plaire », donc j'ai été mise en contact avec l'EREA, je suis
46 allée le visiter, donc y a de ça... sept ans... (rire)... sauf que beh j'ai eu ma mutation dans l'académie
47 d'Orléans-Tours, donc évidemment ça a pas pu être possible de rentrer à l'EREA... et j'ai été acceptée
48 pour passer la formation au 2CASH dans l'académie d'Orléans-Tours, et j'ai demandé d'être affectée à
49 l'EREA de Châteauroux... ce que j'ai obtenu... et donc je me suis spécialisée, à ma première année de
50 titularisation j'ai passé le 2CASH... d'entrée de jeu quoi, vraiment, toute nouvelle... (rire)... dans le
51 métier quoi... et donc j'ai obtenu... et ça c'est très bien passé... et puis avec beaucoup de chance j'ai eu
52 l'académie de Toulouse l'année d'après... voilà... donc j'ai demandé à être positionnée sur une SEGPA
53 ou un EREA... donc j'ai été dans une SEGPA dans le Tarn mais bon mon objectif c'était toujours l'EREA,
54 donc tous les ans j'allais aux portes ouvertes, je me renseignais, 'fin voilà c'était moi mon objectif, je
55 voulais travailler en EREA... c'était euh... et donc les EREA y en avait trois, y avait Villefranche de
56 Rouergue en Aveyron... Toulouse avec Muret et l'Ariège... donc moi je suis du Tarn, donc euh... aucun
57 des trois n'était chez moi entre guillemet... ensuite donc j'étais enseignante à la SEGPA de Graulhet et
58 ensuite là on a... on a fait tapis, c'est-à-dire qu'on a tous les deux demandés avec mon compagnon
59 d'être mutés... ne sachant absolument pas si j'allais avoir un jour l'EREA mais je me suis dit « faut que
60 je rapproche, faut que je montre que... que vraiment j'ai envie de travailler là »... donc j'ai été mutée
61 et je savais qu'il y avait un poste qui allait se libérer l'année d'après à l'EREA... mais sauf que j'étais
62 toute jeune quoi, j'avais pas de... (rire)... voilà, je savais pas si j'allais être euh... si j'allais être retenue
63 et après bon on a passé les, j'ai passé les entretiens... d'abord le dossier... bon comme j'étais
64 spécialisée, ça a aidé et ensuite je suis allée passer l'entretien... et j'étais motivée, je pense que ça s'est
65 forcément senti et... et donc je suis rentrée à l'EREA à ce moment-là... l'année d'après j'ai été... donc
66 je suis arrivée à l'EREA donc j'ai mis euh... et beh trois, trois quatre ans... et pendant ces, 'fin pendant
67 cinq ans j'ai, 'fin c'était mon objectif... donc je suis pas du tout arrivée à l'EREA par hasard... (rire)...
68 (silence 6 secondes)...

69 **7'25'' Par rapport aux EREA qu'est-ce qui caractérise selon toi l'enseignement ?**

70 C'est-à-dire ?

71 **Tu fais le choix toi vraiment de vouloir travailler sur un EREA, comparé à d'autres lieux que tu as**
72 **connus, qu'est-ce qui va caractériser l'enseignement que tu peux amener...**

73 Alors, me, ce, fin, mon objectif c'était de travailler avec des élèves à besoins éducatifs particuliers... y
74 avait pas, c'était pas, au début j'ai hésité avec aussi euh... à me tourner vers les ULIS, les CLIS mais
75 fallait être PE... bon voilà... euh... donc c'était les besoins éducatifs particuliers, ensuite euh... c'était
76 SEGPA, EREA... le problème de la, 'fin, le problème, ce qui me plaisait moins en SEGPA c'est que on
77 était une petite entité dans un... voilà... et quand j'ai travaillé en SEGPA d'ailleurs ça a confirmé, c'était
78 extrêmement compliqué et était la verrue vraiment hein, on était la plaie, la verrue... du collège quoi...
79 alors que l'EREA on est un peu tous dans le même bateau... (rire)... donc c'est... et c'était euh... ça, ça,
80 'fin, ce qui me motivait vraiment c'était des élèves à besoins éducatifs particuliers... apprendre... à des
81 élèves qui n'ont... pas spécialement de difficultés euh... ça m'int...

82 **8'55'' Donc toi ce qui te plaît dans l'enseignement en EREA ce serait le fait que ce soit des gamins en**
83 **difficultés...**

84 Exactement, toutes sortes de difficultés, y a pas, fin, voilà c'est... c'est ça qui me motive, d'essayer de,
85 de comprendre leur besoin, de comprendre euh... ce qui fait qu'ils ont décroché aussi, le fait qu'ils n'y
86 arrivent pas, je, fin... dans ma tête je pense que tout le monde peut euh... arriver à... à ses objectifs, et
87 cetera, tu vois, je pense que c'est à nous de nous adapter, euh, fin... j'ai toujours été convaincue de ça,
88 moi-même dans mon parcours scolaire... en fait plus j'ai avancé dans mon parcours scolaire et, et
89 mieux j'ai réussi... mais au départ j'étais plutôt en difficulté... j'ai redoublé la troisième... et en fait euh,

90 ça me correspondait pas la façon dont... dont les gens enseignaient ça me correspondait pas, où j'étais,
91 j'avais pas envie de ça, être assise tout le temps euh... et plus j'avais, déjà au lycée, voilà j'ai choisi
92 la filière scientifique donc y a des matières que j'avais plus donc ça me correspondait plus donc je... ça
93 allait mieux puis à la fac de mieux en mieux, puis après en master finalement j'ai fini major et puis le
94 concours septième et puis... et... tu vois voilà, plus j'avais et... et je me suis rendue compte mais
95 que plus les choses s'adaptaient à moi et meilleure j'étais et que du coup c'était pareil pour ces élèves-
96 là, tu vois ce que je veux dire...

97 **10'14''** *Donc ta volonté c'est de peut-être pas vivre ce que toi tu as vécu sur des années plus jeunes*
98 *où tu trouves que c'était pas adapté et que ça répondait pas à une attente...*

99 Ouais, ouais... mais je veux dire est-ce que j'étais en difficulté parce que c'est... les difficultés, 'fin...
100 venaient de moi ou est-ce que c'était que... les professeurs n'ont pas vraiment su à ce moment-là
101 s'adapter à moi ou ma façon d'apprendre... tu vois c'est... voilà...

102 **10'39''** *Du coup y a les caractéristiques de l'enseignement, pour toi ces élèves-là d'EREA si tu devais*
103 *les caractériser, quels mots tu mettrais ?*

104 Un mot ?

105 **Non plusieurs, comment tu décrirais ces élèves-là, quel serait pour toi les caractéristiques de cette**
106 **population en EREA ?**

107 Beh ils ont un besoin éducatif particulier... mais je crois comme tout le monde un peu... comme tout,
108 tout élève finalement, peut être un... peut être un peu plus les élèves d'EREA... mais euh...

109 **Mais qu'est-ce qui serait spécifique aux EREA, parce que par exemple l'ULIS c'est aussi des besoins**
110 **particuliers mais ça ne va pas être les mêmes, pour toi l'EREA ça va être quels besoins ?**

111 *(silence 6 secondes)*... peut être... *(silence 4 secondes)*... peut être que l'ULIS euh... c'est, c'est plutôt... une
112 difficulté liée à une, à une pathologie un peu... assez précise, assez, tu vois... et l'EREA c'est... je vois ça
113 plutôt euh, avec des élèves où... finalement y a une difficulté d'apprentissage mais d'où ça vient des
114 fois c'est pas forcément... acté quoi, y a pas... une trisomie ou y a pas, tu vois ce que je veux dire... y a
115 pas une pathologie précise, définie ou... *(silence 3 secondes)*...

116 **Est-ce qu'il y a d'autres choses qui caractériserait pour toi un élève en EREA ?**

117 *(silence 4 secondes)*... à part ça... *(silence 3 secondes)*... j'ai, fin... *(silence 3 secondes)*... je sais pas, je sais
118 pas si je les vois vraiment très très différents des autres élèves en fait, tu vois, au fond... je me dis c'est
119 juste qu'ils... *(silence 3 secondes)*... y a peut-être quelques difficultés cognitives hein... chez certains,
120 voir je sais pas euh, un passé, quelque chose qui... qui s'est passé dans leur enfance ou... mais voilà,
121 mais... mais je... *(silence 3 secondes)*... je pense qu'un élève d'EREA, si, en fonction de ce qu'on met en
122 place pour enseigner, il est peut être très ressemblant fin à n'importe quel autre élève... je sais pas, tu
123 vois... c'est, je... un élève d'EREA... peut-être c'est juste que... il... il n'arrive pas à apprendre de la même
124 façon que peut apprendre un élève qui a, qui, pour qui l'enseignement classique colle, fin, il est pas
125 dans ce ventre mou là où euh... où l'enseignement comme un peu on l'a connu... *(silence 3 secondes)*...

126 **Il est moins docile ?**

127 Ouais... ouais moins docile mais... oui il apprend différemment peut être... c'est juste ça, fin je... *(silence*
128 *3 secondes)* ...

129 **13'26''** *Selon toi quelles sont les compétences que doit avoir un enseignant qui vient enseigner en*
130 **EREA ?**

131 Ah beh la compétence de se remettre en question sans arrêt quoi... enfin pour moi ça c'est vraiment...
132 ouais se remettre en question et... et parfois c'est pas évident, et parfois on se dit « mais c'est pas
133 possible, il a rien compris »... et mais plutôt se dire « bon attend, qu'est-ce que... comment je pourrais
134 moi expliquer différemment » ou... je sais pas, se remettre en question, fin, vraiment ça c'est, je trouve
135 que c'est fondamental... et sans arrêt pour tous les élèves, donc c'est fatiguant, ça demande beaucoup
136 d'énergie, mais je pense que c'est un peu ça... forcément si on veut s'adapter à des particularités faut
137 pas être cloisonné dans un... un quelque chose quoi... (silence 3 secondes)...

138 **14'20'' Est-ce qu'il y a d'autres compétences que cette adaptation et cette remise en question ?**

139 (silence 4 secondes)... beh la bienveillance euh aussi... bien sûr quoi...un peu d'empathie euh... 'fin... je
140 pense que c'est... (silence 3 secondes)... après il faut savoir garder certaines distances parce que moi la
141 première année où j'ai travaillé à l'EREA de Châteauroux, je me suis donnée (siffle) alors corps et âme,
142 mes élèves c'était « ah », la, la, la personne qui me suivait euh... à ma formation elle me disait « tu es
143 une nourricière » quoi... tu vois... c'est « ah », voilà c'est « ah c'est mes élèves », mes (mot accentué)
144 élèves, fin, tu vois, je, je, j'employais des termes, c'était vraiment... et quand je suis partie... ça a été
145 extrêmement vio, violent pour moi... je m'y attendais... et pour eux... « vous nous abandonnez
146 Madame »... et alors moi ça, ça m'a (soupir profond)... ça a été très violent pour moi... parce que je
147 m'étais donnée, j'étais là « oui vous êtes », fin je, je les suivais, je les maternais presque... et après beh
148 ouais je les ai abandonnés... et là je me suis dit « euh » (en soufflant)... pas du tout ce que je voulais...
149 ce que je voulais faire... et pourtant... c'est ce que j'ai fait, fin, tu vois... donc ça a été, je me suis dit
150 « faut quand même que j'essaie aussi de garder suffisamment de distance pour eux aussi »... voilà...
151 (silence 4 secondes)...

152 **15'39'' Donc c'est ce que tu essaies de faire sur l'EREA ?**

153 C'est ce que j'essaie de faire, de mettre un peu plus de distance, après le fait de... entre temps j'ai eu
154 mes enfants et tout donc ça... y a aussi ma vie de famille qui fait que j'ai forcément mis un peu de
155 distance et en ce moment euh, j'en mets aussi forcément... mais euh... mais aussi pour ça... pour pas
156 trop que... Il faut qu'il y ait de l'affect et des, tout ça mais, voilà il faut quand même... pour eux c'est
157 leur faire comprendre que oui je suis pas... une maman, 'fin... tu vois... sinon c'est leur faire miroiter
158 quelque chose qui n'est pas vrai... (silence 5 secondes) ...

159 **16'19'' Lorsque tu construis une séquence d'enseignement pour ces élèves, quels vont être tes**
160 **objectifs principaux ? Qu'est-ce que tu attends d'eux et qu'est-ce que tu espères ?**

161 Alors... en général quand je construis une séquence (petit rire)... je... j'ai un objectif pour mes élèves...
162 j'essaie de me... de me dire comment je pourrais atteindre cet objectif pour mes élèves en fonction de
163 ce qu'ils sont ou de ce qu'ils ont besoin et de... et alors après c'est, j'y vais beaucoup au... au freestyle
164 quoi, 'fin euh... quand on nous demande de construire une séquence avec telle séance, je la découpe
165 comme ça, cinq minutes d'introduction, alors moi c'est je trouve... 'fin je trouve que c'est... c'est, c'est,
166 'fin je vois pas comment ça peut être compatible... en fait de faire ça et s'adapter à un élève je vois pas
167 comment c'est compatible... voilà... donc euh... je me dis on a un objectif et ensuite euh... j'y vais un
168 peu à tâtons avec eux des fois quoi... alors à tâtons tout est relatif bien sûr, je propose des activités et
169 cetera, qui sont un peu... un peu précises en fonction mais je me laisse beaucoup guider... d'ailleurs j'ai
170 fait mon, mon mémoire de... de 2CASH là-dessus... on a monté, j'ai monté un projet avec mes élèves,
171 en partant de rien mais en n'attendant rien et je me suis laissée guider... et j'avais l'impression qu'en
172 fait j'allais droit dans le mur, à un moment je me suis dit « ah beh non là c'est un fiasco »... et d'un
173 coup « poup » y a quelque chose qui... « ah beh non en fait on... » « ah beh non on a construit un truc
174 quand même », et puis en fait ça a fait un super projet... mais du coup, je, sans que j'attende trop...

175 sans que j'ai trop d'objectifs précis... je trouve que si on se, si on a trop d'objectifs précis, que c'est
176 trop... on laisse plus de place à l'élève...

177 **18'13" Est-ce que tu dirais que sur ces séquences les objectifs, même si tu te laisses voir, sont plutôt**
178 **scolaires ou il y a d'autres objectifs moins scolaires qui rentrent en jeu ?**

179 Ah beh les deux... beh scolaires... forcément, des objectifs quand on a, avec les CAP, des objectifs très
180 précis, il faut qu'ils aient telles ou telles compétences, il faut qu'on développe ça, il faut que en
181 microbiologie ils aient vu ça, ça, ça, il faut que bon... donc forcément euh... mais après euh... alors
182 j'essaie d'y mettre autre chose quand même... en fonction de ce que je suis et de ce qu'ils sont... des
183 objectifs de... (*silence 4 secondes*) 'fin tout autre quoi, qui sont pas écrits dans les... pas forcément
184 écrits dans les... les référentiels... (*silence 5 secondes*)...

185 **18'59" Tu saurais dire des objectifs justement tout autres, à quoi s'apparentent ces objectifs ?**

186 Alors... qui sont pas écrits... ils sont écrits un peu mais euh... moi l'autonomie, j'aime bien travailler
187 beaucoup sur l'autonomie mais l'autonomie au sens large, donc euh, je vois bien que ça recoupe... des
188 milliards de choses... être autonome c'est (*souffle*), c'est vaste... mais voilà, apprendre à être
189 autonome, à se faire confiance, à... ça c'est important... (*silence 4 secondes*) ...

190 **19'31" Dans ces moments de classe pour toi qu'est-ce qui est important de transmettre ?**

191 Beh la... de... de leur... la confiance en eux quoi... la confiance et leur montrer que... beh qu'ils peuvent...
192 qu'y a pas de raison, qu'y a pas de limite, 'fin que... 'fin y a pas de limite... (*silence 3 secondes*) ...

193 **Tu trouves que c'est des élèves qui en manquent ?**

194 De confiance ? oh là-là ! (*souffle puis rire*)... mon dieu, ils en ont pas un sou c'est terrible (*rire*)... moi
195 j'ai, 'fin, je sais que moi personnellement dans ma vie personnelle j'ai été chouchoutée, choyée, aimée,
196 'fin moi j'ai vécu chez les bisounours quoi, avec mes parents... qui fait que ma confiance euh... je pense
197 je... 'fin j'ai... une confiance en moi grâce à ça... quand je vois les élèves comment ils se décrivent,
198 comment « ah pfff »... « ah »... ouais, ouais c'est... (*silence 4 secondes*)... ouais donc leur donner
199 confiance, je pense que... et les rendre curieux, alors ça aussi euh... la curiosité... je pense que si on
200 est... (*silence 3 secondes*)... je sais plus qui me demandait pour mes enfants "qu'est-ce que tu leur
201 souhaites", je leur dis « beh moi s'ils sont heureux et curieux, c'est, ils ont, c'est bon, y a que ça quoi »...
202 c'est, franchement gentil, t'es gentil, t'es curieux, t'as réussi dans, 'fin tu vois la curiosité ça amène à
203 plein de chose... je pense que et mes élèves j'essaie de les rendre un peu curieux... avec des petites
204 choses... (*silence 4 secondes*)... d'ailleurs j'essaie d'introduire un peu mes cours comme ça... par
205 exemple en microbiologie, un des premiers cours, je prends le microscope, je le pose sur le bureau, je
206 les fais rentrer mais je dis rien... « mais c'est quoi ? »... « et c'est quoi ça ? ah beh on va le voir », alors
207 je fais style « oh je fais l'appel » et... et voilà, j'essaie de les rendre curieux... parce qu'ils en ont pas
208 beaucoup de curiosité, ils ont pas l'habitude de se poser des questions... (*silence 6 secondes*)...

209 **21'37" Quelle relation tu penses nouer avec tes élèves ?**

210 (*silence 6 secondes avec deux grandes respirations*)... ça dépend des élèves... ça dépend des années
211 aussi j'ai l'impression... (*silence 3 secondes*)... quand, quand je, quand je vois les, les quelques années
212 où j'ai enseigné, euh... c'était très différent en fonction de... de plein de choses... la première année
213 c'est une relation presque... (*silence 3 secondes*)... mère-enfant quoi... fusionnelle... (*silence 3*
214 *secondes*)... après euh... (*silence 6 secondes et soupire*)...

215 **Et là, en parlant du poste que tu occupes actuellement ?**

216 Ouais... (silence 3 secondes) ... quelle relation ?... (silence 4 secondes) ... non, prof-élèves quoi, prof-
217 élèves mais euh... j'espère qui... un prof en qui ils peuvent avoir confiance, 'fin... (silence 4 secondes)...

218 **Donc pour toi c'est important d'établir une relation de confiance avec eux ?**

219 Ah oui, pour moi c'est important d'établir une relation de confiance... (silence 3 secondes) ...

220 **Pourquoi c'est important pour toi ?**

221 (silence 3 secondes)... parce que je pense que ce sont euh, des élèves qui euh... (silence 4 secondes)...
222 je pense qu'ils ont, ils ont besoin d'avoir quelqu'un en... en face en qui ils peuvent avoir confiance et
223 qui euh... qui leur impose aussi des limites, ça veut pas dire être que euh... que gentille, que bienv, 'fin
224 que... (silence 4 secondes)... comment dire... (silence 3 secondes)... quelqu'un de stable aussi en face
225 un peu... tu vois... de stable et ils savent euh... voilà « ça Ok, ça pas ok » et puis... où, 'fin qu'il y ait un
226 cadre... (silence 3 secondes)... 'fin quand je leur dis « voilà... on peut faire ça euh... par contre qu'est-ce
227 que vous en pensez, ça, non ? », enfin si ça se fait pas, ça se fait pas, 'fin... de faire ce que je dis, au
228 maximum vraiment... j'essaie vraiment de faire ce que je dis... (silence 3 secondes)... pour qu'ils aient
229 confiance... ils savent euh... voilà la limite elle est là, si vous la dépassez euh... (silence 7 secondes)...

230 **23'47'' Dans cette confiance que tu essaies de créer, donc effectivement poser le cadre comme tu dis
231 permet de poser des choses et ils savent t'identifier, est-ce qu'il y aurait d'autres choses qui te
232 permettent de développer cette confiance ?**

233 (silence 3 secondes, gros soupir, silence 8 secondes)... c'est-à-dire ?... dans ma pratique ?

234 **Oui...**

235 (Silence 5 secondes) ...

236 **Comment tu penses que ces élèves là (elle me coupe la parole)**

237 Ils peuvent avoir confiance...

238 **Ils t'accordent leur confiance... T'as posé le cadre mais est-ce qu'il n'y a pas d'autres choses pour toi
239 qui rentrent en jeu ?**

240 Beh je les écoute quoi... c'est être hyper, 'fin... alors après... j'essaie de... de les écouter au maximum...
241 (silence 2 secondes)... après je... je fais attention aussi... (silence 3 secondes)... parce que la première
242 année, cette première année qui a été vachement (soupir) un traumatisme pour moi... euh... je me suis
243 rendue compte aussi à la fin de l'année que j'avais peut être joué un rôle qui n'était pas le mien, un
244 rôle d'infirmière, d'assistante sociale, de psychologue et je me suis dit « attend, tu n'es pas
245 psychologue, tu n'es pas infirmière, t'es pas compétente... donc... c'est ce que j'essaie de faire, de les
246 écouter beaucoup (mot accentué) mais peut-être aussi de... qu'ils... de bien les conseiller, vers qui aller,
247 euh... au mieux quoi... après je suis... très loin d'être parfaite (dit en rigolant), tout ça mais... voilà
248 j'essaie d'écouter et de, de percevoir le moment où « Ah là non c'est plus de ton ressort »... « là c'est
249 plus de tes compétences »... voilà... y a certains conseils, je me dis "non c'est pas à toi de les donner,
250 t'es pas... compétente »... mais, mais beaucoup de les écouter... d'être disponible... (silence 4
251 secondes)...

252 **25'34'' Ils livrent beaucoup de choses en cours ?**

253 Ah oui beaucoup de choses... (soupir)... en cours, en dehors des cours, euh... c'est... pis nous en plus
254 quand on est en TP ou dans une activité, on est en train de couper des carottes, un élève est seul, je
255 vais l'aider, on se retrouve seul à couper des carottes ensemble euh... donc forcément des fois... c'est

256 des moments où ils peuvent se livrer... mais j'essaie de faire aussi attention de... voilà, de pas donner
257 de... de conseil qui... (silence 3 secondes)... 'fin de rester professionnelle quoi, je suis enseignante, je
258 suis pas psychologue, infirmière... voilà... (silence 4 secondes).. tu vois...

259 **26'21'' Dans cette relation que tu vis avec les élèves qu'est-ce que tu apprécies particulièrement ?**

260 (silence 8 secondes) ... Beh de voir, de voir qu'ils s'épanouissent, et euh, 'fin surtout quand je vois qu'ils
261 prennent confiance, que... (silence 3 secondes) ... puis que j'arrive à... à participer un peu au fait que...
262 ils trouvent leur voie... voilà... qu'ils trouvent leur voie, qu'ils réussissent, 'fin qu'ils soient heureux dans
263 ce qu'ils font quoi... (silence 4 secondes)...

264 **Parce qu'ils arrivent sur cet atelier très précis, ce n'est pas forcément la voie qui les motive ?**

265 Ah non pas forcément... pas forcément... et puis des fois ils sont dans cette voie, ça leur plaît mais euh...
266 mais le après quoi... c'est... c'est flou pour eux finalement... « oui la cuisine ça me plaît, oui je veux faire
267 APR, c'est mon choix numéro un, mais est-ce que vraiment je veux être cuisinier après derrière »...
268 finalement ils se posent tous plus ou moins la question... parce que les horaires, parce que la difficulté
269 du travail, parce que... parce que c'est bien joli à l'EREA euh... parce qu'on est là de huit heure à dix-
270 sept heure, on fait la cuisine, c'est cool... mais sauf que... après c'est pas tout à fait les mêmes horaires
271 quoi... (rire)... donc euh, ouais... (silence 4 secondes)...

272 **27'42'' Donc toi c'est vraiment voir ce cheminement qui se fait chez eux que tu apprécies dans cette
273 relation aux élèves ?**

274 Ouais... (silence 4 secondes)...

275 **Est-ce que tu pourrais me décrire une situation que tu as trouvé agréable ?**

276 (s'exclame) Ah ouais y en a plein... (silence 6 secondes)... ah oui y en a plein (soupire)... (silence 4
277 secondes)... ah beh... (silence 3 secondes)... les moments où on rigole bien quoi, 'fin, où on, on, 'fin...
278 moi j'aime bien... je pense qu'on peut garder une position de prof-élève, une position professionnelle
279 et être euh... aussi dans le... rigoler euh... être détendu... je fais beaucoup de second degré, alors je me
280 méfie avec qui j'en fais parce que tous les élèves ne comprennent pas le second degré mais certains...
281 donc euh... ces moments-là ouais... ces moment là où on sort, quand on fait des sorties à l'extérieur...
282 vraiment on se découvre différemment... quelque chose qui se crée de différent... (silence 4
283 secondes)...

284 **Donc ce que j'entends dans les situations agréables c'est tout ce qui se rapproche de valeur humaine,
285 d'échange, de lâcher prise où il n'y a pas forcément ce clivage prof-élève...**

286 C'est ça et réussir à trouver quelque chose entre les deux... (silence 5 secondes) ...

287 **29'10'' Est-ce que tu aurais un ou une élève en tête que tu as plus particulièrement apprécié ?**

288 (s'exclame) alors y en a plusieurs mais alors attend... ce qui me... (silence 8 secondes)... qui me vient,
289 qui me vient comme ça... tac, spontanément... c'est un élève que j'avais à Châteauroux...

290 **Est-ce que tu saurais dire pourquoi cet élève ?**

291 (Souffle) alors pourquoi... (silence 4 secondes)...

292 **Qu'est-ce que tu as apprécié chez lui ?**

293 (silence 4 secondes)... ça, ça... (silence 3 secondes)... rah c'est une bonne question... y en a plein d'élèves
294 que j'ai appréciés... (s'exclame)... pour plein de raisons différentes... (silence 2 secondes)... je sais pas

295 c'est, c'est ses difficultés mais qu'on les ait ensemble dépassées quoi... je sais pas... que c'était... c'était
296 super pour autant l'un que l'autre, 'fin euh...

297 ***Du coup tu avais une relation particulière avec lui ?***

298 Bon cette classe je les avais beaucoup, j'avais dix-huit heures qu'avec eux... ils étaient huit, j'avais dix-
299 huit heures qu'avec eux, voilà... donc euh (*rigole*)... donc on était vraiment beaucoup ensemble... donc
300 euh... (*silence 4 secondes*)...

301 ***Et quand tu me dis « y en a plein que j'ai apprécié » (elle me coupe la parole)***

302 Oui comme Laura... on avait euh... avec qui je suis en contact encore, elle me donne des nouvelles,
303 euh... (*silence 4 secondes*)... et plein... cette classe-là, c'est vrai que la classe de Laura, elle m'a
304 particulièrement marquée, après c'était ma, la première classe de l'EREA, peut être aussi moi je suis
305 arrivée j'étais alors... (*s'exclame*)... 'fin voilà quoi, c'était l'objectif, c'était... ça y est quoi, ça y est j'y
306 suis... alors la première classe, en plus je les avais beaucoup... donc euh... (*silence 3 secondes*)... ouais
307 toute la classe là, c'était, c'était vraiment chouette, je me régala, je me régala d'être avec eux... je
308 sais pas si c'était réciproque mais je me régala vraiment... on a encore, 'fin voilà... (*silence 4*
309 *secondes*)...

310 ***31'28'' Est-ce qu'il y a des élèves à qui tu as été attachée ?***

311 Non y a pas d'élèves où euh... avec un attachement... particulier... je réfléchis mais... (*silence 8*
312 *secondes*)... non pas, pas à ce point quand même... après je trouve... alors je trouve que depuis que j'ai
313 mes enfants aussi je, je... peut être que tu m'aurais posé la question avant d'avoir mes enfants j'aurais
314 peut-être pas répondu euh... mais maintenant que j'ai des enfants, je me dis « ça c'est un attachement
315 particulier », tu vois ce que je veux dire... du coup le reste euh... tu vois, je sais pas, j'ai l'impression...

316 ***Oui donc le mot apprécier il est plus juste pour toi, l'attachement est plus lié à quelque chose de***
317 ***beaucoup plus personnel et familial...***

318 Oui... ouais, ouais...

319 ***32'39'' A l'inverse, est-ce qu'il y a des situations que tu ne supportes pas, que tu trouves vraiment***
320 ***difficiles ?***

321 Ah oui... (*rire*)... alors avec les élèves hein ?

322 ***Oui dans ton métier...***

323 Euh... (*silence 3 secondes*)... c'est euh... (*silence 3 secondes*)... oui, ce que je trouve difficile c'est qu'y a
324 certains élèves où euh... où je n'arrive pas du tout à les cerner ou à... comprendre leurs besoins ou...
325 et ça c'est... ou alors c'est peut-être la frustration plus que... je me dis « mince je, je... là je, je, je
326 comprends pas quoi »... et donc euh... des fois forcément ça amène à des confrontations et cetera...
327 qui... et ça, ça m'est difficile, quand vraiment avec un élève ça passe pas... je sais pas si on peut le dire
328 comme ça quoi ça... ça passe pas, y a un... on se comprend pas... moi je le comprends pas, il me
329 comprend pas, 'fin... et du coup on va au clash ou on arrive pas à fonctionner ensemble, ça c'est
330 difficile... je trouve... quand un élève vraiment euh... (*silence 4 secondes*)... 'fin je trouve ça dommage
331 quoi mais euh...

332 ***C'est en fait le fait de ne pas arriver, entre guillemet, à avoir de prise pour le faire évoluer ?***

333 Oui c'est ça, je veux dire "mince je comprends pas son fonctionnement" et du coup euh, beh je l'aide
334 pas quoi, je l'aide pas, voir même... (*soupire*)... certains élèves... alors je sais plus comment il s'appelait

335 cet élève en troisième... (*grande respiration*)... ah la la la... je l'avais un atelier... je me souviens plus...
336 rah la la, on allait au clash sans arrêt lui et moi... euh, pourtant je, je sors pas beaucoup les élèves de
337 cours hein, je pense que ça se compte sur les doigts d'une main les élèves que j'ai sortis... mais lui j'ai
338 dû le sortir deux-trois fois, je n'arrivais plus quoi... et je me disais mais, mais pourquoi... pourquoi lui
339 ça passe pas, ça m'embêtait de devoir en arriver là, alors que...

340 **35'05'' Qu'est-ce qu'il proposait qui fait que tu n'y arrivais plus ?**

341 Et beh il était rentré dans, dans un, dans un truc de « je vais pourrir le cours jusqu'à ce qu'elle, jusqu'à
342 ce qu'elle... dégoupille et... et qu'elle me sorte ou qu'elle fasse quelque chose ou », 'fin voilà... oui il
343 me cherchait euh... beaucoup, beaucoup quoi... et moi je, je... parce que les élèves qui cherchent, ils
344 cherchent tous et des, on arrive un peu à... à désarmer en fonction de l'élève, en fonction de ce qu'il
345 est... on le connaît un peu et on arrive à... à faire baisser les tensions, à rester professionnel et être
346 l'adulte et cetera, alors qu'avec lui euh... je me disais mais... je perdais mon sang froid quoi...

347 **Tu avais l'impression que ce que tu tentais ce n'était pas reçu en face ?**

348 Ah oui ! ah oui parce que alors j'ai tenté... (*s'exclame*)... j'ai tenté plein de choses en disant « bon
349 euh »... en en discutant avec lui mais je voyais que... je discutais mais certainement pas de la bonne
350 manière parce que... il avait aucune envie de... (*silence 4 secondes*)... c'était... et il a changé d'atelier...
351 (*petit rire*)... il a changé d'atelier... donc ça ouais... ça ce genre de, de... de situation... ouais ça a été
352 difficile... ou un élève qui avait été harcelé... je l'avais en troisième... et j'étais PP de cette classe de
353 troisième quand il était harcelé par d'autres... et euh... et ses parents m'appelaient beaucoup et euh...
354 et euh... ils avaient confiance en moi et cetera... moi j'essayais de... de faire des choses, tu sais, on avait
355 fait des interventions, tout ça, y avait rien qui fonctionnait et ce pauvre Alexandre il a été harcelé
356 encore et encore et moi je... je me disais mais « mince je l'aide pas, je l'aide pas, je l'aide pas quoi »,
357 je... c'est, ça aussi ça a été difficile, ce genre de situation... moi je me dis mais... tu l'as, t'as, voilà, tu 'as
358 pas aidé quoi... 'fin tu l'as pas aidé... j'ai essayé mais... (*silence 5 secondes*)... mais voilà, voilà, ce que je
359 trouve difficile ça va être ça...

360 **Donc ce qui est difficile pour toi c'est soit des situations d'élèves qui sont dans un mal-être et où tu**
361 **n'arrives pas à faire évoluer ça, soit une situation où l'élève te met toi en difficulté...**

362 **37'30'' La question suivante c'était « y a-t-il des élèves qui t'insupportent et pour quelle raison ? »**
363 **mais bon on vient déjà de parler de cet élève de troisième... est-ce qu'il y en a d'autres qui t'ont**
364 **vraiment insupportée pour d'autres raisons que celles que tu as dites...**

365 Oui... alors euh... j'ai été euh... surprise... et ça pareil c'est un sentiment que... qui est difficile à avoir,
366 c'est... par exemple Mélody... Mélody euh, avait un comportement qui euh... qui m'insupportait... et je
367 me suis dit « non mais attend reste professionnelle, là tu... », parce que je m'apercevais que presque
368 à un moment... je, je, je supportais plus quoi... je suppor... je... je... à un moment je me suis dit « mais
369 attend, est-ce que tu... est-ce que ce que tu viens de lui dire, t'aurais dit pareil à un autre élève ou
370 parce que elle te gonfle tu lui as dit ça »... et là je me suis dit « là tu, là tu es plus dans ta... tu es plus
371 professionnelle quoi, t'es plus neutre »... ça j'aime pas... que... ça j'aime pas trop aussi...

372 **C'est quoi qui t'insupportait ?**

373 (*souffle*)... en fait au début euh... je me suis dit « ah Mélody euh »... on accrochait bien et cetera... et
374 après elle a commencé à... (*silence 3 secondes*)... à beaucoup critiquer les autres élèves, à se victimiser,
375 euh... alors au début moi je me suis dit « bien sûr il faut la soutenir, mon dieu si elle se sent harcelée
376 par d'autres, tout ça » et pis c'était infini, infini, tout le temps, tout le temps... puis après moi, puis les
377 autres, puis les autres collègues, puis les CPE, puis les surveillants, tout le monde... ses parents qui

378 appelaient... et au bout d'un moment (*soupir*)... ah j'ai dit « ça je, je supporte plus »... et, et... et elle a
379 une attitude très prétentieuse alors que je pense que c'est un manque de confiance et que c'est pas...
380 mais du coup ça a été compliqué quoi je...

381 ***Donc c'est ce besoin de s'accaparer l'adulte à outrance qui te dérange ?***

382 Ouais, ouais... ah c'est ça... et, et, et je, je sentais qu'avec elle à des moments j'avais du mal à... à être
383 neutre quoi, 'fin... (*silence 4 secondes*)... c'est euh... ça voilà ça, ça, c'est, c'est délicat quand on est
384 enseignant, c'est ce qu'on veut pas quoi, ne pas être neutre, ne pas être juste, il me semble hein... mais
385 bon après, on est humain... en plus j'étais enceinte alors des fois les hormones (*rire*) je sais pas si ça a
386 aidé ou pas mais... mais oui après j'accepte aussi d'être humain et pas que euh... que prof quoi... bien
387 sûr que j'ai des sentiments et que y a des fois je suis fatiguée, y a des fois voilà... j'accepte aussi ça, je
388 me dis « bon c'est pas à eux d'en... (*silence 3 secondes*)... de payer ça »... (*silence 5 secondes*)...

389 ***40'07'' Face à ces situations qui sont difficiles ou délicates pour toi, tu dis tu essaies d'y réfléchir, de***
390 ***peser « est-ce que c'est professionnel ou pas », est-ce que tu as d'autres moyens que tu mets en place***
391 ***pour essayer de sortir de ça ?***

392 Sur le moment ?

393 ***Sur le moment ou après...***

394 Euh... (*silence 4 secondes*)... alors... (*silence 2 secondes*)... par exemple si euh... (*silence 5 secondes*)... si
395 j'ai, si j'ai des, des... (*silence 2 secondes*)... si avec un élève j'ai des clash réguliers on va dire que, voilà,
396 ça, ça passe pas, il me cherche, et puis moi je rentre un peu dans... voilà... 'fin... vraiment toujours
397 j'essaie de... le soir, tu vois, me poser, souffler, ou comme j'ai un peu de route, tu vois, de souffler et
398 de me dire « attend, t'es »... voilà, qu'est-ce qui s'est passé, pourquoi t'as réagi comme ça, euh...
399 (*silence 3 secondes*)... fin voilà de me remettre en question, comme je disais c'est très important pour
400 moi et j'essaie de garder toujours ça à l'esprit... ça veut pas dire que j'accepte tout (*mot accentué*) de
401 l'élève, tu vois mais euh... voilà, c'est quand même moi l'adulte... et ils sont des adolescents et moi
402 j'étais une adolescente euh... compliquée, très compliquée (*rire*)... et, et j'essaie de me rappeler de ça
403 aussi, de mon propre vécu... j'ai eu des conseils de discipline, j'ai eu des... ah mais j'étais, ah mais ça a
404 été... dramatique parce que mes parents, oui, ont été convoqués pour dire que j'avais une attitude au-
405 delà de l'insolence, que... ils ont même évoqué la façon dont j'ai été élevée... et ça, ça a été euh...
406 dramatique pour moi parce que j'avais été élevée mon dieu, en plus ma mère était enseignante, voilà...
407 c'était assez strict chez moi quand même hein... 'fin c'était... et quand euh... arrivé à la fin du collège
408 euh... ouais ça tombe et que « Anne Sophie c'est plus possible, on est ... intenable"... (*grande*
409 *respiration*)... et puis moi je savais bien que dans ma tête c'était pas... 'fin je voulais pas en arriver là et
410 que c'était pas du tout mon objectif et que j'étais pas ce qu'ils décrivaient de moi... et j'essaie de
411 repenser à ça aussi, de me dire « les élèves c'est des ados quoi »... c'est des ados... bien sûr que des
412 fois ils sont pénibles et que des fois on se dit « mais punaise »... et puis après voilà je me dis « attend »...
413 c'est comme quand je dis que mon fils il dort pas la nuit... c'est un bébé... j'essaie de « aller, c'est un
414 bébé »... (*rire*)... relativiser, peut-être voilà... c'est relativiser... sachant que en plus quand je dis
415 comment moi j'étais... alors que je vivais chez les bisounours... que j'étais soutenue, que j'étais... ils me
416 suivaient, ils m'ont toujours suivie, motivée, valorisée, 'fin tout ce qu'on veut hein, mes parents alors
417 euh, bon... avec mon frère, ouais voilà... on a eu d'autres difficultés mais... rien à voir avec le manque
418 d'attention ou de tout ça... et je me dis mais ces élèves-là qui en plus... (*silence 3 secondes*)... n'ont pas
419 forcément euh... 'fin c'est... moi je trouve qu'ils s'en sortent vraiment bien quoi... mais vraiment je suis
420 admirative... j'étais pire qu'eux alors que boudu j'étais... (*silence 3 secondes*)... tu vois... (*silence 3*
421 *secondes*)... ouais moi chaque fois quand je vois des élèves comme certains je me dis « ah wouah quoi

422 mais pfff »... elle me racontait, je me disais « boudu mon dieu »... ils sont, ils sont, 'fin c'est incroyable
423 quoi... (*silence 10 secondes*)...

424 **44'17'' Comment tu te sens, toi, aujourd'hui, dans ce métier en EREA ?**

425 Alors moi euh... je suis toujours aussi, autant ravie de travailler avec ces élèves et... et ça n'a pas changé
426 quoi... et euh c'était mon objectif et je maintiens que, effectivement ça me plaît bien... après y a
427 forcément hein, on rentre dans un métier alors... en ce moment c'est un contexte encore particulier
428 mais euh... oui on se rend compte qu'il y a beaucoup d'autres contraintes... pas que là en ce moment
429 mais bon forcément de par le métier, l'administratif, le ci, le là, qui font que bin... bin on peut pas
430 mettre en place, faire exact, ce qu'on v, 'fin ce qu'on imagine et ça aussi c'est pas facile, c'est frustrant
431 et puis il faut s'adapter forcément aussi à... l'équipe, à... à tous les collègues, à... chacun fonctionne et
432 ... c'est, c'est pas évident... c'est pas évident...

433 **Mais après, toi au niveau de ta relation aux élèves...**

434 Ah moi ça change pas, je suis ravie de ça... après ce qui est pas facile c'est que je trouve que voilà ces
435 situations aussi peuvent entacher la relation qu'on a aux élèves... parce que quand on est... quand on
436 arrive au boulot ou euh... si on arrive la boule au ventre, pas à cause des élèves hein mais à cause
437 d'autre chose, beh forcément ça se répercute aussi à un moment sur les élèves et ça c'est ce qui me...
438 ce qui me gêne le plus.... 'fin... je me dis voilà quoi c'est... (*silence 3 secondes*)... c'est pas évident... mais
439 après bon c'est la réalité, je pense qu'il faut s'adapter et... qu'il y a des solutions à tout mais des fois...
440 (*souffle et rigole*)... voilà, des fois on se dit bon... on a envie de baisser les bras puis après ben non, non,
441 non, je baisse pas les bras, bien sur que je baisse pas les bras mais... (*rire*)... (*silence 5 secondes*)...

442 **46'19'' Est-ce que tu aurais des attentes particulières ?**

443 (*silence 4 secondes*) ... vis-à-vis des élèves ? ou vis-à-vis de mon travail... ou des objectifs et...

444 **Des attentes particulières dans ton futur à l'EREA...**

445 Bon alors moi pour le moment euh... mon objectif c'est de rester à l'EREA et de... et puis améliorer ma
446 pratique... je sais que quand j'ai été inspectée... super, ça s'est très bien passé, elle était très contente
447 et puis beh vient le moment où elle me dit « alors vos objectifs ? » et pis j'ai dit « beh... moi c'est de
448 m'améliorer, c'est d'essayer de chercher des choses, c'est d'essayer de... innover, de... de mettre en
449 place des choses parce que pour le moment j'ai un peu été passive... tu vois, je... je suivais dans les
450 projets et cetera, et puis petit à petit j'aimerais prendre en main certains projets et cetera... m'imposer
451 un peu plus quoi, voilà... et « ah bon », 'fin voilà ça a été un peu mal perçu que je n'ai pas d'objectif,
452 de faire ci, de faire ça, de prendre du grade, de j'en sais rien, elle me dit « mais quand même c'est..
453 vous... » presque comme, 'fin j'ai dit « bin non »... en fait je, voilà... c'est... fin voilà des objectifs de... je
454 sais pas... de formateur, inspecteur, chef d'établissement, chef des travaux, 'fin y a des milliards de
455 choses qu'on peut faire en plus, tout ça... et moi j'ai dit mais je pense que j'ai déjà un travail énorme à
456 faire pour... avec les élèves, juste ça, essayer de... de faire euh... au mieux pour eux, 'fin je, voilà, je...
457 'fin, j'ai pas d'autres objectifs pour le moment quoi... après aussi voilà j'ai... ma vie de famille qui fait
458 que... je veux pas m'en rajouter et... et être au four et au moulin je crois que... c'est pas bon non plus,
459 donc je préfère pour le moment pas... pas me rajouter de trucs supplémentaires et d'essayer de faire
460 bien ce que j'ai à faire déjà là... voilà... (*rire*)... vraiment... (*rire*)...

461 **Donc moi j'ai posé toutes les questions, si toi tu as envie de rajouter des choses ou de compléter... si**
462 **tu veux les relire...**

463 Alors je réfléchis... (*silence 8 secondes*)... non mais après fin voilà, c'est vrai que... (*silence 4 secondes*)...
464 après j'ai... oui j'ai une vision, 'fin je pense que si on demandait à ma famille, à mes amis... pas mes
465 collègues, pas le côté professionnel mais... ils se diraient « je suis la plus heureuse du monde dans mon
466 travail quoi » (*rire*)... malgré les côtés négatifs, y en a toujours, les moments des coups de fatigue, des
467 coups de machin, quand le réveil y sonne, j'ai pas forcément, je me lève pas en sautant partout « Ouh
468 je vais au boulot », faut être honnête... mais euh... après euh... ça serait à refaire, je referais la même
469 chose, j'aurais le même travail et... et une copine, elle me dit « mais si tu gagnes un million je suis sûre
470 que tu resterais à l'EREA » (*rire*)... là peut-être pas à cent pour cent mais c'est possible... (*rire*)...

471 ***Je te remercie de m'avoir accueillie chez toi et du temps que tu m'as accordée. J'arrête là***
472 ***l'enregistrement...***