



HAL
open science

La polyvalence du professeur des écoles sous l'angle d'un impossible à assumer : vers une didactique clinique de la polyvalence

Carole Gomez-Gauthié

► To cite this version:

Carole Gomez-Gauthié. La polyvalence du professeur des écoles sous l'angle d'un impossible à assumer : vers une didactique clinique de la polyvalence. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2020. Français. NNT : 2020TOU20022 . tel-03457119

HAL Id: tel-03457119

<https://theses.hal.science/tel-03457119>

Submitted on 30 Nov 2021

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

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



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Carole GOMEZ-GAUTHIÉ

Le 15 juillet 2020

La polyvalence du professeur des écoles sous l'angle d'un impossible à assumer *Vers une didactique clinique de la polyvalence*

École doctorale CLESCO

326 : COMPORTEMENT, LANGAGE, EDUCATION, SOCIALISATION, COGNITION

Doctorat en science de l'éducation et de la formation (section 70)

Unité mixte de recherche UMR_MA 122

EFTS : EDUCATION, FORMATION, TRAVAIL, SAVOIRS

Directrice de Thèse :

Marie-France CARNUS

Professeure des universités en Sciences de l'éducation et de la Formation
Université Toulouse Jean Jaurès

Jury

Hejer BEN JOMÂÂ, Maître-Assistante HDR à l'Institut Supérieur du Sport et de
l'Éducation Physique de Ksar-Saïd, Université de la Manouba. (rapporteuse)

Arnaud DUBOIS, professeur des universités, université de Rouen (rapporteur)

Yves LÉAL, maître de conférences, université Toulouse Jean Jaurès
(examineur)

Bruno ROBBES, professeur des universités, CY Cergy Paris université
(examineur)

Université Toulouse Jean Jaurès

Laboratoire UMR EFTS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité sciences de l'éducation

**La polyvalence du professeur des écoles
sous l'angle d'un impossible à assumer
*Vers une didactique clinique de la polyvalence***

GOMEZ-GAUTHIÉ Carole

Présentée et soutenue publiquement
Le 15 juillet 2020

Directrice de Thèse

Marie-France CARNUS

Professeure des universités en Sciences de l'éducation et de la Formation
Université Toulouse Jean Jaurès

Jury

Hejer BEN JOMÃÃ, Maître-Assistante HDR à l'Institut Supérieur du Sport et de
l'Éducation Physique de Ksar-Saïd, Université de la Manouba (rapporteuse)

Arnaud DUBOIS, professeur des universités, université de Rouen (rapporteur)

Yves LÉAL, maître de conférences, université Toulouse Jean Jaurès
(examineur)

Bruno ROBBES, professeur des universités, CY Cergy Paris université
(examineur)

À Vincent, Anais et Amaya...

Remerciements

Je tiens à remercier toutes celles et ceux qui m'ont accordé leur soutien et m'ont encouragée avec bienveillance, tout au long de ce chemin, parsemé d'embûches, de déconvenues, mais aussi de réussites d'avancées décisives pour mon parcours.

À Marie-France Carnus qui a accueilli mes travaux et m'a permis de les rassembler en me témoignant sa confiance en plein bouleversement au milieu de la thèse. Pour son écoute active, ses conseils expérimentés, le cadre rassurant qu'elle a su me redonner, sa disponibilité et son soutien inconditionnel, je la remercie bien sincèrement.

Aux sept enseignants qui ont accepté de collaborer à cette recherche, aux trois qui ont réussi à se confier dans leur professionnalité pendant cinq ans, sans qui mon travail n'aurait pas eu d'épaisseur. Merci pour le temps que vous m'avez consacré et l'authenticité de vos paroles.

Je remercie Hejer Ben Jomââ, Arnaud Dubois, Yves Léal et Bruno Robbes qui me font grand honneur en acceptant de participer à mon jury de soutenance.

En écrivant ces lignes, j'arrive au bout de cette aventure, ce voyage initiatique grâce au soutien de mes amis, de mes collègues de l'université de Montpellier et ceux de l'EDIC, à la force de mon réseau social professionnel qui toutes et tous, me poussent à me dépasser et vivent cette expérience de thèse par procuration.

À tous les professeurs des écoles qui font un si beau métier encore trop méconnu...

Enfin, je pense avec reconnaissance à mes proches et, tout particulièrement, à mes parents. Vous avez cru en mes rêves sans jugement, en m'aidant à ouvrir mes ailes dans leur plus large envergure ; merci pour votre soutien sur la durée de ce projet. Quant à mes enfants Anaïs et Amaya, pendant six ans, elles ont grandi avec ce compagnon de thèse qui leur a pris de grands moments leur maman pendant presque la moitié de leur vie. Le temps que m'a pris cette recherche est aujourd'hui le leur. J'espère qu'elles sauront profiter de l'élan que je leur donne et du chemin que je contribue à leur ouvrir...

Sommaire

INTRODUCTION.....	21
PREAMBULE.....	23
ANCRAGE DE CETTE RECHERCHE DANS MON PARCOURS PROFESSIONNEL	25
AU CŒUR DE MA RECHERCHE, LA POLYVALENCE	27
1. LA POLYVALENCE DANS LE PREMIER DEGRE EN FRANCE : permanence identitaire, allant de soi institutionnel et impossible à assumer.....	29
1.1. UNE NOTION « FOURRE-TOUT », POLYSEMIQUE, POLEMIQUE ET HEURISTIQUE	31
1.1.1. Une notion « fourre-tout » relativement absente des recherches en sciences de l'éducation et de la formation	31
1.1.2. Une notion polysémique à l'école	33
1.1.3. Une notion polémique	35
1.1.4. Une notion heuristique.....	35
1.2. UNE PERMANENCE HISTORIQUE CONSTITUTIVE DE L'IDENTITE DE L'ENSEIGNANT DU PREMIER DEGRE.....	38
1.2.1. De l'instituteur au professeur des écoles, des fonctions sociales bien différenciées	38
1.2.2. Politique des cycles et référentiel commun de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation	41
1.3. UN ALLANT DE SOI INSTITUTIONNEL A L'ORIGINE DE TENSIONS PROFESSIONNELLES	43
1.3.1. Évolution des finalités et objectifs de l'enseignement : contexte politique	43
1.3.1.1. <i>Instruire : de la transmission de savoirs à l'élève.....</i>	46
1.3.1.2. <i>Éduquer : de la transmission de valeurs à l'élève</i>	46
1.3.1.3. <i>Former : de l'intégration présente et future de l'élève dans la société.....</i>	46
1.3.2. La culture scolaire comme un pansement aux maux de la société	47
1.3.3. Un « fourre-tout » institutionnel plaçant l'enfant au centre d'une polyvalence d'équipe	48
1.4. UNE COMPLEXITE DIDACTIQUE IMPOSSIBLE A MAITRISER ET A METTRE EN ŒUVRE ET UN DEFICIT DE FORMATION	51
1.4.1. Les approches didactiques de l'enseignement du 1er degré.....	51
1.4.2. Un déficit de formation malgré l'évolution des dispositifs de formation des maitres.	56
1.5. SYNTHESE DU CHAPITRE I : LA POLYVALENCE : UN SAVOIR, UNE EPREUVE, UNE INSTITUTION ET UN IMPOSSIBLE A ASSUMER.	61

2. UNE ETUDE EN DIDACTIQUE CLINIQUE	65
2.1. ÉPISTEMOLOGIE ET POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE DE LA DIDACTIQUE CLINIQUE	67
2.1.1. Positionnement dans la recherche en didactique(s)	68
2.1.2. Positionnement dans la recherche en clinique(s)	71
2.2. LA THEORIE DU SUJET PRIS DANS LE DIDACTIQUE	72
2.2.1. Le rapport au(x) savoir(s)	74
2.2.2. Le rapport à l'institution	74
2.2.3. Le rapport à l'épreuve.....	75
2.2.4. Un outil de positionnement.....	75
2.3. VERS UNE THEORIE DU SAVOIR.....	76
2.3.1. Savoirs enjeux, savoirs en « je », savoirs en jeu.....	76
2.3.2. Savoir su, non su, insu et non savoir	77
2.4. CONCEPTS ET OUTILS MOBILISES	78
2.4.1. Le concept de milieu didactique	78
2.4.2. Le concept de contrat didactique	79
2.4.2.1. <i>La chronogenèse</i>	79
2.4.2.2. <i>La topogenèse</i>	79
2.4.2.3. <i>La mésogenèse</i>	80
2.4.2.4. <i>Le jeu du professeur</i>	80
2.4.3. Des analyseurs de la pratique en didactique clinique	81
2.4.3.1. <i>La conversion didactique</i>	81
2.4.3.2. <i>Le Sujet Supposé Savoir (SSS)</i>	81
2.4.3.3. <i>L'impossible à supporter</i>	82
2.4.3.4. <i>Le déjà-là</i>	82
2.4.3.5. <i>L'épreuve</i>	83
2.4.3.6. <i>L'après-coup</i>	83
2.5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE II.....	83
3. PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	87
3.1. PROBLÉMATIQUE	89
3.2. QUESTIONS DE RECHERCHE	90
3.3. PARTIS PRIS MÉTHODOLOGIQUES.....	90
4. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	91
4.1. GÉNÉRALITÉS SUR LA CONSTRUCTION DU CAS EN DIDACTIQUE CLINIQUE.....	93
4.1.1. De l'étude de cas à la construction du cas.....	93
4.1.2. Temporalité du recueil de données.....	94
4.1.3. La vignette et la formule du Sujet	94

4.2. CONTEXTE DES OBSERVATIONS.....	94
4.2.1. Des professeurs blogueurs.....	94
4.2.2. Choix et motivations des enseignants collaborateurs de la recherche	96
4.3. INSTRUMENTATION ET CONSTITUTION DU CORPUS	97
4.3.1. Le déjà-là	98
4.3.2. L'épreuve.....	98
4.3.3. L'après-coup	100
4.4. TRAITEMENT DES DONNEES.....	101
4.4.1. Construction des vignettes didactiques cliniques	101
4.4.1.1. <i>Analyse diachronique</i>	101
4.4.1.2. <i>Analyse synchronique</i>	103
4.4.2. Rapprochement des cas.....	109
4.4.3. Réponses aux questions de recherche	110
4.5. SYNTHESE DU CHAPITRE IV	110
5. RESULTATS.....	113
5.1. ERICKA « UNE EQUILIBRISTE EN PERMANENCE »	116
5.1.1. Construction diachronique et statique du cas Erika	117
5.1.1.1. <i>Le déjà-là d'Ericka</i>	117
5.1.1.1.5. Synthèse du déjà-là d'Ericka	128
5.1.1.2. <i>L'épreuve d'Ericka</i>	129
5.1.1.3. <i>L'après-coup d'Ericka</i>	159
5.1.2. Construction synchronique et dynamique du cas Erika	167
5.1.2.1. <i>Le rapport à l'institution d'Ericka</i>	167
5.1.2.2. <i>Le rapport à l'épreuve d'Ericka</i>	169
5.1.2.3. <i>Le rapport au Savoir d'Ericka</i>	171
5.1.2.4. <i>Synthèse de l'analyse synchronique d'Ericka</i>	174
5.1.3. De la construction du cas à la formule d'Ericka.....	174
5.1.3.1. <i>Des ruptures du cas Erika</i>	174
5.1.3.2. <i>Des permanences du cas Erika</i>	175
5.1.3.3. <i>À la recherche d'un équilibre</i>	176
5.2. LOÏC « UN CREATEUR DE MILIEU »	177
5.2.1. Construction diachronique et statique du cas Loïc	178
5.2.1.1. <i>Le déjà-là de Loïc</i>	178
5.2.1.2. <i>L'épreuve de Loïc</i>	187
5.2.1.3. <i>L'après-coup de Loïc</i>	210
5.2.2. Construction synchronique et dynamique du cas Loïc	219
5.2.2.1. <i>Le rapport à l'institution de Loïc</i>	219
5.2.2.2. <i>Le rapport à l'épreuve de Loïc</i>	221
5.2.2.3. <i>Le rapport au Savoir de Loïc</i>	223
5.2.2.4. <i>Synthèse de l'analyse synchronique</i>	226

5.2.3. De la construction du cas à la formule de Loïc	227
5.2.3.1. <i>Des ruptures du cas Loïc</i>	227
5.2.3.2. <i>Des permanences du cas Loïc</i>	227
5.2.3.3. <i>En quête de la création d'un milieu</i>	228
5.3. MALLORY « L'ECOLE COMME UN COCON »	229
5.3.1. Construction diachronique et statique du cas Mallory	230
5.3.1.1. <i>Le déjà-là de Mallory</i>	231
5.3.1.2. <i>L'épreuve de Mallory</i>	243
5.3.1.3. <i>L'après-coup de Mallory</i>	270
5.3.2. Construction synchronique et dynamique du cas Mallory	277
5.3.2.1. <i>Le rapport à l'institution de Mallory</i>	277
5.3.2.2. <i>Le rapport à l'épreuve de Mallory</i>	279
5.3.2.3. <i>Le rapport au Savoir de Mallory</i>	281
5.3.2.4. <i>Synthèse de l'analyse synchronique de Mallory</i>	284
5.3.3. De la construction du cas à la formule de Mallory	284
5.3.3.1. <i>Des ruptures du cas Mallory</i>	284
5.3.3.2. <i>Des permanences du cas Mallory</i>	285
5.3.3.3. <i>Mallory en quête du tissage de son cocon</i>	285
6. DISCUSSION ET REPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	287
6.1. RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE	289
6.2. RAPPROCHEMENT DES CAS	289
6.2.1. La triple mission et la diversité des savoirs enseignés chez le Sujet Supposé Savoir	290
6.2.2. La mise en œuvre de la polyvalence dans toutes ses dimensions	293
6.2.2.1. <i>La pluralité des fonctions, ou polyfonctionnalité</i>	293
6.2.2.2. <i>La pluralité des publics ou poly-intervention</i>	294
6.2.2.3. <i>La pluralité des domaines disciplinaires</i>	295
6.2.2.4. <i>Synthèse</i>	298
6.2.3. Les quatre moments didactiques	299
6.2.4. Stratégies d'anticipation et choix des savoirs à enseigner	301
6.2.4.1. <i>Des routines quotidiennes pour faciliter l'anticipation</i>	301
6.2.4.2. <i>Les savoirs à enseigner</i>	304
6.2.4.3. <i>La contingence de certaines planifications obligatoires</i>	305
6.2.4.4. <i>Anticiper les remédiations ?</i>	308
6.2.5. Stratégies proxémiques et savoirs effectivement enseignés	310
6.2.6. Déjà-là expérientiel et conversion didactique organisateurs de la pratique à l'insu des sujets	317
6.2.7. De la formule du sujet à une figure de la polyvalence	318
6.2.7.1. <i>Ericka l'équilibriste</i>	318
6.2.7.2. <i>Loïc, le créateur de milieu</i>	319
6.2.7.3. <i>Mallory, l'école comme un cocon</i>	321

6.2.8. Des impossibles à supporter ...	322
6.2.8.1. L'impossible à supporter d'un manque à savoir et les arrangements didactiques : compromis et compromissions, concessions et renoncement	323
6.2.8.2. L'impossible à supporter du deuil d'un idéal professionnel	324
6.3. REPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	327
6.3.1. Comment s'organise le savoir enseigné dans le premier degré ?	327
6.3.2. En quoi le déjà-là éclaire-t-il le rapport nécessairement singulier de chaque PE à la polyvalence et comment se construit le rapport à la polyvalence à partir de l'expérience des sujets ?	329
6.3.3. Pistes pour la formation initiale et continue	330
6.3.3.1. En formation initiale	332
6.3.3.2. En formation continue	333
6.3.4. Des outils de la recherche au service de la professionnalité enseignante	336
6.4. CONCLUSION : LE RAPPORT A LA POLYVALENCE, UN IMPOSSIBLE A ASSUMER	337
6.4.1. Des missions ambiguës voire contradictoires	337
6.4.2. Une perpétuelle crise de temps et une nécessaire anticipation programmée	338
6.4.3. La frustration d'un manque à savoir et l'émergence de savoir insu	339
6.4.4. La difficile gestion de la diversité des élèves au sein de l'institution classe	340
7. L'APRES-COUP DE LA CHERCHEURE : « si tu te plantes, tu pousses »	343
7.1. LE DEJA-LA DE CAROLE	347
7.1.1. Le déjà-là expérientiel de Carole	347
7.1.2. Le déjà-là conceptuel de Carole	354
7.1.3. Le déjà-là intentionnel de Carole	355
7.1.4. Synthèse du déjà-là de Carole	356
7.2. L'EPREUVE DE LA RECHERCHE DE CAROLE	357
7.2.1. Une double direction	357
7.2.2. Des doutes permanents	358
7.2.3. De l'école à l'université	359
7.3. L'APRES-COUP DE CAROLE	360
7.3.1. Une émancipation, une autorisation à dire « non » grâce à la recherche... ..	360
7.3.2. Les mouvements opérés, ce qui a changé dans mon vécu.	361
7.4. LIMITES ET PERSPECTIVES	361
8. PARCE QU'IL FAUT MAINTENANT CONCLURE	363
9. BIBLIOGRAPHIE	367
9.1. BIBLIOGRAPHIE GENERALE	369
9.2. ARTICLES ET INTERVENTIONS RELATIVES A MES PRESENTATIONS DE THESE	389

10. Annexes.....	391
10.1. ENTRETIENS ANTE	393
10.1.1. Entretien ante avec Jeanne.....	393
10.1.2. Entretien ante avec Clémence	394
10.1.3. Entretien ante Aline	394
10.1.4. Entretien ante avec Myriam	394
10.2. LA COMMUNAUTE DES PROFS BLOGUEURS	395
10.2.1. La charte	395
10.2.2. Message à l'attention de la CPB pour trouver des candidats à ma recherche.....	397
10.3. CONTRAT DE COLLABORATION.....	398
10.3.1. Demande type d'autorisation de captation vidéo dans la classe.....	399
10.3.2. Exemple de réponse favorable du DASEN à une captation vidéo en classe	400
10.4. DOCUMENTS RELATIFS A LA CONSTRUCTION DU CAS ERICKA	401
10.4.1. Verbatim des 3 entretiens d'Ericka:	402
10.4.2. Documents didactiques d'Ericka	460
10.5. DOCUMENTS RELATIFS A LA CONSTRUCTION DU CAS LOÏC	466
10.5.1. Verbatim des 3 entretiens de Loïc.....	468
10.5.2. Documents didactiques de Loïc.....	514
10.6. DOCUMENTS RELATIFS A LA CONSTRUCTION DU CAS MALLORY.....	516
10.6.1. Verbatim des 3 entretiens de Mallory	516
10.6.2. Documents didactiques de Mallory	575

Liste des tableaux

Tableau 1 Programmes 2016 pour le cycle 3.....	54
Tableau 2 Programmes 2016 pour le cycle 2.....	55
Tableau 3 Les quatre moments didactiques selon Sensevy (2001).....	81
Tableau 4 Les 9 axes en tension dans les trois rapports à.....	106
Tableau 5 Tableau des butées des axes du rapport à l'institution	106
Tableau 6 des valeurs de la graduation de chaque axe selon le positionnement des sujets.....	107
Tableau 7 Synthèse des options méthodologiques.....	112
Tableau 8 Cours universitaire d'Ericka.....	118
Tableau 9 Déroulement de carrière d'Ericka (historique des affectations)	119
Tableau 10 Premiers repérage des rapports à... d'Ericka au temps du déjà-là	123
Tableau 11 Synthèse du déjà-là d'Ericka	128
Tableau 12 Synopsis de la séance de sciences : durée 57 minutes.....	133
Tableau 13 La séance de mathématiques et lecture en cours double séparée de 32 minutes .	136
Tableau 14 Extrait des programmes 2018 en sciences relatif au socle commun.....	136
Tableau 15 Pourcentages représentant les moments didactiques d'Ericka pendant la séance de sciences	149
Tableau 16 Pourcentages représentant les moments didactiques d'Ericka pendant la séance de lecture et mathématiques.....	151
Tableau 17 Décloisonnements effectués entre Ericka et ses collègues pendant 3 ans	162
Tableau 18 Évolution du positionnement d'Ericka sur l'axe de l'assujettissement dans le rapport à l'institution	168
Tableau 19 Évolution du positionnement sur l'axe du confort dans le rapport à l'institution d'Ericka	168
Tableau 20 Évolution du positionnement sur l'axe de la reconnaissance dans le rapport à l'institution d'Ericka	169
Tableau 21 Évolution du positionnement sur l'axe de l'expérience dans le rapport à l'épreuve d'Ericka	170
Tableau 22 Évolution du positionnement sur l'axe de la contingence dans le rapport à l'épreuve d'Ericka	170
Tableau 23 Évolution du positionnement sur l'axe de l'affect dans le rapport à l'épreuve d'Ericka	171
Tableau 24 Évolution du positionnement sur l'axe de l'expertise dans le rapport au Savoir d'Ericka.....	172
Tableau 25 Évolution du positionnement sur l'axe du désir dans le rapport au Savoir d'Ericka	172
Tableau 26 Évolution du positionnement sur l'axe de la rencontre dans le rapport au Savoir d'Ericka	173

Tableau 27	Cursus universitaire de Loïc	178
Tableau 28	Cursus professionnel de Loïc.....	180
Tableau 29	Repérage des rapports à... de Loïc au temps du déjà-là	182
Tableau 30	Synopsis de la captation vidéo dans la classe de Loïc	194
Tableau 31	les neuf étapes de la captation vidéo dans la classe de Loïc.....	195
Tableau 32	Disciplines, savoirs et compétences abordés pendant la durée d'épreuve de Loïc	199
Tableau 33	Pourcentages représentant les moments didactiques de Loïc	203
Tableau 34	Évolution du positionnement sur l'axe de l'assujettissement dans le rapport à l'institution de Loïc	220
Tableau 35	Évolution du positionnement sur l'axe du confort dans le rapport à l'institution de Loïc.....	220
Tableau 36	Évolution du positionnement sur l'axe de la reconnaissance dans le rapport à l'institution de Loïc	221
Tableau 37	Évolution du positionnement sur l'axe de l'expérience dans le rapport à l'épreuve de Loïc.....	222
Tableau 38	Évolution du positionnement sur l'axe de la contingence dans le rapport à l'épreuve de Loïc.....	222
Tableau 39	Évolution du positionnement sur l'axe de l'affect dans le rapport à l'épreuve de Loïc	223
Tableau 40	Évolution du positionnement sur l'axe de l'expertise dans le rapport au Savoir de Loïc.....	224
Tableau 41	Évolution du positionnement sur l'axe du désir dans le rapport au Savoir de Loïc	225
Tableau 42	Évolution du positionnement sur l'axe de la rencontre dans le rapport au Savoir de Loïc.....	225
Tableau 43	Cursus universitaire de Mallory	231
Tableau 44	Cursus professionnel de Mallory.....	232
Tableau 45	Repérage des rapports à... de Mallory au temps du déjà-là	236
Tableau 46	Synopsis des séances de captation vidéo dans la classe de Mallory pendant 1h30	247
Tableau 47	Pourcentages représentant les moments didactiques de Mallory pendant la captation vidéo.....	260
Tableau 48	Analyse de l'entretien à chaud de Mallory.....	263
Tableau 49	Évolution du positionnement sur l'axe de l'assujettissement dans le rapport à l'institution de Mallory	277
Tableau 50	Évolution du positionnement sur l'axe du confort dans le rapport à l'institution de Mallory.....	278
Tableau 51	Évolution du positionnement sur l'axe de la reconnaissance dans le rapport à l'institution de Mallory	278
Tableau 52	Évolution du positionnement sur l'axe de l'expérience dans le rapport à l'épreuve de Mallory.....	279

Tableau 53 Évolution du positionnement sur l'axe de la contingence dans le rapport à l'épreuve de Mallory	280
Tableau 54 Évolution du positionnement sur l'axe de l'affect dans le rapport à l'épreuve de Mallory	280
Tableau 55 Évolution du positionnement sur l'axe du désir dans le rapport au Savoir de Mallory .	281
Tableau 56 Évolution du positionnement sur l'axe de la rencontre dans le rapport au Savoir de Mallory	282
Tableau 57 Évolution du positionnement sur l'axe de l'expertise dans le rapport au Savoir de Mallory	282
Tableau 58 Rapprochement des trois observations.....	290
Tableau 59 Ericka face à la triple mission.....	291
Tableau 60 Loïc face à la triple mission	291
Tableau 61 Mallory face à la triple mission.....	292
Tableau 62 Rapprochement des trois sujets face à la triple mission	292
Tableau 63 Les trois sujets et la polyfonctionnalité	293
Tableau 64 Les trois sujets et la poly-intervention.....	294
Tableau 65 Classement disciplinaire par chacun des trois sujets (dans l'après-coup).....	295
Tableau 66 Les 3 sujets et la poly-disciplinarité	296
Tableau 67 Description imagée de la polyvalence pour les trois sujets.....	298
Tableau 68 Tableau des quatre moments didactiques d'Ericka, Loïc et Mallory	300
Tableau 69 Les rituels dans les classes des trois sujets.....	302
Tableau 70 L'aménagement du milieu par anticipation dans les classes des trois sujets.	303
Tableau 71 Stratégies d'anticipation des trois sujets.....	306
Tableau 72 Organisation et modalités de programmation des savoirs à enseigner pour les trois sujets.	307
Tableau 73 Temporalité de mise en œuvre des remédiations des trois sujets.....	308
Tableau 74 Stratégies proxémiques des trois sujets	312
Tableau 75 Planification et savoirs réellement enseignés par Ericka.....	314
Tableau 76 Planification et savoirs réellement enseignés par Loïc.....	315
Tableau 77 Planification et savoirs réellement enseignés par Mallory.....	316
Tableau 78 Déjà-là expérientiel et conversion didactique organisatrice de la pratique à l'insu des sujets.....	317
Tableau 79 Entre frustration, impossible à supporter et renoncement des sujets.....	325
Tableau 80 Les tensions constitutives au cœur de la polyvalence qui en font un impossible à assumer	337
Tableau 81 Coursus professionnel de Carole	350
Tableau 82 Synthèse du déjà-là de Carole	356

Table des illustrations

Figure 1 Le triangle didactique illustré par Chevallard (1985)	52
Figure 2 Trois définitions de la polyvalence comme Savoir, Épreuve et Institution	62
Figure 3 Pyramide du Sujet professeur des écoles	62
Figure 4 Positionnement de la didactique clinique dans la recherche en didactique(s)	68
Figure 5 La ternarité en didactique clinique (Carnus, 2018, p.88).....	69
Figure 6 Positionnement de la didactique clinique dans la recherche en clinique(s).....	71
Figure 7 La variabilité intra et inter individuelle dans les assujettissements en didactique clinique (Terrisse, Carnus 2009 p. 70)	73
Figure 8 La ternarité en didactique clinique	74
Figure 9 Pyramide des savoirs non sus, insus, sus et des non savoir (Carnus et al.,2020)	77
Figure 10 Appuis théoriques de l'étude en didactique clinique	84
Figure 11 Analyseurs et concepts en didactique clinique.....	85
Figure 12 Temporalité du recueil de données	94
Figure 13 Exemple du positionnement d'Erica sur l'axe de l'assujettissement	107
Figure 14 Simplexe représentant les 3 rapports à et les 9 axes en tension	108
Figure 15 simplexe représentant les 3 rapports à et les 9 axes en tension selon les freins et les moteurs	108
Figure 16 Positionnement d'Erica sur les axes du rapport à l'institution au temps ante.	123
Figure 17 Positionnement d'Erica sur les axes du rapport au Savoir au temps ante.....	124
Figure 18 Positionnement d'Erica sur les axes du rapport à l'épreuve au temps ante	126
Figure 19 Analyse synchronique des positionnements d'Erica au temps de l'entretien ante.	128
Figure 20 Photo de la classe d'Erica	130
Figure 21 Plan de la classe d'Erica.....	130
Figure 22 Illustrations de la démarche expérimentale mise en œuvre par Erica en sciences..	138
Figure 23 Photo d'Erica regardant sa montre et mimant.	138
Figure 24 Extraits du guide du maître Litchi page 102 et page 65 du manuel élève.	139
Figure 25 extrait du mémento élève Litchis p 65 édition 2008.	140
Figure 26 Extrait du manuel élève Litchi CM2 page 65 conforme aux programmes 2008.....	140
Figure 27 Extraits du BO repères annuels de progression pour l'école de la confiance 2018....	141
Figure 28 Fichier « Je lis, je comprends » du GPEI 36 Atelier CM1 Unité 3 fiche élève p 6	142
Figure 29 Affichage des responsabilités élèves dans la classe d'Erica	145
Figure 30 Locogrammes d'Erica en sciences et en mathématiques/lecture	147
Figure 31 Déplacements d'Erica pendant la séance collective de sciences en cours double en ilots	147

Figure 32 Locogrammes d'Ericka pendant la séance collective de lecture CM1 et mathématiques CM2 en simultané	148
Figure 33 Représentation en pourcentages temporels des moments didactiques en sciences en cm1 cm2 dans la classe d'Ericka.....	150
Figure 34 Représentation en pourcentages temporels des moments didactiques en lecture et en mathématiques en cm1 cm2 dans la classe d'Ericka	151
Figure 35 Extrait de traitement de l'entretien d'épreuve d'Ericka.....	154
Figure 36 Positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport à l'institution dans le temps de l'épreuve.	155
Figure 37. Positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport au Savoir dans le temps de l'épreuve.	156
Figure 38 Positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport à l'épreuve dans le temps de l'épreuve	157
Figure 39 Temps de l'épreuve d'Ericka dans les trois rapports à	158
Figure 40 Positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport à institution dans le temps de l'entretien post.....	163
Figure 41 Positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport au Savoir dans le temps de l'entretien post.....	164
Figure 42 Positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport à l' institution dans le temps de l'entretien post.....	165
Figure 43 Temps de l'après-coup d'Ericka dans les trois rapports à.	166
Figure 44 Rappel des temps diachroniques de la recherche avec Ericka	167
Figure 45 Représentation dynamique des trois rapports à d'Ericka	174
Figure 46 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'institution pendant l'entretien Ante .	183
Figure 47 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport au Savoir pendant l'entretien Ante	184
Figure 48 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'épreuve pendant l'entretien Ante.....	185
Figure 49 Analyse synchronique des positionnements de Loïc au temps de l'entretien Ante ..	186
Figure 50 Vue face au tableau de la classe de Loïc.....	188
Figure 51 Plan de la classe de Loïc.....	188
Figure 52 Préparation du tableau par Loïc	189
Figure 53 Préparation du tableau avant l'entrée en classe des élèves par Loïc.....	190
Figure 54 répartition en pourcentage des temps distincts isolés dans la captation vidéo de Loïc.	195
Figure 55 Plan de travail distribué à chaque élève pendant la captation vidéo de Loïc	200
Figure 56 Loïc en relation duelle et sa boîte "pass correction" qui organise son activité.....	201
Figure 57 Locogrammes d'élèves à l'appel de Loïc tout au long de la captation vidéo	201
Figure 58 Représentation en pourcentage des moments didactiques en sciences en cm1 cm2 dans la classe de Loïc	203

Figure 59 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'institution au temps de l'épreuve.	205
Figure 60 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport au Savoir au temps de l'épreuve	207
Figure 61 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'épreuve pendant l'entretien à chaud	209
Figure 62 Temps de l'épreuve de Loïc dans les trois rapports à	210
Figure 63 Positionnement de Loïc sur les trois axes du rapport à l'institution à l'issue de l'entretien post	213
Figure 64 Positionnement de Loïc sur les trois axes du rapport au Savoir à l'issue de l'entretien post	215
Figure 65 Positionnement de Loïc sur les trois axes du rapport à l'épreuve à l'issue de l'entretien post	217
Figure 66 Temps de l'après-coup de Loïc dans les trois rapports à... ..	218
Figure 67 synthèse de l'après-coup de Loïc encadrée	219
Figure 68 Représentation dynamique des trois rapports à... de Loïc	226
Figure 69 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport à l'institution pendant l'entretien ante	237
Figure 70 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport au Savoir pendant l'entretien ante	238
Figure 71 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport à l'institution pendant l'entretien ante	240
Figure 72 Analyse synchronique des positionnements de Mallory au temps du déjà-là	242
Figure 73 Vues de la classe CP et de CE1 de Mallory	243
Figure 74 Affiche son du son[j] dans la classe de Mallory	249
Figure 75 Support d'exercices en CP dans le fichier Taoki des élèves de Mallory	250
Figure 76 Extrait des figurines phonèmes les alphas utilisés par Ruben dans la classe de Mallory ..	251
Figure 77 Support Borel Maisonnny et Extraits de la leçon de Taoki utilisés par Ruben sur le son [v]251	
Figure 78 Support de travail individualisé de repérage dans l'espace pour Ruben en CP.....	252
Figure 79 Mallory donnant une consigne de grammaire en CE1.....	253
Figure 80 Illustration des verbes en pyjama et habillés en conjugaison	254
Figure 81 Représentation imagée des natures de mots en CE1 dans la classe de Mallory (issues de l'ouvrage RSEG Ed Retz).....	254
Figure 82 Exemple de plan de travail donné par Mallory aux CE1	256
Figure 83 Locogrammes de Mallory en cours double.....	258
Figure 84 Représentation en pourcentages des moments didactiques en CP dans la classe de Mallory.....	260
Figure 85 Représentation en pourcentages des moments didactiques en CE1 dans la classe de Mallory.....	260

Figure 86 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport à l'institution au temps de l'épreuve	264
Figure 87 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport au Savoir au temps de l'épreuve	266
Figure 88 Positionnement de Mallory sur les axes du rapport à l'épreuve au temps de l'épreuve .	267
Figure 89 Analyse synchronique des positionnements de Mallory au temps de l'épreuve.....	269
Figure 90 Synthèse de l'épreuve de Mallory	269
Figure 91 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport à l'institution au temps de l'après-coup.....	272
Figure 92 Positionnement de Mallory sur les axes du rapport au Savoir au temps de l'après-coup.....	273
Figure 93 Positionnement de Mallory sur les axes du rapport à l'épreuve au temps de l'après-coup.....	274
Figure 94 Temps de l'après-coup de Mallory dans les trois rapports à... ..	276
Figure 95 Superposition des trois temps de Mallory.....	284
Figure 96 Représentation de la polyvalence pour les trois sujets.....	298
Figure 97 Rapport à la polyvalence d'Ericka.....	319
Figure 98 Rapport à la polyvalence de Loïc.....	321
Figure 99 Rapport à la polyvalence de Mallory.....	322
Figure 100 Rapprochement des trois formes propres	326
Figure 101 De la singularité à la généricité de la forme propre par superposition de celle des trois sujets.....	326
Figure 102 Trois niveaux potentiels de recherche sur le rapport au Savoir et formation initiale et continue des enseignants (Carnus,2009)	336
Figure 103 Le fantasme de professeurs des écoles stagiaires... à l'aube de la rencontre avec le Réé	342
Figure 104 Invitation Epilot à une Analyse de Pratiques Professionnelles.....	352

INTRODUCTION

Cette recherche est organisée en huit parties. Le premier chapitre tente de circonscrire une définition de la polyvalence dans le contexte institutionnel de l'enseignement du premier degré en France. Le second précise le cadre théorique des recherches en didactique clinique, le troisième annonce la problématique et les perspectives de recherche. Le chapitre quatre porte sur les options méthodologiques du cadre de ma recherche et comprend une présentation des sujets auditionnés. Les résultats sont exposés dans le chapitre cinq. Ils sont discutés et mis en relation avec les questions de recherche dans le chapitre six. Afin de ne pas conclure, le huitième chapitre ébauche une ouverture praxéologique et préfigure des pistes pour la formation initiale et continue.

Quant au chapitre sept, il offre des clés de lectures différentes, prenant en compte mes filtres de travail et d'analyse. Je l'ai rédigé a posteriori mais il peut se lire au choix, dès le début de cette recherche, pour comprendre ce que j'ai écrit avec ce que je suis, ou à la fin, pour éclairer différemment les conclusions de ce travail.

PREAMBULE

Pendant ces six années de doctorat, je n'ai eu de cesse de déconstruire mes représentations pour prendre un certain recul, ce qui n'est pas chose facile. Militante de la première heure, j'ai construit un rapport au monde avec une lecture bien singulière, dans laquelle je me sens bien. Installée pendant dix-huit ans dans de multiples classes et écoles du premier degré, j'ai traversé le département du Lot à la rencontre d'élèves très divers. Mon parcours professionnel riche et diversifié, régulièrement étoffé de quelques certifications était bien satisfaisant. Alors pourquoi prendre un tel risque ?

À l'approche des 40 ans, une pulsion de vie, une peur de l'ennui, de la routine professionnelle m'ont envahie. Ma position critique, vis-à-vis d'un milieu de chercheurs avec lequel je n'ai initialement pas de familiarité et que je peux relativiser, est propice à la créativité et l'émancipation. Cette position, peu à peu, je l'acquiers ensuite aussi vis-à-vis de mon milieu de travail. En effet, peu à peu, ce doctorat me marginalise de l'école primaire. Je sens une distance grandir avec mes collègues et j'en paie le prix. Je perds ma place : celle de directrice d'école, de maitresse d'accueil, de titulaire d'une classe. Je dois faire face et subir hostilité voire mépris de celles et ceux qui perçoivent cette distance et ne comprennent pas mon choix. A minima, ceux qui voient ma démarche de préparer un doctorat comme « originale » qualifient finalement ma personne comme « une originale ».

C'est un peu comme si j'osais briser un plafond de verre, quitter une grotte remplie de certitudes, pour ensuite être critiquée d'avoir appris de nouvelles choses. Je vis alors cette aventure en thèse comme une allégorie de la caverne de Platon. La caverne est le lieu d'un passage, d'une épreuve, dans le chemin vers la vérité. La philosophie est avant tout une éducation : e-ducere, c'est « sortir hors de », s'élever

hors de la caverne de son ignorance et de sa dépendance à des certitudes. Elle est quête d'autonomie intellectuelle. Elle exige d'apprendre à penser par soi-même, à trouver soi-même les réponses aux questions fondamentales qui se posent à travers sa recherche et son existence.

Quel défi cette thèse ! À la manière de Devereux (2012/1967), je voudrais en comprendre les élans. Il y a le décalage entre mes pratiques professionnelles plutôt reconnues depuis 18 ans sur un terrain d'enseignement et de formation et celles qui semblent devoir être attendues d'une doctorante. Au cours de ces six années de formation, j'observe bien les mouvements de ce trouble qui touchent mes relations de travail dans le milieu scolaire et des relations qui semblent entachées par des enjeux de rejet et de reconnaissance, avec des chercheurs.

Ces turpitudes avaient pourtant commencé en 2013, lorsque je décidai de reprendre mes études pour valider un master 2 conseil et formation en éducation à l'université Paul Valéry de Montpellier. Maître formatrice, j'accueillais alors dans mes classes des étudiants au bagage universitaire plus reconnu que le mien. Afin de rester légitime et me nourrir des écrits de chercheurs, j'engageai ce travail de formation à distance, tout en travaillant à temps plein. Mon mémoire de master 2 avait pour titre : « La formation continue des enseignants du 1er degré à la gestion de l'hétérogénéité des classes de cycle 3 par l'analyse vidéo de situations d'enseignement. » (Gomez-Gauthié 2014). Je travaillais sur les pratiques enseignantes dans le cadre de la clinique de l'activité sous la direction de Serge Leblanc. Cependant, à l'issue de ce mémoire, j'ai réalisé que le fait de faire évoluer les pratiques ne suffirait pas forcément à comprendre la logique singulière des enseignants. Lors de la soutenance, le jury m'a conseillé d'oublier l'activité et de me concentrer sur la clinique...dans une thèse.

En septembre 2014, je m'inscrivis donc en doctorat, à Toulouse, dans le cadre de la didactique clinique. Cette discipline, s'intéressant aux processus d'enseignement et d'apprentissage est une discussion entre la didactique et la psychanalyse. En outre, ce travail s'effectue au sein d'une équipe plutôt répartie géographiquement, qui se réunit néanmoins régulièrement en présentiel ou en visioconférence pour des séminaires centrés sur des interventions, des textes théoriques et des présentations didactiques cliniques. Bien que récente « pièce rapportée » dans une équipe qui s'ouvre de plus en plus et devient pluridisciplinaire, je suis assez prévenue de la dimension inconsciente qui agit sur les lieux et les institutions didactiques, des conflits plus ou moins oubliés de tous, mais encore bien présents pour ceux qui savent voir et entendre. Faire s'entendre la didactique et la clinique, dans un contexte d'enseignement polyvalent, voilà qui agrandit le carrefour.

Ma légitimité, pour aborder ce terrain, je la tiens de mon parcours professionnel et, probablement, de mes identités de professeure des écoles, de blogueuse et de formatrice. Ma visée de recherche est compréhensive et par chance, je parle la langue, j'ai les codes. Cela m'autorise à parler avec des professeurs des écoles comme une PE que j'ai été et à échanger notamment sur les méthodes et les pratiques

de classe. Ainsi, le choix d'une approche clinique en didactique se justifie-t-il par la nécessité de créer les conditions de la surprise en provenance du terrain pour y trouver des questions (Dejours, 2009a).

Les sujets de ma recherche sont des professeurs du premier degré blogueurs. Mon approche en didactique clinique implique une ingénierie lourde : parcours d'entretiens filés répartis dans le temps et une séance de classe filmée. La motivation des sujets que je sélectionne est présente d'emblée. Ces personnes n'ont pas d'hésitation à s'engager et ont déjà arrêté leur choix avant l'entretien exploratoire. Leurs désirs d'entrer dans cette recherche ne me semblent pas découler d'un intérêt stratégique à court terme qui serait satisfait lors de l'entretien unique. Il découle plutôt d'une démarche personnelle déjà investie de questionnement de leurs parcours. Cela pose implicitement la question de la reconnaissance de la polyvalence alors que pour être professionnel, le professeur des écoles devrait être spécialiste de toutes les disciplines qu'il doit enseigner !

ANCRAGE DE CETTE RECHERCHE DANS MON PARCOURS PROFESSIONNEL

Le point de départ de cette thèse se situe en 2010 au moment où j'ai rencontré le premier professeur des écoles stagiaires qui m'ait été confié en tant que maître formatrice. Je venais alors d'obtenir le CAFIPEMF, certificat d'aptitude aux fonctions de maître formatrice. J'avais travaillé d'arrache-pied et ne pensais pas un instant reprendre des études après cette année de travail. J'étais tout à mon bonheur d'exercer officiellement ces fonctions après avoir fait fonction de tutrice et maître d'accueil temporaire. J'allais officiellement pouvoir accompagner l'entrée dans le métier de nouveaux enseignants. J'avais alors une classe multi-âge de grande section, CP et CE1 dans un petit village. Ma pédagogie coopérative et institutionnelle pouvait s'épanouir dans ce contexte si hétérogène. J'étais détendue à la rentrée et prête à cette rencontre avec Sébastien¹ le stagiaire. Entre deux réformes de l'ESPE, cette année-là, le master 2 n'était pas nécessaire pour obtenir le concours de recrutement de professeur des écoles et ce très jeune professeur stagiaire ne devait pas avoir de charge d'enseignement continue mais des stages divers répartis dans l'année.

Au cours des trois semaines de septembre que nous avons partagées dans cette classe, j'ai senti monter une frustration immense qui ne s'est pas atténuée au fil de son année de formation. À mesure qu'il me posait des questions et remettait en cause assez violemment chacun des fonctionnements que j'avais patiemment mis en place, une foule de « pourquoi » m'assailait. Fallait-il qu'une identification se produise ?

¹ Ce prénom est un pseudonyme.

Aurait-il mieux fait de rencontrer un tuteur masculin ? Pourquoi refusait-il en bloc tout ce que je lui présentais ? Pourquoi trouvait-il mon fonctionnement pédagogique si révolutionnaire et si repoussant ?

Je me trouvais face à un garçon qui avait tellement fantasmé son métier et qui rêvait tellement d'y retrouver ce qu'il y avait vécu, qu'il semblait me reprocher de ne pas coller à son idéal. Je sentais bien que cette incompréhension entre nous faisait appel à des sursauts inconscients, tant de mon côté que du sien. Pendant toute l'année, j'ai cherché à transformer ses « pourquoi » en « comment » pour l'inciter à sortir d'une vision de l'école que je trouvais surannée... Il lui fallait comprendre qu'enseigner signifie « faire avec le Réel de la classe », les élèves qui la composaient... et quitter la nostalgie d'une époque où tous les enfants n'étaient pas admis à l'école. Pour lui, certains enfants n'avaient pas leur place à l'école et n'auraient pas dû être inclus dans les classes. Je cherchais à comprendre, en dépassant le choc de certaines de ses conceptions que je souhaitais l'aider à dépasser. Si ses préjugés et ses conceptions de l'enseignement l'empêchaient d'apprendre le métier, qu'en était-il des miens ? Est-ce que mon retour sur ses questions était également fermé ? Dogmatique ? Pourquoi le dialogue était-il si difficile entre nous ?

J'ai alors intégré des groupes d'analyses de pratiques professionnelles en pédagogie (APP) institutionnelle à Toulouse. J'ai pu écouter comment d'autres parlaient de leur travail, se vivaient dans la pratique des métiers de l'enseignement. Puis, au bout de deux ans, j'ai animé un groupe d'APP à Cahors. Pendant trois ans, une petite équipe d'enseignants et moi avons travaillé sur la place et le rôle des institutions dans nos classes. Nous nous sommes entraînés à nous écouter parler, écrire et lire nos monographies. Ces petits textes, partant d'un récit, de prises de notes, de traces de vie de classe relatées par l'enseignant devenaient un témoignage rédigé collectivement pour mieux comprendre un élève, une situation qui devait faire sens. Nous voulions « tirer au clair » ce qui ne semblait pas explicable. Tous les “pourquoi” et ces “comment” ont ouvert une brèche vers une quête de comprendre.

L'intérêt que je porte à la polyvalence du métier de professeur·e des écoles est un fil rouge dans mon évolution personnelle et ma vie professionnelle. J'ai réalisé que je me suis attachée depuis le début de ma carrière d'enseignante à interroger mes pratiques, à me former pour répondre au mieux aux besoins de mes élèves, et accompagner les évolutions du métier de professeur·e des écoles. Ayant démarré par l'enseignement du français Langue Étrangère, j'ai eu à cœur de travailler sur les questions interdisciplinaires. En effet, avec un public non francophone, inscrit à l'école, la priorité consistait à construire des situations de communication authentique. Bien sûr, la scolastique avait sa place pour comprendre les mots de l'école. Mais la priorité était donnée à la compréhension et l'expression orale de la vie quotidienne. Les enfants dits nouvellement arrivés en France ont une mission qui les dépasse. C'est bien souvent grâce à leurs progrès en langue que les familles font comprendre leurs besoins et résolvent peu à peu leurs problèmes d'installation.

Lors de l'écriture du mémoire professionnel de CAFIPEMF ayant pour objet l'apprentissage de la lecture par la production d'écrit en cycle 2 (Gomez-Gauthié 2010), j'ai réalisé qu'une sorte de fil conducteur « faire construire du sens à mes élèves pour augmenter leurs capacités à s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit » traversait mes onze premières années de travail. Ce qui était valable pour les classes de français langue étrangère l'était aussi pour les classes de l'enseignement ordinaire.

Le désir d'évoluer personnellement est apparu et m'a conduite à m'inscrire dans une recherche en thèse. J'ai alors croisé le chemin de la didactique clinique... et sa visée compréhensive. C'est en doctorat que j'ai poursuivi, dans ce cadre, afin de m'intéresser aux choix personnels de l'enseignant du premier degré. En effet, chaque fois que j'avais l'occasion d'échanger sur la polyvalence dans le métier de professeur·e des écoles, des enseignants faisaient état d'une non-maitrise dans un domaine qu'ils ne se pensaient pas en capacité d'enseigner à l'école. Une fois dédouanés de cet embarras, ils m'expliquaient quelle était leur « patte » dans le métier et quelles stratégies ils mettaient en place pour que leur pratique reste intéressante pour eux.

AU CŒUR DE MA RECHERCHE, LA POLYVALENCE

Chaque jour, les professeur·e s des écoles enseignent de nombreuses matières ; cependant, ils ne se retrouvent pas dans des problématiques propres aux disciplines. En effet, contrairement aux enseignants du second degré, qui se définissent en fonction de la discipline qu'ils enseignent, les professeur·e s des écoles ont une identité professionnelle spécifique, qui ne repose pas exclusivement sur les contenus disciplinaires qu'ils ou elles enseignent.

Celle-ci s'appuie sur la mission de polyvalence à la fois pluridisciplinaire et plurifonctionnelle. Dans cette étude, nous allons tenter d'en décrire la complexité et nous risquer à l'interprétation de données authentiques afin de rendre compte du rapport à la polyvalence d'Ericka, de Loïc et de Mallory², tous trois professeurs des écoles.

Ainsi, notre recherche prend-elle appui sur la composition singulière de la polyvalence de professeur·e s des écoles pour tenter de reconstruire la position subjective des sujets, d'une part en regroupant des signifiants que le sujet constitue, référés à sa façon d'enseigner ; d'autre part en regroupant des moments où l'enseignant cherche à masquer son point aveugle, son impossible à supporter par un moyen détourné. Je souhaite percer à jour comment la manière de penser les contenus disciplinaires fait écho aux représentations de l'enseignant dans son expérience personnelle et comprendre comment s'organise le savoir enseigné. La seule analyse

² Ces trois prénoms sont des pseudonymes des enseignants avec lesquels j'ai travaillé.

des contraintes externes au système didactique ne suffisant pas à rendre compte du fonctionnement didactique dans le premier degré, notre orientation didactique clinique intègre et valorise l'étude des contraintes et ressources internes propres aux sujets engagés, c'est-à-dire ici le rapport à la polyvalence, dans la transmission des enjeux de savoirs.

**1.
LA POLYVALENCE
DANS LE PREMIER DEGRE
EN FRANCE : permanence
identitaire, allant de soi
institutionnel et impossible
à assumer**

Qu'entend-on par polyvalence dans cette recherche ? Cette notion recouvre ici les pratiques enseignantes du premier degré en France telles qu'elles sont attendues par les prescriptions institutionnelles : en effet, conformément au référentiel de compétences professionnelles, « CCP 1 : Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique d'un point de vue disciplinaire », il s'agirait pour le professeur des écoles de devoir enseigner toutes les disciplines de l'école primaire. Mais que recouvre cette notion dans ses acceptions courantes ?

Les contenus d'enseignement des écoles primaires ne constituent pas un seul domaine disciplinaire et visent à l'éveil humaniste et scientifique des élèves. Les enseignants du secondaire prendront en charge des curricula plus spécialisés ; à l'école, les enseignants doivent composer avec diverses contraintes. Celles des programmes rédigés et prescrits par le Ministère de l'éducation nationale (MEN), celles de leur contexte et lieu de travail : milieu rural, urbain, effectif variable, public comprenant des élèves à besoin éducatif particulier... Celle de leur public et des influences sociales : attentes des familles, de la hiérarchie... Enfin, celles qui correspondent à leurs représentations personnelles du métier.

Prairat et Retornaz (2000 ; 2002) sont parmi les auteurs qui ont donné le plus de consistance à cette notion dans le champ de l'éducation. Pour eux, la polyvalence des instituteurs a longtemps été considérée comme un allant de soi en raison de l'organisation des classes souvent multi-niveaux ou « écoles à une classe » dans des secteurs isolés. L'enseignant était alors la seule ressource socio-éducative, si bien que l'école primaire fonctionnait en autarcie, comme une institution totale et autosuffisante dans laquelle les générations les plus jeunes avaient pour modèle le maître unique. À cette première conception de la polyvalence dans le premier degré considérée comme « naturelle », il convient d'ajouter des significations plurielles dont les auteurs donnent une liste précise (Prairat & Retornaz, 2002, p. 594). Je reviendrai sur ces aspects historiques dans le chapitre suivant.

1.1. UNE NOTION « FOURRE-TOUT », POLYSEMIQUE, POLEMIQUE ET HEURISTIQUE

1.1.1. Une notion « fourre-tout » relativement absente des recherches en sciences de l'éducation et de la formation

La polyvalence est parfois définie comme un concept, parfois plutôt comme une notion, et elle s'utilise autant en parlant d'une chose que d'une personne. Cet objet ou cet être prendrait le caractère de ce qui est polyvalent. La notion de polyvalence, en héritage des théories tayloristes du travail, renvoie d'abord à des liaisons entre un humain et des postes de travail ou des fonctions. Elle apparaît dans

un contexte sociopolitique et historique typique de la fin du XIX^e siècle et constitue une forme d'organisation du travail, qui repose sur le principe de la non-spécialisation dans une forme d'organisation scientifique du travail (OST). Le contexte dans lequel apparaît le vocable met clairement en évidence que le phénomène de « polyvalence » s'oppose à la spécialisation et la répétition des tâches, prônée par l'industrialisation...

Par extension, progressivement, la polyvalence se définit comme la qualité de celui qui peut exercer plusieurs activités différentes et elle est un facteur d'engagement personnel et professionnel. Le fait d'être flexible, mobile, est souvent associé à la polyvalence. La littérature regorge de synonymes. Les approches du travail qui reposent sur les compétences et donc en recherche d'expertise, sont mises en balance par celles qui prônent la flexibilité, la malléabilité, la multi-opérationnalité des agents. Dans des mondes professionnels qui changent rapidement, il est question de savoir mais aussi de savoir s'adapter.

En France, l'expertise représente la forme la plus élevée de maîtrise d'une compétence. Par exemple, un médecin chirurgien cardiaque (spécialisé et hyper qualifié) serait ainsi plus compétent dans son domaine parce que plus qualifié que le médecin généraliste (polyvalent et praticien de terrain). Ces notions sont récurrentes et souvent utilisées en opposition dans les médias, en association avec une échelle de valeurs et de reconnaissance sociale. Ainsi la polyvalence est-elle souvent traitée comme un vaste ensemble de fonctions nécessitant des compétences de bas niveau (ou premier niveau) alors que la spécialisation occuperait un domaine fonctionnel unique requérant des compétences de haut niveau (au détriment du bas niveau). Cette forme pointue de monovalence correspond à une connaissance spécifique, qui va au-delà de la « logique métier » pour s'inscrire dans des logiques différentes : logique de marché, logique de maîtrise des technologies numériques, logique de processus. Cependant l'expertise a une validité dans le temps : elle n'est pas pérenne puisque les métiers évoluent. L'identité professionnelle liée au corporatisme ne peut donc pas se bâtir sur une seule expertise. Celle-ci se définit comme un « objet flou » qui fait de lui un « objet frontière » au sens que lui donne Bérard (2010) en sociologie.

En fait, de même que l'expertise, la polyvalence est un terme polysémique qu'il convient de définir selon le contexte d'emploi, tant les représentations sociales qu'il génère divergent. La polyvalence serait un facteur ambigu : « d'un certain point de vue, elle est pour les opérateurs un alourdissement de la charge de travail et des responsabilités. D'un autre, elle est un réel moyen d'enrichir les tâches et d'ouvrir des possibilités de carrière. » (Bernier, 1982).

En didactique(s), la polyvalence est un allant de soi rarement étudié dans sa forme globale. À notre connaissance, seuls Baillat et Philippot (2018) dénoncent un rapport ambigu des professeur·e s des écoles avec les disciplines scolaires à enseigner... en raison de l'émergence d'un sentiment d'incompétence. Le professeur des écoles est pointé du doigt dès que le niveau scolaire des élèves est en baisse, ou quand la société prend conscience que sa jeunesse devrait avoir acquis un nouveau

type de savoir. Les enseignants paient cher les conséquences des évaluations nationales et internationales sur la question des apprentissages des élèves. Les pratiques socio politiques expliquent une forme de malaise au travail comme l'ont identifié Lantheaume et Hérou (2008). Jamais les professeurs des écoles n'ont été recrutés avec un niveau de qualification si élevé et dans le même temps jamais ils n'ont été soupçonnés voire accusés d'un manque à savoir aussi grand.

1.1.2. Une notion polysémique à l'école

Dans le champ de l'enseignement, la polyvalence pratique et formelle, serait une forme de complémentarité et de disponibilité. Ce serait celle du remplaçant qui peut, « au pied levé », assurer des enseignements dans tous les champs disciplinaires relatifs aux enfants de 2 à 12 ans. De même dans le secondaire, les enseignants subissent parfois ce penchant gestionnaire à leur imposer une telle polyvalence dans leurs services d'enseignement, malgré leur plus ou moins grande incompétence disciplinaire dans les matières qu'on leur demande d'assurer complémentirement à leur spécialité initiale. Dans le cas des professeur·e·s des écoles, dans la définition des missions individuelles, la polyvalence est posée comme préalable, comme source d'identité et de compétences supposées reconnues.

La polyvalence, travaillée par Prairat et Retornaz (2002) dans le champ des concepts, est aujourd'hui rattachée à cinq sens différents plus ou moins proches :

- **La pluridisciplinarité** de l'enseignement dans le premier degré, émanerait du fait que les enseignants reçoivent une formation générale comme une esquisse de plurispécialisation. En effet, Prairat et Retornaz notent que l'extension du champ des savoirs à maîtriser en formation initiale des maîtres est contrebalancée par l'absence d'approfondissement de ces savoirs. Cette pluridisciplinarité consisterait en une certaine maîtrise de professionnelle de l'ensemble des domaines à enseigner à l'école primaire.
- **L'interdisciplinarité** reviendrait à entendre la polyvalence comme la maîtrise des ponts à effectuer entre les disciplines. Il ne s'agit pas de juxtaposer les disciplines, mais de créer des connexions entre elles. Cette interdisciplinarité peut être synchronique et favoriser l'articulation d'objets d'enseignement différents dans le cadre d'une même séquence ; elle peut aussi être diachronique, c'est-à-dire permettre un enchaînement entre des séquences différentes de façon signifiante. Elle peut être réactive et autoriser les rebonds imprévus de l'enseignant sur des sujets proches pendant le cours ou au contraire proactive et comprendre l'articulation organisée et anticipée de liens comme par exemple dans le cadre d'un projet.

- **La transdisciplinarité** envisagerait la polyvalence comme une capacité à développer des compétences transversales : compétences sociales et civiques, méthodologiques, spatiales et temporelles par exemple qui traversent toutes les disciplines. Les domaines disciplinaires sont alors des supports, des objets servant une formation culturelle de base et permettant de développer de nouvelles compétences scolaires et extra scolaires.
- **La polyfonctionnalité** concerne le fait que l'enseignant doit instruire et en même temps éduquer et former. Il s'agit alors pour lui d'exercer plusieurs fonctions, d'accompagnateur, d'éducateur, de tuteur, de directeur, de formateur, de relais entre les partenaires divers de l'école, les élèves et leurs parents.
- **Enfin, la poly-intervention** concerne la polyvalence des maîtres dans le sens où elle implique une adaptabilité à tous les publics, francophones ou pas, ordinaires, déficients ou à profil particulier, tous les milieux géographiques, socio-culturels, tous les types de classes possibles à niveau simple ou multi-âge, tous les âges entre 2 et 12 ans...

Pour Develay (1992 pp. 51-52), la pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité auraient davantage de lien avec les savoirs disciplinaires, selon qu'ils couplent ou non un ensemble de notions en réseau. Selon lui, « l'interdisciplinarité est fréquemment abordée, par les enseignants de disciplines différentes, en termes d'activités à conduire en commun davantage qu'en termes de concepts ou de méthodes communes à différentes disciplines. Si au collège, des professeurs réfléchissent d'abord en termes d'activités qui puissent les rassembler comme c'est le cas pour les EPI³, à l'élémentaire, l'enseignant polyvalent part souvent d'une compétence qu'il permet de construire et développer en constituant des ponts avec les autres disciplines qui constituent son programme. Une discipline d'enseignement consisterait en l'addition et la mise en relation de notions linéaires hiérarchisées, de territoires disciplinaires et d'une mosaïque de méthodes et de savoirs interdisciplinaires non hiérarchisées. Dans le cas du réseau notionnel, chaque discipline d'enseignement serait une sorte de carte mentale, un ensemble de notions en réseau.

La polyvalence du professeur des écoles est sans doute un piège de médiocrité pour la polysémie qu'elle porte. En effet, le fait d'être défini par ce qu'il n'est pas, de n'être spécialiste de rien implique que l'enseignant du premier degré soit sachant de tout le contenu du programme de l'école primaire. Cette illusion narcissique de celui qui sait un peu de tout l'empêche de penser et a fortiori d'accepter tout manque à

³ Les EPI sont les enseignements pratiques interdisciplinaires mis en œuvre au collège depuis la réforme de 2015.

savoir et justifie le fait qu'il n'ait pas besoin de recevoir de formation. La polyvalence est naturellement induite par un bricolage amateur pour lequel il ne serait pas nécessaire de le former au-delà des fondamentaux.

Il est d'ailleurs regrettable que la polyvalence ne soit pas apprise, transmise, enseignée comme un marqueur de ce métier dans les enseignements de l'INSPE en formation initiale des enseignants du premier degré.

1.1.3. Une notion polémique

“Il est souvent question de polyvalence lorsque les organisations cherchent à gagner en flexibilité et en productivité. Toutefois, le sens précis que recouvre cette notion de polyvalence n'est pas clair” déclare Everaere (2008). La polyvalence revendiquée (au-delà de cette polyvalence vécue que connaissent nombre de travailleurs) n'est pas toujours bien comprise par les supérieurs hiérarchiques. Sur quelles compétences s'appuie cette expertise ? Tant que la polyvalence reste un instrument interne et qualitatif de la flexibilité d'une entreprise, elle est perçue comme une richesse pour celle-ci. Mais dès qu'elle s'incarne en une poly-compétence pour le salarié, elle peut devenir un argument de négociation salariale pour justifier une augmentation. Par manque de moyens et de reconnaissance sociale, notamment dans les petites structures, la polyvalence permet de faire fonctionner des établissements dans lequel l'investissement personnel est très important. Dans une équipe de généralistes, l'interdépendance des uns vis-à-vis des autres (compétences, savoir-faire, provenance sociologique différentes etc...) est très forte. Un généraliste ne revendique pas « l'universalité des compétences » qu'un spécialiste n'a pas non plus, il essaie simplement d'atteindre collectivement un niveau d'efficacité maximal, dans un domaine professionnel qui recouvre de plus en plus de compétences.

Pour reprendre l'un des résultats explicites et éloquentes des enquêtes sur les conditions de travail réalisée par Everaere (2008) sur le lien existant entre polyvalence et risque psycho sociaux : « la polyvalence est souvent mal vécue : l'accroissement de la polyvalence est le premier élément cité par les salariés non qualifiés en tant qu'élément contribuant à dégrader les conditions de travail. Cette polyvalence semble ainsi plus souvent destinée à boucher les trous dans l'urgence qu'à élargir les compétences des salariés » (pp. 522). Le recours massif à des contractuels dans l'enseignement et dernièrement dans le premier degré contribue à laisser penser que quiconque peut assurer ce métier, sans formation préalable.

1.1.4. Une notion heuristique

Peu investiguées en Sciences de l'éducation et de la formation notamment en didactique(s), la polyvalence, la pluridisciplinarité, la transdisciplinarité et

l'interdisciplinarité se mêlent dans leurs enjeux et leurs problématiques, au point qu'il est parfois impossible de les dissocier. Baillat, lors des actes de l'université d'automne de l'université de Reims en 1999, a tenté de justifier l'association de ces deux termes, la pensant en termes d'enjeux pour la formation des enseignants.

Develay en 1995, par un méta-regard, tente de lier les activités des concepteurs de curricula et les enseignants en charge de mettre en œuvre leur enseignement. Se fiant aux recherches en didactiques disciplinaires, il revendique une épistémologie des savoirs scolaires pour envisager une transversalité des savoirs scolaires. Selon lui, toute discipline scolaire s'envisage comme une matrice disciplinaire qui prend forme à travers des connaissances déclaratives, des tâches, des objets et des connaissances procédurales. Ce cadre de référence est le garant d'un enseignement disciplinaire. Il précise que la situation pédagogique sera « toujours une activité de bricolage, quelle que soit la rationalité pour l'aborder » (p. 60).

Cependant, les exemples que donne Develay se déroulent dans l'enseignement secondaire. Ces mêmes arguments sont des obstacles à l'interdisciplinaire dans le premier degré. En effet, à l'école primaire, les références de base des disciplines (le cursus universitaire, la formation scolaire des enseignants) se confrontent aux programmes disciplinaires et au bulletin officiel et empêchent les PE de les faire dialoguer entre eux pour construire de l'interdisciplinaire. D'ailleurs, pour que l'on ait un pont à construire, c'est sans doute parce qu'il existe un trou, un fossé à sauter. Pour ce faire, les professeurs des écoles ont recours à des matières noyaux composites et transversales qui comprennent une part de savoir disciplinaire et un part de savoir véhiculaire : le français et les mathématiques.

Le français est découpé en deux parties qui occupent quasiment la moitié de l'ensemble des temps d'enseignement : la maîtrise de la langue, la mère et sa fille, l'étude de la langue. Cette dernière, qui comprend des sous-disciplines comme la grammaire, l'orthographe, le lexique, donne au français ses lettres de noblesse disciplinaire, elle n'apparaît qu'à partir du CE1 quand l'enfant apprend à raisonner sur la langue jusqu'à la fin du cycle 4. La mère est la maîtrise de la langue, la fondatrice qui concerne l'acquisition de la langue orale, de la langue écrite dans sa partie lecture-écriture-compréhension. Elle concerne les élèves dès leur entrée à l'école maternelle puisque l'entrée en langue orale et l'entrée dans l'écrit sont les priorités des programmes officiels. L'étude de la langue ne peut débuter sans que la maîtrise de la langue ait commencé son œuvre. Les élèves n'ont pas conscience de cette « disciplinarisation » progressive de la langue française. Cependant, la maîtrise de la langue est au seul service de celui ou celle qui l'utilise, alors que l'étude de la langue est une discipline au service du français. Le flou dans lequel les enseignants ont recours à la langue française pour enseigner la langue mais surtout en langue, ne les aide pas à cerner les enjeux de lexique, de structure, de forme qui sont au cœur de leur pratique. Dès qu'apparaît l'étude de la langue, l'interdisciplinarité du français perd de la consistance. Cohen-Azria, Lahanier-Reuter et Reuter (2013) traitant des représentations disciplinaires à la fin de l'école primaire montrent combien le

saucissonnage traditionnel, progressif de la langue en sous disciplines (lexique, grammaire...), en sous matières (production d'écrits, poésie, écriture...), la séparation dès le CP de la lecture et de l'écriture, n'aide pas vraiment l'élève à comprendre les savoirs en jeu (pp. 107-109).

Les mathématiques, un peu moins gourmandes, seraient en quelque sorte le jumeau du français. Au lieu des lettres, ils auraient des chiffres. Au lieu des sous-disciplines évoquées ci-dessus, on trouverait le calcul (ou les opérations), la géométrie, la résolution de problèmes et la numération. Les nombres servent à calculer mais ils servent aussi à nommer des quantités, à dénombrer. On repère des moments distincts comme ceux de la leçon, des exercices, des problèmes et des recherches. On a besoin des mathématiques pour s'orienter dans l'espace, pour se repérer sur un plan, pour bâtir en technologie, pour mesurer en sciences et en géographie... Ici également, on trouve un cœur de savoir véhiculaire propice à l'interdisciplinarité. Mais les mathématiques s'appauvrissent au début du cycle 3, quand on nomme disciplines ces domaines qui laissaient de la place aux représentations des élèves et des enseignants. Car alors le domaine « Temps » devient histoire, le domaine « Espace » devient géographie et la géométrie repart habiter les mathématiques. Dans le domaine des arts, l'éducation musicale se sépare de l'éducation artistique plastique.

Cette émergence de nouvelles matrices disciplinaires qui partitionnent et obligent les enseignants à penser par discipline, dirigeant chaque chose à la place en fin de cycle 2 relègue alors à la pédagogie ou à l'ingénierie didactique tout ce qui fonde la polyvalence, en rendant non nécessaires les ponts interdisciplinaires patiemment construits jusque-là.

En dépit d'un discours stable des enseignants relatif à la polyvalence, un changement de pratiques est progressivement constaté : le discours enseignant produit sur la polyvalence n'est pas en rapport avec les nouvelles modalités de division du travail dans les écoles induites par les programmes et les activités visibles à travers les traces écrites des cahiers d'élèves. La partition se poursuit et l'interdisciplinarité s'appauvrit.

Pourtant, de multiples facteurs, tant conjoncturels qu'idéologiques ou politiques, interviennent pour la rendre malaisée, voire insoutenable (Deviterne et al, 1999). Le rapport Lesourne (1987) s'interroge sur le maintien ou non de la polyvalence des enseignants du premier degré considérée comme « un dogme fondé sur la globalité de l'acte éducatif » mais potentiellement remise en question par « les exigences techniques de certains enseignements », « la spécialisation inhérente à la formation universitaire », « le développement du travail en équipe ». Le seul fait de se renseigner sur les contraintes structurelles – le nombre des petites écoles rurales – tranche le débat car il serait trop coûteux et difficile d'organiser le service autrement en milieu rural. Prairat et Retornaz (2002) examinent comment les effets conjugués de l'ouverture de l'école et de l'augmentation des tâches confiées aux professeurs des écoles ont largement contribué à éroder toute pratique de la polyvalence,

pourtant conçue traditionnellement comme une prérogative des maitres de l'école primaire et une nécessité dictée par la géographie scolaire.

En janvier 1997, le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a demandé à l'INRP de lancer une recherche sur la polyvalence des maitres. Anne-Marie Chartier, responsable de la journée d'étude qui faisait suite à cette recherche, note des évolutions intéressantes. Ainsi, écrit-elle en 2000, « les représentations des maitres continuent-elles à se référer à la polyvalence comme idéal et comme réalité identitaire, même quand les pratiques montrent les remises en cause actuellement en cours. Le recours à des spécialistes ou à des professionnels peut alors être conçu sous le mode de la complémentarité, sans que soit nécessaire un projet pédagogique commun. C'est particulièrement le modèle induit par l'introduction des langues vivantes, la présence des intervenants municipaux en sport, les difficultés d'élèves requérant des maitres spécialisés ». (Journée d'études sur la polyvalence des maitres et formation des professeur-e s des écoles Bilan de recherches 1997-2000-22/09/2000).

1.2. UNE PERMANENCE HISTORIQUE CONSTITUTIVE DE L'IDENTITE DE L'ENSEIGNANT DU PREMIER DEGRE

1.2.1. De l'instituteur au professeur des écoles, des fonctions sociales bien différenciées

L'organisation de l'enseignement en France a souhaité mettre en place un État éducateur. Contre les valeurs de l'Ancien Régime, en France, l'école a un rôle essentiel dans l'installation d'un nouveau projet de société. Elle doit véhiculer les valeurs de la République jusque dans les campagnes. Son principal adversaire est l'Église. La Raison et la Liberté doivent permettre aux enfants, futurs citoyens de s'arracher à leurs origines, à leur classe sociale, leur famille et leur région, pour développer leur propre conscience. C'est ce projet de citoyenneté qui a fondé les programmes d'enseignement autour de lois que « nul n'est censé ignorer ». Guizot dans sa lettre aux instituteurs du 16 juillet 1833, précise la mission de l'éducation nationale pour faire régner l'ordre dans le pays par l'éducation primaire des garçons : « l'instruction primaire universelle est désormais en effet une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. » Quelques décennies plus tard, dans son discours à la Chambre du 26 juin 1879, Jules Ferry déclare : « Quand nous parlons d'une action de l'État dans l'éducation, nous attribuons à l'État le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation : il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui sont nécessaires à sa conservation ».

Durant la III^e République, l'opération de massification de l'enseignement se poursuit. Des écoles communales sont construites. Sur les frontons, on peut lire la devise « Liberté, Égalité, Fraternité ». Une horloge donnant l'heure républicaine fait marcher les villages à l'heure officielle et non plus seulement au son de la cloche de l'église. Les normes d'hygiène concernant les locaux scolaires (superficie, chauffage, lieux d'aisance), mais également celle corporelle des enfants et des maîtres est une priorité afin de réduire la mortalité infantile et la propagation de maladies. L'école est perçue comme un sanctuaire, qui ne doit pas être pollué par l'argent, l'influence des familles, les corporatismes. Chaque élève, appréhendé comme une « raison naissante » à faire éclore, doit être dépouillé, protégé de toute influence sociale. À la fin du 19^e siècle, à partir de 1879, Paul Bert redéfinit les écoles normales fondées par Guizot et les « hussards noirs » de la République Française apparaissent. Ce terme qualifie les tout jeunes enseignants qui ont incarné, durant la III^e, voire la IV^e République, la mission civique d'instruire le peuple. Les lois de Ferry ont instauré dans les années 1880 – 1882 l'instruction obligatoire gratuite et laïque. Les filles ont aussi droit à un enseignement et donc il importe de nommer des institutrices, puisque les classes ne sont pas mixtes. Il est urgent d'instruire le peuple dans l'intérêt des libertés. Le livre est un objet de progrès social et les Français ont envie de savoir lire. De nombreux enfants sont sélectionnés pour leur réussite scolaire. La promesse d'un ascenseur social les sortant de la misère pour un poste prestigieux vaut tous les sacrifices pendant la formation. Les Écoles normales forment les éducateurs du peuple, propageant des nouvelles normes d'hygiène, mais aussi une morale, une façon positive de penser. Les enseignants doivent être irréprochables, exemplaires, altruistes et sérieux. Leur vie se doit d'être digne et modeste.

Durkheim, mais aussi Prost, décrivent le maître comme un « prêtre laïque de la République » qui doit transmettre sa conviction à ses élèves : ils citent Danton⁴ qui déclara en 1793 dans son Discours civique « Après le pain, l'instruction est le premier besoin d'un peuple ». Les enseignants doivent être des modèles de moralité, incarner la conscience républicaine et montrer leur foi en leur mission : modestie, honnêteté, patriotisme, tolérance... Ils combattent l'emprise de la religion sur les esprits des familles. Leur conscience est acquise aux valeurs de la République, ils sont animés d'une véritable vocation et leur autorité repose sur les principes fondamentaux de la République qu'ils représentent. L'obéissance des élèves est considérée comme un moyen d'accéder à l'autonomie et une liberté, dans la mesure où elle est conditionnée par le respect de règles universelles claires. Sous couvert d'un projet démocratique et libérateur des futurs citoyens, l'école républicaine met en œuvre une discipline ferme et indiscutable.

⁴ Georges Jacques DANTON (1759-1794), Discours sur l'Éducation, 13 août 1793 Discours civiques de Danton.

De nos jours, c'est le secondaire qui prend en partie en charge la part de l'éducation qui était autrefois dévolue au primaire, puisque la scolarisation est depuis 1959 obligatoire jusqu'à 16 ans. La mission d'instruire, de former et d'éduquer le peuple a glissé lentement du primaire vers le collège. Le développement de la scolarisation a été considérable, tout particulièrement au cours des quarante dernières années. Alors qu'auparavant, le petit lycée était accessible seulement à une élite, la démocratisation scolaire et l'objectif de la fin des années 1980 d'amener 80% des lycéens au niveau du baccalauréat ont massivement rempli les sections secondaires.

Alors que de nombreux pays ont réussi à atténuer la distinction entre enseignants du primaire et du secondaire, la France reste toujours sur cette dichotomie entre enseignants professionnels du premier degré et professeur-e s du secondaire. Develay (2015) revient sur cette différence historique qui est à l'origine de la dichotomie entre didactique et pédagogie. La didactique se donnerait pour objet de « créer une école capable de toutes les réussites dans toutes les disciplines », alors que la pédagogie « serait davantage une réflexion à propos de ses finalités », plutôt du côté du pourquoi que du comment (p. 68). Étant polyvalent et moins spécialiste, le professeur des écoles aurait pour ambition de préparer l'élève aux savoirs telle la citation de Varon dès le Ier siècle av J.-C. « si le magister instruit, le pédagogue éduque ». Bourdoncle (2007) en arrive au constat de la nécessaire professionnalisation de la formation des enseignants du premier degré, afin que les savoirs académiques soient approfondis et rationalisés avant d'être enseignés.

Depuis le 1er août 1990, les instituteurs, hussards noirs de la République ont été remplacés progressivement par les professeur-e s des écoles. Depuis, cette assimilation progressive au rang de professeurs se fait difficilement... Par la loi du 8 juillet 2013, la ministre Vallaud-Belkacem engage la refondation, projet de loi visant à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous. Elle a également souhaité renforcer le changement identitaire des anciens instituteurs devenus professeurs des écoles depuis 1990 en créant un référentiel commun à l'ensemble des professeurs du premier et du second degré. Mais alors en quoi un professeur des écoles est-il différent d'un autre professeur ? Il doit savoir alors d'après le ministère de l'éducation nationale (BO du 25/07/2013) :

« En particulier, à l'école :

- Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.
- Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. »

« En particulier, au collège (BO du 25/07/2013) :

- Accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline. »

1.2.2. Politique des cycles et référentiel commun de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Depuis la politique des cycles scolaires, introduites par la loi de 1989 en France, l'école doit fonctionner non plus en fonction de niveaux scolaires, mais en fonction de trois cycles d'apprentissages, représentant chacun trois années de l'enseignement obligatoire. En 2013, la Refondation impulse une nouvelle cohérence éducative et pédagogique et décide que la scolarité école-collège doit être structurée en 4 cycles de trois ans, incluant le collège : cycle des apprentissages premiers (TPS/PS, MS, GS) ; cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2) ; cycle de consolidation (CM1, CM2, 6^{ème}) ; cycle des approfondissements (5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}). Ces cycles doivent être des espace-temps longs d'apprentissage sans orientation ni redoublement. Ce dispositif force l'entrée de la logique des cycles au collège et lie école et collège dans un cycle commun. Cependant, il ne règle pas le défi des programmes, l'émergence de nouvelles disciplines, la répartition des disciplines et des horaires différents au sein du même cycle 3, à l'occasion du passage en 6^{ème}. Ces défis ont des incidences sur l'exercice du métier d'enseignant de cycle 3. De plus, le décret des cycles pose une contrainte forte : le calendrier qui pénalise les affectations dans l'enseignement spécialisé, notamment pour l'orientation en SEGPA⁵.

L'arrêté du 1-7-2013 BO n°30 du 25 juillet 2013 déclare que « Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus. Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant alternativement des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres. »

Afin de tenter d'unifier les corps entre professeurs des écoles et professeurs certifiés, un nouveau référentiel de compétences est paru en 2013⁶. Il abroge le référentiel précédent paru au Bulletin Officiel N°1 du 4 janvier 2007 qui comprenait 10 compétences professionnelles communes des professeurs des écoles et les professeurs de collège et de lycée général, technologique et professionnel garantissant l'unité professionnelle au-delà des particularités propres à chaque niveau d'enseignement. Il se décline désormais en 19 compétences dont 14 compétences sont communes à tous les professeurs et personnels d'éducation et 5 spécifiques aux professeurs. Certaines concernent l'école, le collège ou le lycée.

⁵ SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté.

⁶ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Les quatorze compétences communes (CC) sont les suivantes :

- CC1. Faire partager les valeurs de la République.
- CC2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école.
- CC3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage.
- CC4. Prendre en compte la diversité des élèves.
- CC5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation.
- CC6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.
- CC7. Maîtriser la langue française à des fins de communication.
- CC8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier.
- CC9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier.
- CC10. Coopérer au sein d'une équipe.
- CC11. Contribuer à l'action de la communauté éducative.
- CC12. Coopérer avec les parents d'élèves.
- CC13. Coopérer avec les partenaires de l'école.
- CC14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Les cinq compétences dédiées aux professeurs (P) sont les suivantes :

- P1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leurs didactiques.
- P2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement.
- P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.
- P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- P5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

Ce référentiel métier permet à l'enseignant débutant ou plus expérimenté de se positionner par rapport aux compétences attendues du métier tout au long de sa carrière. Il est en quelque sorte une invitation à s'inscrire dans une démarche de type portfolio pour identifier ses progrès. Les instituts catholiques identifient que l'enseignant peut ainsi :

- Repérer ses besoins en formation.
- Témoigner de ses forces et de ses manques pendant un entretien de carrière.

- Envisager une évolution de carrière ou une réorientation.

À l'heure actuelle, et ce malgré des réformes importantes en faveur de ce rapprochement de corps institutionnel depuis 1989, le déni de reconnaissance institutionnelle et la difficulté à construire une fierté au travail dans l'Éducation nationale créent un complexe dans l'identité professionnelle des professeur·e s des écoles vis-à-vis des autres enseignants (Guibert, 2009). Nous allons maintenant chercher à en comprendre la raison.

1.3. UN ALLANT DE SOI INSTITUTIONNEL A L'ORIGINE DE TENSIONS PROFESSIONNELLES

Selon l'Inspection générale, la polyvalence de l'enseignant du premier degré serait « naturelle » (Bouchez, 1997, p. 10). Pourtant, à l'heure où ce terme est écrit, la sociologie et la géographie scolaire ont bien évolué... Les classes uniques ont quasiment toutes disparu, les écoles communales les plus petites ont fait place à des regroupements pédagogiques intercommunaux. Les écoles comptent désormais 5 classes en moyenne en France.

Les communes, soucieuses de l'utilisation de leurs infrastructures sportives et culturelles quand elles en ont, mettent parfois à la disposition des écoles des intervenants (dumiste⁷, conservateur de musée, animateurs, etc...) quelques heures afin de diversifier l'offre sportive et culturelle des élèves.

Les partenariats avec le monde socioéducatif se multiplient et offrent des ressources nouvelles aux enseignants pour dynamiser ou renouveler leur enseignement. L'objectif est d'aider les maitres à répondre à la question suivante : comment faire quand on est professeur des écoles, pour assumer les responsabilités inhérentes à son statut d'enseignant généraliste ?

Comment s'est produite cette évolution pour accompagner, selon les territoires, les moyens des communes, le professeur·e des écoles dans ses missions ?

1.3.1. Évolution des finalités et objectifs de l'enseignement : contexte politique

L'école républicaine remplace tous les religieux par les instituteurs et voit l'émergence d'un véritable "corps enseignant" républicain depuis la loi de 1879. Elle doit scolariser les élèves, enfants du peuple, pour leur apprendre à lire, écrire et

⁷ Les dumistes sont des musiciens intervenant dans les écoles, titulaires du DUMI diplôme universitaire de musicien intervenant depuis 1984.

compter, fondant une école primaire gratuite, laïque et obligatoire de 6 à 13 ans, jusqu'au certificat d'études... Mais les besoins économiques, des aspirations à évoluer socialement, ou la nécessité de travailler pour vivre, ont élargi les clivages entre les populations. Plus de la moitié des élèves paysans arrêtent l'école bien avant le certificat d'études, alors que les enfants de la bourgeoisie fréquentent le petit lycée : jusqu'en 1880, on y étudiait le latin dès la huitième, aux humanités et, à partir de 1902, à un enseignement scientifique de haut niveau. Un modèle d'élitisme républicain émerge alors : il faut mettre en accord les principes de liberté et de cohésion de la société. Les aspirations des individus sont dépendantes des besoins de la société et dans l'institution scolaire, de nombreuses contradictions émergent entre projet démocratique et clivages scolaires. En 1945, les élèves doivent maîtriser les automatismes de base à cause d'un « recentrement » de l'école primaire sur les « fondamentaux » de la lecture, de l'orthographe et du calcul et on diffère à l'entrée au lycée le développement d'autres aptitudes. Puis, l'école primaire n'est plus la seule école que la plupart des enfants connaîtront avant d'entrer dans la vie active ; les orientations politiques changent en 1969 dans un « tournant pédagogique ». Il s'agit, cite Kahn (2008), de « cultiver des attitudes et des aptitudes davantage que transmettre des savoirs, en mettant l'accent sur l'acquisition de méthodes et de démarches propres à apprendre à apprendre (enquêtes, tâtonnement expérimental, échanges collectifs...) plutôt que sur la rétention de connaissances ». Les professeurs des écoles ne préparent plus les élèves à la vie courante, l'école constitue maintenant l'antichambre du collège. Il ne s'agit donc plus de faire acquérir les savoirs indispensables à la vie de tous les jours mais de bâtir des « attitudes » développant les compétences à « apprendre à apprendre », à « apprendre à être ». Les dimensions éducatives et sociales deviennent indissociables des apprentissages cognitifs. La critique du didactisme qui devait enseigner « tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » a ouvert la voie aux activités d'éveil. On établit le « tiers-temps pédagogique » en 1969, c'est-à-dire la répartition des enseignements en trois domaines : les matières « fondamentales » (les mathématiques et le français pour 15 heures, l'Éducation physique et sportive (EPS) pour 6 heures et les « activités d'éveil » pour 6 heures également. Les disciplines d'éveil se divisent elles-mêmes en deux : l'éveil à dominante intellectuelle (histoire, géographie, sciences expérimentales) et l'éveil à dominante esthétique (arts plastiques, éducation musicale). Le noyau dur de la polyvalence pluridisciplinaire se construit alors.

Les déterminants socio politiques jouent un grand rôle dans les finalités qu'un pays donne à l'éducation. Selon qu'on choisisse d'orienter des dispositions du côté de la personne ou du côté de l'institution, les enjeux ne sont pas les mêmes. Éduquer les enfants, est-ce l'affaire de l'État ou la liberté des familles ?

Le ministre Peillon a proposé une loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013- JO du 9/7/2013) dans laquelle sont précisés les objectifs de la politique d'éducation dans le cadre de la refondation de l'école, afin d'en définir les moyens et les mesures. Ses

objectifs sont d'élever le niveau de connaissances, de compétences et de cultures de tous les enfants, de réduire les inégalités sociales et territoriales, de réduire le nombre de sorties du système scolaire sans qualification.

Six années plus tard, le ministre Blanquer a demandé le vote d'une nouvelle loi pour une école de la confiance loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 afin de : garantir les savoirs fondamentaux pour tous, innover pour s'adapter aux besoins des territoires, améliorer la gestion des ressources humaines, simplifier le système éducatif.

Il est courant de situer les finalités de l'éducation au carrefour des oppositions et querelles de chapelles politiques. Éduquer, former, instruire... ne sont pas facilement conciliables voire parfois antinomiques et ne correspondent pas à tous les âges des apprenants, aux situations de formation. Freud (1925) avait écrit qu'il existe trois métiers impossibles : éduquer, gouverner et analyser. Voyons de plus près ce qu'impliquent ces orientations.

Le titre II du code de l'éducation en France, à l'onglet *Objectifs et missions du service public de l'enseignement*⁸ définit les objectifs et missions du service public de l'enseignement qui peuvent être résumés ainsi :

- Instruire : transmettre et faire acquérir des savoirs de natures diverses [disciplinaires (transposés de savoirs savants, de savoirs d'experts ou de pratiques sociales de référence) et transversaux (notamment les méthodes de travail)] = la personne cultivée.
- Éduquer : à la responsabilité, la citoyenneté, la santé, aux médias et au respect de la personne, favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes ; développer l'esprit critique et le libre arbitre à des fins d'émancipation = la personne lucide, autonome et responsable.
- Former : dispenser une formation adaptée aux évolutions sociétales de son pays et de son environnement européen et international à des fins d'insertion sociale et professionnelle = le citoyen respectueux des lois et compétent.

Ce triptyque correspondant aux trois missions de l'enseignant, renvoie ainsi à trois représentations idéales du métier et fait émerger les tensions voire les contradictions au cœur de la mission de l'enseignant.

⁸<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000038904597&idSectionTA=LEGISCTA000006166558&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20200422>

1.3.1.1. Instruire : de la transmission de savoirs à l'élève

Que l'élève doit-il avoir appris, en termes de savoirs et de connaissances, à la fin de la scolarité ? La définition de l'instruction est tournée vers une sorte d'idéal centré sur la transmission-appropriation de connaissances. L'instruction pourrait être reliée à un idéal type républicain : une instruction commune serait une condition de base de l'institution de la citoyenneté, afin de former le citoyen cultivé lucide. La transmission des savoirs fondamentaux serait la garantie du maintien d'un patrimoine culturel fait de savoirs savants, de savoirs d'experts et de pratiques sociales de références

En somme, cela concerne les différents domaines disciplinaires d'une culture humaniste classique.

1.3.1.2. Éduquer : de la transmission de valeurs à l'élève

L'Éducation serait dédiée à la figure du pédagogue qui contribue à faire émerger une personnalité complète chez l'enfant, dans laquelle l'épanouissement et le bien-être sont des piliers. Cela signifie donner des connaissances afin d'augmenter l'expérience d'un élève. Éduquer vient du latin ex-ducere, qui signifie conduire « hors de ». Ce terme, en lien avec l'émancipation et l'autonomie signifie considérer l'élève comme une personne dans son intégralité et sa singularité ; on ne viserait pas à imposer une contrainte à l'enfant mais à veiller à son équilibre psychologique. La pédagogie institutionnelle fait ressortir le travail d'institution par l'exemple de l'adulte dans son attitude à l'égard de chacun et chacune dans la classe et du fonctionnement de l'école notamment à travers des conseils d'élèves.

1.3.1.3. Former : de l'intégration présente et future de l'élève dans la société

Il s'agit de rendre les élèves conformes aux attendus d'une société. Le processus de socialisation permet de les faire rentrer dans un moule pour leur permettre de s'insérer dans des collectifs puis le marché de l'emploi et si possible accéder au statut d'entrepreneur. À l'école, cela passe par la compréhension et l'acceptation des règles de vie, des habitus propres à un groupe classe. Les institutions de la pédagogie institutionnelle apprennent aux élèves que dans une société démocratique, les règles sont instituées par les êtres humains. Ces approches favorisent par la pratique aux apprenants l'apprentissage de leur rôle de citoyen dès le plus jeune âge et là où ils en sont dans la formation.

Ainsi existe-t-il de nombreuses contradictions au cœur de la mission de l'enseignant entre des visées culturalistes à court et moyens termes, émancipatrices à

long terme et intégratrices à court et moyen termes qui renvoient à trois conceptions consubstantielles de l'enseignement.

1.3.2. La culture scolaire comme un pansement aux maux de la société

Dans le milieu du XX^e siècle, une première massification scolaire conduit à des aménagements censés permettre à toutes et tous une égale chance d'accès aux études supérieures, conditionnés par des talents et du mérite personnel. Bourdieu et Passeron (1970) ont montré que, non seulement les inégalités sociales persistent à l'école, mais également que l'école les reproduit elle-même. Baudelot et Establet (1973) disent même qu'il est dans la fonction de l'école de reproduire les inégalités sociales en les rendant légitimes. Les acteurs de l'éducation jusque-là aveuglés, comprennent alors que la culture scolaire n'est pas universelle, neutre. L'école sélectionne les savoirs, les valeurs et les codes de la classe dominante et légitime une domination sociale qui entretient une violence symbolique sur les élèves défavorisés. Ce constat sonne le glas d'un idéal de démocratisation scolaire, impuissant pour réaliser l'égalité des chances (Bourdieu, P., & Passeron, J. 1970).

L'égalité des chances et des droits est un sujet complexe car il a pour objectif de comprendre toutes les diversités de l'humain. Il est en prise à des questions sociétales qui influent sur le politique et impactent directement la vie et les emplois des Français. Il s'agit en effet de garantir une égalité pour tous. Pour cela, les législations ouvrent des droits, elles visent un rééquilibrage qui garantit une équité de traitement mais pas une égalité. Lorsque les droits communs sont inapplicables à certaines catégories de population, il arrive que des politiques spécifiques soient décrétées, par exemple, dans des champs comme le handicap, l'éducation prioritaire et la question du genre, à l'échelle des individus, des groupes dans les organisations. Mais en France, elles découlent des valeurs de la République, qui reposent sur l'individualité et la territorialisation et ont impulsé notamment la création des ZEP en 1981.

L'éducation à la citoyenneté et l'instruction sont des missions plus importantes que jamais, en étroite liaison avec les dimensions déjà évoquées. Depuis 2010, l'éducation à la citoyenneté fait l'objet en France de réformes curriculaires fréquentes ; les textes officiels se succèdent les uns aux autres. En 2009 apparaît l'instruction morale et civique (IMC), puis cet enseignement est rebaptisé enseignement moral et civique (EMC) en 2015, il est accompagné depuis 2013, d'une charte de la laïcité à l'école au moment où il est rattaché à la composante du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S3C) dans le domaine 3 dédié à la formation de la personne et du citoyen. Son horaire est d'une heure par semaine incompressible du CP à la terminale. Ces injonctions font

suite à une montée des communautarismes, notamment aux événements des attentats en France et dans le monde.

Il ne s'agit plus pour le professeur des écoles de laisser de côté le rôle éducatif, en pensant qu'il est l'apanage des familles. Ceci pour deux raisons :

- la configuration familiale a considérablement changé et ne peut remplir seule le rôle éducatif
- tout contenu est éducatif, dans la mesure où l'enseignant ne forme plus seulement à la vie courante mais à une prédisposition à poursuivre des études et à se former tout au long de la vie.

Le professeur des écoles distille des normes éducatives dont il a tout intérêt à comprendre les enjeux et les effets. Enfin, il est attendu de l'école qu'elle pallie tous les maux de la société. Lorsqu'un enfant se noie, les médias et les politiques déplorent que l'école n'enseigne plus la natation... Lorsqu'un pan de la population est menacé par l'obésité, il devient indispensable que l'école assure un enseignement sur la nutrition et les bienfaits du sport pour une éducation à la santé durable.

À l'approche des jeux Olympiques, les ministres rappellent que les écoliers devraient bouger 30 minutes par jour à l'école... alors que les programmes prévoient déjà 3h par semaine d'activités physiques et sportives. L'école et ses instructions sont à la croisée de tous les opportunistes et les lobbies à chaque fois qu'une crise survient... En période de crise sanitaire, on se souvient que c'est à l'école d'enseigner les règles d'hygiène dont les procédures de lavage des mains...

Force est de constater que ce métier est, en permanence, soumis à une forte pression du politique et de la société.

1.3.3. Un « fourre-tout » institutionnel plaçant l'enfant au centre d'une polyvalence d'équipe

Aujourd'hui, les derniers textes issus des programmes de 2016 stipulent : « Par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, la République s'engage afin de permettre à tous les élèves d'acquérir le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, porteur de la culture commune. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible. ».

La scolarité obligatoire doit garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, auquel contribue l'ensemble des enseignements dispensés. Ce socle présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à 16 ans. Il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Ce socle commun doit :

- Permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel.
- Préparer à l'exercice de la citoyenneté.

Il s'articule autour de **cinq domaines** donnant une vision d'ensemble des objectifs des programmes de l'école élémentaire et du collège qui déclinent et précisent ce nouveau socle. Sa maîtrise s'acquiert progressivement pendant les trois cycles de l'école élémentaire et du collège :

- 1^o domaine : les langages pour penser et communiquer : il vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ;
- 2^o domaine : les méthodes et outils pour apprendre : il vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages ;
- 3^o domaine : la formation de la personne et du citoyen : il vise un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ;
- 4^o domaine : les systèmes naturels et les systèmes techniques : il est centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de l'Univers ; il vise à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes ;
- 5^o domaine : les représentations du monde et l'activité humaine : il est consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain.

Si les domaines 1 et 3 relatifs aux « langages pour penser et communiquer » et « la formation de la personne et du citoyen » semblent des héritages, les domaines 2, 4 et 5 qui concernent respectivement « les méthodes et outils pour apprendre », « les systèmes naturels et les systèmes techniques », « les représentations du monde et l'activité humaine » montrent qu'il ne s'agit plus de fermer l'école mais de l'ouvrir à la société. Il est question d'élève acteur en situation d'apprentissage et non plus d'un programme régi par des lois universelles. Cette profonde transformation de l'école a pour but de renforcer sa capacité éducative et formative dans un monde qui évolue de plus en plus rapidement.

Entre 1993 et 2002, Prairat et Retornaz (2002) relèvent au moins 19 textes ministériels, essentiellement des circulaires, mentionnant le terme polyvalence ; aucun n'en donne une définition claire et précise, mais tous en soulignent l'importance et la positivité. En 1999, Richon décrypte le projet de la Charte pour l'école du XXI^e siècle

promu par Ségolène Royal et les nouveaux programmes à mettre en œuvre. Le second axe de ce document est relatif aux nouveaux rythmes scolaires et à la cohérence des partenariats. Richon y voit là une totale redéfinition des missions de l'école, plaçant non plus l'élève au centre du système scolaire, mais l'enfant. Dans le troisième axe, dédié à l'évolution du métier de professeur.e des écoles et de son action pédagogique, il y voyait une poursuite de la polyvalence par d'autres moyens. En effet, maintenant la cohérence d'ensemble, la culture commune, le maître devient référent, ressource et coordonnateur des apprentissages de l'enfant. Repérant une forme de spécialisation vers les enseignements fondamentaux, il voit une école plurielle et un enseignant mono ou bivalent prendre la place de l'instituteur polyvalent. Le rôle manifeste de cette Charte consistait à faire l'éducation de la totalité de l'enfant et non plus seulement de l'instruire, revenant ainsi à un idéal "ferryste" de l'éducation. La nouvelle polyvalence émergeant de ces politiques peut alors s'appeler polyvalence d'équipe, plurielle... et s'apparente alors à une recherche de cohérence éducative.

En Suisse, Wentzel accompagné de Riat et Melfi (2012) soulignent combien, dans une période de changement (innovations et réformes), il est primordial que les enseignants aient l'opportunité de trouver des repères dans leur identité professionnelle (ce qu'ils sont), dans leurs pratiques (ce qu'ils mettent en œuvre en classe) et qui les aident à dépasser leurs peurs, qui leur donnent des conditions favorables pour poursuivre. Wentzel et Perrin (2009), s'interrogent sur les différences entre la polyvalence prescrite et celle réelle mise en œuvre par les enseignants dans l'espace BEJUNE⁹. Là-bas, certaines HEP, hautes écoles pédagogiques de Suisse alémanique ont déjà fait le choix de former des maîtres « semi-généralistes », sur la base d'un tronc commun de disciplines fondamentales et d'une formation à option pour d'autres disciplines d'enseignement. Le modèle de l'enseignant généraliste, traditionnel, se trouve aujourd'hui « remis en question à plusieurs niveaux de réalité liés notamment à une évolution, sur le terrain, de la pratique professionnelle et de la division du travail enseignant ». A côté des maîtres généralistes et des maîtres spécialisés, apparaît un nouveau genre : celui des maîtres semi-généralistes formés, et, par conséquent, compétents pour enseigner une palette de disciplines autour d'un noyau commun. Le fait de confier certaines matières dites rares à des intervenants spécialisés interroge le travail en équipe et débouche sur la constitution de duos pédagogiques semi-généralistes.

Ces perspectives réintroduisent un questionnement sur les référentiels de compétences, mais également sur l'articulation et l'équilibre, dans un plan de formation, entre des compétences didactiques à construire et des compétences relatives aux pratiques pédagogiques, à la collaboration et à la coordination des activités d'enseignement au sein d'un duo ou d'une équipe de cycle.

⁹ L'espace BEJUNE concerne un rassemblement de trois cantons Suisses de la Haute École Pédagogique BEJUNE (Berne, Jura, Neuchâtel) et forme les étudiants aux métiers de l'enseignement primaire, secondaire et spécialisé.

1.4. UNE COMPLEXITE DIDACTIQUE IMPOSSIBLE A MAITRISER ET A METTRE EN ŒUVRE ET UN DEFICIT DE FORMATION

1.4.1. Les approches didactiques de l'enseignement du 1^{er} degré

La didactique s'intéresse à la description des processus d'enseignement en classe pour tenter de reconstruire les logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants. Il existe une didactique de chacune des disciplines enseignées à l'école primaire. La didactique des disciplines élabore un « système didactique » et permet l'étude des processus de développement d'une relation didactique internes à une séquence d'enseignement, dans le système ternaire constitué par l'ensemble des relations qui se nouent entre l'enseignant, les élèves et la matière enseignée. Elle analyse les enjeux des décisions et des dispositions prises dans trois systèmes, en amont des situations de classe : le projet d'enseigner tel « système de savoirs » particulier, pris en charge par un « système enseignant » composé d'une ingénierie didactique. Celle-ci tend à montrer qu'il est possible d'enseigner tel ensemble de savoirs à tel « système d'élèves » ou de valider une hypothèse en observant un phénomène didactique. Ainsi, La théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) puis la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) développées au sein de l'approche comparatiste en didactique (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) s'intéressent-elles à la manière dont l'appropriation du savoir est co-élaborée de manière actionnelle par le professeur et les élèves. Le concept de transposition didactique, élaboré par Chevallard, montre que le savoir initial mis au point par une communauté savante subit un double processus de transformation avant d'arriver en classe. Dans toute transposition didactique, le « savoir savant » est alors considéré comme la seule source de référence didactisable vis-à-vis du « savoir enseigné », car celui-ci est validé par une communauté scientifique. Le modèle de Verret, complété par Martinand (1986) ainsi que Develay (1992) considère que pour devenir objet d'enseignement, le savoir doit être restructuré selon les séquences d'enseignement afin de garantir une progression pédagogique en adéquation avec le niveau des apprenants. La « désyncrétisation du savoir » est le découpage d'un savoir complexe en champs de savoirs spécialisés, c'est-à-dire en certains angles de vue ; la « dépersonnalisation du savoir » selon laquelle le savoir est présenté aux élèves comme un ensemble de vérités universelles (Verret, 1975 p.146) consiste en la séparation du savoir et de la personne, la « programmabilité » signifie l'organisation du savoir de manière linéaire et selon un ordre "logique" défini par les programmes scolaires et différent de celui de son histoire.

Le concept de la transposition didactique proposée par Chevallard cherche à mettre en relation les trois acteurs au cœur de toute situation didactique : enseignant, élève et savoir (disciplinaire). Cette relation ternaire entre les trois pôles est devenue la figure emblématique de la réflexion didactique sous l'appellation de « triangle didactique » (Langlade, 1997, cité par Duplessis, 2007). En effet, contrairement au concept inventé par Houssaye en 1996 sur le modèle du « triangle pédagogique », qui décrit la relation entre le savoir, l'enseignant et l'élève, le modèle du triangle didactique tel qu'on le connaît tend à éclairer, de manière systémique, les relations entretenues entre les trois constituants et à « caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir ». (ibid.) Le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique. Celui-ci, qui apparaît dans toute médiation du savoir entre un enseignant et un enseigné, est formé des interrelations produites entre les trois sommets suivants : le savoir scolaire, l'enseignant et l'élève.

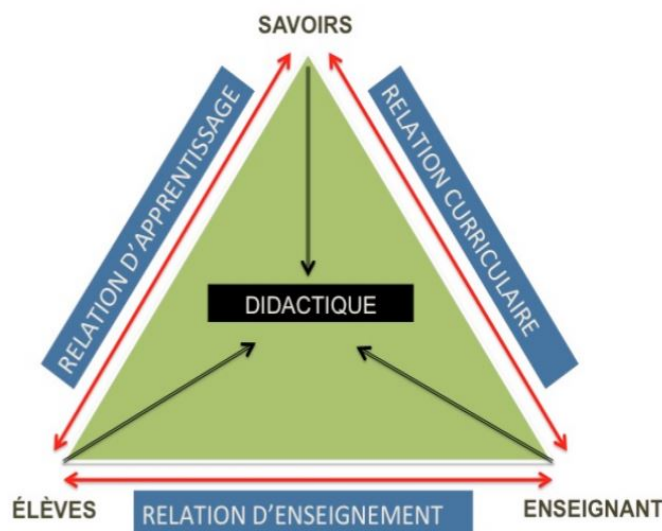


Figure 1 Le triangle didactique illustré par Chevallard (1985)

Les recherches dédiées à l'enseignement dans le premier degré relèvent le plus souvent soit de la didactique des disciplines soit de la gestion de classe. Or, il ne me semble pas possible de décrire les enseignements du premier degré comme ceux du second. À l'école, l'enjeu consiste en permettre à l'élève de prendre conscience des transferts de ce qu'il a appris, de ce qu'il sait dans une discipline vers une autre et ceci dans toutes les disciplines enseignées.

Martinand (1994) estime qu'il n'existe pas de disciplines à l'école primaire, sauf pour la langue française. Pour cet auteur, la polyvalence est une caractérisation qui emprunte ses catégories au second degré : comparer les enseignants du premier degré à ceux du secondaire serait faire apparaître la somme de leurs carences.

N'étant spécialistes de rien, ils masqueraient un manque à savoir sous cette appellation de polyvalence.

Selon Bisault (2011, p 109), « la notion de polyvalence constitue une impasse pour penser la professionnalité des enseignants du primaire » ; il propose d'identifier les compétences spécifiques qui constitueraient une « spécialité » du professeur des écoles : « la capacité d'articuler l'ensemble des apprentissages, voire l'ensemble des activités scolaires dans un ensemble cohérent ». (2011, p. 109) « Tout en reconnaissant l'existence de matières et de domaines disciplinaires à l'école élémentaire et de didactiques spécifiques, nous nous refusons à les considérer comme des disciplines scolaires au sens du second degré. La polyvalence des enseignants du premier degré serait constituée d'une cohérence transversale et de spécificités disciplinaires » (Fadel, Bisault, Le Bourgeois, 2016, p. 207).

L'enseignant du premier degré devant assurer une certaine continuité dans les déterminants de son enseignement en classe n'est pas contraint à la même temporalité hachée que subissent les enseignants du secondaire. Prairat (2002) établit ainsi le lien privilégié entre temporalité et polyvalence : « C'est moins la polyvalence du maître qui est garante des apprentissages que l'inscription dans la durée d'une relation, impliquant quotidiennement un maître capable de fournir à l'enfant des repères intellectuels, symboliques, affectifs et sociaux. Autrement dit, ce n'est pas tant la polyvalence qui est valorisée que ce qu'elle permet, c'est-à-dire l'instauration d'une relation intime et durable entre un maître et des élèves. En ce sens, la polyvalence n'est ni un postulat ni un principe, mais la conséquence du principe sur lequel repose l'école républicaine, principe selon lequel le maître doit éduquer les enfants dans leur totalité » (p. 590).

Sur le plan formel, les derniers programmes, de 2015 pour la maternelle et 2016 pour l'élémentaire, sont considérés comme impossibles à mettre en œuvre dans leur totalité en tenant compte de l'ensemble des recommandations. Des cours de gestion de classe sont donnés aux PES¹⁰ et aux entrants dans les cinq premières années du métier (faisant partie de la grande période de préprofessionnalisation et de professionnalisation du continuum entre l'année de terminale et la cinquième année de titularisation en tant que professeur-e). Ces enseignements ont pour but de valoriser et faire connaître des organisations pédagogiques qui feraient réussir les

¹⁰ PES : professeurs des écoles stagiaires, à peine titulaires du Concours de recrutement de professeur des écoles.

élèves. Perrenoud (2000) avait noté sur son blog de l'université de Genève¹¹ combien « organiser un cursus d'études, planifier le travail scolaire et l'organiser au quotidien, c'est adopter un rapport plus ou moins tendu au temps qui reste. »

À titre d'illustration, voici les intitulés des dix enseignements à assurer en cycle 3, dit cycle de consolidation.

Français
 Langues vivantes (étrangères et /ou régionales)
 Arts plastiques
 Éducation musicale
 Histoire des arts
 Éducation physique et sportive
 Enseignement moral et civique
 Histoire et géographie
 Sciences et technologie
 Mathématiques

Cycle de consolidation (CM1 et CM2)

Domaines disciplinaires	Horaires	
	Durée annuelle	Durée hebdomadaire moyenne
Français	288 heures	8 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	54 heures	1 h 30
Éducation physique et sportive	108 heures	3 heures
Sciences et technologie	72 heures	2 heures
Enseignements artistiques	72 heures	2 heures
Histoire et géographie Enseignement moral et civique **	90 heures	2 h 30
Total	864 heures	24 heures*

Tableau 1 Programmes 2016 pour le cycle 3

Voici maintenant le découpage horaire proposé. Le temps dévolu aux récréations (deux heures par semaine en cycle 3) est à imputer de manière équilibrée dans la semaine sur l'ensemble des domaines d'enseignement, mais cela n'est pas prévu et encore moins prescrit par les programmes, de même que les trajets entre la cour et la salle de classe, les temps d'habillage et les passages aux toilettes. L'installation des élèves, la gestion des documents administratifs (appel, cantine, messages des familles à consulter) ne sont pas pris en compte dans cette répartition. Le temps pris sur ces moments informels est particulièrement anxiogène pour les

¹¹ Perrenoud, Ph (2000) Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme
 Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html

enseignants qui planifient leur journée. Ces moments d'accompagnement des élèves font pourtant partie de leur rôle de professeur·e s des écoles.

Concernant le cycle 2, dit des apprentissages fondamentaux, les écarts entre prescriptions et travail réel sont encore plus importants. La mise au travail, l'accompagnement aux toilettes, l'habillage, les retours au calme demandent plus de temps car les élèves sont plus jeunes et moins autonomes. Les programmes calculés sur 24 heures hebdomadaires n'incluent pas l'heure quotidienne de récréation... Une fois l'horaire dédié à l'enseignement de la lecture exclu, il reste très peu de temps, à peine 14 heures pour assurer l'ensemble des neuf autres apprentissages fondamentaux.

Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1-CE2)

Domaines disciplinaires	Horaires	
	Durée annuelle	Durée hebdomadaire moyenne
Français	360 heures	10 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	54 heures	1 h 30
Éducation physique et sportive	108 heures	3 heures
Enseignements artistiques	72 heures	2 heures
Questionner le monde Enseignement moral et civique**	90 heures	2 h 30
Total	864 heures	24 heures*

Tableau 2 Programmes 2016 pour le cycle 2

Source MEN :

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95203

Il me semble inutile de décrire l'ensemble des tâches, des moments, qui incombent à l'enseignant du premier degré. Cependant, certaines conditions peuvent contribuer à la définition de la polyvalence de ce métier.

Cela peut être entre autres, pour un professeur des écoles :

- la nécessité d'enseigner toutes les disciplines du curriculum, que l'enseignant pense en avoir la compétence ou non, dans tous les domaines à savoir à l'école, à des âges différents allant de 2 à 12 ans et le fait d'être spécialiste ou pas d'une ou de toutes les disciplines, malgré un sentiment d'incompétence parfois.
- le devoir de s'adapter à des contextes professionnels très différents (école à classe unique ou groupe scolaire, école maternelle, élémentaire ou primaire, avec des classes à niveaux simples ou à multi niveaux, seul ou avec une équipe de collègues, avec dans la classe une AVS ou une ATSEM...).
- la contingence et la nécessité d'associer plusieurs disciplines dans le même temps d'une séance d'enseignement, car le curriculum hebdomadaire prévu dépasse les 24 h de présence des élèves par semaine.

- le fait de devoir en cours multiple (double, triple ou quadruple en classe unique), le fait de devoir « tenir » des enjeux d'enseignements différents dans différents cours du même groupe classe : alterner des temps d'approfondissement ou d'entraînement autonomes soit en parallèle, soit sur des temps différents permettant l'alternance de la présence de l'enseignant sur les groupes.
- l'enseignement dans une temporalité longue avec une souplesse d'organisation sur la semaine, la période, ou même l'année dans les classes multi niveaux. (Un contenu d'enseignement qui ne passe pas peut être reprogrammé, différé dans un autre temps).
- le fait d'être dans un lâcher prise pour laisser la place à l'élève d'apprendre, de formuler, de réfléchir à et sur ce qu'il doit apprendre et en même temps d'être dans un contrôle de ce que l'enfant a appris dans ce laps de temps.
- le fait de devoir enseigner à une grande hétérogénéité d'élèves. Aujourd'hui, la nécessité de considérer la singularité de chacun, de personnaliser les enseignements, d'inclure des profils d'apprentissage différents rend plus difficile le fait de se sentir professionnel d'autant plus quand l'enseignant est le seul référent de la classe, d'être l'interlocuteur des familles et qu'il doit vivre 24h par semaine avec des élèves au profil déroutant. Il est alors parfois tenté de vouloir défendre les intérêts de la majorité des élèves, face aux besoins de quelques-uns, qui deviennent inacceptables en collectivité.

D'après Huberman (1978) cité par Bourdoncle, « la rationalisation progressive et la professionnalisation de l'enseignant sont les clés pour en faire non pas un fonctionnaire soumis à un programme et des horaires contrôlés, mais un professionnel plus diplômé et plus heureux dans son travail. »

1.4.2. Un déficit de formation malgré l'évolution des dispositifs de formation des maitres

Il existe peu de théorisation sur la formation à la polyvalence à l'école. Les formateurs MAFPEN¹² dans les années 1980 donnaient des conférences sur ce sujet aux nouveaux professeurs des écoles. Mais en plein contexte de renforcement sur la langue et les mathématiques, on a craint pour les matières artistiques. Bien que les chercheurs soient nombreux à participer à des travaux dans le premier degré, le mot de polyvalence n'apparaît que très rarement à l'écrit. Leurs objets de recherche

¹² Les MAFPEN sont des formateurs enseignants et des universitaires responsables de la mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale (MAFPEN) entre 1982 et 1999.

concernent la construction du savoir disciplinaire. Par exemple, en éducation physique et sportive, en 1981, une équipe de Conseillers pédagogiques départementaux, de circonscription de Toulouse composée de Carissoni, Charmeux, Fontan, Galvan, Honnorat, Moles, Terrisse et Tomasini, rédige un article pour la revue EPS1 (numéro 3 de juin 1981) dans lequel elle fait état de la nécessaire interdisciplinarité de leurs formations à l'attention des professeur·e s des écoles. Ils mesurent le danger d'une spécialisation dans une discipline sportive. Ils rédigent : « dans la mesure où des objectifs éducatifs se situent au-delà des disciplines, aucune action de formation ne peut avoir d'efficacité réelle en restant en-deçà ». Une réflexion sur la globalité de l'éducation est un préalable à toute action de formation.

Au gré des politiques et de façon récurrente, il y a souvent une valse des réformes de l'instruction vers l'éducation : sous la II^e République (1848-1852) et le Second Empire (1852-1870), les autorités se méfient des écoles normales qu'elles soupçonnent de favoriser les idées démocratiques voire socialistes. Sous la III^e République (1870-1940), Jules Ferry entre au ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts puis à la présidence du Conseil. De 1879 à 1882, les lois scolaires sont votées, instituant notamment l'enseignement primaire élémentaire obligatoire, gratuit et laïque pour tous les garçons et toutes les filles de France âgés de 6 ans révolus à 13 ans (puis 14 ans en 1936), étant entendu que ceux réussissant au certificat d'études primaires (CEP) à partir de l'âge de 11 ans étaient alors libérés de leurs obligations scolaires. Entre 1920 et 1940, à l'école normale, les élèves maitres doivent apprendre une préparation professionnelle et des éléments de culture générale pendant leurs trois années d'études. Ils passent un brevet Supérieur en fin de troisième année. Des nouveaux programmes comprennent un changement de méthode : on apprend l'enseignement sous toutes ses formes qui doit être expérimental. Les discours et enseignements livresques sont proscrits. Sont recommandées les expériences et les observations autant que possible.

En 1940, le gouvernement de Vichy supprime les Écoles normales en exigeant des instituteurs qu'ils possèdent a minima le baccalauréat. Ces cloîtres de « l'anti-France » lieux d'éclosions des générations successives de hussards noirs de la République doivent fermer, documente Prost (1999). Il faut recentrer les formations sur les valeurs nationales que sont le travail, la famille et la patrie. À partir de 1945, à la Libération, les Écoles normales (EN) sont rétablies mais avec un recrutement s'adressant prioritairement aux élèves de troisième des cours complémentaires du cursus dit « populaire » dont les plus importants disposent d'une classe de « troisième spéciale » véritable classe préparatoire au concours d'entrée très sélectif des Écoles normales primaires de garçons d'une part et de filles d'autre part, pour rehausser le niveau théorique des instituteurs. Les EN préparent désormais leurs élèves au baccalauréat et la formation professionnelle conservant une année supplémentaire. Cette transformation, nous apprend Prost, conduit à faire de la majorité des professeurs d'EN des professeurs du second degré et leurs postes sont mis au mouvement général. En 1947, la structure éducative est réorganisée dans le cadre du

plan Langevin-Wallon prévoyant une unification progressive des conditions d'exercice des instituteurs avec celles des professeurs du secondaire. Les ÉN réapparaissent sous forme de lycées implantés près d'une école annexe. À partir de 1969, le concours de recrutement des Écoles normales primaires est reporté après le baccalauréat avec une formation professionnelle de deux ans. Les écoles du professorat supérieur (EPS) sont alors en 1951 intégrées au second degré. Les Élèves-maitres et Élèves-maitresses admis à ce concours sont alors obligés de suivre une formation en quatre ans incluant la préparation du baccalauréat dans les Écoles normales. Et à la fin de leur 1er trimestre d'enseignant, après une inspection dans leur classe, ils et elles doivent alors être admis au « certificat d'aptitude pédagogique » (CAP) pour enfin devenir instituteurs et institutrices titulaires de leur poste et donc fonctionnaires de catégorie B de la Fonction publique. Dès le début des années 1990, l'enseignement et la formation sont en pleine réflexion pédagogique, car les disciplines évoluent : la commission Rouchette réfléchit sur l'enseignement du français à l'école primaire, la commission Lichnerowicz se penche sur l'enseignement des mathématiques et l'expérimentation du tiers-temps pédagogique. La rénovation de l'enseignement du français à l'école primaire connaît des épisodes nombreux entre 1960 et 1972 jusqu'à la publication des Instructions. L'émergence des « mathématiques modernes » a donné l'occasion de réfléchir sur la façon occidentale d'enseigner les mathématiques durant les années 1960 et 1970. Elles visaient d'une part à améliorer le niveau scientifique général de la population via un enseignement plus abstrait dès l'école primaire et, d'autre part, à dépoussiérer l'enseignement classique des mathématiques à l'école.

Dans un article dédié à l'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990, Prost (1999) précise que « la formation des enseignants enregistre, dans le dernier tiers du siècle, des transformations nombreuses, jusqu'à la création des IUFM et la provisoire stabilisation des années 1990 ». Dans un chapitre qu'il consacre à la formation continue instaurée dès les années 1970, Peyronie (1998) traite de l'offre institutionnelle, des attentes, et, par-là de l'émergence de nouveaux traits de professionnalité des instituteurs. Il analyse des écarts entre offres de stages et demandes exprimées entre 1981 et 1985 et fait ressortir un déficit de l'offre en matière d'activités esthétiques et de moyens modernes d'enseignement et, a contrario, une surabondance pour les disciplines expérimentales, sociales et d'éveil interdisciplinaire. Il souligne la pluralité des dynamiques ou des logiques qui sont à l'œuvre dans les procès de formation, s'il peut y avoir des recoupements partiels entre le modèle de la rénovation pédagogique et celui de la nouvelle professionnalité visant l'expertise et l'ingénierie. Il considère qu'« une rationalité instrumentale ou procédurale ignore des pans importants des fonctionnements des dispositifs et procès de formation » (p. 136). Il distingue trois périodes : l'une serait l'intention institutionnelle « applicationniste ». Entre 1972 et 1980, la formation est centrée sur des apports de connaissances et sur la didactique des disciplines ; entre 1981 et 1985, la formation est perçue comme un espace de développement de l'innovation selon un modèle « systémique » qui ouvre

l'espace des possibles (p. 106) Puis en 1986, elle retourne au modèle précédent centré cette fois sur la lecture et l'informatique.

En effet, en 1989, après avoir fait adopter la loi d'orientation sur l'éducation, le ministre de l'Éducation nationale, Jospin décide de créer un institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) dans chaque académie, à partir du 1er septembre 1990 à la place des Écoles normales. Le recrutement des enseignants du premier degré est harmonisé avec celui des professeur·e·s du second degré, au niveau de la licence. C'est la fin du recrutement des instituteurs et la naissance du statut de professeur·e·s des écoles. Un peu mieux rémunérés en début de carrière, leur durée de cotisation est allongée et le logement de fonction n'est plus fourni. Il s'agit d'adapter la formation des enseignants aux mutations provoquées par la massification du système éducatif. En effet, le nombre d'élèves est en très forte augmentation et l'élévation générale du niveau des connaissances encourage la poursuite des études le plus loin possible. En 1991, dans le cadre du processus de codification, Jospin décide de rassembler les dispositions législatives (partie L) et réglementaires (décrets) concernant l'éducation alors considérée comme la « première priorité nationale » (art. 1er de la loi de 1989, devenu article L.111-1 du Code de l'éducation) dans un Code de l'éducation. Depuis les années 70, on est passé d'un enseignement linéaire à un enseignement spiralaire. Barré de Miniac (1999) précise que l'expression « démarche spiralaire » désigne cette démarche heuristique pour la didactique, démarche qui conjugue les deux séries d'interactions évoquées ci-dessus : entre recherche et travail didactique d'une part ; entre didactique et sciences sociales d'autre part. Ces jeux d'interactions sont de nature à permettre une avancée du questionnement didactique, un affinement de celui-ci. Ces démarches marquent une évolution de la réflexion autour des processus d'enseignement / apprentissage d'une pédagogie générale à des préoccupations plus étroitement liées à la transmission des savoirs disciplinaires.

Le décret du 28 juillet 2009 modifie les conditions d'inscription au Concours de Recrutement des Professeur·e·s des Écoles (CRPE) et élève encore le niveau de recrutement à Bac+5 (master 2).

À la rentrée 2010-2011, le gouvernement supprime alors les IUFM, intégrés dans les universités dans le cadre de la masterisation. Les candidats ont suivi un master d'enseignement (comportant des stages en établissements) mais n'ont plus de formation initiale après le concours. Le Conseil d'État, dans un arrêté du 1er juin 2012, annule la réforme de la masterisation pour vices de procédure et les concours de l'enseignement sont accessibles avec une inscription en première année de master. Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) sont créées par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Dès la rentrée 2013, les ESPE dispensent des formations de Master à vocation professionnelle portant sur différents modules d'enseignements. Par l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », la formation comprend un tronc commun interdegré. En parallèle de cette année de formation, les

étudiants titulaires d'une licence, passent les concours de l'enseignement à la fin de la première année (pour l'enseignement public : le CRPE ou le CAPES par exemple) et se forment à des diplômes de master professionnel « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » dans le cadre d'un cursus de deux années d'études. Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation devient l'outil de référence. La difficulté de préparer le métier à mi-temps, d'assurer l'écriture d'un mémoire professionnel et de suivre une formation complémentaire dans la même année de master 2 est soulignée par les rapports dont celui de Ronzeau-Saint-Girons (2019).

En février 2019, le projet de loi "Pour une école de la confiance" présenté par le ministre Blanquer conduit à ce que le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse reprenne en main la formation des enseignants. Il vise notamment à "élever le niveau général" des élèves. Pour ce faire, le nouveau ministre de l'Éducation nationale supprime les ESPE et crée les INSPE, Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation. Il déplace le concours en fin de Master 2 afin de favoriser l'implication des étudiants dans la formation aux métiers du professorat et de l'éducation et non seulement la préparation au concours. Il est alors prévu pour les futurs professeur·e s d'écoles, des parcours pluridisciplinaires assurant une maîtrise des fondamentaux en sciences et humanités... mais toujours rien de précis concernant une éventuelle prise en compte de la polyvalence des professeur·e s des écoles... La formation est sanctionnée par l'obtention d'un diplôme national de master dans l'une des mentions « MEEF ». Le rapport « Quelles évolutions pour les concours de recrutement des enseignants ? », rédigé par Monique Ronzeau et Bernard Saint-Girons, a été remis au ministre le 18 février 2019 en complément du rapport d'étape en date du 30 octobre 2018 : « À la lecture de ces constats, la piste d'évolution principale consisterait à abandonner l'idée que les formations dans le premier et le second degré doivent être construites sur le modèle consécutif du second degré (licence disciplinaire puis master MEEF) jugé difficilement compatible avec l'exigence de polyvalence, et travailler sur un modèle de continuum avec une formation débutant dès la licence et se poursuivant sur le mode « formation continuée » lors des premières années d'exercice du métier » (p. 22-23). Il est donc prévu que l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » soit toiletté pour septembre 2020. Organisée par les INSPE, la formation à partir de septembre 2020 est définie et assurée par des équipes pédagogiques pluri-catégorielles, pluridisciplinaires et pluri-institutionnelles associant des personnels enseignants et enseignants-chercheurs, affectés à l'INSPE ou dans d'autres composantes universitaires, des personnels de l'éducation nationale, d'associations agréées partenaires de l'école et de professionnels du champ de l'éducation et de la formation. Ces équipes relèvent principalement des différentes composantes des établissements d'enseignement supérieur associés à l'INSPE. Elles sont constituées, pour au moins un tiers du potentiel d'heures d'enseignement, de professeurs du premier et second degré ou de personnels d'éducation exerçant en

établissement public local d'enseignement ou en école, en privilégiant les détenteurs de fonctions de professeur des écoles maître formateur ou de professeur formateur académique. Les concours de recrutement des enseignants du premier et second degré et de conseillers principaux d'éducation sont organisés au cours du dernier semestre du cursus de master.

La polyvalence est ici encore abordée de manière juxtaposée, partielle et partielle par des enseignants du second degré, spécialistes dans leur domaine disciplinaire ; or elle ne peut se résumer à la maîtrise d'une somme de connaissances disciplinaires. Le rapport Ronzeau, Saint Girons montre que les difficultés des enseignants débutants viennent du manque de réponse des INSPE à leurs questions issues des contextes professionnels. Après quelques années de pratique, lorsque la confiance en leurs propres compétences professionnelles s'est installée et que les manques à savoir ont été conscientisés, il leur est possible de travailler à nouveau le rapport aux disciplines dans le cadre d'une formation continue renouvelée.

Sensevy (2010) fait une constatation à l'occasion d'une recherche en école primaire : il note « l'isolement épistémique du professeur d'école, confronté à de multiples injonctions, rarement accompagnées de soutiens effectifs et concrets, et encore plus rarement centrées sur la nécessité d'instruire des savoirs émancipateurs ». Il a pu observer des pratiques d'« étude collective de leçons » fréquentes en Chine ou au Japon et regrette qu'elles n'aient pas lieu en France. Il propose que la formation continue s'approprie ces formes d'étude collectives et puisse contribuer à la redéfinition nécessaire du travail de l'enseignant.

1.5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE I : LA POLYVALENCE : UN SAVOIR, UNE ÉPREUVE, UNE INSTITUTION ET UN IMPOSSIBLE À ASSUMER

La description de ce contexte historique et politique, tissé d'injonctions institutionnelles insoutenables me permet de comprendre combien il semble difficile aujourd'hui de définir la polyvalence de l'enseignant du premier degré tant les approches et les interprétations diffèrent. Les effets conjugués de l'ouverture de l'école et de l'extension des missions confiées aux professeurs des écoles ont eu pour effet de laminer et rendre impossible toute pratique de la polyvalence, conçue traditionnellement comme un marqueur identitaire pour les instituteurs en même temps qu'une exigence de couverture géographique des écoles à travers tous les territoires.

Le positionnement des professeur·e s des écoles les place dans une situation intenable, en tension permanente entre leur identité et leur rôle social, entre émancipation et formation, et confrontés à un « impossible à » dans le registre didactique.

La polyvalence est un *Savoir*, au sens générique, c'est à-dire qu'elle est un noyau dur de ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend dans le premier degré. Elle permet de tisser des ponts entre des savoirs fondamentaux pour permettre à l'élève d'apprendre. Elle est une épreuve au sens clinique, c'est à-dire qu'elle s'éprouve en acte par l'enseignant au moment de sa pratique professionnelle. Elle est une institution pérenne qui traverse le temps car elle est attendue, souhaitée, désirée, tant par les enseignants que la société tout entière, hiérarchie comprise.

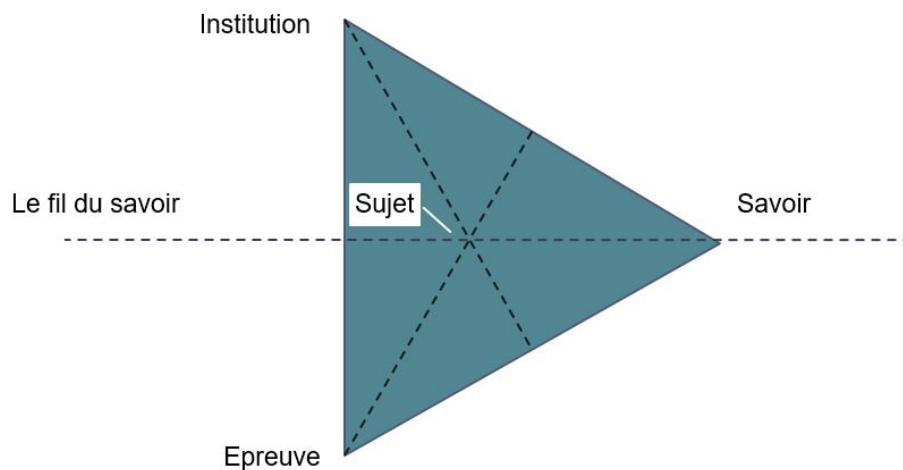


Figure 2 Trois définitions de la polyvalence comme *Savoir*, *Épreuve* et *Institution*

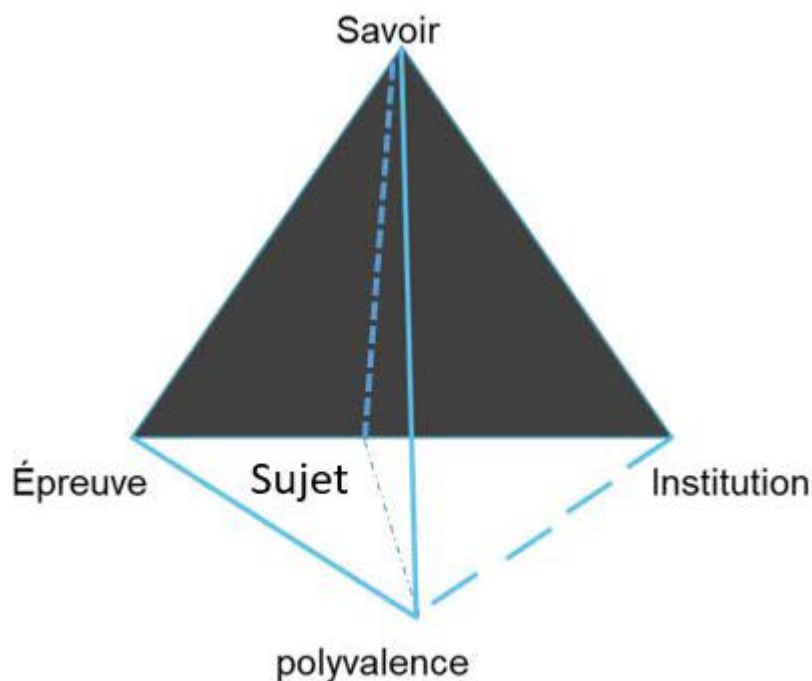


Figure 3 *Pyramide du Sujet professeur des écoles*

Ma recherche consiste à suivre le fil des enjeux de Savoir dans le cadre d'un enseignement polyvalent, à travers la logique énigmatique du Sujet, c'est-à-dire la figure du professeur des écoles (figures 4 et 5). À la croisée de ces trois acceptions de la polyvalence comme Savoir, épreuve et institution, il me semble opportun de recourir à la didactique clinique afin d'éclairer la logique énigmatique de sujets dits polyvalents rendant compte du suivi des enjeux de savoir à travers leur enseignement dans le premier degré.

2.
UNE ETUDE
EN DIDACTIQUE CLINIQUE

La didactique clinique (DC) puise son origine dans le domaine de l'éducation physique et sportive (EPS), quand Marie-France Carnus soutient sa thèse dirigée par André Terrisse et présente une « Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisée » (Carnus, 2001). Elle s'aperçoit que les enseignants qu'elle observe transforment quelquefois les contenus d'enseignement à leur insu. Depuis, soutenue par l'Équipe de Didactique Clinique (EDiC), une équipe internationale de chercheurs didacticiens cliniciens, la didactique clinique s'étend à de nombreuses autres disciplines, d'autres degrés dans diverses institutions didactiques françaises et étrangères. La DC cherche à suivre les enjeux de savoir à travers la logique énigmatique du Sujet, que celui-ci soit enseignant, formateur, inspecteur, élève, enseignant... Dans le premier degré en France, l'éducation à la santé (thèse d'Yves Léal soutenue en 2012), le rapport à l'évaluation des professeur·e s des écoles (thèse de Patricia Mothes soutenue en 2016). Dans le second degré, un rapport à l'inspection en tension entre évaluation et formation par des IPR d'EPS entre la France et la Tunisie (Thèse en cours de Mohamed Saïd Aroui) ; le poids du rapport à la recherche sur les pratiques enseignantes des formateurs universitaires dans les Instituts Supérieurs du Sport et de l'Éducation Physique (ISSEP) en Tunisie (thèse en cours d'Héla Chihi) ; l'enseignement de l'écriture en français en lycée professionnel (thèse de Sandra Cadiou soutenue en 2018).

Les questions socialement vives, les mathématiques, l'hôtellerie – restauration (thèse soutenue en 2019 par Dominique Alvarez), les sciences et techniques médico-sociales (thèse en cours de Khouloud Abdallah), les technologies du numérique (thèse en cours de Hassen Ben Rebah) sont actuellement des domaines disciplinaires qui enrichissent le champ de la didactique clinique.

2.1. ÉPISTEMOLOGIE ET POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE DE LA DIDACTIQUE CLINIQUE

La didactique clinique repose sur le pari d'une double filiation entre la didactique des disciplines et la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation. En effet, grâce à une théorie du Sujet référée à la psychanalyse, nous cherchons à comprendre la logique interne qui anime le Sujet enseignant ou apprenant « classique » lors des interactions didactiques. Dans certaines circonstances, où la recherche en didactique « classique » ne permet pas d'étudier certains phénomènes didactiques, notre inscription en didactique clinique nous autorise à voir la classe comme un espace didactique et psychique où émergent et circulent des savoirs à l'insu du sujet. En effet, la didactique clinique postule que le sujet enseignant comme apprenant *pris dans* le didactique se débat dans un triple rapport : son rapport au(x) savoir(s), son rapport à l'institution et son rapport à

l'épreuve (celle de l'interaction). De ces travaux découlent des pistes heuristiques de nature à renouveler la formation des enseignants.

2.1.1. Positionnement dans la recherche en didactique(s)

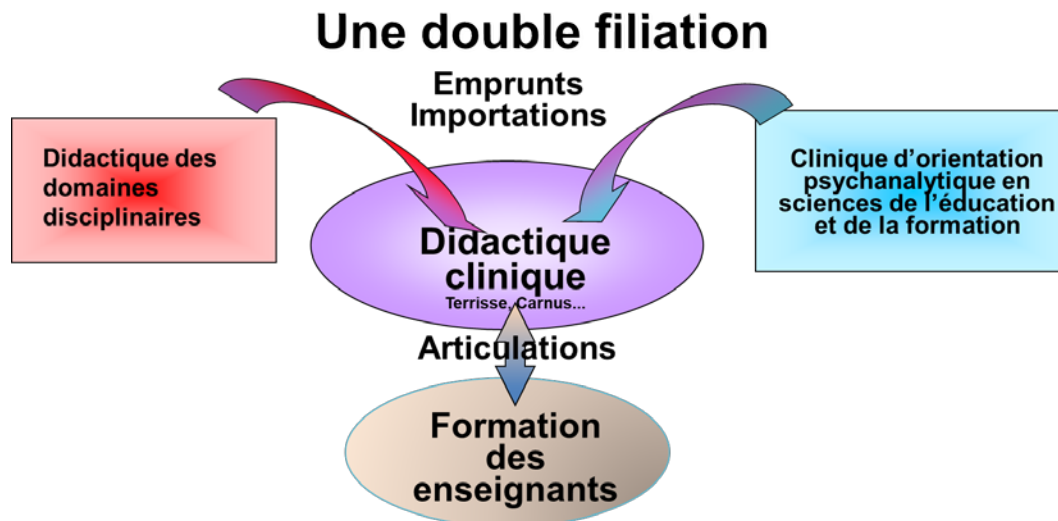


Figure 4 Positionnement de la didactique clinique dans la recherche en didactique(s)

La didactique clinique emprunte à la didactique des disciplines ; les travaux de Brousseau (1986 ; 1996) en didactique des mathématiques visaient à rendre compte du suivi des enjeux de savoirs dans le fonctionnement didactique, depuis l'intention qu'en a l'enseignant (les savoirs à enseigner) jusqu'à la décision qu'il prend au moment de l'intervention (le savoir effectivement enseigné). Le triangle didactique figure un système dans lequel les interactions entre un enseignant et un apprenant ont pour enjeu l'acquisition d'un savoir, dans une situation à finalité didactique. Le savoir circule entre l'un et l'autre. Pour que l'élève gagne en autonomie, l'enseignant doit pouvoir se retirer de la situation, sans que l'élève ne perde sa relation au savoir.

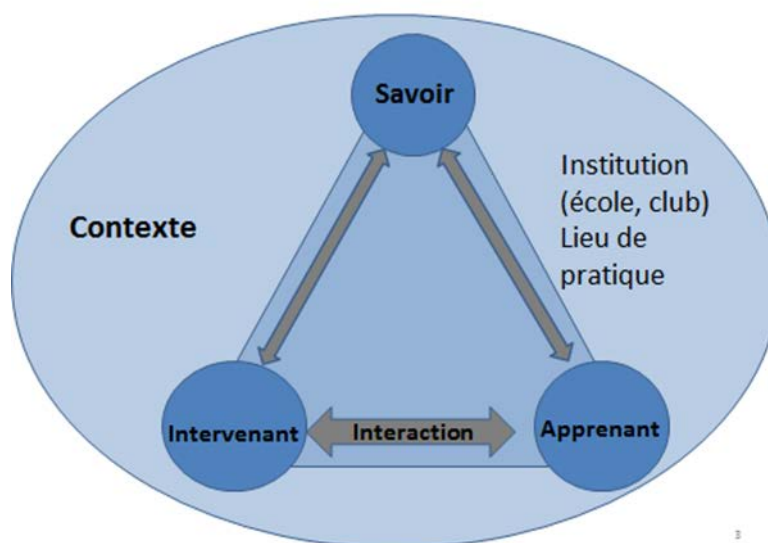


Figure 5 La ternarité en didactique clinique (Carnus, 2018, p.88)

De nombreux chercheurs en didactique ont largement inspiré les chercheurs en didactique clinique. Brousseau, dans les années 70, a recours à la théorie des situations et met en évidence le rôle de l'enseignant ; il s'agit de concevoir un milieu modelé par des choix et des variables qu'il met en œuvre dans certaines situations pour que les élèves s'adaptent et construisent le savoir mathématique visé. Il conceptualise trois types de situations qu'il définit comme adidactiques, didactiques et non didactiques. C'est dans la situation adidactique qu'il fait émerger le processus de dévolution, puisque l'élève doit accomplir seul une partie du chemin pour apprendre.

Chevallard, dans les années 80, construit une théorie anthropologique du didactique, la TAD. Carnus (2019) indique que grâce à cet outil de modélisation et d'analyse des activités humaines, la TAD « permet de contrôler les assujettissements implicites que toute institution porte sur les pratiques qu'elle abrite ».

Sensevy, Mercier, Schubauer-Léoni et Leutenegger, caractérisent l'action conjointe du professeur et des élèves dans le cadre de la didactique comparée, dans les années 2000.

Cette co construction entre un enseignant qui donne des consignes comme les règles d'un jeu et des élèves qui tentent de les décoder pour gagner est centrale dans la TACD, la théorie de l'action conjointe en didactique.

Ces différentes théories nourrissent les emprunts et les importations didactiques de la DC.

Néanmoins, Carnus (2001) fait le constat de l'insuffisance des cadres didactiques disponibles pour lire certains phénomènes relatifs à la transmission – appropriation de savoirs en EPS. En effet, certaines décisions prises par Anna en

EPS¹³, décrites lors de la construction de ce cas considéré comme princeps, contribuent à compromettre la transmission des savoirs initialement visés. Elles sont le révélateur d'une division entre ce que l'enseignante sait qu'elle doit faire et ce qu'elle ne peut s'empêcher de faire. Ce phénomène, à l'insu du sujet et relatif à un écart entre intention et décision, affecte les enjeux de savoirs et relève de mécanismes inconscients à l'œuvre dans le fonctionnement didactique. Centrée sur la question de la contingence c'est-à-dire du devenir du savoir, de son origine jusqu'à l'utilisation qu'en fait l'apprenant dans son apprentissage, la recherche en didactique de l'EPS ne pouvait exclure ce phénomène inconscient de ses réflexions (Terrisse, 2009, p.14).

L'origine de la didactique clinique s'inscrit dans les sciences de l'intervention du fait de son ancrage initial en EPS. L'intervention d'après Durand (2010) est : « toute action et situation individuelle ou collective à destination d'une ou plusieurs personnes engagées dans une activité physique sportive et artistique (APSA) et visant des modifications de cette activité. Ces actions sont de natures différentes en fonction des contextes au sein desquels elles se déroulent, des personnes auxquelles elles s'adressent, des intentions des intervenants et de la nature des modifications engagées. Ces intentions peuvent être d'éducation, de rééducation, d'entraînement et de performance, d'entretien et de loisir. (Durand, 2010, p. 7) » Le concept d'intervention permet de s'inscrire dans une approche rationnelle du métier. L'intervention n'est cependant pas à considérer comme un acte professionnel froid et méthodique. L'ouverture de la didactique clinique à d'autres champs disciplinaires met en lumière son caractère comparatiste. Certains concepts comme la généralité, la spécificité, la chronogenèse, la topogenèse et la mesogenèse, dont nous parlerons prochainement y sont parfois considérés comme des analyseurs possibles des phénomènes didactiques.

La particularité des sciences de l'intervention, rappellent Lémonie, Gal-Petitfaux, Wallian, (2012) est de se situer à l'interface d'enjeux pragmatiques et d'enjeux scientifiques. Celles-ci « visent à développer un corps de savoirs afin de décrire et comprendre les pratiques d'intervention telles qu'elles sont accomplies, en même temps qu'elles visent en retour à les transformer, voire à les optimiser. Ces deux enjeux se trouvent articulés au sein des dispositifs de recherche. (p. 7) » L'approche en clinique de l'activité, qui se définit comme une psychologie de l'intervention vise quant à elle à produire du développement professionnel dans le cadre de dispositifs de recherche visant à comprendre et à étayer une théorie du développement humain. C'est dans ce cadre-là que j'ai rédigé le mémoire de master

¹³ Anna, enseignante d'EPS expérimentée et experte en gymnastique, ne peut s'empêcher de sur-sécuriser le milieu didactique, empêchant ainsi ses élèves d'apprendre ce qu'elle leur enseigne de l'appui tendu renversé pendant un cycle de gymnastique. Cet acte met en évidence « un impossible à supporter » chez cette enseignante chevronnée qui redoute en permanence l'accident.

2 ayant pour titre : La formation continue des enseignants du 1er degré à la gestion de l'hétérogénéité des classes de cycle 3 par l'analyse vidéo de situations d'enseignement. (Gomez-Gauthié (2014).

2.1.2. Positionnement dans la recherche en clinique(s)

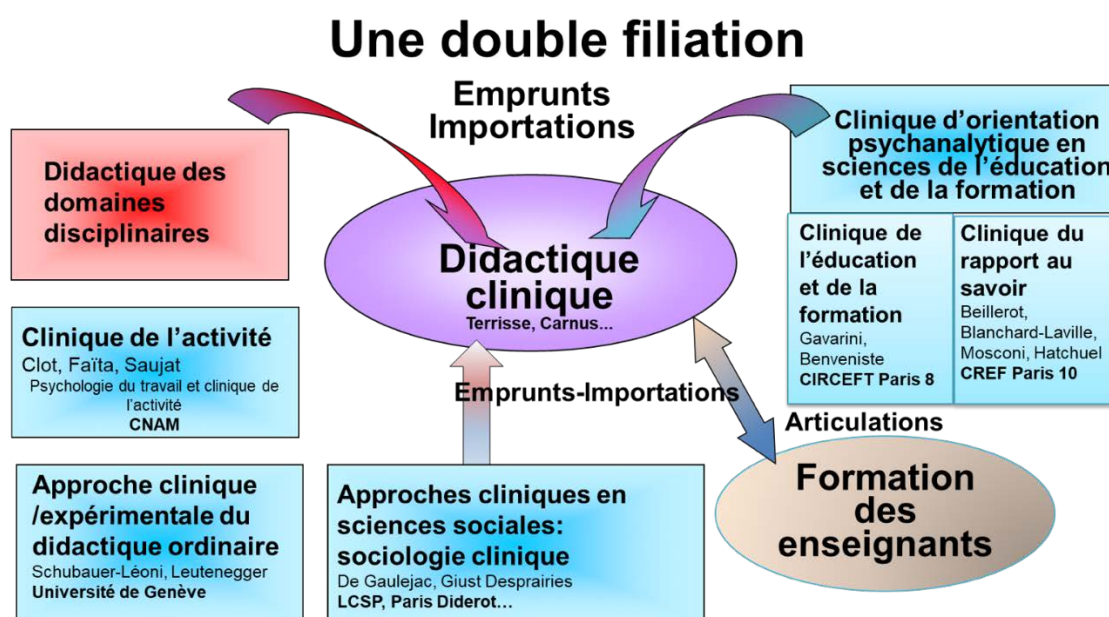


Figure 6 Positionnement de la didactique clinique dans la recherche en clinique(s)

La DC repose sur un pari de mise en relation entre les « recherche en didactique(s) » que l'on vient de décrire et « recherches en clinique(s) » comme l'indique la figure ci-dessus : ce n'est pas un postulat aisé car il importe de respecter une consistance épistémologique au carrefour de ces deux champs d'appartenance.

La DC prend à sa charge l'hypothèse freudienne de l'inconscient et se situe dans la filiation des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'Éducation (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996. Gavarini, Benveniste). La didactique clinique est également proche de la sociologie clinique qui place au cœur de son approche les tensions voire les contradictions entre objectivité et subjectivité, entre structures institutionnelles et acteurs, entre poids des déterminismes et capacité des individus à faire histoire, entre rationalité et irrationalité. Sensible à l'élaboration d'une épistémologie de la clinique en sciences humaines, c'est le Sujet, irréductible, qui l'intéresse et non pas seulement l'acteur.

En effet, la didactique clinique se fonde sur une théorie du Sujet *pris dans* le didactique, les recherches en didactique clinique n'ont pas les mêmes racines épistémologiques que celles développées en clinique de l'activité (Clot, 2001 ; Faïta, 1999 ; Saujat, 2011) ni celles de l'approche clinique/expérimentale du didactique

ordinaire éclairant les travaux de l'école genevoise (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2002).

Quelle que soit l'entrée dans le triangle didactique et au-delà des théories sous-jacentes, les différentes approches didactiques font émerger des interactions entre le pôle de l'enseignant et celui de l'élève à propos d'enjeux de savoir. Quelle que soit l'institution dans laquelle se joue l'enseignement – apprentissage, mais a fortiori dans l'école, ces différentes approches convergent pour dire qu'enseigner est l'affaire de l'enseignant et apprendre est celle de l'élève. En effet, le système didactique a pour but de disparaître pour que l'élève soit autonome et construise activement les savoirs en jeu. Les approches et théories didactiques proposent aux enseignants des outils puissants pour analyser la spécificité des contenus d'enseignement, pour mesurer leur efficacité et leur pertinence au regard de la diversité des élèves et pour en concevoir de plus adaptés tenant compte de l'hétérogénéité des classes.

Cette référence au sujet plutôt qu'à l'acteur, à ses contraintes internes et non seulement externes et la centration sur les enjeux de savoir m'ont confortée dans le choix de travailler en didactique clinique plutôt qu'en clinique de l'activité. Elle me permet d'approcher la part d'insu dans l'acte d'enseigner.

2.2. LA THEORIE DU SUJET PRIS DANS LE DIDACTIQUE

Cette dimension du Sujet, consubstantielle de la didactique clinique, la démarque des autres didactiques qui prennent rarement en compte les contraintes internes de l'enseignant dans son activité.

Trois présupposés fondent et alimentent l'élaboration de cette théorie du sujet articulant les dimensions didactique et clinique (Carnus, 2009).

Les voici dans un ordre non chronologique :

- Le sujet est **singulier** et unique, autonome et responsable. Il est marqué par un déjà-là décisionnel qui fait de lui un être authentique. Le déjà-là, qui peut être conceptuel, intentionnel ou expérientiel est la résultante de l'histoire du sujet. Le déjà-là est alors appelé décisionnel car il fonde la prise de décision du sujet (Carnus, 2003b).
- Il est **divisé** dans et par son inconscient entre ce qu'il sait qu'il faut faire (des motifs « raison ») et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire (des mobiles « désirs »). Il est divisé entre une sphère publique et une sphère privée « qui constituent son épistémologie professionnelle et personnelle. Entre ce qu'il dit qu'il fait, ce qu'il sait qu'il faut faire, ce qu'il ne sait pas qu'il faut faire, ce qu'il ne sait pas qu'il ne faut pas faire, nous voyons un lien entre le NON SAVOIR, le NON SU, le SAVOIR et l'INSU dont nous parlons dans le chapitre suivant. L'« hypothèse freudienne » de l'inconscient (Sauret, 2000) permet d'éclairer une part d'insu dont Carnus

et Terrisse (2009, 2013) ont pu faire à maintes reprises le constat dans les travaux de l'EDiC.

- Il est **assujetti** entre des contraintes et des libertés. En effet, « le sujet est libre de choisir et de briser ses chaînes » (Aguerre, 2013 pp. 319 à 333). De nombreux assujettissements institutionnels sont à la source de routines non questionnées et d'empêchements dans l'agir de l'enseignant.

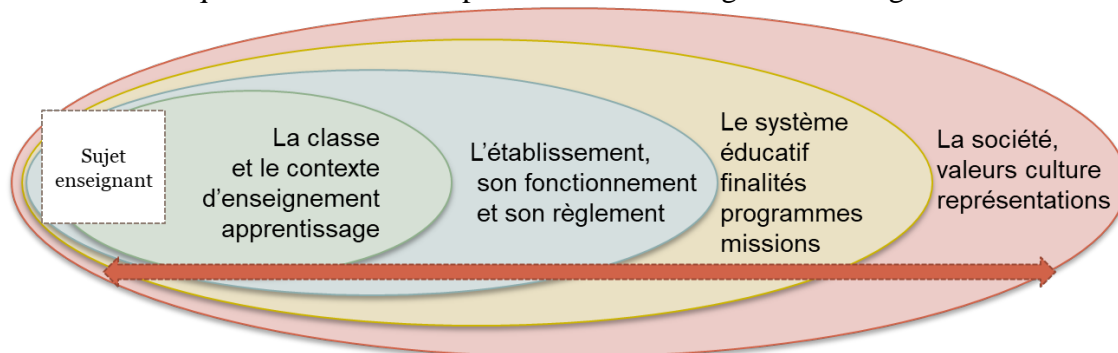


Figure 7 La variabilité intra et inter individuelle dans les assujettissements en didactique clinique (Terrisse, Carnus 2009 p. 70)

Constitutives d'un cadre institutionnel et d'un contexte déterminés, ces contraintes et ressources vont pousser l'enseignant à se créer un espace de liberté et à y évoluer (Carnus, 2009).

Ainsi, la didactique clinique revisite-t-elle le triangle didactique pour tenter de répondre à la question : avec quoi le sujet *pris dans le* didactique se débat-il ?

Le sujet est pris dans un triple rapport : au(x) savoir(s), à l'institution, à l'épreuve du réel de la classe. Ces trois rapports à sont le fruit d'une construction singulière que Carnus et Mothes ont récemment modélisée autour d'axes en tension repérés à partir de leurs derniers travaux (Carnus et Mothes 2016).

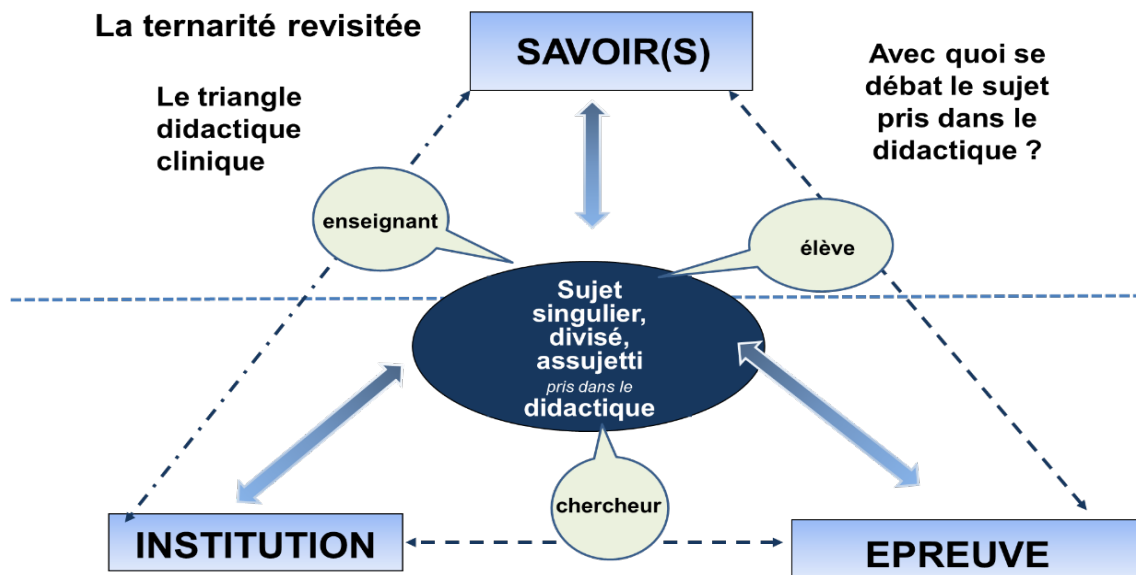


Figure 8 La ternarité en didactique clinique

2.2.1. Le rapport au(x) savoir(s)

Le rapport au(x) savoir(s) des sujets, enseignant ou bien apprenant, nous permet d'identifier plusieurs axes en tension :

- 1- L'axe de l'expertise permet de positionner le sujet entre distance et proximité. En didactique clinique, l'expertise est synonyme de maîtrise des enjeux de savoir et renvoie à un certain degré d'appropriation ou d'incorporation de ces savoirs (Carnus, 2008 ; 2015).
- 2- L'axe de la rencontre définit le moment de la première véritable rencontre entre le sujet et le savoir, en insistant sur l'importance du premier contact. Il oscille entre nouveauté et ancienneté.
- 3- L'axe du désir entre attirance et répulsion est au cœur du processus de transmission – appropriation, « il n'y a de sens que du désir » (Beillerot, 1996, p. 73).

2.2.2. Le rapport à l'institution

De la même manière que pour le rapport au(x) savoir(s), le rapport à l'institution est traversé par trois axes différents et indépendants, qui rendent compte de tensions structurelles. Ceux-ci sont au cœur du rapport à l'institution des sujets, enseignant comme apprenant.

- 1- L'axe de l'assujettissement est relatif à la position du sujet entre soumission et émancipation au regard des institutions didactiques dans lesquelles il évolue et qui lui confèrent soit un statut de « Sujet Supposé

Savoir » (Lacan, 1968) du côté de l'enseignant, soit de « sujet supposé ne pas savoir » du côté de l'élève (Carnus & Alvarez, 2019).

- 2- L'axe de la reconnaissance permet de positionner le sujet observé entre un sentiment d'exclusion, de marginalisation voire de rejet de l'institution et un sentiment d'inclusion, d'appartenance, de légitimité ou de pleine intégration au sein de l'institution dans laquelle il évolue.
- 3- L'axe du confort s'appuie sur la fonction de protection voire de mise à l'abri de l'institution (Billard & Costantino, 2011). En fonction des contextes et des sujets, cette fonction contenante n'est pas toujours garantie. Le positionnement subjectif du sujet peut basculer à moments donnés entre risque et sécurité.

2.2.3. Le rapport à l'épreuve

Enfin, de manière identique, l'EDiC¹⁴ a spécifié trois axes distincts et indépendants rendant compte des tensions structurelles au cœur du rapport à l'épreuve chez les sujets enseignant comme apprenant :

- 1- L'axe de l'expérience évalue la position du sujet entre étrangeté et familiarité au regard de son déjà-là expérientiel dans une épreuve identique à celle observée par le chercheur.
- 2- L'axe de la contingence montre comment les sujets observés réussissent ou non à gérer leur appréhension et de leur gestion de l'imprévisibilité constitutive du processus d'enseignement – apprentissage. Cette position se situe entre l'inhibition anxiogène et l'excitation euphorique.
- 3- L'axe des affects permet d'identifier certains aspects subjectifs, ambivalents passagers et discontinus de la vie émotionnelle (Green, 1973) oscillant entre souffrance et plaisir éprouvés au moment de l'épreuve.

2.2.4. Un outil de positionnement

De ces recherches et tâtonnements, un outil de positionnement a vu le jour. Il a pour fonction de rendre compte et de visualiser à un moment donné la dynamique et la complexité de la logique énigmatique du sujet *pris dans le* didactique.

Les trois rapports à... avec leurs axes en tension est une construction théorico-méthodologique qui autorise le chercheur à positionner les sujets qui collaborent à ses travaux. Ces trois rapports à... sont le support de l'analyse synchronique dans la construction de cas.

¹⁴ L'EDiC est l'équipe de didactique clinique.

- Le rapport à l'épreuve,
- Le rapport à l'institution et
- Le rapport au Savoir

Dans cette thèse, ils seront également étudiés aux trois temps de l'analyse diachronique. Cet outil nous permet de réaliser 3 photographies qui figent l'expression du sujet lors d'un entretien Ante, d'un entretien à chaud après l'épreuve et d'un dernier entretien post, mais aussi dans l'observation de l'épreuve. J'y reviendrai au moment de la présentation de la méthodologie.

2.3. VERS UNE THEORIE DU SAVOIR

2.3.1. Savoirs enjeux, savoirs en « je », savoirs en jeu...

Dans le contexte théorique du triangle et de la ternarité revisitée, les savoirs en tant qu'enjeux¹⁵ d'un enseignement-apprentissage, au sein de l'école, peuvent être disciplinaires, pluridisciplinaires ou interdisciplinaires, établis ou controversés, ou encore professionnels. Ils supposent une analyse épistémologique et transpositive. Les savoirs à enseigner, constitutifs des programmes et des curricula au sein des différentes institutions didactiques, sont organisés afin de favoriser les conditions de leur transmission – appropriation. L'existence de ces savoirs implique qu'un « sujet supposé ne pas encore savoir » (Carnus, 2018) les apprenne grâce à un « un Sujet Supposé Savoir ». La conception, la mise en œuvre et l'engagement effectif dans les situations didactiques impliquent que soient mobilisés des savoirs pour enseigner et des savoirs pour apprendre, afin que l'apprenant puisse les faire siens. Savoir à et savoirs pour (s') instruire, (s') éduquer ou (se) former sont indissociables et constituent les savoirs en jeu dans la relation didactique.

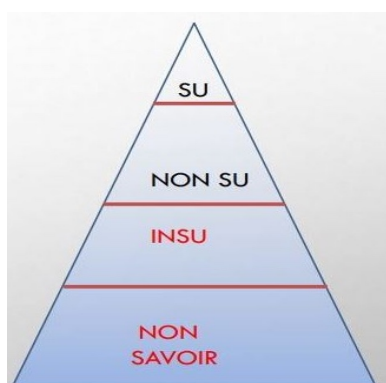
Le fait de nous inscrire dans une théorie du Sujet *pris dans le* didactique nous amène à considérer un troisième type de savoirs : les savoirs en « je ». En effet, en didactique clinique, le savoir en « je » est le produit d'un processus de conversion didactique qui conduit – au cours de la transmission – appropriation- à remanier et à transformer les enjeux de savoirs au filtre de son déjà-là (Buznic-Bourgeacq, 2005 ; Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013). Au moment de l'épreuve interactive, les savoirs en jeu sont convertis en savoirs en « Je » à l'insu de celui qui enseigne. Les enjeux de savoir sont alors plus ou moins incorporés par le sujet enseignant en

¹⁵ Un enjeu par définition ce qu'il y a à gagner ou à perdre dans une situation donnée.

fonction de la maîtrise qu'il en a (expertise). En même temps, pour apprendre, l'élève a besoin de s'appropriier les enjeux de savoirs, de les incorporer et en faire des savoirs en « Je ». Cette incorporation est d'autant plus importante que « l'enseignement est désormais considéré comme une pratique où l'enseignant organise des situations favorisant la construction de compétences par l'élève lui-même » (Clerc, 1996, p 301).

2.3.2. Savoir su, non su, insu et non savoir

Slavoj Žižek (2005) à propos des relations existant entre le connu et l'inconnu, a recours à quatre catégories logiques pour les décrire. Carnus, Chihî et Aroui (2019) les présentent ici sous forme de pyramide.



logique correspond au **savoir** celui-ci sait qu'il ne sait pas. correspond à un « manque à sujet face à son ignorance et cette position peut générer de la frustration et du désir. Le savoir non su est la part de savoir non mobilisable mais conscientisée chez le sujet.

« Il existe des connus connus. Ce sont des choses dont nous savons que nous les connaissons » (Žižek, 2005, p. 22). Cette pointe fait référence au **savoir su** chez le sujet, faisant de lui un sujet qui sait qu'il sait. Le savoir su est la part de savoir incorporée et conscientisée, le sujet sait qu'il peut y recourir.

« Il existe des inconnus connus. C'est-à-dire des choses dont nous savons que nous ne les connaissons pas » (Žižek, 2005, p.22). Cette seconde strate

Figure 9 Pyramide des savoirs non sus, insus, sus et des non savoir (Carnus et al., 2020)

non su par le sujet ; Le savoir non su savoir », il place le

« Les connus inconnus [sont] ces choses que nous ignorons connaître – l'inconscient freudien précisément, « le savoir qui ne se sait pas lui-même », comme disait Lacan » (Žižek, 2005, p. 22). Il s'agit maintenant d'aborder le **savoir insu**, où le sujet ne sait pas qu'il sait. « Ce savoir insu est un savoir incorporé, potentiellement mobilisable et non conscientisé de l'univers des savoirs. Maintes fois repéré dans les travaux de l'EDIC, il apparaît sous différentes appellations : savoir y faire (Terrisse, 1994 ; Montagne, 2011), savoir intime (Cadiou, 2018), ça voir (Touboul, 2011 ; Carnus, 2015b). » (Carnus, Chihî, Aroui, 2020)

« Mais il y a aussi des inconnus inconnus. Des choses dont nous ignorons que nous ne les connaissons pas » (Žižek, 2005, p. 22). Ce socle de la pyramide représente le **non savoir**, c'est-à-dire la négation du savoir.

Être capable de se positionner, de reconnaître son manque à savoir, ou identifier ses blocages en formation peut être utile pour mieux se comprendre dans son agir

enseignant. De même, repérer ses savoirs insus et circonscrire son savoir su favorise la reconnaissance de son expertise dans certains domaines.

2.4. CONCEPTS ET OUTILS MOBILISÉS

Parmi tous les concepts croisant le champ de la didactique, de la clinique et ceux de la didactique clinique, je ne décrirai ici que ceux qui éclaireront ma recherche dans ce paragraphe.

Les déterminants de l'action didactique en didactique clinique, complétés par les trois « rapports à... » permettant de situer l'enseignant en fonction de son rapport à l'institution, son rapport à l'épreuve et son rapport au(x) savoir(s) sont de puissants adjuvants pour éclairer la situation didactique. Attardons-nous d'abord sur des concepts fondamentaux communs aux didactiques.

2.4.1. Le concept de milieu didactique

Le milieu, décrit par Brousseau (1990), dans une situation d'action est tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit. Reuter indique dans son dictionnaire, qu'il est « constitué des éléments de la situation avec lesquels le sujet est en relation ». (1998, p. 49). Chevallard (1996 pp. 176-174) ajoute : « Bien entendu, le fonctionnement d'un système didactique fait « bouger » le milieu : c'est même pour cela, peut-on dire, que les systèmes didactiques existent ! Certains des éléments du milieu vont être déstabilisés et cesseront momentanément d'appartenir au milieu, avant de s'y restabiliser ensuite, dans une organisation économiquement et écologiquement différente [...] À chaque instant, le milieu apparaît subjectivement comme un donné ; mais c'est en vérité un construit permanent ».

Dans le premier degré, le milieu didactique, défini aussi par la notion d'espace didactique peut être envisagé comme un territoire à partager toute la journée, au moins 6h par jour pendant 24 heures par semaine, territoire dans lequel chacun des élèves avec l'enseignant doit s'approprier au moins une zone : celle du travail individuel et du travail collectif. L'ergonomie, la disposition de l'ensemble du mobilier disponible dans des configurations courantes ou singulières fait partie de la signature de l'enseignant (Blanchard- Laville, 1989). En effet, les positionnements des tables, l'utilisation de chaises ou de mobilier flexible (ballons, tabourets, parfois même vélos), la présence de tapis, de coins calmes (cabanes) sont des indicateurs de la prise en compte des élèves dans ce milieu. L'usage d'affichages standards du commerce ou de sites internet bien connus des enseignants ou réalisés singulièrement par/pour les élèves, la présence de matériel numérique, l'agencement en coins ou en aires pédagogiques distinctes contribuent à montrer une appropriation de ce milieu. Le milieu, c'est l'institution scolaire, l'école, la classe. À travers la conception et la

mise en œuvre de situations didactiques, c'est aussi l'ensemble des objets matériels et symboliques qui délimitent les pratiques de l'étude.

2.4.2. Le concept de contrat didactique

Le concept de contrat, écrit Reuter et son équipe (1998, p. 55) a « comme fonctions principales de décrire et d'expliquer certains fonctionnements ou dysfonctionnements constatés dans les situations ». Brousseau (1990) propose une définition du contrat comme un système d'attentes réciproques en grande partie implicite. En didactique clinique, nous nous appuyons sur le concept de contrat didactique, dérivant du « contrat pédagogique » défini par Filloux en 1974. Ce contrat fixe les rôles et les statuts de l'élève et de l'enseignant (Filloux, 1996, p. 314) et renvoie aux « ressorts inconscients de la dynamique pédagogique » décrits par Blanchard-Laville (1989, p 65). Le concept de Sujet Supposé Savoir (SSS) dont nous parlerons plus tard y fait explicitement allusion. Dans l'institution école, les enfants sont considérés comme des élèves. Ils ont certains droits et devoirs. De même, les adultes ont des métiers. Les enseignants sont des professeurs chargés de faire apprendre aux élèves des éléments du programme fixé par le bulletin officiel. Nous allons voir quelques concepts empruntés aux comparatistes à la mise en œuvre de ce contrat didactique.

2.4.2.1. La chronogenèse

Cette notion concerne l'articulation entre le temps scolaire et le contrat didactique, elle est relative au temps didactique et est jalonnée par des ruptures de contrat didactique et des modifications d'enjeux de savoirs. Sensevy (2001, p. 210) considère que l'enseignant est un « chrono maître » qui peut décider de poursuivre ou d'arrêter un travail, sur l'axe du temps de la journée. Il doit gérer en continu le micro et le macro-temps didactique de la classe. Cette notion me permet de voir comment l'enseignant a recours aux feedbacks de sa classe et à la contingence de son enseignement. Prend-il en compte la gestion des profils particuliers de sa classe ? Privilégie-t-il l'axe des savoirs et/ou considère-t-il que sa programmation prime sur la qualité de son enseignement ?

2.4.2.2. La topogenèse

Cette notion permet de penser les différences de position entre enseignant et élève en fonction du savoir en jeu, précisément, du savoir à enseigner et du savoir à apprendre. Elle favorise la recherche de variables sur lesquelles l'enseignant peut jouer pour atteindre son objectif d'enseignement. Elle permet de spécifier les

relations contextualisées à un objet de savoir disciplinaire en classe. Sensevy (2001, p. 210) précise qu'à un instant T, la chronogenèse correspond un topos précis ; enseignant(s) et élève(s) accomplissent un ensemble de tâches au regard de l'enjeu de savoir. Si l'enseignant fait travailler ses élèves en groupe sur une recherche, il occupera un espace symbolique moindre dans la classe.

Grâce à cette notion, je vais pouvoir travailler sur la position de Sujet Supposé Savoir de l'enseignant dans la classe et observer d'éventuelles phases de dévolution.

2.4.2.3. La mésogenèse

Sensevy (2001, p 211) considère que dans la construction sans cesse réopérée d'un milieu pour ses élèves, qu'il appelle mésogenèse, l'enseignant doit s'adapter à certaines contraintes du processus didactique : l'ergonomie du mobilier scolaire, l'orientation de ses supports d'écriture, l'agencement de sa salle de classe etc...

Comment la classe est-elle disposée ? Quels sont les aménagements mis en œuvre par l'enseignant pour faciliter sa mission ? A-t-il mélangé les différents niveaux de ses élèves ? Tient-il compte de paramètres tels que la mixité ? Travaille-t-il avec un AESH¹⁶ qui aménage la scolarité d'un élève en situation de handicap ?

Ce paramètre m'est utile afin de voir évoluer le sujet avec son environnement pendant l'épreuve d'enseignement. En lien avec la proxémie, l'étude de ses déplacements, de ses gestes donnent des indices de son jeu.

2.4.2.4. Le jeu du professeur

Sensevy (2001, p. 215) donne une définition de quatre moments structuraux de l'action dans la relation didactique. Ceux-ci renvoient à l'idée que le professeur joue par-dessus le jeu des élèves, un peu comme un danseur s'adapterait à la danse de son partenaire.

Ces quatre moments sont les suivants :

Définir	Ce que le professeur fait pour que les élèves sachent à quel jeu jouer.
Réguler	Ce que le professeur fait en vue d'obtenir, de la part des élèves, une stratégie gagnante.
Dévoluer	Ce que le professeur fait pour que les élèves prennent la responsabilité de leur travail.
Institutionnaliser	Ce que le professeur fait pour que tel ou tel comportement, telle ou telle assertion, ou telle ou telle connaissance, soient considérés comme légitimes, vrais, attendus dans l'institution.

¹⁶ Les AESH sont des aides éducatives et de soutien au handicap d'élèves inclus dans l'enseignement ordinaire ou dans des structures spécialisées.

Tableau 3 Les quatre moments didactiques selon Sensevy (2001)

L'étude de ces quatre moments pendant l'épreuve me permet de bien comprendre les priorités de l'enseignant dans le triangle didactique clinique.

2.4.3. Des analyseurs de la pratique en didactique clinique

Nous allons désormais préciser les définitions de quelques analyseurs de la didactique clinique qui permettent de mieux focaliser la part de l'enseignant dans l'épreuve interactive en classe qui rend compte des savoirs enseignés.

2.4.3.1. La conversion didactique

Depuis 2005, Buznic-Bourgeacq identifie des éléments communs entre ce que nous nommons « conversion didactique » et la « conversion somatique ». Comme certains éléments psychiques sont convertis en symptômes somatiques pendant la psychanalyse freudienne, certains savoirs enseignés sont révélateurs d'une construction psychique élaborée au cours de l'histoire de l'enseignant.

Grâce à la conversion didactique, nous pouvons repérer la part du sujet dans ce qu'il enseigne. « La conversion didactique permet d'étudier la conversion du contenu de l'expérience au sens large (pas seulement corporelle) du sujet en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant. Cette part peut renvoyer autant à des expériences sportives et associatives, que scolaires et familiales. La conversion didactique permet ainsi de revisiter la référence des savoirs scolaires en identifiant la part du sujet enseignant qui les fonde dans leur transmission effective » (Carnus, Terrisse, 2013, p. 141).

Ce concept me permettra de repérer ce que l'enseignant met de lui, la part personnelle de son expérience qu'il réinjecte dans son contenu d'enseignement.

2.4.3.2. Le Sujet Supposé Savoir (SSS)

Cet analyseur fait référence à la cure lacanienne, pendant laquelle l'analysant est en face du psychanalyste en position de « sujet supposé savoir » (Lacan, 1968), donc celui qui sait comment soigner l'autre. Le SSS en didactique clinique correspond au fait que l'enseignant incarne la position de celui qui sait, position déterminée institutionnellement. Le SSS est un outil conceptuel pour analyser la manière singulière dont chaque enseignant occupe la fonction de détenir et transmettre le savoir.

Ce concept m'aidera à repérer comment les trois enseignants observés dans l'épreuve d'enseignement assumeront cette position symbolique que leur confère leur statut dans l'institution.

2.4.3.3. *L'impossible à supporter*

« Il n'y a pas d'autre définition possible du réel que : c'est l'impossible quand quelque chose se trouve caractérisé de l'impossible, c'est là seulement le réel ; quand on se cogne, le réel, c'est l'impossible à pénétrer » disait Lacan¹⁷ (1975, pp. 53-63). L'impossible à supporter est un outil conceptuel qui permet d'analyser les dires, les gestes, d'un enseignant. Il est divisé entre ce qu'il pense faire et ce qu'il fait. L'impossible à supporter révèle un écart entre ce qu'il sait qu'il doit faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire pour des raisons inconscientes.

Ce concept m'aidera à mettre en évidence la part de su, d'insu, de non su et de non savoir qui préexistent dans l'épreuve. Je pourrai observer éventuellement l'écart qui existe entre le dire et le faire chez les sujets de ma recherche.

2.4.3.4. *Le déjà-là*

Le déjà-là décisionnel (Carnus, 2001) agit comme un filtre de l'action didactique (Loizon, 2004). Il intervient en amont du processus décisionnel de l'enseignant et compte plusieurs déjà-là : expérientiel, conceptuel, intentionnel. Il met au jour les possibles influences internes qui agissent sur le sujet au moment de sa prise de décision, pendant l'épreuve de l'interaction avec ses élèves.

Le déjà-là proxémique (Carminatti, Carnus, 2019) montre à travers des rites d'interaction, comment au carrefour de l'intime et du public, se construit une proxémie de socialisation. « La proxémie permet de réunir des indications sur les positions et déplacements grâce aux procédés de localisation et ainsi, pouvoir obtenir des captages et des synthèses sous formes graphiques » (p. 2).

Le déjà-là sous ses trois déclinaisons expérientielle, conceptuelle et intentionnelle ainsi que le déjà-là proxémique me permettront d'identifier des stratégies, des organisations personnelles des sujets en amont, pendant et après l'action didactique, qu'ils soient repérés au moment de l'entretien Ante, de la captation vidéo, de l'entretien à chaud ou dans l'après-coup.

¹⁷ Citation de Lacan Conférences dans les universités nord-américaines : le 2 décembre 1975 au Massachusetts Institute of Technology, parue dans Scilicet, 1975, n° 6-7, pp. 53-63.

2.4.3.5. L'épreuve

En didactique clinique, on dit que l'enseignant est confronté à « l'épreuve » de l'enseignement. Ce terme n'est nullement associé à une difficulté et n'a pas a priori de connotation pénible. L'épreuve est ici « le moment où le sujet vérifie sa qualité » (Terrisse, 1994 p. 87), c'est-à-dire pour l'enseignant, le moment où il est professionnel devant sa classe. Ce terme est souvent associé à la contingence de l'enseignement, puisque le maître n'est pas assuré du succès de sa transmission, ni l'élève de son apprentissage. L'entretien qui suit la captation vidéo de l'épreuve s'appelle l'entretien à chaud.

2.4.3.6. L'après-coup

Ce terme désigne un remaniement, une reconstruction de l'action a posteriori, à partir des souvenirs mémoriels du sujet. L'après-coup permet de comprendre comment l'enseignant est capable de revenir sur sa pratique professionnelle. Il permet au chercheur de vérifier ses hypothèses « après-coup ». Il ne faut pas confondre ce temps avec l'entretien d'après-coup, qui représente le dernier temps de la temporalité du Sujet, mais que j'ai choisi d'appeler post.

2.5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE II

Le cadre théorique de cette recherche s'appuie sur les avancées de la didactique clinique. Au croisement des recherches en didactique et en clinique psychanalytique, elle développe une épistémologie qui prend en compte une théorie du sujet *pris dans* le didactique. Le sujet est singulier, marqué par son déjà-là, assujéti à l'institution et responsable de ce qu'il s'autorise ou s'interdit, divisé dans et par son inconscient. Il sait ce qu'il doit faire mais parfois il ne peut s'empêcher de faire autrement.

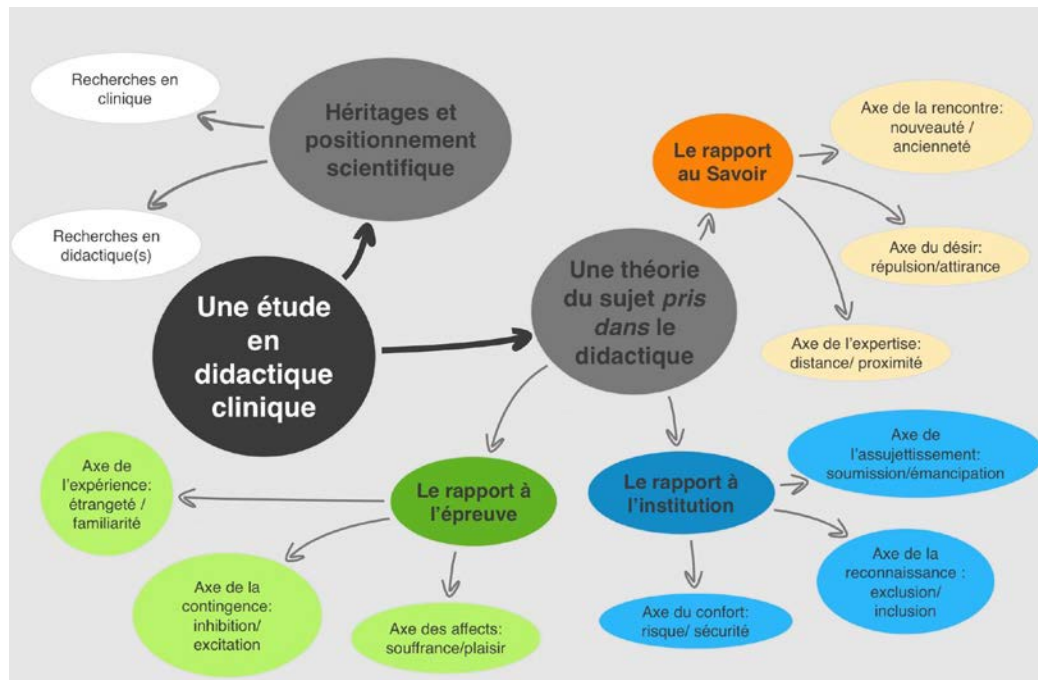


Figure 10 Appuis théoriques de l'étude en didactique clinique

Nous avons recours à une théorie du Savoir qui mentionne qu'il existe des savoirs su, insu, non su et des « non savoir ».

Nous allons mobiliser et investiguer chez les sujets observés trois rapports à... :

- Le rapport au Savoir
- Le rapport à l'épreuve
- Le rapport à l'institution

pour éclairer la logique des sujets et suivre avec eux les enjeux de savoir .

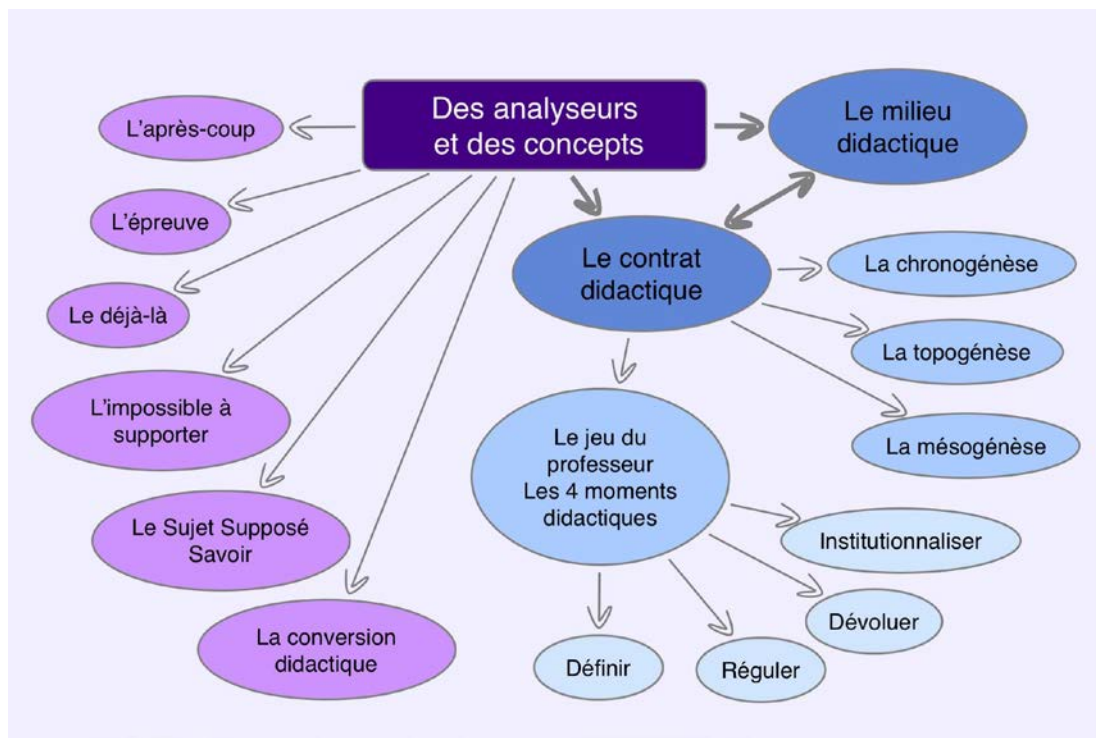


Figure 11 Analyseurs et concepts en didactique clinique

Nous analyseurs croisés aux concepts vont favoriser l'éclairage de l'articulation Savoir-Sujet.

3.
PROBLEMATIQUE
ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans cette thèse, je m'intéresse à la polyvalence sous l'angle du sujet. Mon intention est de suivre le fil des enjeux de savoirs dans le cadre d'un enseignement polyvalent à travers la logique énigmatique de trois enseignants *pris dans le* didactique. Si le socle de la professionnalité du professeur des écoles s'appuie sur une polyvalence disciplinaire, c'est-à-dire la capacité à enseigner toutes les matières scolaires de l'école primaire inscrites au bulletin officiel et dans le curriculum d'apprentissage de chaque classe, il repose également sur une polyvalence fonctionnelle, c'est-à-dire la capacité à enseigner à tous les niveaux scolaires destinés à des enfants âgés de 2 à 12 ans. Soumis à des injonctions intenable le sujet polyvalent supposé savoir est pris en tenailles entre des contraintes et ressources externes liées à un contexte de travail précis et ses propres contraintes et ressources internes qui agissent en grande partie à son insu.

3.1. PROBLEMATIQUE

Je me demande comment le professeur des écoles compose avec cet « impossible à assumer » au cœur de son identité professionnelle. Autrement dit je cherche à savoir quel rapport à la polyvalence il se construit et comment il le met œuvre dans sa classe.

Dans ma recherche, je ne vise pas l'analyse ou la comparaison des données relevant de la même activité ou du même champ disciplinaire. J'ai choisi d'étudier, sur le terrain de l'école primaire, comment l'expérience et l'expertise et l'engagement de trois professeurs des écoles les conduisent à mobiliser ordinairement des savoirs (enjeux, en jeu et en « je ») et orientent leur manière d'enseigner. Singuliers, divisés et assujettis, ces enseignants n'ont nécessairement pas le même rapport au(x) savoir(s), à l'épreuve et à l'institution et in fine à la polyvalence. Mon intention n'est pas de recueillir des indicateurs témoignant d'une compétence professionnelle mais de décrire au plus près la pratique pour chercher à la comprendre. Convaincue que la seule analyse des contraintes externes au système didactique ne suffit pas à rendre compte du fonctionnement didactique dans le premier degré, mon orientation didactique clinique intègre et valorise l'étude des contraintes et ressources internes propres aux sujets engagés, c'est-à-dire ici l'épreuve de la polyvalence dans sa dimension pluridisciplinaire touchant à la transmission – appropriation de savoir(s). Ainsi, ma recherche interroge le rapport à la polyvalence de professeurs des écoles en tentant de reconstruire la position subjective des sujets pour rendre compte des savoirs enseignés. À ce stade de la réflexion, deux points de vigilance peuvent être posés : le premier regroupe les signifiants que le sujet mobilise, référés à son désir d'enseigner et le second permet de repérer des moments où l'enseignant cherche à masquer son point aveugle, ses impossibles à supporter par un moyen détourné mais qui fait partie de lui.

Je souhaite percer à jour comment la manière de penser et de mettre en œuvre les contenus d'enseignement fait écho au déjà-là de l'enseignant afin de décrire et comprendre comment s'organise le savoir effectivement enseigné.

3.2. QUESTIONS DE RECHERCHE

Ce « fourre-tout institutionnel » qu'on nomme polyvalence conduit les professeur·e s des écoles à gérer des impasses dans leur enseignement et les conduit à certains renoncements.

Il en découle trois questions de recherche :

- Comment s'organise le savoir enseigné dans le premier degré ? (Visée descriptive)
- En quoi le déjà-là participe-t-il à la construction d'un rapport à la polyvalence nécessairement singulier ? (Visée compréhensive)
- Qu'en tirer pour la formation initiale et continue des enseignants (Visée praxéologique) ?

3.3. PARTIS PRIS METHODOLOGIQUES

En congruence avec mes options théoriques et conceptuelles, je fais le choix de la méthodologie didactique clinique, autrement dit d'une approche qualitative et compréhensive de la logique du sujet-enseignant. Ce cadre me permet de mieux comprendre et de décrypter les choix qu'il/elle effectue, en nous centrant sur la part personnelle qu'il ou qu'elle prend dans le traitement des savoirs en jeu (et en « je »).

Si l'enseignant est soumis à des attentes institutionnelles et didactiques, il est aussi déterminé par des conceptions personnelles de l'activité. La prise en compte du sujet-enseignant, « divisé » entre ces contraintes souvent contradictoires, permet au chercheur de comprendre le poids que peuvent avoir l'expérience, l'expertise et l'engagement dans la transmission du savoir.

Tout en suivant le fil des enjeux de savoir, je vais tenter d'éclairer les liaisons plus ou moins conscientisées entre le désir d'enseigner du sujet, sa confrontation à l'épreuve de la classe et la mission qui lui est conférée à travers ses rapports au Savoir, à l'institution et à l'épreuve de la polyvalence.

**4.
METHODOLOGIE
DE LA RECHERCHE**

4.1. GENERALITES SUR LA CONSTRUCTION DU CAS EN DIDACTIQUE CLINIQUE

4.1.1. De l'étude de cas à la construction du cas

Cette élaboration que l'EDiC choisit d'appeler « construction de cas » est en fait, d'abord, une déconstruction du recueil des données, de ce qui se passe en présence du sujet et du chercheur, au fil des entretiens et dans leur suite chronologique. Le but de ce travail est de mettre à plat les données pour les rapprocher par communauté de sens, champ lexical et faire émerger un plan d'ensemble. « En ce sens, le mérite d'un exposé est de faire porter l'attention « sur le divin détail », l'élément le plus particulier qui signe le sujet dans sa différence, la surprise et l'inattendu. Toute construction s'avère ainsi à travers la mise en évidence des lignes de destinée d'un sujet, tension entre structure et singularité » (Philippe De Georges, 2011). Les vignettes didactiques cliniques rendent compte du suivi des enjeux de savoir et des tensions de l'enseignant confronté à l'épreuve de la classe et des savoir-y-faire qu'il met en œuvre. Elles synthétisent les éléments saillants du cas au regard de la problématique de recherche. In fine, « en recherche didactique clinique, cette construction relève de la responsabilité du chercheur, lui aussi sujet, qui souhaite que le sujet observé « construise ce qui a été oublié » (Terrisse, 2009 p. 27) et qui « a pour objet de rechercher et d'identifier les raisons (souvent non apparentes, peut-être même refoulées) des décisions didactiques prises par l'enseignant dans son activité professionnelle, dans l'urgence de la classe. » (Terrisse, 2009, p. 27).

4.1.2. Temporalité du recueil de données

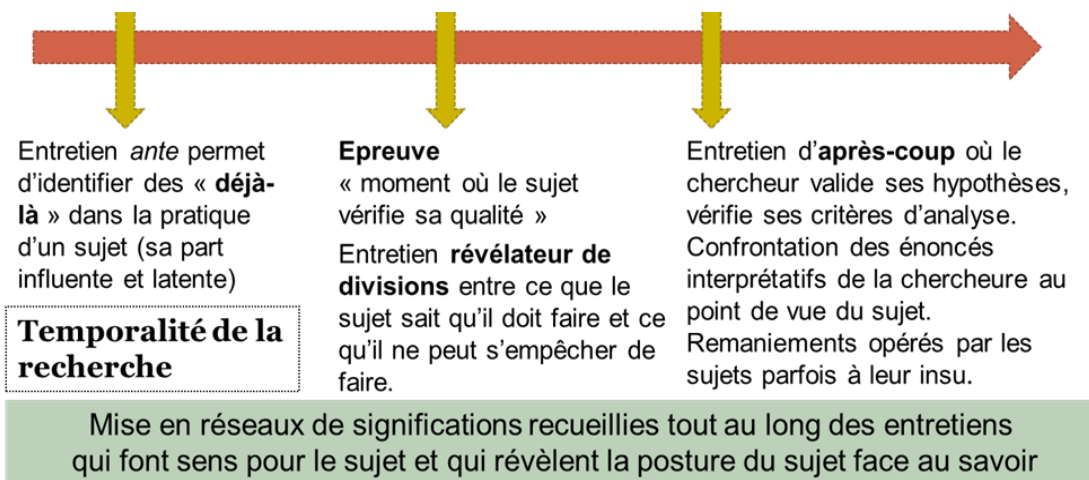


Figure 12 Temporalité du recueil de données

4.1.3. La vignette et la formule du Sujet

En didactique clinique, la formule du sujet est un extrait de l'analyse de verbatim que l'enseignant a utilisée au cours du recueil de données. Elle condense l'agir enseignant ou sa pensée au moment de l'action. Elle fait office de titre à une vignette didactique clinique qui synthétise les éléments saillants du cas. Celle-ci permet de suivre le fil du savoir à partir de la position singulière du sujet. La formule est signifiante pour le chercheur au regard de ses questions de recherche.

Dans cette recherche, j'ai également souhaité donner du corps à la formule de chaque sujet au moyen de plusieurs dessins. Je les ai donc commandés à Romain Soulcié, artiste graphique et web designer. Il a dessiné en tenant compte de la formule et des éléments saillants de chaque vignette que je lui ai communiqués sans voir aucune photo des sujets.

4.2. CONTEXTE DES OBSERVATIONS

4.2.1. Des professeurs blogueurs

Les ressources numériques et la qualité de celles-ci ne cessent de croître. Charivari, Lutin Bazar, Bout de gomme "rassemblent des milliers de visiteurs par jour et des millions par an, preuve qu'ils fédèrent mais aussi que les pratiques numériques des enseignants croissent".

Ces sites bénéficieraient de nombreux retours de visiteurs (plusieurs milliers par jour) ce qui leur permet de mieux percevoir les besoins et de corriger plus rapidement leurs ressources. De plus, des moteurs de recherche spécifiques enseignants ont vu le jour et facilitent grandement le travail de recherche des professeur·e s, sans compter les forums et les annuaires qui regroupent les liens vers les meilleurs sites de blogueurs pour professeur·e s tel www.sitesPE.fr. Enfin, les enseignants peuvent trouver sur ces sites « le réconfort, l'écoute qui leur manquent parfois auprès de leurs collègues de la vie réelle ». C'est un peu comme si, face à la solitude du métier, les enseignants cherchaient à se reconstruire une salle des profs virtuelle. Ils ont également permis à des personnes de réfléchir ensemble, de commencer ensemble quelque dispositif nouveau, de se former chez eux, à leur rythme et selon les besoins de leur classe. C'est une forme de recherche collaborative, d'entraide horizontale, telle que celles qui émergent sur des espaces professionnels des réseaux sociaux.

C'est sans doute ce qui a incité, en mai 2011, plus de soixante professeur·e s du primaire, créateurs d'un blog de partage de ressources sur Eklablog, à fonder une sorte de club. Pourquoi ? Parce que depuis plusieurs années ou mois, ils se croisaient sur le net, se souriaient par émoticônes interposés, et avaient fini par créer des liens. La petite communauté a très vite grandi. La plateforme Eklablog a été délaissée pour un forum, le forum de la Communauté des Profs Blogueurs. Il a ouvert ses portes le 27 septembre 2011. En mai 2013, une version amendée de sa charte a été écrite et un nom a enfin été choisi : la Communauté des Profs Blogueurs. La communauté a continué d'évoluer. Fin 2013, les Profs Blogueurs étaient plus de 230. Ils formaient depuis plus de 2 ans, sans que cela soit officiel et reconnu, une association de fait, avec ses buts, ses objectifs, son fonctionnement... Alors une association est née : l'Association de la Communauté des Profs Blogueurs. Elle rassemble les Profs Blogueurs qui le souhaitent. Le forum et sa communauté restent les piliers d'ancrage, l'essence même de la Communauté des Profs Blogueurs.

La valorisation de ceux qui « laissent des traces » est pour Roberto Gauvin, directeur d'école au Nouveau-Brunswick Canada, essentielle. Dans une table ronde dédiée aux espaces d'apprentissage et de Formation ayant pour titre « Comment permettre aux différents acteurs de l'École de repenser la forme scolaire (aménagement, architecture, espace) pour tenir compte des nouvelles démarches pédagogiques induites en particulier par les technologies numériques ? » dans le cadre du forum Ludovia d'Ax-Les-Thermes dédié au numérique éducatif, il explique en 2017 que « les réseaux sociaux nous permettent une démocratisation de l'accès à l'information mais il s'agit de ne pas oublier qui permet cette démocratisation ».

Margarida Roméro¹⁸ appuie cet argument estimant qu'institutionnaliser ces espaces représenterait un risque pour la liberté pédagogique de l'enseignant.

La frontière entre l'Institution et les collectifs d'enseignants n'en est pas réellement une selon P. Montrol Amouroux : de nombreuses journées de formation proposent un mélange comme les Rencontres de l'Orme, Ecritech, les Boussoles du numérique... La constitution de collectifs enseignants répond au besoin de trouver du soutien, du partage, de la reconnaissance quand l'Institution peine à le faire. Ces groupes peuvent plus facilement lutter contre le piratage de leurs données par des sites payants qui les revendent. Il s'agirait que les ressources proposées par les collectifs enseignants ne soient pas récupérées par des éditeurs, des sites hébergeurs qui profiteraient de ces productions. C'est pourquoi certaines maisons d'éditions préfèrent recruter des enseignants blogueurs parmi leurs auteurs, et leur proposent de diriger des collections.

4.2.2. Choix et motivations des enseignants collaborateurs de la recherche

Ce sont dans ces milieux professionnels que j'ai souhaité mener ce doctorat. Étant professionnellement un de leurs colistières, ces enseignants n'ont eu aucun mal à m'accorder leur confiance.

Suite à une proposition de recherche collaborative sur divers forums en ligne dédiés à l'enseignement (voir le message adressé à la CPB en annexe 10.2.2), j'ai reçu sept réponses d'enseignant-e-s intéressées pour travailler avec moi. Sept entretiens exploratoires d'environ 1h à 2h chacun m'ont permis de préciser mon terrain de recherche. La faisabilité d'une captation vidéo s'est rapidement posée dans certains départements et avec certains blogueurs aux profils de classes très atypiques. J'ai finalement choisi de conserver trois enseignants avec lesquels travailler, qui ont accepté mon dispositif d'entretien et d'observation par contrat.

Le point commun entre les sept enseignants est l'écriture d'un blog professionnel personnel, non lié spécifiquement à leur classe mais à leur expérience d'enseignant. Tous trois donnent à voir et à mutualiser certaines de leurs pratiques. J'ai sollicité deux communautés de professeur·e s avec lesquelles je travaille. Tous

¹⁸ Margarida Romero est directrice du Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation (LINE) de l'INSPE de Nice à l'Université Côte d'Azur et professeure associée à l'Université Laval au Canada. Ses recherches sur la cocréation numérique visent le développement des compétences dites du 21^e siècle, notamment la pensée informatique (projet Class'Code), la résolution de problèmes (projet #CréaCube), la créativité (projet ANR 2018 #CreaMaker) et la cocréation de jeux numériques en contextes intergénérationnels (ACT, Social Sciences and Humanities Research Council, Canada).

disent m'avoir fait confiance et avoir pris plaisir à ces entretiens, réalisés en août 2015.

Voici les raisons pour lesquelles ces enseignants déclarent tenir un blog professionnel.

- Rompre la solitude du métier
- Mutualiser des données pour « rendre » ce qu'ils ont reçu des autres...
- Stocker leurs données pour les retrouver plus facilement (archivage).
- Être publié, trouver un éditeur...
- Être reconnu par le milieu professionnel.
- Rejoindre une communauté de profs
- Créer ensemble du savoir pour les autres
- Ouvrir une fenêtre sur d'autres métiers...

4.3. INSTRUMENTATION ET CONSTITUTION DU CORPUS

Pour tous les trois, une demande d'autorisation de captation vidéo a été effectuée au DASEN de chaque département par la voie hiérarchique, en transitant par l'IEN de la circonscription (cf. annexe 10.3.1 et 10.3.2) et le directeur de l'école ou bien par le diocèse et le directeur.

Une autorisation parentale a été demandée à tous les parents d'élèves pour un jour précis. Comme précisé ci-dessus, les enseignants ont accepté librement de participer à ce travail. Ils ont obtenu une copie de toutes les traces de leur activité. Ils ont affirmé partager les règles de déontologie et les objectifs de cette recherche.

Je n'ai pas demandé aux enseignants de suivre un protocole ou d'enseigner une discipline précise ; je n'ai pas mis en œuvre de méthodologie d'ingénierie didactique. Ils avaient pour consigne de prévoir une plage de travail personnalisé pour leurs élèves pendant le temps du film car je travaillais sur ce sujet au début de ma thèse. Ils savaient que ce filmage d'une séance de cours respectait un protocole classique afin de garder la mémoire des gestes et des discours de l'enseignant (caméra fixe et dictaphone mobile pour bien entendre les échanges entre l'adulte et les enfants en relations duelles).

J'ai réalisé au total 7 entretiens ante d'accès au déjà-là avec 7 enseignants différents, pour ne garder finalement que 3 sujets dans ma recherche (voir Annexe 10.1 pour lire les 4 entretiens ante dont je n'ai pas poursuivi l'exploration).

Selon l'éloignement géographique de certains enseignants, j'ai préféré mener pour certains, des entretiens téléphoniques. Les entretiens sont conduits de manière semi-directive. J'avais prévu des thèmes d'intervention sur lesquels rebondir afin de n'oublier aucun élément de l'investigation que je souhaitais mener. Je laissais parler le sujet, l'encourageant et le relançant lorsque c'était nécessaire. Il m'est arrivé de

recentrer le propos si le sujet s'éloignait de mon thème d'étude. Les éléments de réponse arrivaient dans un ordre non déterminé.

J'avais rédigé un guide d'entretien semi-directif composé de trois phases : une prise de contact (assorties de questions « légères » et peu engageantes pour mettre le sujet enseignant à l'aise), l'accès au déjà-là et un temps de remerciement-salutation (afin de s'assurer que le sujet a épuisé les éléments qu'il souhaitait nous communiquer). Les questions ou suggestions étaient ouvertes pour encourager le sujet à répondre de façon la plus détaillée possible.

Les échanges sont enregistrés grâce à un dictaphone numérique. Ils durent entre 30 minutes et une heure dix. Ils sont retranscrits pour constituer des verbatims.

4.3.1. Le déjà-là

En didactique clinique, le concept de déjà-là est à la fois un des déterminants du processus décisionnel de l'enseignant (Carnus, 2013) et à la fois le premier temps de la méthodologie de collecte des données. Afin de ne pas les confondre, j'ai choisi d'appeler ce dernier l'entretien ante.

C'est lors de l'entretien ante, que l'enseignant donne des éléments qui constituent sa façon d'enseigner. Sa conception qu'il se fait de l'enseignement, de sa transmission (Terrisse, 2009) et les éléments biographiques, c'est à dire son histoire personnelle (Loizon, 2009) sont mobilisées car on enseigne avec ce que l'on est, c'est-à-dire que les souvenirs de son passé font partie du déjà-là de l'enseignant.

Les éléments du déjà-là expérientiel concernent l'itinéraire de formation de l'enseignant, son parcours professionnel et les liens, les connaissances qui ont pu être établies.

Les éléments du déjà-là intentionnel ont trait au contexte institutionnel, c'est-à-dire à la connaissance des textes officiels par l'enseignant et à leur influence.

Les éléments du déjà-là conceptuel peuvent avoir trait à des conceptions générales, formelles mais aussi se traduire par les centres d'intérêt, des préoccupations que l'enseignant développe en dehors de son métier.

4.3.2. L'épreuve

L'épreuve est enregistrée après avoir reçu l'autorisation de la captation vidéo de la part du rectorat et des personnes concernées par le droit à l'image des enfants et des adultes concernés. Une caméra en plan large focalisée en permanence sur les enseignants a permis d'enregistrer au final 6 heures de séances variées. Les enseignants étant accompagnés par un enregistreur numérique, j'ai pu entendre la plupart de leurs interactions verbales.

L'épreuve est ce moment que Terrisse (1994) qualifie de « moment de vérité » car elle concentre à la fois la contingence et l'imprévisibilité des situations d'enseignement – apprentissage. L'enseignant n'est jamais assuré de l'effectivité de sa transmission. Les mises en œuvre de la polyvalence supposent un mode de recueil qui suive au plus près la réactivité de l'enseignant. La liberté pédagogique de l'enseignant du premier degré joue alors à plein car le chercheur ignore tout de ce qu'il va filmer. En effet, l'absence de discipline support déterminée laisse une grande latitude à l'enseignant dans sa programmation de journée. Deux des trois enseignants ont l'habitude d'accueillir des stagiaires et leurs élèves n'ont nullement été perturbés par la présence de la caméra et de la chercheuse. Il est possible que dans le cas de la troisième classe, l'ingénierie de recherche ait modifié les attitudes d'un élève en situation de handicap. Les données de la captation sont doubles, elles se composent du son et des images de la bande filmée. J'ai relevé les éléments verbaux et non verbaux de ces situations. Les déplacements, les modes d'interventions des enseignants auprès de leurs élèves sont observés. Il en est de même des éléments de contextes (préparations, manuels, artefacts utilisés par l'enseignant pour mettre en œuvre son enseignement). J'ai comptabilisé la répartition du temps passé avec certains élèves parmi ceux d'un même cours. J'ai reconstruit le synopsis de chaque séance afin de comparer les intentions didactiques a priori et celles réellement mises en œuvre par l'enseignant.

L'entretien à chaud s'est déroulé dans les mêmes conditions que l'entretien Ante. Celui-ci a eu lieu pendant la pause méridienne et ne pouvait pas durer trop longtemps afin que l'enseignant mange et prépare son après-midi de classe. Un dictaphone enregistrait les échanges qui ont duré entre trente et quarante-cinq minutes chacun. J'ai ensuite mené, puis retranscrit intégralement, neuf entretiens, afin de nourrir les constructions de cas. Pour chacun, les deux séances consécutives observées ont été suivies d'un entretien interrogeant l'enseignant sur ses intentions didactiques et leurs liens avec l'activité didactique déployée en classe, sur tout ce qui était advenu sans avoir été prévu et sur ce qui l'avait le plus préoccupé. Ces entretiens sont dits « à chaud ». Les entretiens ont eu lieu juste après les séances observées, pour permettre aux enseignants de dire à chaud ce qu'ils retiennent de leur activité. J'ai apporté une caméra portative installée sur un trépied que je pouvais déplacer dans la classe pour suivre l'enseignant. Dans le contrat de collaboration, j'avais demandé à l'enseignant de mener des séances habituelles jusqu'à la récréation, pendant 1h30 à 2 heures. Ensuite, l'entretien dit « à chaud » a été consécutif à la captation vidéo. L'enseignant pouvait s'il le souhaitait revenir sur des moments de la captation vidéo afin de m'expliquer ce qu'il s'était passé. Mais ce n'était pas une étape obligatoire. L'entretien à chaud a deux fonctions : l'une consiste à éclairer par la parole du sujet la captation vidéo, ou le temps d'épreuve partagée par le chercheur. L'autre permet, dans le cadre d'un entretien semi directif d'éclairer le chercheur sur la logique du sujet, en complétant les données recueillies lors de l'entretien ante.

4.3.3. L'après-coup

Importé de la psychanalyse dans la recherche en didactique clinique, l'après-coup est aussi le troisième temps de la « méthodologie didactique clinique ». C'est un « moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position » (Terrisse, 2009, p. 27). Ce processus de reconstruction rétroactive et ce dispositif de mise à distance et de répétition d'autre part, vont créer les conditions de cette reconstruction. Entre « le temps où ça se passe et le temps où ça se signifie », il y a tout le processus de l'après-coup et « le temps où ça se signifie est toujours appréhendé rétroactivement » (Green, 1992, p. 149).

Plusieurs années après les observations, j'ai conduit par téléphone ou lors d'une rencontre, un entretien d'« après-coup » (Terrisse, 2007) avec chacun des enseignants. J'ai alors pu identifier leurs propres descriptions et reconstructions, et interprétations des processus en jeu dans l'accomplissement de leur métier. Chaque enseignant avait reçu le contenu des deux premiers entretiens et de la captation vidéo réalisée dans leur classe. Certains n'ont pas souhaité se regarder, préférant se concentrer sur le nouvel entretien. D'autres ont profité de ce support pour observer et analyser leur posture en classe.

La parole du sujet est décryptée, analysée en regard à la situation filmée et provoque un retour sur la pratique d'enseignement. Il existe deux incontournables : la posture clinique et la prise en compte de la temporalité. L'entretien « d'après-coup » provoque (précipite ?) un après-coup. L'après-coup du sujet n'en finit pas de s'écrire... Cet entretien peut se réaliser en une ou plusieurs fois, et de quelques semaines à plusieurs années après l'observation. Il s'effectue à partir de différentes techniques, qui « oscillent » entre l'entretien semi-dirigé et l'entretien libre dans lesquels les sujets pris dans la didactique sont amenés à revenir sur certains événements plus ou moins ciblés du temps de l'épreuve et/ou à expliciter, développer ou approfondir leur point de vue sur des questions préalablement repérées par le chercheur au regard de sa problématique.

L'entretien d'après-coup s'élabore suite au croisement des deux premiers temps de la recherche : le déjà-là et l'épreuve. Cet entretien aussi appelé entretien post a lieu au moment où le chercheur est prêt à conforter ses hypothèses auprès du sujet. Il a eu lieu lors d'une rencontre ou bien par téléphone en visioconférence, à un moment où le sujet était disponible. Il est important de mettre à distance les éléments donnés par le sujet car pour le chercheur, mettre en lumière ces différents phénomènes relève d'une posture clinique. Le travail d'introspection qu'il mène vise à prendre en considération les processus inconscients auxquels il est lui-même soumis dans son interaction avec les sujets de son observation « le comportement de l'observateur : ses angoisses, ses manœuvres de défense, ses stratégies de recherche, ses « décisions » (Devereux, 1980). J'ai notamment pu profiter de ce dernier entretien

pour conforter mes hypothèses de recherche car mon cadre d'analyse avait un peu changé depuis l'entretien ante. J'ai davantage insisté sur leur vision de la polyvalence, que j'avais peu interrogée jusque-là.

4.4. TRAITEMENT DES DONNEES

4.4.1. Construction des vignettes didactiques cliniques

Le recueil de données s'est étalé entre août 2015 et le printemps 2019. Ayant modifié, pendant les deux premières années, l'angle de mon sujet de thèse, j'ai préféré attendre d'avoir traité toutes les données initiales et intégré le cadre théorique dans lequel je décidais de m'immerger, avant de collecter la suite des données.

J'ai mené au total 7 entretiens ante d'accès au déjà-là pour n'en conserver que 3 (tous sont disponibles en annexe 1. Les quatre corpus non traités concernent pour 2 cas l'ASH, un autre une classe de cycle 3 très éloignée et le dernier en maternelle. Selon l'éloignement de certains enseignants se trouvant dans des académies lointaines, j'ai préféré mener pour certains, des entretiens téléphoniques. Les entretiens ont été conduits de manière semi-directive. J'avais prévu des thèmes d'intervention sur lesquels rebondir afin de n'oublier aucun élément de l'investigation que je souhaitais mener. Je laissais parler le sujet, l'encourageant et le relançant lorsque c'était nécessaire. Il m'est arrivé de recentrer le propos si le sujet était trop éloigné de mon sujet d'étude. Les éléments de réponse arrivaient dans un ordre non déterminé. J'ai ensuite organisé l'ensemble des données selon deux types distincts pour construire la vignette : d'une part l'analyse diachronique statique et d'autre part, l'analyse synchronique, plus dynamique.

4.4.1.1. Analyse diachronique

Dès le début du processus de recherche, toutes les interactions verbales ont été retranscrites dans leur intégralité. Afin de faciliter la compréhension des interactions didactiques, certains gestes professionnels et autres éléments proxémiques de l'enseignant ont été décrits : les procédures ostensives (Salin, 2002) non verbales de l'enseignant (démonstrations, manipulations, schématisations), les aménagements du milieu matériel, l'activité et les performances des élèves à partir desquelles l'enseignant intervient.

4.4.1.1.1. Le déjà-là

Dès le début du processus de recherche, toutes les interactions verbales ont été retranscrites dans leur intégralité.

Ces verbatim ont été traités qualitativement selon l'analyse de contenu catégorielle repérée par Bardin (1997, p 207) à partir des analyses de l'énonciation et de thématiques par réseau de sens. Le discours est appréhendé comme parole en acte. Je me replonge dans le contexte de l'entretien, en relisant le verbatim ou en réécoutant l'enregistrement. L'analyse de discours repose sur le repérage des unités de sens significatives pour la recherche en fonction des questions posées. À partir de ces hypothèses, je conduis un travail thématique qui me permet de déterminer des unités d'analyse. Je surligne des passages qui « vont bien ensemble », je cherche à repérer des catégories d'analyse, par lecture flottante, à suivre le fil de la pensée du sujet, en reconstruisant du sens y compris dans ce qui n'est pas explicitement dit, le sens latent. Souvent, je dois aller chercher dans les entretiens précédents pour suivre le fil, car le sujet fait des allusions à ce que je suis censée savoir déjà, à ce qu'il m'a déjà dit ou fait entendre. Puis je reprends le corpus et les catégories d'analyses pour les rapprocher des critères d'analyses autour des « rapports à » : rapport au(x) Savoir(s), rapport à l'épreuve, rapport à l'institution. Il s'agit d'effectuer une lecture flottante de l'ensemble du verbatim (Bardin, 1991) qui permet au chercheur de s'imprégner librement du contenu du discours. Cette première lecture intuitive, très ouverte à toutes idées, réflexions, hypothèses, en un « remue-méninge » qui favorise un rapprochement avec les questionnements de recherche. Ces éléments émergents sont répertoriés au fur et à mesure sous forme de mots-clefs, de remarques et de questions à droite du verbatim. Plus tard, les verbatims sont repris par « lecture filtrante » pour relever des traces de « déjà-là » du sujet. Il s'agit de repérer de manière systématique les unités de sens dans le discours qui renvoient aux différents déjà-là du sujet, de les relever et de les organiser en unités de significations afin de repérer les composantes du déjà-là.

Les questions ou suggestions du guide d'entretien décrit plus haut sont ouvertes pour encourager le sujet à répondre de façon la plus détaillée possible.

Les échanges sont enregistrés grâce à un dictaphone numérique. Ils durent entre 30 minutes et une heure dix. Ils sont retranscrits pour constituer des verbatims.

4.4.1.1.2. L'épreuve

L'épreuve est enregistrée après avoir reçu l'autorisation de la captation vidéo de la part du rectorat et des personnes concernées par le droit à l'image des enfants et des adultes concernés. Une caméra en plan large focalisée en permanence sur les enseignants a permis d'enregistrer au final 6 heures de séances variées. Afin de faciliter la compréhension des interactions didactiques, certains gestes professionnels et autres éléments proxémiques de l'enseignant ont été décrits : les procédures ostensives (Salin, 2002) non verbales de l'enseignant (démonstrations,

manipulations, schématisations), les aménagements du milieu matériel, l'activité et les performances des élèves à partir desquelles l'enseignant intervient.

Afin de nourrir les constructions de cas, pour chacun des sujets, les séances observées pendant 1h30 à 2h, ont été suivies d'un entretien interrogeant l'enseignant sur ses intentions didactiques et leurs liens avec l'activité didactique déployée en classe, sur tout ce qui était advenu sans avoir été prévu et sur ce qui l'avait le plus préoccupé. Ces entretiens sont dits « à chaud ». Les entretiens ont eu lieu juste après les séances observées, pour permettre aux enseignants de dire tout de suite, ce qu'ils retiennent de leur activité. J'avais apporté une caméra portative installée sur un trépied que je pouvais déplacer dans la classe pour suivre l'enseignant. Dans le contrat de collaboration, j'avais demandé à l'enseignant de mener des séances habituelles jusqu'à la récréation. Ensuite, l'épreuve a été complétée d'un entretien dit « à chaud » consécutif à cette captation vidéo. L'enseignant pouvait s'il le souhaitait revenir sur des moments de la captation vidéo afin de m'expliquer ce qu'il s'était passé. Mais ce n'était pas une étape obligatoire. J'ai ensuite traité les captations vidéo en reconstruisant un synopsis de chaque séance. À l'intérieur de chaque séance, j'ai identifié les 4 moments didactiques. Un logogramme m'a permis de repérer les positions et les déplacements du sujet pendant l'épreuve. J'ai enfin examiné les savoirs en jeu pendant le temps de la captation.

4.4.1.1.3. L'après-coup

Enfin, quatre à cinq années après avoir débuté les entretiens, j'ai conduit par téléphone ou lors d'une rencontre, un dernier entretien d'« après-coup » (Terrisse, 2007) avec chacun des enseignants, afin d'identifier leurs propres reconstructions et leurs interprétations des processus en jeu dans l'accomplissement de leur métier.

De la même façon que pour les entretiens ante, ces verbatim ont été traités qualitativement selon l'analyse de contenu catégorielle repérée par Bardin (1997, p 207) à partir des analyses de l'énonciation et de thématiques par réseau de sens. Le discours est appréhendé comme parole en acte.

Dans cette troisième étude de cas pour chaque sujet, j'ai cherché à repérer l'évolution du sujet sur les 9 axes en tension, en effectuant une analyse de contenu au filtre des 3 déjà-là et des 3 rapports à...

4.4.1.2. Analyse synchronique

En croisant les différents temps de l'analyse diachronique, l'analyse synchronique consiste en la mise en réseaux de significations recueillies tout au long de la temporalité construite par le chercheur et qui font sens au regard des questions de recherche. Elle s'effectue à la loupe de trois analyseurs que sont le rapport à l'institution, le rapport à l'épreuve, et le rapport au Savoir.

Ces deux types d'analyse sont complémentaire dans la construction du cas (Terrisse, 2013) qui en la mise en perspective des traces ponctionnées chez l'enseignant avec les énoncés hypothétiques posés par le chercheur.

4.4.1.2.1. *Le rapport au Savoir*

Comme déjà présenté dans la partie théorique, nous rendons compte du rapport au Savoir au moyen d'un positionnement sur 3 axes distincts et indépendants qui rendent compte des tensions structurelles qui habitent et animent le Sujet (Carnus, 2015) :

1. L'axe de **l'expertise** positionne le sujet entre distance et proximité. En didactique clinique, l'expertise renvoie est synonyme de maîtrise des enjeux de savoir et renvoie à un certain degré d'appropriation ou d'incorporation de ces savoirs (Carnus, 2015).
2. L'axe de **la rencontre** insiste sur l'importance du premier contact du sujet avec le savoir en jeu. Il fluctue entre nouveauté et ancienneté, selon que la première rencontre avec le savoir a plus ou moins marqué le sujet.
3. L'axe **du désir** entre répulsion et attirance est au cœur du processus de transmission – appropriation, « il n'y a de sens que du désir » (Beillerot, 1996, p. 73)

Ce rapport au Savoir avec un S majuscule est un terme générique qui englobe le singulier (pulsion épistémophilique, savoir de l'inconscient) et le pluriel (objets de savoir) de la notion au savoir comme pulsion épistémophilique.

Il concerne l'ensemble des savoirs auxquels le Sujet est lié, le sujet qui est lié et circulant dans les différentes institutions qu'il traverse de manière singulière : l'école, la famille, le travail, la société.... Le Sujet s'exprime en « je » en lien avec un Savoir toujours personnel qui lui est propre. Le Sujet est traversé par le Savoir, celui-ci est incarné, incorporé.

En m'appuyant sur la distinction récemment faite par Carnus, Aroui et Chihi (2020, à paraître), je distinguerai deux usages du terme Savoir :

- les savoirs (substantif) en jeu, qui regroupent les savoirs à enseigner (ou enjeux de savoir de nature disciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire prescrits dans les programmes) et les savoirs pour enseigner (savoirs professionnels mobilisés par l'enseignant pour permettre à l'apprenant de s'approprier les enjeux de savoir : planifier, réguler, différencier, interagir, évaluer, etc.). « Savoir à et savoirs pour (s') instruire, (s') éduquer ou (se) former sont indissociables et constituent les savoirs en jeu dans la relation didactique » (Carnus et al, 2020 à paraître). Cette première acception de la notion au pluriel sera utilisée pour les axes de l'expertise (maîtrise des savoirs en jeu) et sur l'axe de la rencontre (rencontre avec les enjeux de savoir).

- savoir (verbe) qui renvoie au fait de connaître, de s'appropriier des connaissances diverses, de les apprendre, de les faire siennes quelle que soit leur nature. Cette deuxième définition de la notion au singulier servira à renseigner le rapport au(x) savoir(s) des sujets observés sur l'axe du désir entre attirance et répulsion (désir de transmettre en lien avec le désir de savoir et la pulsion épistémophilique (Freud, 1907).

4.4.1.2.2. *Le rapport à l'épreuve*

En didactique clinique, 3 axes distincts et indépendants rendent compte des tensions structurelles au cœur du rapport à l'épreuve chez les sujets enseignant comme apprenant :

1. L'axe de **l'expérience** permet de placer le curseur du Sujet entre étrangeté et familiarité selon son déjà-là expérientiel dans une épreuve similaire à celle observée par le chercheur.
2. L'axe de **la contingence** rend compte d'une position du Sujet se situant entre l'inhibition anxiogène et l'excitation euphorique. La singularité du Sujet observé au fait apparaître son appréhension et de sa gestion de l'imprévu inhérente au processus d'enseignement – apprentissage.
3. L'axe **des affects** oscillant entre souffrance et plaisir éprouvés au temps de l'épreuve permet d'identifier certains aspects subjectifs, ambivalents passagers et discontinus de la vie émotionnelle (Green, 1973).

4.4.1.2.3. *Le rapport à l'institution*

Là encore, 3 axes rendent compte des tensions structurelles au cœur du rapport à l'institution des sujets enseignant comme apprenant :

1. L'axe de **l'assujettissement** décrit la place du sujet entre soumission et émancipation selon la place qu'il occupe au sein de l'institution didactique dans laquelle il évolue et qui lui confère soit un statut de « Sujet Supposé Savoir » (Lacan, 1968) du côté de l'enseignant soit de « sujet supposé ne pas savoir » (Carnus & Alvarez, 2019).
2. L'axe de la **reconnaissance** permet de positionner le sujet entre exclusion et inclusion au sein de son institution, entre sentiment d'imposture et sentiment légitimité.
3. L'axe du **confort** révèle le positionnement du sujet entre risque et sécurité. La fonction contenante de l'institution est parfois considérée et vécue comme défailante.

Les injonctions parfois paradoxales de l'Éducation nationale, la variabilité des programmes au travers de la succession des Bulletins Officiels, les relations hiérarchiques, les évaluations récurrentes, le pilotage des inspecteurs en même temps le besoin de reconnaissance au sein de l'institution entrent en compte dans le positionnement du Sujet au regard de l'institution didactique. Les relations entre

collègues et les liens avec les parents d'élèves sont également des indicateurs de cet analyseur.

4.4.1.2.4. *Mon appropriation de l'outil de positionnement*

Pour modéliser chacune des positions du sujet à ces trois entretiens, j'ai d'abord fidèlement représenté 9 axes issus des 3 rapports à, comme le propose l'EDiC.

Positionnement	Entre...	1	2	3	4	Et...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission	←————→				Émancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	←————→				Sécurité	Axe du confort
	Exclusion	←————→				Inclusion	Axe de la reconnaissance
Rapport à l'épreuve	Étrangeté	←————→				Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	←————→				Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	←————→				Plaisir	Axe de l'affect
Rapport au(x) savoir(s)	Distance	←————→				Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion	←————→				Attirance	Axe du désir
	Nouveauté	←————→				Ancienneté	Axe de la rencontre

Tableau 4 Les 9 axes en tension dans les trois rapports à...

Puis j'ai cherché à en représenter une version plus personnelle...

Concernant le rapport à l'institution par exemple, voici les 3 axes et les 6 butées représentant les tensions maxima de chaque axe.

Rapport à l'institution		
Axe de l'assujettissement	Soumission	_ _ _ _ _ _ _ Émancipation
Axe du confort	Risque	_ _ _ _ _ _ _ Sécurité
Axe de la reconnaissance	Exclusion	_ _ _ _ _ _ _ Inclusion

Tableau 5 Tableau des butées des axes du rapport à l'institution

Deux termes opposés en tension composent un axe et sont séparés par 8 jalons. Le sujet est installé sur un curseur-navette correspondant à 4 jalons. L'amplitude possible du déplacement du curseur est ainsi de 4, soit la moitié de l'axe entre les deux butées.

La gradation à 4 niveaux de chaque côté me permet de repérer si le sujet est concerné un peu (codage à 1), moyennement (codage à 2), beaucoup (codage à 3) ou exclusivement (codage à 4). Il est alors de fait positionné de l'autre côté de l'axe à l'opposé. Les côtés moteurs sont systématiquement présentés dans la butée de droite et les côtés freins sont systématiquement présentés dans la butée de gauche.

Côtés moteurs des axes	Côté freins des axes	Valeur des positionnements
4	0	Exclusivement/ pas du tout
3	1	Plutôt / plutôt pas
2	2	Zone d'ambivalence
1	3	Plutôt pas/plutôt
0	4	Pas du tout/exclusivement

Tableau 6 des valeurs de la gradation de chaque axe selon le positionnement des sujets

Les positionnements du sujet sur les deux parties de l'axe sont interdépendants et synchrones.

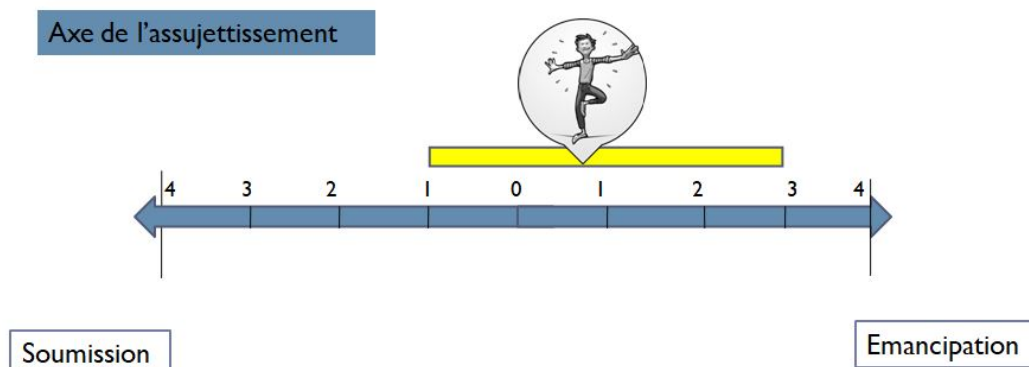


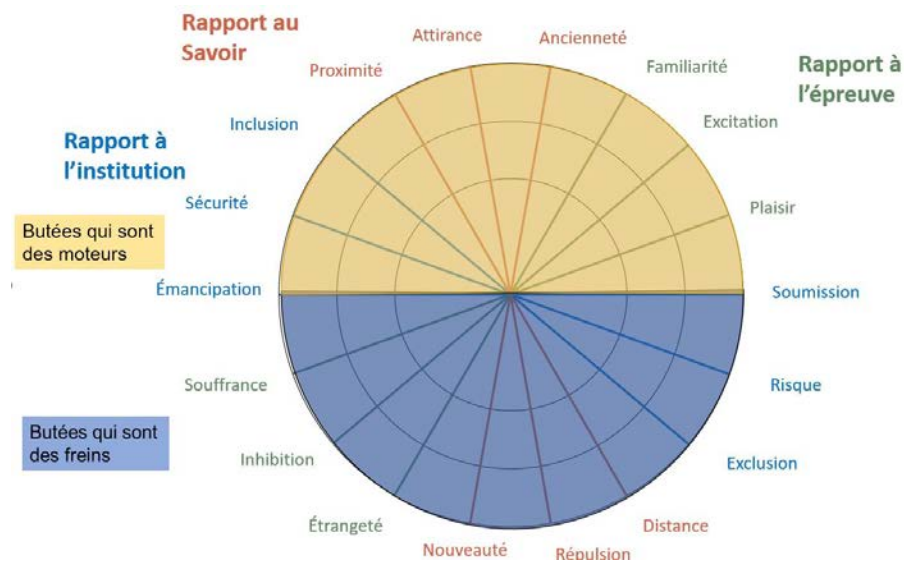
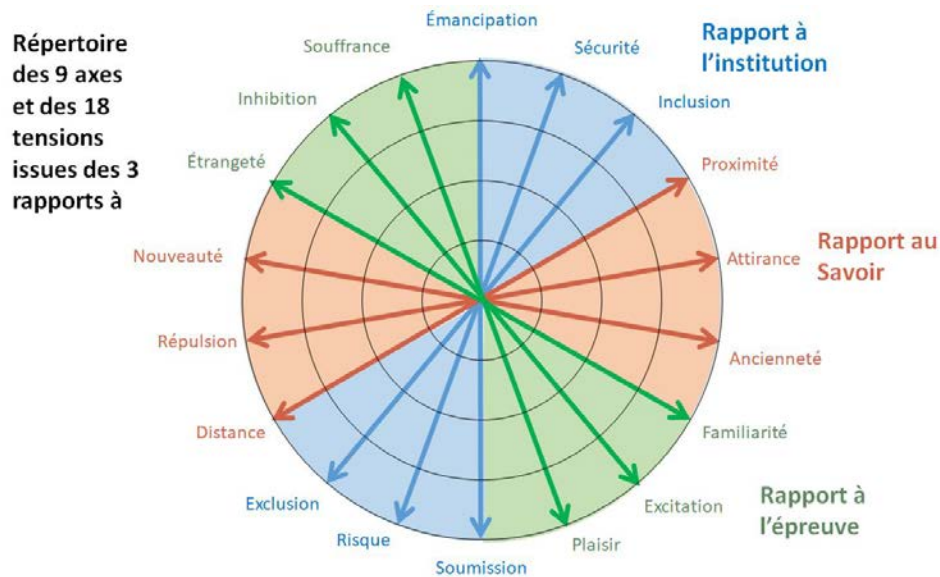
Figure 13 Exemple du positionnement d'Ericka sur l'axe de l'assujettissement

Les 9 navettes sont incluses dans un simplexe (figure 14 ci-après) afin d'obtenir une photo de la position du sujet dans tous ses « rapports à... » dans le même temps diachronique : ante, à chaud (dit encore d'épreuve) ou post.

Les navettes sont de couleur **jaune** quand elles représentent le temps ante, **rouge** quand elles situent le temps d'épreuve et **bleue** au temps d'après-coup.

Les 9 axes en tension issus des trois « rapports à » émergent et permettent lors des différentes analyses de positionner les sujets par juxtaposition des axes aux trois temps de la méthodologie en didactique clinique. Dans le cas ici des professeur·e s des écoles, mon intuition est que je verrai ainsi émerger une forme persistante propre à chaque sujet après l'analyse des cas et la constitution des vignettes didactiques

cliniques. Cette résultante pourrait alors me renseigner sur le rapport à la polyvalence des 3 sujets observés.



Sur le simplexe légèrement décalé vers la gauche (figure 15), l'axe horizontal semble séparer vers le haut les côtés moteurs des axes et vers le bas les côtés freinateurs des axes.

Il devrait être possible par superposition des trois calques de l'analyse diachronique d'obtenir une synthèse fine de la variabilité du sujet dans ses « rapports à ... ». J'effectuerai cette bascule des axes au moment de la superposition des simplexes et mettrai à l'épreuve mon intuition.

4.4.2. Rapprochement des cas

En didactique clinique, le rapprochement des cas est la dernière analyse qui permet d'extraire au-delà des singularités des cas des régularités à travers l'identification d'invariant ou de tendances similaires permettant de fournir des éléments de réponse aux questions de recherche.

La complexité de mon objet d'étude m'a conduite à faire des choix. En effet, nous avons pu le voir tout au long de ce travail et souligné en particulier dans le chapitre 1, la polyvalence dans le premier degré peut être abordée de façon complémentaire selon trois volets : la pluralité des disciplines, la pluralité des publics et la pluralité des fonctions comme l'a appréhendée Yves Léal en 2012.

Tout en m'inspirant de sa recherche, sans négliger pour autant les autres dimensions, je me suis progressivement et de plus en plus engagée dans le volet de la pluridisciplinarité.

En effet, dans cette thèse, j'ai décidé d'approfondir davantage la question de la prise en charge de la pluralité des disciplines. Cet aspect didactique que je choisis de regarder est au cœur de mon désir de chercheuse – formatrice – enseignante et mon projet est de commencer modestement à poser les fondations d'un édifice qui me paraît à la fois nécessaire et très ambitieux : une didactique clinique de la polyvalence... D'où le sous-titre de ma thèse.

Pour cette ultime analyse, j'envisage de travailler à partir de descripteurs et d'analyseurs pour rapprocher mes trois constructions de cas à l'aide de descripteurs et d'analyseurs extraits des études diachroniques et synchroniques :

- La triple mission de l'enseignement (instruire, éduquer, former).
- La polyvalence dans ses trois dimensions et la polyvalence pluridisciplinaire assumée ou déléguée.
- Les stratégies proxémiques au temps de l'épreuve.
- Les quatre moments didactiques.
- Le suivi des enjeux de savoir lors des phases proactive et interactive.

Les analyseurs de rapprochement en provenance de l'analyse synchronique seront :

- Les neuf axes issus des rapports à l'institution, au Savoir et à l'épreuve

Trois concepts majeurs en didactique clinique traverseront les analyses pour éclairer l'ensemble :

- L'impossible à supporter
- Le Sujet Supposé Savoir
- La conversion didactique.

4.4.3. Réponses aux questions de recherche

Ces études rapprochées seront l'occasion d'apporter des éléments de réponse à mes questions de recherche.

- La première question de nature descriptive et compréhensive me permettra de repérer comment s'organise le savoir enseigné dans le premier degré. Du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné, la nature disciplinaire, interdisciplinaire ou transdisciplinaire des savoirs enseignés ne se limite pas à une catégorie de savoirs spécifiques. À travers le filtre de la prise en charge de la pluralité des disciplines, je tenterai de rendre compte de ce qui s'enseigne dans le didactique ordinaire du premier degré.
- La seconde question est celle de l'influence du déjà-là. Dans une visée compréhensive et « explicative », je me demande en quoi le déjà-là éclaire le rapport nécessairement singulier de chaque PE à la polyvalence. La réponse à cette deuxième question documentera la façon dont se construit le rapport à la polyvalence à partir de l'expérience des sujets.
- La troisième question est sans doute celle qui me tient le plus à cœur. J'ai néanmoins conscience au moment où je rédige les conclusions de ce travail que je n'aurais pu en ébaucher des pistes de réponses sans avoir traité les deux premières. Ces pistes pour la formation initiale et continue des enseignants, ne renvoient ni à une didactique normative, ni à une didactique praticienne au sens de Martinand (2006). Dans une visée praxéologique stratégique (Van Der Maren, 1996) ainsi que prospective et critique (Martinand, 2006), mon intention est de dégager et de formaliser des leviers de nature à questionner et orienter la formation des enseignants du premier degré actuellement en plein bouleversement et remises en question. Ces éléments, vers une didactique clinique de la polyvalence, marqueront une étape décisive dans mon épistémologie de chercheure notamment dans la bascule d'une posture de d'enseignante – formatrice – chercheure à une posture je l'espère assumée de chercheure – formatrice – enseignante.

4.5. SYNTHÈSE DU CHAPITRE IV

Cette recherche en didactique clinique investigate et questionne dans une visée compréhensive la mise en œuvre de cette injonction institutionnelle qui semble aller de soi : la polyvalence du professeur des écoles.

À travers la prise en compte de facteurs extérieurs – notamment institutionnels – et de facteurs internes propres au sujet, je vais chercher à suivre le fil des enjeux de savoir dans le cadre d'un enseignement polyvalent à travers la logique énigmatique de trois constructions singulières de cas de professeur·e s des écoles blogueurs en classe multi-âge de cycle 2 et 3. Je vais m'appuyer sur une théorie du sujet pris dans le didactique qui intègre la dimension de l'inconscient et mobilise un appareillage méthodologique qualitatif en trois temps pour construire le cas. La focale de

l'investigation scientifique en didactique clinique est l'articulation entre savoir(s) et sujet(s).

Cet appareillage méthodologique est synthétisé dans le tableau (tableau 7) qui suit.

Temporalité de la recherche	1 Déjà-là	2 Épreuve	3 Après-coup
Instrumentation			
Type de données Élaboration du corpus	3 entretiens ante semi-directif retranscrits	Captations filmées de 6 séances (audio + vidéo) 3 entretiens à chaud semi-directif	3 entretiens post semi-directif élaborés après le croisement des données du déjà-là et de l'épreuve
Traitement des données			
Construction du cas et élaboration de trois vignettes didactiques cliniques			
Analyses diachroniques statiques et descriptives	Déjà-là <u>Entretien retranscrit</u> Lecture flottante. Analyse de contenu au filtre des 3 déjà là et des 3 rapports à... Analyse qualitative	Épreuve <u>Captations filmées</u> Synopsis de séance, les quatre moments didactiques, proxémie et savoirs en jeu <u>Entretien à chaud</u> Analyse de contenu Complémentarité qualitatif/quantitatif	Après-coup <u>Entretien retranscrit</u> Lecture flottante. Analyse de contenu au filtre des 3 déjà là et des 3 rapports à... Analyse qualitative
Analyses synchroniques dynamiques et compréhensives	Triangulation des données au filtre des 9 axes des 3 rapports à... Superpositions des positionnements et des simplexes Repérage du noyau dur du rapport à la polyvalence pour chacun des sujet observé.		
Rapprochement des cas et réponse aux questions de recherche : au-delà de la singularité des sujets extraction d'invariants ou de régularités			
Études rapprochées compréhensives et explicatives	À travers 5 descripteurs <ul style="list-style-type: none"> - La triple mission de l'enseignement (instruire, éduquer, former). - La polyvalence pluridisciplinaire assumée ou déléguée. - Les stratégies de supervision : proxémie et dévolution. - Les quatre moments didactiques. - Le suivi des enjeux de Savoir dans les phases proactive et interactive. Et 12 analyseurs : les 9 axes issus du rapport à l'institution, au Savoir et à l'épreuve + 3 concepts majeurs en didactique clinique : <ul style="list-style-type: none"> • L'impossible à supporter • Le Sujet Supposé Savoir • La conversion didactique. 		
Réponses aux questions de recherche	Comment s'organise le savoir enseigné dans le premier degré ? En quoi le déjà-là participe-t-il à la construction d'un rapport à la polyvalence nécessairement singulier ?		

Discussion et interprétation	Qu'en tirer pour la formation initiale et continue des enseignants
------------------------------	---

Tableau 7 Synthèse des options méthodologiques

5. RESULTATS

J'ai déjà détaillé au début du chapitre précédent le contexte de cette observation et les modalités de travail choisies auprès d'enseignants professeurs des écoles blogueurs. Sans avoir jamais rencontré Ericka et Mallory, nous avons déjà appris à travailler en équipe et la confiance entre nous était un gage de sérénité dans le cadre de cette recherche. Loïc avait également un blog mais je l'avais rencontré dans un cadre de travail différent, lié à des associations de pratiques coopératives.

Introduction : Présentation des trois collaborateurs

- Ericka enseigne déjà depuis 15 ans au moment de notre collaboration. Durant les cinq années suivantes, Ericka n'a jamais changé d'école. Elle a toujours eu un cycle 3, avec une fluctuation de niveau simple ou double, en CM1 ou CM2.
- Loïc enseigne également depuis 15 ans au moment de notre collaboration. Nous le découvrons adjoint¹⁹ en CM1-CM2 dans un quartier classé REP + d'une métropole. Son école est de taille moyenne et dans l'enseignement public. Il déclare enseigner en classe coopérative vers la pédagogie institutionnelle²⁰.
- Mallory enseigne depuis huit ans au moment de notre collaboration. Elle est adjointe élémentaire en CP-CE1 dans une petite école privée catholique sous contrat avec l'éducation nationale, dans un petit village en 2015. Elle enseigne à sa manière et déclare être toujours en recherche.

2017 est une année de césure pour les trois sujets. En effet, cette année-là, qui suit la séance de captation vidéo et qui précède celle de l'entretien d'après-coup, des événements ont surgi et ont profondément modifié les cours de leur vie professionnelle et personnelle.

En marge de ces résultats, j'ai pensé réaliser ma vignette dans le chapitre 7 car il m'a semblé qu'un éclairage sur ma place, la nécessité de préciser de « là d'où je parle » permettrait de comprendre les positionnements, les choix que j'ai effectués dans ce travail. Comme dans toute recherche clinique, la subjectivité du chercheur entre en jeu dans l'analyse de ses résultats.

¹⁹ Dans le premier degré, les enseignants sont soit directeurs, soit adjoints élémentaire, soit adjoints maternelle. Les adjoints ont la responsabilité pédagogique de leur classe. Les directeurs ont la responsabilité administrative de l'école mais ne sont pas les supérieurs hiérarchiques des adjoints. L'inspecteur de l'éducation nationale est le seul garant de la qualité de l'enseignement dispensé par les enseignants au regard des apprentissages et acquis des élèves, dans sa circonscription.

²⁰ La pédagogie institutionnelle est une pédagogie active qui tient compte des besoins du groupe-classe et de son inconscient et qui les structure selon des institutions. Davantage de précisions dans la vignette de Loïc.

La vignette d'Ericka

5.1. ERICKA « UNE EQUILIBRISTE EN PERMANENCE »

21

Enseignante depuis 15 ans, Ericka est une citoyenne engagée dans la vie de sa commune, investie dans un rôle d'adjointe municipale. Cette maman de deux enfants aime son métier, qu'elle a choisi avec conviction. Elle anime un blog professionnel dans lequel elle partage son travail avec d'autres enseignants au sein d'un réseau collaboratif sur internet. C'est dans ce cadre que je fais sa connaissance, puisqu'elle accepte de participer à un entretien téléphonique enregistré pour ma recherche sur l'identité professionnelle²².

²¹ Romain Soulié, graphiste, a réalisé ces illustrations pour ma recherche.

²² En août 2015, lorsque j'ai commencé mon recueil de données, je travaillais sur l'identité professionnelle du professeur des écoles. J'ai donc demandé à des enseignants de me parler de leur quotidien professionnel.

5.1.1. Construction diachronique et statique du cas Erika

5.1.1.1. Le déjà-là d'Ericka

5.1.1.1.1. Le déjà-là expérientiel d'Ericka

Voici une reconstitution du cursus universitaire d'Ericka.

Études	Commentaires chercheure	verbatim Ericka de l'entretien ante
Bac D		<i>J'ai fait un bac D pour commencer</i>
Pré prépa Bac C section « sup sciences »		<i>L'année d'après j'ai fait un bac C dans une section qui s'appelait les « sup sciences » qui permettait à des lycéens qui avaient eu un dossier assez moyen dans les filières scientifiques de re préparer un bac et un dossier pour intégrer des écoles des math sup et ingénieurs. c'était l'année où mes parents divorçaient, donc ça m'a permis moi de me poser, j'ai passé un bac C pour le coup.</i>
Deug A Physique chimie		<i>Ensuite je suis partie à la fac. J'ai fait un deug A physique Chimie</i>
Licence physique chimie	Une UE manquante jamais obtenue	<i>J'ai tenté, désespérément d'avoir une licence de chimie, j'étais étudiante salariée. Mes parents étant séparés, j'étais partie vivre avec ma mère qui avait déjà des soucis d'alcool à l'époque, donc, je me suis beaucoup débrouillée par moi-même, c'est un peu « Rémi sans famille ».</i>
Licence de sciences de l'éducation + BAFA	Elle a alors 20 ans	<i>J'étais animatrice je travaillais et j'étais étudiante salariée pendant toutes mes études en fait, et après, euh, donc, quand les postes d'aide éducateur sont arrivés, j'étais encore désespérément en train de finir ma licence de chimie, il me manquait un module pour la 4ème année, que je n'ai jamais eu d'ailleurs...</i>

Études	Commentaires chercheure	verbatim Ericka de l'entretien ante
Préparation au CRPE par le CNED	en candidate libre en étant AED pendant 3 ans	<i>J'ai fait les premiers postes d'aide éducateur je ne suis pas passée par l'IUFM pour préparer le concours donc, j'ai fait le CNED. Quand j'ai préparé mon bac D, j'ai aidé un camarade de classe en biologie puisque c'était ma matière préférée à l'époque, et j'ai découvert le plaisir d'enseigner.</i>

Tableau 8 Cours universitaire d'Ericka

Issue d'un milieu plutôt modeste, elle décrit son enfance peuplée de nombreuses difficultés à « *la Rémi sans famille* », se qualifiant de « *pur produit de sa famille* », elle déclare que si elle avait « été dans un autre milieu, elle n'aurait pas eu le même parcours », car elle s'est construite toute seule. Titulaire de deux baccalauréats scientifiques et d'un DEUG de Chimie, elle a vécu un parcours étudiant qu'elle qualifie de « *chaotique* » à un moment d'éclatement de sa famille car elle était salariée, puis aide éducatrice dans une école primaire. C'est là que son désir d'enseigner s'est réveillé : « *voir la petite étincelle dans les yeux des gamins tout à coup ! [...] faire comprendre les choses* » par les effets de la « *transposition didactique* ». L'expérience d'animation lui a permis de vérifier qu'elle saurait gérer un groupe, elle qui ne s'était jamais sentie particulièrement à l'aise dans les relations sociales. Elle a alors préparé une licence de sciences de l'éducation et le concours de recrutement de professeur-e des écoles par le CNED.

Voici maintenant une synthèse du parcours professionnel commenté d'Ericka :

Chronologie	Commentaires chercheure	verbatim Ericka de l'entretien ante
2000 :obtention du CRPE	Ericka n'en parle pas.	
2000-2001: PE2	Un stage en maternelle qui ne lui a pas plu.	<i>Soyons clairs, à l'ESPE, on ne nous apprend certainement pas notre métier quoi... hi hi, d'autres choses mais pas notre métier...</i>
2001-2005 CE2-CM1 adjointe	Adjointe élémentaire en cours double et un an de CP.	<i>Mais à la fin de l'année, à l'idée de reprendre les CP, je, non, non, ils devenaient intéressants pour moi parce qu'ils savaient enfin lire...</i>

Chronologie	Commentaires chercheuse	verbatim Ericka de l'entretien ante
2005-2011 : CM1 ou CM2 directrice	Avec décharge ¼ pendant 6 ans en cours simple Arrivée dans cette école dont elle n'a pas bougé depuis.	J'ai conscience qu'il y a une technicité particulière au métier de la maternelle, mais pour l'instant cela ne m'attire pas, peut-être plus tard, j'aurai l'impression d'avoir fait le tour de la question chez les grands et... pour l'ASH, pffff... là, c'est ma fragilité à moi qui m'empêche d'y aller
2011-2015: CM1 ou CM2 adjointe	Et maitresse d'accueil temporaire pendant 3 ans (non admissible CAFIPEMF 2 ans de suite).	<i>pendant 2 ans j'étais, comment on dit, c'est pas maitre formateur parce que j'étais pas en école d'application, j'étais tutrice de PES et l'année d'après, après une nouvelle réforme, j'étais sortie du lot de tuteurs » (Ante 2) puis ils ont supprimé carrément le statut et j'ai accueilli comme MAT des stagiaires l'an dernier.</i>
2015-2016: CM1-CM2	(arrêt de la mission MAT, arrêt de la préparation CAFIPEMF)	
2016-2017: CM1	Niveau simple.	
2017-2018: CM2	Décès de sa sœur.	
2018-2019: CM2	Retour de la préparation CAFIPEMF et admissibilité obtenue. Un manuel pédagogique en géographie en cours d'édition	

Tableau 9 Déroulement de carrière d'Erica (historique des affectations)

Pendant quelques années, elle a appris à « avoir du répondant » en participant à la titularisation de jeunes enseignants. Cependant, elle garde quelques blessures de la « maison Éducation Nationale », à l'égard de laquelle elle éprouve de la colère en 2015 : une maison qui ne l'a pas reconnue dans ses premières années de formation, l'obligeant à être tutorée pour manque de préparation l'année de sa titularisation, puis au moment de l'examen du CAFIPEMF, n'ayant pas validé son mémoire professionnel de formatrice, pour quelques dixièmes de points. Tous ces éléments entrent en compte dans son positionnement vis-à-vis du rapport à l'institution. Directrice d'école pendant six ans, puis formatrice pendant deux ans, elle a eu

l'occasion d'exercer son « *courage professionnel* », n'hésitant pas à signaler des familles mal intentionnées ou en demande d'aide.

Ericka se définit comme une acrobate : elle se dit écartelée « *entre les injonctions paradoxales de la hiérarchie et les attentes sociétales* » d'une part, « *ce qui est vraiment utile à l'enfant* » d'autre part et enfin « *ce qu'il est vraiment en capacité d'apprendre au moment où* (l'élève est en classe) ». En décembre 2015, Ericka accepte ma proposition d'entretien. Je la rencontre par l'entremise d'un forum de professeur·e s blogueurs. Son blog attire chaque jour plusieurs centaines d'enseignants. Mais il lui a surtout permis de mieux connaître d'autres enseignants blogueurs comme elle. Ericka enseigne depuis quinze ans au début de notre recherche. Elle est alors adjointe élémentaire en CM1-CM2 d'une grosse école publique, dans une petite ville, en périphérie d'une métropole. Elle revendique une « *pédagogie traditionnelle* ».

Pourquoi Ericka pratique-t-elle ce que Carnus (2014) appelle une polyvalence déléguée dans la discipline qu'elle maîtrise le mieux ? Elle renonce à enseigner ce qui la passionne car « *quand tu es expert dans un domaine, tu as tendance à te laisser entraîner super loin de ton objectif, et à l'arrivée, c'est catastrophique...* » (E ante). Lorsqu'elle a à enseigner un savoir dans lequel elle est experte, notamment en sciences, elle a plus de difficultés à adapter sa connaissance au curriculum prescrit. Elle dit avoir quelques difficultés à régler son intervention au niveau de compréhension de ses élèves et à l'objectif de sa séance, car les élèves passionnés multiplient les questions et l'éloignent du savoir à transmettre. Elle préfère alors déléguer cet enseignement à un collègue non expert intervenant dans sa classe. En règle générale, elle considère qu'il est plus aisé et plus intéressant pour elle de transmettre un savoir qu'elle vient d'apprendre.

Tentée par les propositions de changements de pratiques de ses colistières sur d'autres blogs de classe, Ericka a essayé de modifier ses pratiques et a été confrontée à une situation qu'elle n'acceptait pas. Un an avant la préparation du CAFIPEMF, elle a souhaité tester seule le travail en PME²³, la Pédagogie de Maitrise à Effet Vicariant, pendant un trimestre. N'ayant pas anticipé le changement de contrat didactique avec ses élèves, elle s'est confrontée à quelques écueils. Elle a été gênée par le fait de ne pas pouvoir « *jauger la quantité de travail que les enfants sont en capacité de prendre* » dans un plan de travail autonome. D'autre part, elle a mal vécu un blocage de la part d'une fillette. Celle-ci mettait en œuvre une attitude de refus du savoir, restant passive à attendre que sa maitresse lui apprenne quelque chose. Ne reconnaissant pas là l'implicite du contrat pédagogique, Ericka ne supportait pas

²³ La PME²³ est la pédagogie de maîtrise à effet vicariant. Elle date de 1990, quand Michel Monod prend appui sur la vicariance observée par Bandura. Le modèle de référence n'est plus uniquement vertical via l'adulte, mais horizontalement puisque tout élève de la classe peut transmettre aux autres ses savoir-faire. Il s'agit donc d'un apprentissage par observation / reproduction.

« *l'œil vide du poisson sorti de l'eau* » de son élève. Elle n'a pas souhaité poursuivre l'expérience, sachant qu'elle pouvait faire autrement. Elle n'a pas essayé de se mettre « à côté » de son élève pour l'accompagner dans son autonomie : « *si un enfant est en autonomie, c'est que le travail est adapté, sur des exercices systématiques. L'idée c'est de ne pas les mettre sur une situation de recherche où au bout de 2 minutes, y a un qui va lever le nez parce qu'il n'a rien compris.* » À propos de l'enseignement dans l'ASH (Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés), Ericka se déclare « *incapable de ne se consacrer qu'à ce genre d'enfants* ». Elle décrit son impossibilité à travailler avec des enfants à « *l'histoire personnelle très dure* » à cause de sa fragilité personnelle. Physiquement, la prise en compte de ce vécu la « *retourne complètement* », car *l'injustice la rend « dingue [...] mais quand je dis dingue, c'est vraiment dingue* ». Son déjà-là expérientiel la rattrape quand elle se déclare « *trop touchée pour rester professionnelle* ». Elle déclare pouvoir accueillir quelques enfants en situation de handicap et leur aménager un parcours particulier dans sa classe, mais être « *incapable de ne se consacrer qu'à ce genre d'enfants* ». Ce qui la gêne en tant qu'enseignante, c'est de ne pas savoir « *jauger où tu peux amener* » ces enfants. Car en effet, la programmation, la gestion du déroulement de la journée selon un timing précis sont importants pour elle.

5.1.1.1.2. Le déjà-là conceptuel d'Ericka

Dans son métier, Ericka déclare chercher à combattre un certain déterminisme social, en poussant « *chacun de ses élèves au maximum de ses capacités* ». Dans son relationnel avec les familles, elle essaie de rendre explicite tout le langage de l'école qui lui semble codé. Elle espère ainsi « *armer les parents pour que leurs enfants soient sélectionnés* » sur des critères objectifs. Pour elle, l'autonomie et l'initiative ne sont pas des savoirs sur lesquels repose un apprentissage mais des compétences transversales à acquérir dans le cadre de la classe. Paradoxalement, Ericka sait que le conflit cognitif est « *parfois constructif* », mais il est chronophage... Le dilemme consiste à « *s'obliger de s'écarter* » pour que ses élèves soient davantage dans l'interactivité, sans perdre de temps. « *Donc, en gros avec le métier, j'apprends à accepter que les choses ne se passent pas comme je l'avais prévu.* » (E ante). « *Mais si tu te mets en retrait, que ta situation de départ est bien préparée et que tu ne les as pas trop mal guidés par le travail que tu leur as demandé.... Ils vont y arriver...* ». Sinon, « *tu as un banc de carpes devant toi et ils n'ont pas interagi, ils ne se sont pas approprié la notion parce que c'est toi qui as parlé* »...

5.1.1.1.3. Le déjà-là intentionnel d'Ericka

Ericka s'investit beaucoup en amont de sa classe, à construire des projets, des dossiers thématiques. Ce travail approfondi la nourrit intellectuellement et lui apporte de grandes satisfactions. Cependant, elle déclare avoir « *la phobie de la montre* ». Le planning imposé étalé sur une table devant le tableau, dès le matin, doit

« rouler » ». Elle est exigeante sur le bagage commun que tous doivent avoir, et « *il faut donner aux enfants qui peuvent absorber plus, l'occasion de le faire* ». Ericka considère qu'elle se connaît professionnellement. Dans sa préparation au métier de formatrice, elle a eu l'occasion de « *se regarder pédaler* ». Elle sait qu'elle a tendance à garder la craie pour « *être sur le devant de la scène* ». Pour corriger ce travers, elle s'oblige à rester au fond de la classe lorsqu'elle envoie un élève « *agir au tableau* ». Au fil des années, elle travaille beaucoup sur elle-même pour prendre moins la parole. Elle essaie « *d'accepter que le temps ne s'écoule pas comme elle l'entend* », car elle s'aperçoit que finalement, avec l'expérience, elle retombe toujours sur ses pattes. Elle apprend à se faire confiance et à faire confiance à ses élèves.

Quand j'ai démarré ma thèse, je n'avais pas le filtre de traitement de l'entretien... De ce fait, le déjà-là conceptuel a assez peu émergé... car peu de questions permettait d'y accéder. C'est pourquoi je reviens sur certains aspects lors de l'entretien d'après-coup.

Ericka semble se faire quelques illusions sur ce que ses propres élèves apprennent. En effet, convaincue par les séances de pédagogie explicite, elle ne veut pas, ou ne peut pas, penser que ce qu'elle enseigne n'est pas toujours transmis. Mais, en professionnelle consciencieuse, il lui semble que la programmation telle qu'elle l'a organisée, estimée dans le temps est équilibrée.

Un bilan synthétique du déjà-là d'Ericka se trouve au chapitre 5.1.1.1.5.

5.1.1.1.4. *Positionnements sur les axes en tension des trois rapports à... dans le déjà là d'Ericka*

Ces extractions du déjà-là d'Ericka me permettent de commencer à la placer dans des premiers positionnements préparant la construction synchronique qui suivra l'analyse diachronique. Au regard des trois axes en tension de chaque rapport à, j'obtiens une image « fixe » d'Ericka au temps Ante. Dans le tableau suivant, on trouve en rose, le rapport au Savoir, en bleu le rapport à l'institution et en vert le rapport à l'épreuve.

Rapport au(x) savoir(s)	Sur l'axe du rapport au savoir, on note une tension forte entre expertise et aisance professionnelle au moment de l'épreuve d'enseignement.	« <i>Quand tu es expert dans un domaine, tu as tendance à te laisser entraîner super loin de ton objectif et à l'arrivée c'est catastrophique... Alors par contre, ils sont passionnés</i> ».
	Ericka est toujours heureuse de faire ce métier, malgré de fortes tensions qu'elle ressent entre les exigences	<i>Finally, je pense que je suis là où je devrais être, et que je m'éclate. Voilà, ce n'est pas donné à tout le monde, d'arriver le matin avec le sourire au travail quoi...</i>

	institutionnelles et les besoins de ses élèves	
Rapport à l'institution	Ericka doit gérer son temps en permanence car elle a l'impression d'être en retard sur sa programmation. Elle se fixe des temps de séance de 45 minutes pour rester professionnelle.	<i>Et il va falloir expliquer à l'inspecteur pourquoi je suis aussi en retard en séances en sciences.</i>
Rapport à l'épreuve	Quand elle a trop d'expérience dans un domaine, elle craint de mal enseigner.	« <i>Je trouvais que c'était plus facile d'enseigner l'histoire et la géographie moi qui suis une grande ignare devant l'éternel parce que justement mon niveau était à peine supérieur à celui de mes élèves donc je pouvais rester dans ma ligne de conduite dans ma conduite de classe quoi...</i> »

Tableau 10 Premiers repérage des rapports à... d'Ericka au temps du déjà-là

Voici le détail du positionnement d'Ericka sur les axes du rapport à l'institution :

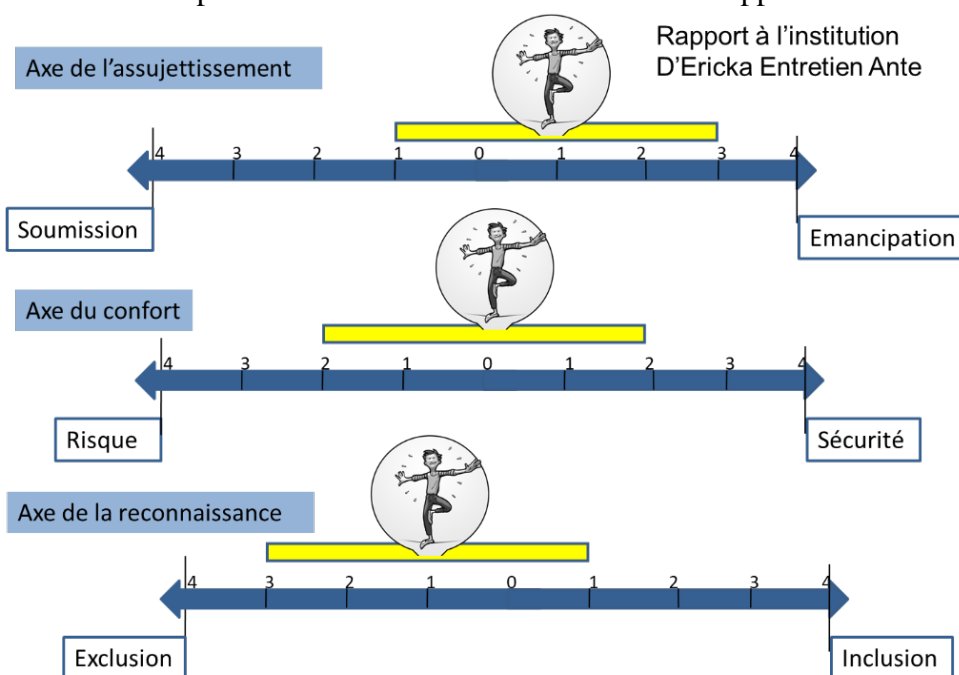


Figure 16 Positionnement d'Ericka sur les axes du rapport à l'institution au temps ante.

Alors qu'elle se dit experte dans le domaine, Ericka s'autorise à ne pas enseigner les sciences. Cela m'amène à la positionner plutôt du côté de l'émancipation. Pourquoi cette résistance ? Cette particularité chez Ericka m'a interpellée dès le début de l'entretien ante et m'a poussée à lui proposer de me donner à voir une séance de sciences au temps de l'épreuve. En même temps, Ericka

semble se protéger, dans l'attente de ce que les nouveaux programmes lui réservent... Elle semble prendre une certaine distance au regard des textes officiels car « *de toute façon, le programme, il ne sera jamais fini, donc, c'est pas la peine de se mettre martel en tête quoi...* ». Avant de bouleverser ses pratiques pour les rendre conformes à la nouvelle réforme, elle ne prend pas trop de risques et reste en quelque sorte dans une zone de confort en attendant « *de voir la réforme pour savoir si ça allait me plaire ou pas... eh mm, avant de passer le café...* ». Enfin, elle ne se sent pas reconnue par sa hiérarchie. Alors qu'elle accueille des stagiaires en tant que Maitresse d'Accueil Temporaire (MAT), l'institution ne lui délivre pas le sésame qui lui permettrait d'avoir le statut de formatrice. Elle en garde une certaine rancœur : « *Cette année, j'ai décidé de ne plus être MAT car la façon dont sont gérés les stagiaires me désole de plus en plus et je ne veux plus participer à cela... d'accord... ça c'est pour la petite histoire...* ». Ne se reconnaissant pas vraiment légitime, elle ne se sent pas totalement exclue mais pas tout à fait dans le système.

Voici le détail du positionnement d'Erica sur les axes du rapport au Savoir.

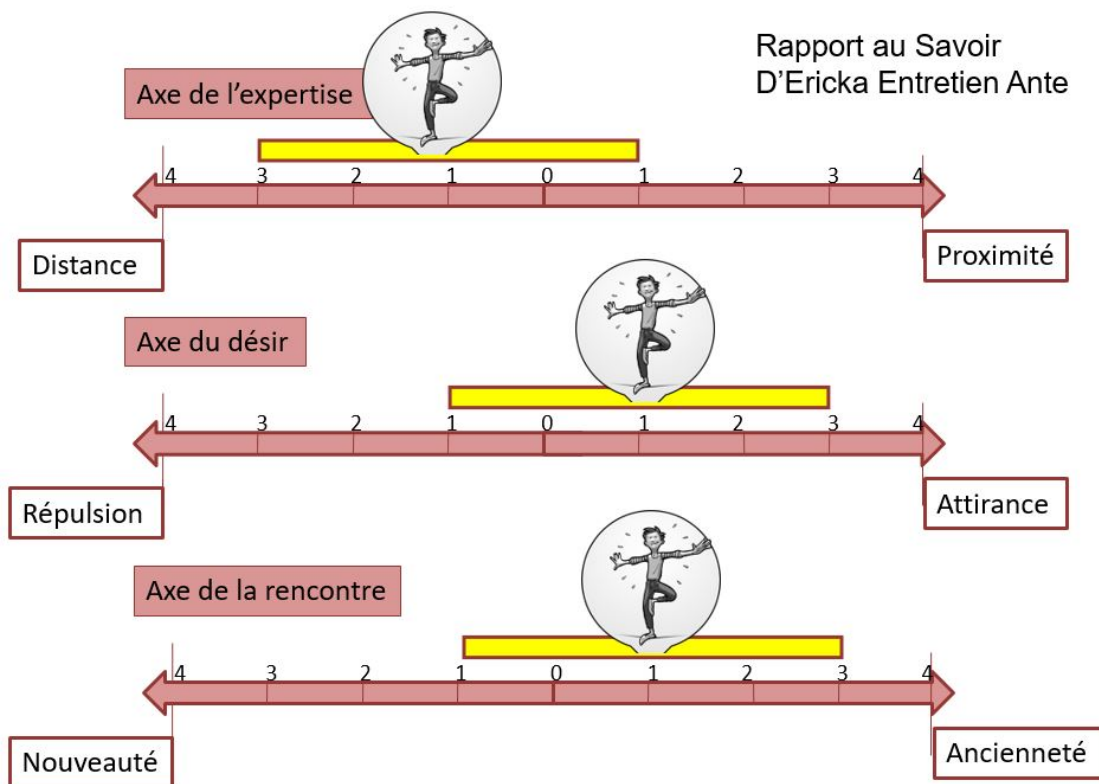


Figure 17 Positionnement d'Erica sur les axes du rapport au Savoir au temps ante

Vu le caractère polysémique de la notion de savoir(s), je m'appuie ici sur le deuxième usage du terme Savoir, en m'appuyant sur la distinction faite par Carnus, Aroui et Chihi (2020, à paraître) développé dans le chapitre quatre à la partie Rapport au savoir. Le verbe « Savoir » renvoie ici au fait de connaître, de

s'approprier des connaissances diverses, de les apprendre, de les faire siennes quelle que soit leur nature. Cette définition du Savoir au singulier me sert à renseigner le rapport au(x) savoir(s) des sujets observés sur l'axe du désir entre attirance et répulsion (désir de transmettre en lien avec le désir de savoir et la pulsion épistémophilique (Freud, 1907).

Concernant cet axe du désir, Ericka déclare éprouver une attirance pour le fait d'apprendre toujours des nouvelles choses. « *Construire des projets, pour des grands, ça m'éclate* ». Sa pulsion épistémophilique est intacte : « *Enfinement, je pense que je suis là où je devrais être, et que je m'éclate. Voilà, ce n'est pas donné à tout le monde, d'arriver le matin avec le sourire au travail quoi...* » Elle situe son goût pour l'apprendre dans l'enfance « *J'ai toujours été le nez dans les bouquins, petite, pour comprendre pourquoi c'est comme ça, pourquoi c'est comme si...* ». Ceci me conduit à la positionner à l'extrémité de l'axe du côté de l'attirance.

Sur l'axe de l'expertise, on note une tension forte entre expertise et aisance professionnelle. « *Quand tu es expert dans un domaine, tu as tendance à te laisser entrainer super loin de ton objectif et à l'arrivée c'est catastrophique... Alors par contre, ils sont passionnés* ». Le manque à savoir dans un certain nombre de disciplines me permet de justifier son positionnement franc du côté de la distance « *j'ai besoin moi de peut-être de finir de découvrir moi-même le programme de l'élémentaire parce qu'il est extrêmement riche, soyons clairs* ». Ericka faisait des TICE dans sa classe quand « *on avait la chance de, encore à l'époque d'avoir quelqu'un en informatique* » et elle constate qu'elle oublie certains sous-domaines, notamment en mathématiques « *c'était un petit peu la matière abandonnée comme la géométrie* ». Elle est consciente de son manque à savoir en histoire et géographie, « *mon niveau était à peine supérieur à celui de mes élèves* ». Elle a commencé plusieurs études qu'elle n'a pas terminées « *Mon parcours chaotique pendant mes études m'aide énormément maintenant à comprendre les gamins sur le terrain* ». Mais ce manque à savoir déclaré est néanmoins à nuancer. En effet, « *moi qui suis une grande ignare devant l'éternel* » est à mettre en relation avec la faible estime de soi de la grande majorité des professeurs des écoles, point sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

Concernant l'axe de la rencontre, Ericka a été élève avant d'être enseignante. Elle a donc rencontré la plupart des enjeux de savoir dans son enfance et semble d'ailleurs en garder un bon souvenir. Ceux qu'elle connaît le moins sont ceux qui n'existaient pas quand elle était enfant : toutes les éducations à, les savoirs transversaux, comme les TICE, l'apprentissage d'une langue vivante étrangère etc... D'où un positionnement plutôt du côté de l'ancienneté.

Voici le détail des premiers positionnements d'Ericka sur les axes du rapport à l'épreuve :

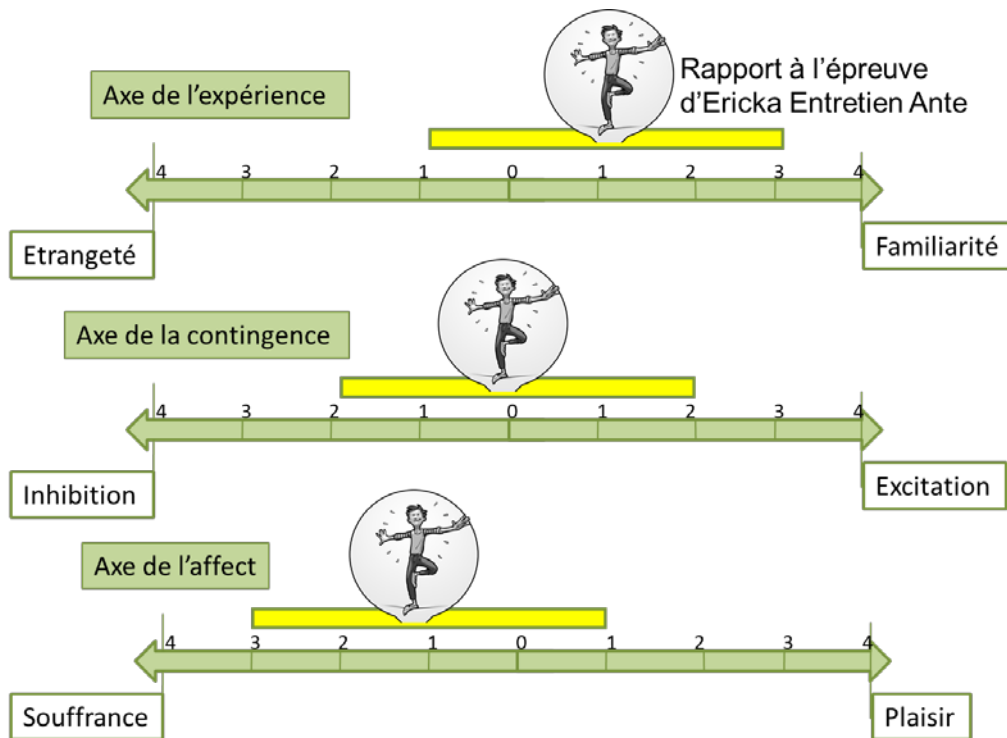


Figure 18 Positionnement d'Erica sur les axes du rapport à l'épreuve au temps ante

Avec ses 15 ans d'ancienneté, Erica n'a certes pas enseigné tous les savoirs, ni vu tous les niveaux ni tous les publics. Néanmoins sa solide expérience lui permet d'avoir une certaine familiarité avec l'épreuve interactive d'autant que le dispositif de recherche n'est pas de nature à la contraindre. Et la séquence filmée sera une séquence « ordinaire » d'enseignement avec des élèves qu'elle connaît bien dans un environnement où elle évolue depuis plusieurs années.

Néanmoins, et de manière apparemment contradictoire, Erica exprime une difficulté à enseigner ce qu'elle connaît le mieux, les sciences dans lesquelles elle dit se sentir spécialiste : « *parce que la difficulté quand tu es expert dans une matière, c'est d'arriver à te mettre au niveau de tes élèves et de ne pas aller trop loin...* ». Elle ne parvient pas facilement à estimer les besoins de ses élèves quand un sujet la passionne. D'un côté sa passion pour les sciences est de nature à la rendre euphorique, de l'autre sa difficulté à jauger et canaliser les besoins de ses élèves, à y répondre et surtout à tenir la montre la rend nerveuse ce qui est de nature à la freiner dans ses élans. En effet, le temps qui s'écoule pendant l'épreuve d'enseignement, est source de stress pour Erica. Ne pas pouvoir organiser temporellement son travail comme elle le voudrait lui est insupportable. D'autant que la charge des programmes et l'hétérogénéité de son groupe est de nature à la contraindre : « *J'ai la phobie de la montre, je vois le temps qui s'écoule et j'ai du mal à accepter qu'une séance se rallonge un petit peu, ou que mon planning ne roule pas, (E Ante) je m'oblige à m'écarter... parce que j'ai ce stress du temps... à un moment, je vois bien qu'il faut donner un coup d'accélérateur, parce que ça s'embourbe, qu'il faut rattraper la sauce et que voilà... Mais si tu te mets suffisamment en retrait, que*

ta situation de départ est bien préparée et que tu ne les as pas trop mal guidés, euh... par le travail que tu leur as demandé, ils vont y arriver... voilà ! Donc, en gros avec le métier, j'apprends à prendre à accepter que le temps ne s'écoule pas comme je l'entends, que les choses ne se passent pas comme je l'avais prévu » (E Ante).

Entre excitation euphorisante et inhibition anxiogène, le rapport à la contingence d'Ericka m'apparaît ici ambivalent.

Alors, afin de rester professionnelle, elle préfère renoncer à enseigner les sciences, quitte à se retrouver frustrée de ne pas les enseigner, ce qui m'amène – entre autres – à la positionner plutôt du côté de la souffrance sur l'axe de l'affect. Elle dit se consacrer plutôt à des disciplines dont elle est assez éloignée pour avoir moins de difficultés à les enseigner, comme si son rapport au(x) savoir(s) venait en quelque sorte « équilibrer » son rapport à l'épreuve montrant là un mécanisme de défense compensatoire : « *Je trouvais que c'était plus facile d'enseigner l'histoire et la géographie moi qui suis une grande ignare devant l'éternel parce que justement mon niveau était à peine supérieur à celui de mes élèves donc je pouvais rester dans ma ligne de conduite dans ma conduite de classe quoi... ».*

Pour Ericka, il semblerait qu'une moindre maîtrise des enjeux de savoirs soit un moyen pour garder les affects à distance, une solution pour ne pas donner trop de sa personne. En effet, Ericka se sent moins impliquée à l'égard de ses élèves quand elle enseigne des domaines disciplinaires qu'elle connaît moins. Par ailleurs, Ericka ne supporte pas l'injustice « *c'est quelque chose qui me rend dingue... et quand je dis dingue, c'est vraiment dingue, donc, je pense que ça me... dans quel état j'étais à la fin de la journée, ça me retournait complètement ... mais n'empêche que je n'arrive pas à être imperméable, tu vois, ça me touche trop, et y a le côté aussi, en tant qu'enseignant, même si tu laisses les enfants murir à leur rythme, tu as quand même des attentes vis-à-vis d'eux, et avec des enfants heu, en très grande difficulté, tu n'es pas en capacité de jauger là où tu peux l'emmener, tellement ses difficultés personnelles, ses troubles cognitifs sont fluctuants » (E ante). Ces propos mettent en avant des émotions intenses où la souffrance semble l'emporter sur le plaisir.*

Tous les axes réunis sur un simplexe permettent d'observer une forme statique illustrant de manière synthétique les positionnements d'Ericka dans les trois rapports à... au temps ante.

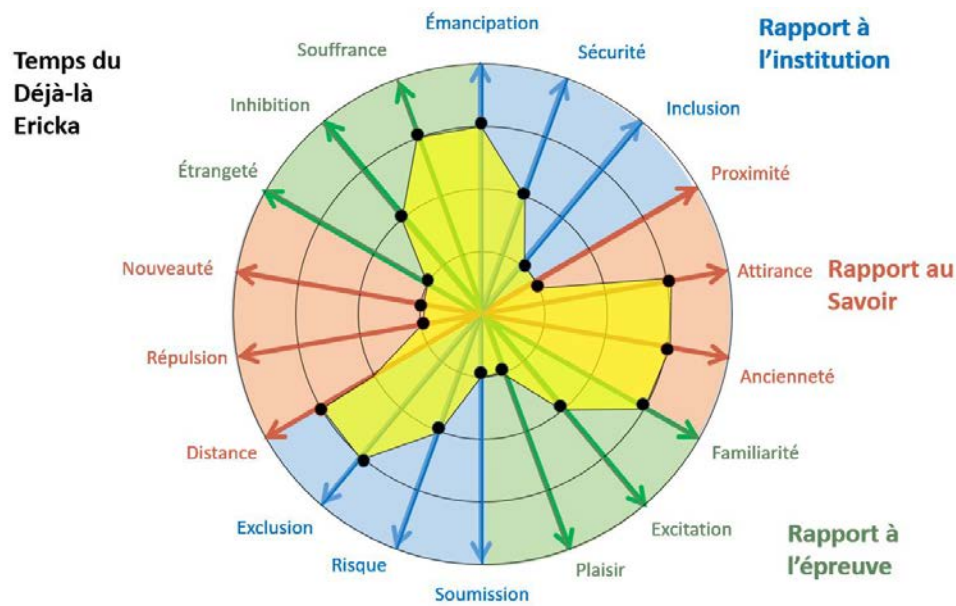


Figure 19 Analyse synchronique des positionnements d'Ericka au temps de l'entretien ante

Le même schéma réalisé aux temps de l'épreuve et de l'après-coup me permettra d'avoir une vision plus dynamique des trois rapports à d'Ericka que j'aborderai dans l'analyse synchronique.

5.1.1.1.5. Synthèse du déjà-là d'Ericka

Déjà-là expérientiel	Ericka a réussi sa vie grâce à l'école. Elle a bénéficié de l'ascenseur social pour sortir de ses difficultés personnelles. Elle a conscience de « se réparer » grâce à l'école.
Déjà-là intentionnel	Instruire comme une équilibriste en tenant sur un fil et jonglant entre les injonctions paradoxales de la société, des parents, des programmes et des besoins de ses élèves. Ces derniers doivent apprendre un bagage commun qui leur permettra de faire leur chemin... Ericka est là pour les guider sur ce chemin, les instruire d'abord, puis les éduquer et les former. Elle insiste sur l'idée de « lutter contre un déterminisme social » et l'envie qu'elle a de « réparer des élèves » pas trop cassés.
Déjà-là conceptuel	Pour Ericka, il faut entrevoir un chemin pour les élèves comme le demande l'école républicaine pour rester professionnelle et construire une culture commune. Son empêchement à enseigner dans l'ASH vient de la difficulté à projeter un avenir pour les enfants dans le handicap et à donner un sens à tous les apprentissages. Cela la renvoie à la douleur du brouillard de son enfance et aux élèves « muets comme une carpe ».

Tableau 11 Synthèse du déjà-là d'Ericka

5.1.1.2. *L'épreuve d'Ericka*

5.1.1.2.1. *La captation vidéo*

Entre l'entretien Ante et l'épreuve, il s'est passé neuf mois. J'ai repris contact avec elle deux mois avant ma visite, afin de déterminer avec elle les demandes d'autorisation de captation vidéo pour son DASEN, son IEN, sa direction et l'ensemble des parents d'élèves. Nous avons fixé ensemble une date correspondant à ma période de congé, soit dans une zone différente de la mienne. Je lui ai demandé ce qu'elle souhaiterait me montrer et lui ai indiqué de m'envoyer tous les documents et supports de préparation qu'elle jugerait nécessaires.

Elle ne m'a rien envoyé mais a accepté de mener une séance de sciences. Lorsque l'entretien à chaud commence, je comprends qu'Ericka a pensé cette captation de séance de sciences comme un entraînement pour la séance du lendemain, qui devait se dérouler pendant une visite d'inspection. Ericka compte se servir de cette recherche pour justifier un retard de programmation, dû à mon enregistrement de la séance 1 de cette séquence. Elle avait donc prévenu ses élèves que cette séance lui servirait de test pour réussir la suivante avec leur concours. Elle avait donc tout mis en œuvre pour réussir la séance « parfaite ».

Contexte interactif et intentions didactiques d'Ericka

En mars 2016, j'ai été accueillie dans l'école, puis dans la classe d'Ericka. Nous avons vérifié que toutes les autorisations étaient remplies afin que je puisse rentrer dans la classe avec une caméra. Je n'avais pas d'attente spécifique, je n'avais pas développé de méthodologie d'ingénierie didactique avec Ericka. Je lui avais seulement suggéré d'enseigner les sciences ou toute matière dans laquelle elle aimerait se voir pour prendre du recul dans sa pratique. Ericka m'a alors prévenue qu'elle refuserait de voir le film car elle détestait se voir et s'entendre. Elle ne souhaitait pas que j'utilise le film lors de l'entretien qui suivrait la captation vidéo. En arrivant dans la classe, je savais seulement qu'elle enseignerait une séance de sciences. À mon arrivée, tout son déroulé de journée était prêt. Son matériel photocopié était ordonné et son tableau organisé.

J'ai assisté à une séance de sciences CM1/CM2 de 57 minutes non différenciée et une séance de mathématiques-CM2/lecture-CM1 de 30 minutes.

La classe est alors composée de 24 élèves de CM1-CM2. Elle se trouve au premier étage d'un bâtiment des années 1950. Elle est spacieuse, lumineuse grâce à des baies vitrées qui recouvrent le mur sur le côté gauche du tableau. (Figures 19 & 20).



Figure 20 Photo de la classe d'Ericka

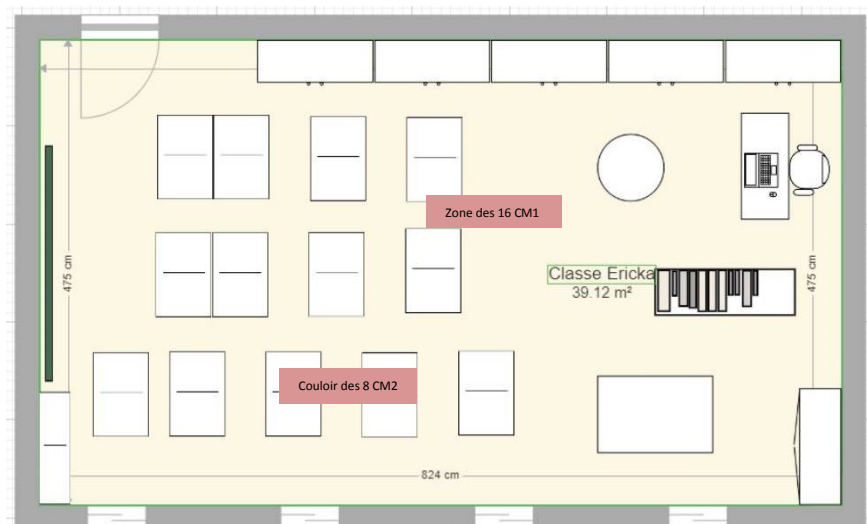


Figure 21 Plan de la classe d'Ericka


À l'avant, un espace de travail est organisé avec des pupitres en autobus tournés majoritairement vers le tableau et deux tables de deux élèves regroupées en îlots en face du tableau.

À l'arrière, un espace de travail collaboratif est prévu avec une table rectangulaire et une table ronde dans un coin bibliothèque. La pièce possède un point d'eau. Ericka utilise une table tout à l'avant en face des CM2 pour déposer toutes ses photocopies dans l'ordre de la journée de classe. Le tableau est noir, à craie. Un vidéo projecteur est disponible en cas de ressources numériques à projeter sur un mur de la classe. Cette école ne dispose pas de tablettes, ni d'ordinateur dans la classe. Une salle informatique obsolète existe dans l'école mais n'est plus utilisée. L'enseignante dispose de quelques manuels mais elle modifie souvent les exercices


qu'elle propose à ses élèves. Elle a donc recours à des photocopies (pour lesquelles elle dispose d'une quantité limitée par an pour sa classe). En cycle 3, les élèves sont capables de recopier ce qu'elle note au tableau. Ericka ne dispose pas d'intervenant musique, langue ou EPS dans son école. Une ULIS²⁴ est implantée mais aucun enfant scolarisé n'est inclus en CM1-CM2 dans sa classe. Elle note très peu de mouvement d'élèves dans la semaine.

Synopsis de séances

La séance de sciences en cours double commun

Durée	Activités des élèves CM1 et CM2	Activités de l'enseignante
3' Temps 0 (dévolution)	Rituel de vocabulaire assuré par un élève : découverte du mot grue .	Appel, cantine Dévolution : l'enseignante laisse l'élève s'exprimer autour d'un savoir en vocabulaire et ne s'implique pas.
1' Temps 1 (définition)	Les élèves lèvent le doigt pour participer et répondre à la question de l'enseignante : que mangent les oiseaux ? Ils font des propositions que note ou non l'enseignante.	Que mangent les oiseaux ? Interrogation orale des élèves L'enseignante note au tableau leurs propositions si elle les valide, elle encourage, relance, et refuse certaines propositions qu'elle feint de ne pas entendre. (cf. entretien à chaud pélican, colibri, annexe 4.2).
1' Temps 2 (régulation)	 Les élèves responsables du matériel se lèvent et vont chercher les cartes, les affiches et les feutres. Les autres se placent rapidement en mode « groupe » (rotation des chaises). Tri de cartes d'oiseaux	Ericka supervise la distribution du matériel qu'elle a préparé pour chaque groupe tout en s'assurant que les autres élèves se mettent en position groupale. Elle rappelle les missions de chacun à l'intérieur des groupes (métiers). Elle reste devant le tableau pendant que les élèves prennent connaissance du matériel et de la consigne de tri.
1'+1' Temps 3 et 4 (dévolution et régulation)	Émission d'hypothèses par groupes sur le type d'aliments associé à chaque bec d'oiseaux puis recherche pour regrouper les oiseaux par forme du bec... Rappel des différents métiers par groupe dans la classe (secrétaire,	Ericka laisse les groupes réfléchir, elle est à distance, elle écoute sans se déplacer. Elle n'intervient pas dans les échanges entre élèves. Elle régule les rôles des différents métiers en montrant qui fait quoi au tableau mais n'intervient pas dans le

²⁴ ULIS : unité locale d'inclusion scolaire

Durée	Activités des élèves CM1 et CM2	Activités de l'enseignante
	distributeur, président)	savoir disciplinaire en jeu.
1' (8 ^{ème} minute de cours) Temps 5 (régulation et définition)	Les élèves sont interrogés dans chaque groupe pour donner des adjectifs associés aux formes de becs (crochu, allongé, gros, petit)	Ericka interroge le rapporteur de chaque groupe et relève les adjectifs relatifs aux formes des becs observés et les note au tableau.
12' (20 ^{ème} minute de cours) Temps 6 et 7 (régulation)	Recherche par groupe des verbes d'action liées aux becs : piquer, percer, attraper, gober (insectivores) casser, écraser, broyer (granivores) tuer, déchiqueter (oiseaux de proie). Production d'affiches de groupe liant forme du bec, action du bec et alimentation des oiseaux.	Ericka passe dans chaque groupe et mime le bec des oiseaux. Elle a recours à beaucoup de non verbal et laisse deviner à chaque groupe ce qu'elle mime. Lorsqu'elle s'est assurée qu'ils ont compris, elle change de groupe et leur demande de rédiger l'affiche.
6' (26 ^{ème} minute de la séance) Temps 8 (institutionnalisation)	Hypothèses et validation au tableau des affiches des groupes : une minute de présentation par groupe. + Institutionnalisation rapide sous forme de flèche par Ericka.	Elle organise la venue du rapporteur de chaque groupe et écoute les présentations d'affiches. Elle ne les commente pas. Une seule est divergente des 5 autres et Ericka profite de l'erreur pour institutionnaliser rapidement sous forme de flèches.
3' Temps 9 (définition)	Certains élèves distribuent le texte et chacun se met à le lire. Certains élèves demandent des explications sur des mots de vocabulaire (ongulés, anatomie, cuisante). 	Deuxième partie de la séance créée par Ericka et deuxième question posée par écrit à la classe : on va s'intéresser à la girafe. Pourquoi les animaux ont-ils des morphologies différentes ? Elle donne un petit texte aux élèves responsables de la distribution et reste devant le tableau. Elle répond aux questions.
5' Temps 10 (régulation)	Lecture silencieuse par les élèves d'un texte écrit.	Ericka attend sans bouger que les élèves aient lu le texte.
4' Temps 11 (Régulation)	Écriture de la réponse à la question individuellement au brouillon.	Elle demande à chacun de tenter de répondre à la question du tableau par écrit sur son cahier de brouillon. Puis elle demande à certains élèves de lire ce qu'ils ont écrit.

Durée	Activités des élèves CM1 et CM2	Activités de l'enseignante
2'30 Temps 12 (institutionnalisation)	Les distributeurs fournissent des feuilles de classeur aux élèves pendant que les autres écoutent Ericka qui institutionnalise le contenu de son cours.	 <p>Elle répartit les copies entre les distributeurs puis reformule ce qui était à retenir du texte. Elle fait un lien avec la première partie de la leçon.</p>
3'30 (43 ^e minute) Temps 13 (institutionnalisation)	Les élèves proposent des titres de leçon.	Afin d'impliquer ses élèves, Ericka demande des suggestions de titre de la leçon. Elle encourage la participation.
14' Temps 14 (institutionnalisation)	Institutionnalisation et copie de la trace écrite.	Elle copie au tableau la trace écrite et demande à ses élèves de l'écrire sur la feuille et de coller au verso le texte distribué.

Tableau 12 Synopsis de la séance de sciences : durée 57 minutes

La séance de mathématiques CM1 et lecture CM2.

La troisième colonne correspond à la présence et à l'activité de l'enseignante tantôt en CM2 (vert pastel) tantôt en CM1 (mauve). La couleur claire en vert pastel ou mauve dans la colonne de la maîtresse permet de visualiser sa position dans l'un ou l'autre cours. L'absence de couleur précise que l'enseignante circule dans toute la classe.

Durée	Activité des CM2	Activité de l'enseignante	Activité des CM 1
50'' Temps 1 Régulation	Les CM2 préparent leur matériel de mathématiques (manuel et feuille)	Distribue une fiche de lecture aux CM1 sans transition. Se positionne à droite côté CM1 et leur demande de noter leur nom sur la feuille.	Notent leur prénom sur la feuille de lecture donnée par la maitresse et commencent à la lire et comprendre en autonomie.

Durée	Activité des CM2	Activité de l'enseignante	Activité des CM 1
Temps 2 1' Définition	Les CM2 se remémorent le travail en mathématiques de la veille. Remobilisent leurs connaissances sur les divisions.	Se positionne à gauche du tableau côté CM2. Remobilisation des connaissances en CM2. Elle fait revenir le terme « dixième ». Distribution de la trace écrite de la veille, et lancement d'exercices de maths d'application aux CM2.	Les CM1 lisent leur texte et cherchent à comprendre la consigne seuls.
35'' Temps 3 Définition et régulation	Lisent et collent la trace écrite de la veille en autonomie	Revient vers les CM1 en lisant la première consigne. Demande de ne pas répondre afin de laisser chacun chercher. Fait lire la consigne à quelques élèves à voix haute et rappelle qu'il ne s'agit pas de répondre aux problèmes mais de compléter les énoncés. Reformule la consigne pour les aider à comprendre. Demande aux élèves de souligner dans l'énoncé les mots qui leur permettent de trouver la réponse.	Les élèves travaillent seuls en cherchant quel moyen de transport correspond à quel énoncé. Deux élèves lisent les énoncés à voix haute. Soulignent les indices grâce auxquels ils choisissent leur réponse.
5'45'' (soit jusqu'à la 8è minute) régulation	Les CM2 lisent les consignes et se mettent au travail seuls.	Ericka reste avec deux élèves de CM1: guidage, accompagnement, relance, explication...	
3'20'' Institutionnalisation	Deux CM2 lèvent le doigt.	Correction collective de l'exercice des CM1. Valide ou invalide les propositions des élèves à partir d'ordres de grandeur (1500km en 2 h en train ?) et les copie au tableau. Elle est dérangée par des CM2 qui lèvent le doigt et part voir leur travail.	Les élèves lèvent le doigt pour être interrogés. Ils argumentent leur réponse. Corrigent leur écrit.
0'10''	Les élèves montrent	Elle réprecise des attentes	Les élèves attendent que

Durée	Activité des CM2	Activité de l'enseignante	Activité des CM 1
Définition	leur exercice et posent une question à la maîtresse.	aux CM2 par rapport à la restitution des exercices.	l'enseignante revient quand ils ont terminé la correction du premier exercice.
0'50'' (12'21 ^{ème} minute) Régulation	Les CM2 font leurs exercices.	Elle passe parmi les CM1 pour vérifier la correction prise et l'avancée du travail. Elle interroge un autre CM1.	Chacun travaille individuellement. Un CM1 se propose pour lire la suite de l'exercice.
7'40'' Jusqu'à la 20 ^{ème} minute. Institutionnalisation	Les CM2 font leurs exercices.	Reprend la correction collective de l'exercice des CM1. Valide ou invalide les propositions des élèves à partir d'ordres de grandeur (1500km en 2 h en train ?) et les copie au tableau.	Les élèves échangent avec l'enseignante, participent à la correction collective, argumentent et corrigent leur production.
20 ^e minute 1' Définition	Les CM2 font leurs exercices.	Ericka efface le tableau, distribue un exercice d'orthographe réalisé la veille par les CM1 qu'elle a corrigé. Elle leur demande de reprendre leurs exercices. Elle répond à quelques questions de compréhension.	Les distributeurs viennent récupérer ces exercices pour les rendre à chacun. Ils vérifient qu'ils ont compris ce qu'ils doivent faire avant qu'Ericka aille avec les CM2.
22 ^e minute 1' Régulation	Les élèves stoppent leur travail et écoutent la correction. Une élève lit les énoncés. 	Ericka quitte les CM1 pour rejoindre les CM2. Elle lance la correction des exercices donnés. Elle recontextualise les problèmes en lien avec le travail de la veille. Elle leur demande de reprendre la leçon. Elle fait un dessin pour représenter la situation mathématique sur un paperboard.	Les CM1 travaillent seuls en silence sur leurs exercices. Ceux qui ont tout fini peuvent dessiner sur leur cahier de poésie.
26'20 Temps total 4'.20	Les élèves corrigent seuls leur exercice.	Ericka reste 2 minutes avec une élève de CM2 dont la correction de l'exercice semble difficile.	Les CM1 font leurs exercices.

Durée	Activité des CM2	Activité de l'enseignante	Activité des CM 1
Régulation		Puis elle circule dans les tables pour vérifier que chaque CM2 a réussi.	
Jusqu'à la 32' (la récré) Régulation	Chacun se dépêche de terminer ses exercices pour pouvoir sortir en récréation.	Elle circule dans toute la classe pour aider tous les élèves CM1 ou CM2 sur des activités différentes, en chuchotant.	Chacun se dépêche de terminer ses exercices pour pouvoir sortir en récréation

Tableau 13 La séance de mathématiques et lecture en cours double séparée de 32 minutes

Les savoirs enjeux, en jeu et en « je »

Suite à ces synopsis, voici donc les enjeux de savoir pendant le temps d'enseignement dédié à la captation dans la classe d'Ericka.

En sciences en cours double : elle enseigne conformément aux programmes une leçon relative à l'évolution des espèces animales en cours double : l'enjeu est de faire comprendre aux élèves que la morphologie du bec des oiseaux a été conditionnée par leur alimentation.

En effet, la discipline Sciences et Technologie au cycle 3 des programmes 2018 comprend un chapitre : « Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire. »

Références au programme et au socle commun

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES	DOMAINES DU SOCLE
Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques.	Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques.
S'approprier des outils et des méthodes.	Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre.
Pratiquer des langages.	Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer.
Adopter un comportement éthique et responsable.	Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen.

Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent

ATTENDUS DE FIN DE CYCLE
<ul style="list-style-type: none"> • Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire.
CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES ASSOCIÉES
<p>Identifier et caractériser les modifications subies par un organisme vivant (naissance, croissance, capacité à se reproduire, vieillissement, mort) au cours de sa vie.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modifications de l'organisation et du fonctionnement d'une plante ou d'un animal au cours du temps, en lien avec sa nutrition et sa reproduction

Tableau 14 Extrait des programmes 2018 en sciences relatif au socle commun.

Ces références aux programmes montrent bien que s'il existe un objectif disciplinaire précis relatif aux sciences, il en existe d'autres en interrelation relatifs à la langue pour penser et communiquer en français, et deux autres plus méthodologiques ou comportementaux.

Le poids de ces disciplines dépend étroitement du traitement didactique opéré par l'enseignant. La nature comportementale de la transdisciplinarité renvoie à l'acquisition de savoirs être.

Lors de l'entretien à chaud, Ericka déclare : « *Alors en sciences mon objectif était de leur faire percevoir que l'alimentation des animaux avait orienté la sélection naturelle sans nommer le mot sélection naturelle et que donc les caractéristiques physiques que l'on peut trouver chez certains animaux pouvaient venir de leur alimentation. On avait au préalable vu et parlé de l'adaptation des êtres vivants aux différents types de milieu, on avait travaillé sur le froid. On a fait des protocoles pour comprendre à quoi servait la fourrure voilà des choses comme ça et donc là on parlait de l'alimentation.* » Ericka déclare que la séance suivante sera consacrée à l'adaptation à la chaleur et l'animal étudié sera le dromadaire. Elle n'a pas rédigé la séance mais celle-ci se trouve dans une séquence.

Afin de construire cette séquence et cette séance, Ericka me renvoie aux travaux d'une circonscription du Lot et Garonne : <http://educ47.ac-bordeaux.fr/>. Elle a pioché les grandes lignes de sa séquence dans leurs propositions.

Je retrouve dans la séance observée le déroulement et le matériel d'une partie de la séance 4. L'annexe 10.4.2.2 comprend le document ressource de la préparation de sa séance.

Suite à l'émergence des conceptions des élèves concernant la nourriture des oiseaux, elle organise des travaux de recherche de groupe dans lesquelles chaque équipe doit associer la forme du bec, l'action effectuée par le bec et la nourriture adéquate.

	long fin pointu	large	court épais conique	pointu crochu acéré
BEC <i>adjectifs</i>				
	piquer percer aller chercher	attraper gober	casser écraser broyer	tuer déchiqueter
ACTION <i>verbes</i>				

Plusieurs affiches collectives sont ensuite exposées au tableau. La trace écrite est alors distribuée.

	CD1	CD2	CD3	CD4	CD5
	formuler une hypothèse	manipuler, expérimenter	communiquer	retour sur hypothèses	schématiser, dessiner
On s'assure que la problématique a bien été posée et que les élèves l'ont bien comprise.	Émettre une idée (hypothèse) et la justifier : dire, écrire, dessiner	Réaliser une expérimentation : suivre un protocole, réaliser des gestes techniques	Noter et/ou transmettre des informations issues de l'observation (oral, écrit, représentations)	Valider ou invalider une hypothèse	Schématiser et dessiner en respectant les consignes

Figure 22 Illustrations de la démarche expérimentale mise en œuvre par Ericka en sciences

Cependant, je constate des différences souhaitées par Ericka à partir de l'étape 3 notamment.

Les étapes 4, 5 et 6 de la séance proposée par la circonscription ne sont pas exploitées (voir Annexe 10.4.2.2). Ericka préfère donner un texte à problématiser au sujet de l'alimentation des girafes : celles au long cou auraient survécu en attrapant les feuilles les plus hautes et les moins convoitées par les autres animaux. Elle parvient ainsi en une heure à mettre en œuvre une séance incluant la copie d'une trace écrite conséquente par les élèves, activité qui demande quasiment un quart d'heure.

Afin de rester dans le cadrage temporel de sa séance, elle n'hésite pas à mimer le bec de chaque oiseau avec sa main afin d'induire les réponses attendues par les élèves. Elle effectue les mêmes gestes auprès de chaque groupe et les incite à utiliser le verbe qui correspond sur la fiche collective à rédiger. Elle le reconnaît lors de l'entretien qui suit : « *j'ai parfois induit les réponses, oui...* » (E à chaud)

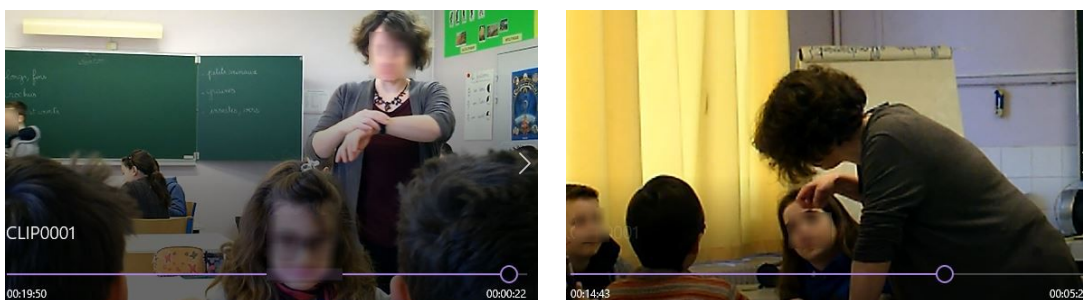


Figure 23 Photo d'Ericka regardant sa montre et mimant.

La mise en commun n'apporte pas de discours divergent de la part des élèves. Ceux-ci, assujettis, ont recopié ce que leur a dit leur maitresse, évitant ainsi tout conflit cognitif. L'enseignante parle manifestement à la place des élèves pour éviter de déborder de son cours (dans son contenu et son format) : « *des situations de recherche plutôt artificielles pour arriver là où je voulais, pour qu'ils y aillent et*

qu'ils arrivent à la conclusion que je voulais » (E à chaud 64). « *Ah oui, il y avait une trace écrite à la fin donc je savais où je voulais les emmener et ils se sont gentiment laissé faire* » (E à chaud).

Ce qui lui tenait à cœur dans cette séance était le fait de faire des sciences un outil pour « *mettre fin à des abus de langage qui introduisent des idées fausses* » (E à chaud). Elle déclare devoir « *rester sur des choses un peu frustes, un peu simples [...] pour pouvoir après appréhender des choses plus complexes* » (E à chaud). Elle a reconstruit cette séance sans appui de manuels car « *c'est la façon dont c'est présenté dans les livres qui induit l'erreur chez l'enfant* ». (E à chaud)

En mathématiques en CM2 : les CM2 s'entraînent seuls sur une séance de fractions (suivant le manuel *Litchi CM2* aux Éditions Istra, écrit par Catherine Vilar, Didier Fritz, Matthias Fritz remanié par Ericka). La totalité des pages du guide du maître ayant inspiré Ericka se trouve dans le chapitre 10.4.2.3 des annexes.

En mathématiques, le programme 2008 sur lequel s'appuie Ericka au cycle 3 comprend un chapitre intitulé : « Les fractions décimales : les dixièmes ».

La compétence du Socle commun (palier 2) consiste à « écrire, nommer, comparer et utiliser quelques fractions simples ».

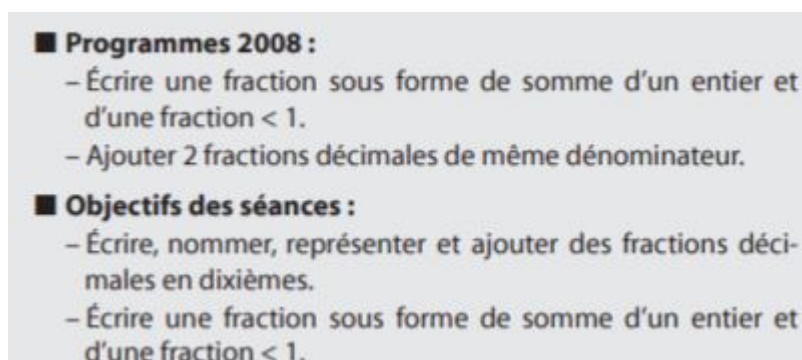


Figure 24 Extraits du guide du maître *Litchi* page 102 et page 65 du manuel élève.

La veille, les élèves ont découvert avec Ericka la représentation, l'écriture, la lecture et l'addition des fractions en dixièmes, ainsi que l'écriture d'une fraction sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction inférieure à 1.

L'objectif de cet entraînement consiste alors à repérer une fraction en dixièmes inférieures à 1 sur une droite graduée dans le premier exercice, et dans le second, d'écrire une fraction décimale en dixièmes inférieure à 1. L'enjeu du dernier exercice est de favoriser l'écriture d'une fraction sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction en dixièmes.

Elle distribue la trace écrite suivante extraite du manuel *Litchi CM2*. La lecture de ce memento doit aider les élèves à se remémorer les découvertes de la veille.

Retenir

Les fractions décimales : les dixièmes

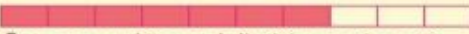

- **La fraction décimale en dixièmes**

 $\frac{7}{10}$ ← on prend 7 parts de l'unité partagée en 10
 $\frac{1}{10}$ ← l'unité est divisée en 10 parts égales
- **Unités et dixièmes**
 $1 \text{ unité} = \frac{10}{10}$ de l'unité $1 = \frac{10}{10}$
 $2 \text{ unités} = \frac{20}{10}$ de l'unité $2 = \frac{20}{10}$
- **Addition des fractions décimales en dixièmes**
 $\frac{2}{10} + \frac{5}{10} + \frac{3}{10} = \frac{10}{10}$ $\frac{10}{10} = 1$
- Une fraction décimale en dixièmes peut s'écrire sous la forme de **l'addition d'un nombre entier et d'une fraction décimale**.
 $\frac{25}{10} = 2 + \frac{5}{10} = 2 \text{ unités entières} + 5 \text{ dixièmes}$


Figure 25 extrait du mémento élève Litchis p 65 édition 2008.

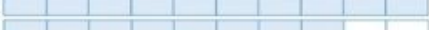
Les exercices sur lesquels les élèves de CM2 ont travaillé en autonomie sont les suivants :

Parcours A


A1 Écris la fraction correspondant à chaque partie coloriée.


a) 


b) 

c) 

A2 Reproduis le schéma et colorie la fraction décimale demandée.

$\frac{1}{10}$ 

$\frac{8}{10}$ 

$\frac{14}{10}$ 

A3 Recopie et complète les égalités avec des unités entières.

• $\frac{40}{10} = \dots$ • $\frac{50}{10} = \dots$
 • $\frac{30}{10} = \dots$ • $\frac{20}{10} = \dots$

A4 Additionne les fractions décimales.


• $\frac{5}{10} + \frac{3}{10} = \frac{\dots}{10}$
 • $\frac{2}{10} + \frac{7}{10} = \frac{\dots}{10}$


A5 Écris la fraction décimale sous la forme d'une somme d'un nombre entier et d'une fraction décimale.

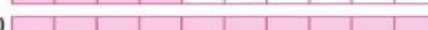
• $\frac{25}{10} = \dots + \frac{\dots}{10}$ • $\frac{37}{10} = \dots + \frac{\dots}{10}$

Parcours B


B1 Écris la fraction correspondant à chaque partie coloriée.

a) 

b) 

c) 

B2 Reproduis trois fois le schéma et colorie à chaque fois la fraction décimale demandée.



a) $\frac{9}{10}$ b) $\frac{15}{10}$ c) $\frac{28}{10}$

B3 Recopie et complète les égalités avec des unités entières.

• $\frac{80}{10} = \dots$ • $\frac{70}{10} = \dots$
 • $\frac{110}{10} = \dots$ • $\frac{250}{10} = \dots$

B4 Additionne les fractions décimales.

• $\frac{4}{10} + \frac{2}{10} + \frac{9}{10} = \frac{\dots}{10}$
 • $\frac{7}{10} + \frac{1}{10} + \frac{6}{10} = \frac{\dots}{10}$

B5 Écris la fraction décimale sous la forme d'une somme d'un nombre entier et d'une fraction décimale.

• $\frac{48}{10} = \dots + \frac{\dots}{10}$ • $\frac{54}{10} = \dots + \frac{\dots}{10}$

Figure 26 Extrait du manuel élève Litchi CM2 page 65 conforme aux programmes 2008.

Avec ce manuel, la trace écrite satisfait Ericka qui me précise : « il y a une situation de découverte que je trouve souvent trop guidée, donc je la simplifie en général » (E à chaud). D'habitude, Ericka leur fait copier la trace écrite mais « là non, c'était pas possible, ça ne rentrait pas dans mon temps ! » (E à chaud)

Le temps de la correction sur le paperboard lui a permis de réaliser que ses CM2 n'avaient pas bien compris le troisième exercice dédié à l'écriture d'une fraction sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction en dixièmes. Mais lors de cette séance, elle avait choisi de laisser les CM2 travailler en autonomie pour s'occuper principalement des CM1 pendant une séance de lecture.

- **En lecture en CM1** : Ericka fait travailler ses élèves sur la compétence de fin de cycle 3 suivante : comprendre un texte qui contient des inférences variées (logique, causale, chronologique, intention des personnages...). En fin de CM1, il est également précisé dans les programmes 2018 que l'élève doit trouver dans des documents simples les réponses à des questions.

FRANÇAIS > Attendus de fin d'année de CM1

Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter
Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome

Ce que sait faire l'élève

- Il donne la nature et la source d'un document.
- Il identifie les différents genres représentés et repère leurs caractéristiques majeures.
- Il trouve dans des documents simples les réponses à des questions.
- Il découvre des documents composites et y repère des informations grâce à un questionnement.

Exemples de réussite

- Il identifie la nature et la source d'un document proposé en géographie.
- Il utilise le sommaire d'un ouvrage pour chercher des réponses à une recherche.
- Il identifie différents genres de documents (texte, image, tableau, graphique, dessin, photographie) et en donne les caractéristiques.

Figure 27 Extraits du BO repères annuels de progression pour l'école de la confiance 2018.

Les CM1 devaient lire un document pour faire des inférences sur le texte et induire avec quels moyens de transport compléter leurs phrases. (Document utilisé sans modification issu du fichier « Je lis, je comprends » du GPDI 36 Atelier CM1 Unité 3 fiche élève p 6). Il est également disponible dans les annexes au chapitre 10.4.24.

CHAMP :	Comprendre		Ateliers CM1
COMPETENCES :	<input checked="" type="checkbox"/> Faire des inférences		Unité 3 Fiche élève

Exercice 1

Complète les problèmes avec les moyens de transports suivants :
le vélo, le paquebot, le train, l'avion, la voiture.

☞ - relie deux villes distantes de 1500 km en 2 h.
Quelle a été, en km par heure sa vitesse moyenne ?

☞ - L'étape Pau – Luchon se court sur 216 km. Le vainqueur de l'étape a roulé à la vitesse moyenne de 36 km/h.
Combien de temps a-t-il passé sur ?

☞ - Sur le circuit du Mans, classée première a roulé à la vitesse moyenne de 179 km/h.
Quelle distance a-t-elle parcourue pendant l'épreuve de 24 heures ?

☞ - peut emmener 2972 voyageurs en croisière, mais il n'est plein qu'aux 3/4.
Un quart des passagers voyage en première classe.
Combien de personnes voyagent en deuxième classe ?

Figure 28 Fichier « Je lis, je comprends » du GPD1 36 Atelier CM1 Unité 3 fiche élève p 6

La polyvalence de l'enseignement du français dans le premier degré est ici à la fois disciplinaire et transdisciplinaire. La langue y est étudiée pour son aspect véhiculaire du savoir (la maîtrise de la langue écrite) et transférable dans de nombreuses autres disciplines. Ericka choisit un exercice liant des objets mathématiques justement pour que les élèves ne le voient pas comme un travail disciplinaire, mais comme un exercice sur la langue ayant pour thème les ordres de grandeur. Comme il s'agit de lire des énoncés correspondant à des situations mathématiques, Ericka reste avec eux le temps de la découverte de cette consigne et veille à ce que ses élèves ne soient pas tentés d'y voir une opération à effectuer. En effet, en CM1, le simple fait de voir des nombres laisse suspecter chez les élèves qu'une opération soit nécessaire pour répondre aux attentes de l'enseignant. Après un temps de lecture individuel en CM1, Ericka démarre un cours dialogué avec ses élèves. Elle invite également ses élèves à avoir un esprit critique vis-à-vis des réponses des autres et à argumenter pour justifier sa position, favorisant l'acquisition en situation concrète de savoirs être.

Elle précise qu'il ne s'agit pas d'un exercice de mathématiques dans lequel les élèves doivent apporter une réponse à un énoncé, mais que le travail consiste à déduire d'après le contexte de quel moyen de transport il est question. Elle demande explicitement aux élèves de souligner les mots qui les ont aiguillés dans la recherche de la réponse. Son ton est détendu, elle est positionnée debout au milieu de son groupe. Elle adopte une posture d'accompagnement, ouverte à la discussion ; le pilotage est souple et ouvert. Les élèves lèvent le doigt car ils souhaitent participer à

la discussion. L'atmosphère est détendue entre eux et collaborative. Elle laisse les élèves discuter sur leur réponse et argumenter leur choix. Un léger pilotage subsiste dans le choix d'interroger tel ou tel élève afin de gérer le temps et abréger une discussion dont la réponse est erronée. Entre chaque exercice, Ericka laisse du temps pour que chacun vérifie ses réponses à la consigne suivante et corrige si besoin son exercice. Elle effectue quelques allers-retours vers le tableau afin de noter les réponses correctes une fois qu'elles ont été comprises par le groupe de CM1.

Ericka fait régulièrement et volontairement référence à des éléments de la situation mathématique sous-jacente relative aux ordres de grandeur dans cette consigne, sans pour autant que des liens à des connaissances mathématiques soient conscientisés et mobilisés. Elle demande aux élèves de ne pas s'appuyer sur leurs connaissances en calcul mais les incite à questionner leur expérience personnelle et la « logique » des situations proposées. En effet, à cet âge-là, les connaissances mathématiques afférentes aux ordres de grandeur sont en cours de construction et ne sont pas acquises ni facile à réinvestir en contexte. Cependant, ce genre d'exercice et d'imprégnation y contribue. En effet, il importe de créer et maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans différentes situations. En cycle 3, quand la conscience disciplinaire chez l'élève s'est installée, certains réflexes peuvent nuire à l'efficacité du raisonnement de l'élève dans le cas de résolution d'une tâche complexe. Dans son esprit encore en construction, la discipline mathématique implique un calcul et un résultat. Ici, dans le cadre de la lecture d'inférences, la situation problème vise à comprendre que la résolution d'un problème procède d'un changement de point de vue sur la situation. L'enjeu pour Ericka est le développement de la flexibilité cognitive qui est à l'œuvre dans cet enseignement.

Il est d'usage de recourir aux apprentissages antérieurs pour trouver des solutions. Mais dans ce cas, les apprentissages antérieurs peuvent être un frein à la découverte de la solution puisqu'ils peuvent fixer l'attention sur une certaine représentation disciplinaire de la situation. Ericka a conscience de ce danger, c'est pourquoi elle ne peut pas laisser ses élèves seuls pendant cette découverte des inférences en lecture.

Dans le cadre de cette deuxième séance de captation vidéo, nous voyons la mise en œuvre d'un temps d'enseignement différencié selon les niveaux scolaires. L'enseignante laisse travailler un groupe en autonomie, dans le cadre d'un entraînement en mathématiques en CM2. En parallèle, elle assure une séance de lecture compréhension relative aux inférences en CM1.

Les enjeux de savoir pour cette matinée de captation vidéo ont donc concerné :

- En cours double, une leçon relative à l'évolution des espèces animales : l'enjeu était de faire comprendre aux élèves que les morphologies du bec

des oiseaux et du cou de la girafe ont été conditionnées par leur alimentation.

- En cours séparés, une séance de lecture-compréhension par inférence en CM1 et une séance d'entraînement de mathématiques en CM2 relative à l'écriture de fractions sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction en dixièmes.

Organisation de la classe, du temps et formes de groupements

Réunir des enfants dans le même espace, le même temps revient à constituer un groupe. Une culture de classe se crée alors, avec ses règles de vie, ses routines et sa mémoire de classe (Matheron 2000). L'enseignante tient son groupe et progressivement lâche du lest au fur et à mesure que la confiance s'installe. La disposition des élèves dans les premiers plans de classe en est le témoin. Il est possible de voir qu'Ericka a consacré du temps en début d'année scolaire à l'acquisition de savoir-faire méthodologiques, à l'explicitation de modalités d'utilisation des outils développant l'autonomie des élèves. Dans une telle classe à double niveau, certaines activités sont conduites en commun avec les deux niveaux tandis que d'autres activités sont traitées séparément. Ainsi, l'emploi du temps d'une telle classe demande-t-il à être organisé de telle sorte que les deux niveaux arrivent en même temps aux activités communes ; Ericka s'organise donc pour « *jauger la quantité de travail que les enfants sont en capacité de prendre* » (E ante 35). Étant responsable de l'ensemble de ses élèves, elle se dit contrainte de toujours garder un œil sur le niveau travaillant en autonomie et donc elle veille à ne jamais perdre de vue la globalité de la classe : « *sous ton œil, donc ils ne peuvent pas trop s'échapper... hein, c'est plus facile de les rattraper quand tu vois qu'ils s'échappent...* » (E ante).

La ritualisation des travaux de groupe est manifeste car les élèves montrent une grande habileté à varier leur modalité de travail. Ericka précise : « *j'essaie de rendre explicite aux gens pour qui ce n'est pas explicite justement, tous ces implicites, donc le travail à l'école, le métier d'élève, tout ça* ». En groupe, ils savent quel rôle doit jouer chacun des partenaires, ceux-ci oscillant entre secrétaire, fournisseur de matériel ou président. Un affichage derrière le tableau est prévu à cet effet afin d'éviter toute dispute à ce sujet et il permet à chaque élève de s'exercer à ces responsabilités.



Figure 29 Affichage des responsabilités élèves dans la classe d'Ericka

Un axe de l'enseignement moral et civique du Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 intitulé « Culture de la sensibilité » demande qu'en cycle 3, les élèves soient capables :

- d'identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments ;
- de s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ;
- d'exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres ;
- d'accepter les différences ;
- d'être capable de coopérer ;
- de se sentir membre d'une collectivité.

Les espaces des deux niveaux sont définis : côté de classe, partie de tableau, affichage. L'espace de la classe entière est structuré et organisé en fonction du double-niveau. En cohérence avec les programmes, les programmations sont faites pour chaque niveau et affichées, elles assurent la cohérence des apprentissages dans la classe. Les règles sont spécifiques à chaque modalité de travail, elles sont notées sur les affichages réalisés en début d'année (ex: fonctionnement du travail en autonomie : on ne dérange pas le groupe qui travaille avec l'enseignante) : *« j'aime bien qu'ils soient en autonomie, si un enfant est en autonomie, c'est que le travail est adapté, qu'ils sont en train de travailler quelque chose, c'est que oui, c'est que ça marche quoi... (...) il faut donner les moyens de l'autonomie, quelque chose sur quoi ils sont capables de se débrouiller seuls oui... »* (E ante).

Le temps, comme l'espace, sont des éléments de structuration de la classe d'Ericka. Tout y est ritualisé, dès l'entrée en classe chaque matin : *« j'ai toujours une*

table devant moi sur laquelle j'ai tous mes documents (photocopies, manuels) pour la journée... (...) je fais l'appel machin gnagna... j'envoie les documents dehors²⁵ et après j'ai mes élèves de service qui viennent récupérer les documents, et puis après je les lance dans le travail et je vais circuler » (E ante). Ericka est consciente d'être « stressée par le temps », « j'ai la phobie de la montre », « je vois le temps qui s'écoule », « je vois qu'il faut donner un coup d'accélérateur ». Elle reconnaît travailler sur le fait de moins monopoliser la parole « ils ne se sont pas approprié la notion parce que c'est toi qui as parlé... ». Elle relève une forme d'acceptation de « perdre du temps », et tente « d'accepter que le temps ne s'écoule pas comme [elle] l'entend ». (E ante).

Des temps d'approfondissements ou d'entraînements autonomes ont lieu soit en parallèle, soit sur des temps différents permettant l'alternance de la présence de l'enseignante sur les groupes. Elle a recours à trois dispositions :

- en cours collectif, toute la classe avec elle ;
- en cours séparés, elle se consacre alors au groupe des CM1 ou des CM2 pendant que l'autre s'entraîne en autonomie ;
- en ateliers.

Lorsqu'elle travaille en ateliers (par exemple 1/3 de la classe en informatique, 1/3 de la classe en autonomie et 1/3 avec elle), le travail en autonomie est toujours composé d'« exercices systématiques en maths et en français » (E ante). « Il faut donner les moyens de l'autonomie, donc ça va être des exercices d'entraînement, de la lecture en autonomie ou en rallye » (E ante). Ce travail est imposé, « c'est moi qui impose le travail », elle ne donne pas le choix ni la liberté aux élèves de réaliser tel ou tel exercice.

Le travail en atelier réalisé en petit groupe avec elle concerne souvent les mathématiques dans une situation de découverte de notion, « ça pouvait être aussi avec toujours l'idée d'avoir un groupe avec moi sur une correction de dictée pour leur apprendre à maîtriser le code de correction ».

²⁵ Ericka dit qu'elle « envoie les documents dehors » pour parler du pointage cantine, des listes de présence qu'elle envoie au directeur par l'intermédiaire d'un élève facteur.

Déplacements et proxémie

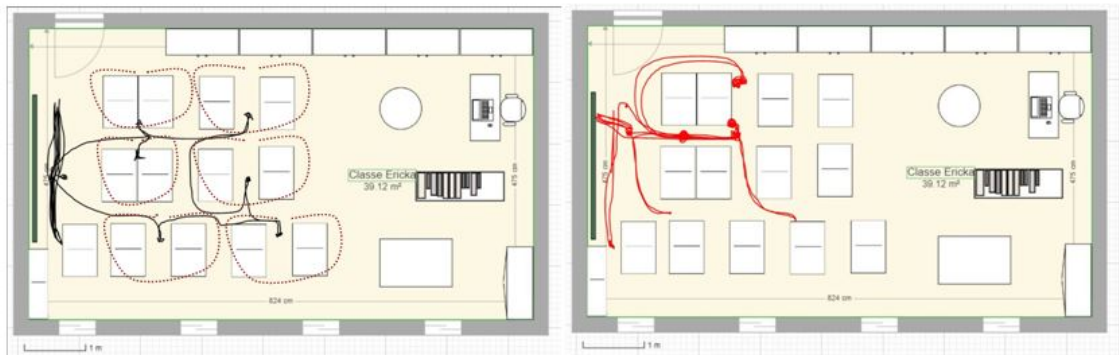


Figure 30 Locogrammes d'Ericka en sciences et en mathématiques/lecture

Sur le plan de classe ci-dessus (figure 31), ont été reproduits les repérages des déplacements d'Ericka qui constituent des locogrammes pendant les deux heures de captation vidéo dans sa classe en cours double. En noir, il s'agit de la séance de sciences ; en rouge, il s'agit de la séance de mathématiques et de lecture.

Déplacements en séance de sciences

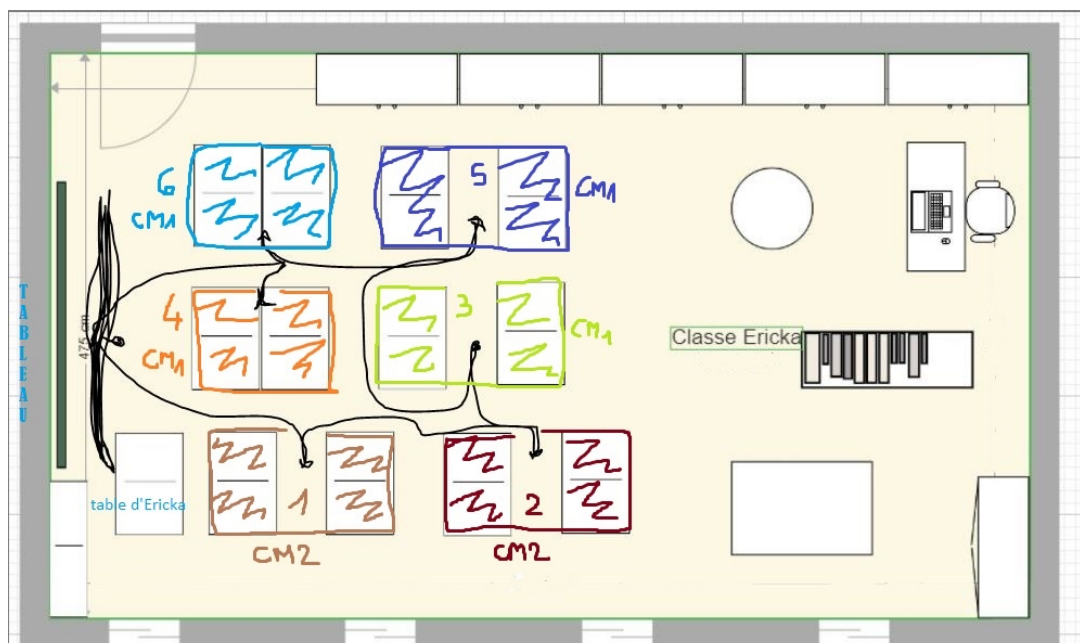


Figure 31 Déplacements d'Ericka pendant la séance collective de sciences en cours double en ilots

Les couleurs des tables figurent les six ilots créés par retournement de certains élèves afin de constituer des groupes de travail par quatre. Les élèves sont habitués à composer rapidement six groupes. Il est aisé de noter que pendant la séance de sciences, la classe travaille en groupes et les déplacements d'Ericka sont répartis

dans toutes les aires de la classe. Les élèves sont disposés en six îlots de quatre élèves rapidement retournés vers leurs camarades de derrière. C'est l'enseignante qui a réalisé le plan de classe, en tenant compte des besoins d'entraide et de tutorat dans sa classe. Un élève de niveau avancé est assis près d'un autre qui a souvent besoin d'aide. La constitution est alors faite de groupes de niveaux CM1 ou CM2 dont les élèves sont de niveaux hétérogènes à l'intérieur de chaque cours moyen.

Erica choisit de ne pas différencier ses niveaux pendant cette première séance, elle travaille avec le groupe classe entier. Elle ne remanie pas la position de ses élèves et se trouve avec 2 groupes de CM2 et 4 groupes de CM1 (voir les pointillés sur le schéma de gauche). Ceux-ci ne sont pas hétérogènes dans la variabilité des niveaux d'élèves puisque les huit CM2 travaillent ensemble à gauche du tableau alors que les groupes du centre et de droite ne comportent que des élèves de CM1. La ritualisation des travaux de groupe est manifeste car les élèves montrent une grande habileté à varier leur modalité de travail.

Déplacements en séance de lecture / mathématiques



Figure 32 Locogrammes d'Erica pendant la séance collective de lecture CM1 et mathématiques CM2 en simultané

Pendant la séance de lecture et mathématiques, Erica n'occupe que très peu l'espace dédié aux CM2. En revanche, elle est très souvent auprès des CM1. Elle n'organise pas ses interventions à parité. Elle considère que les CM2 doivent apprendre à se passer d'elle. Il en est de même avec certains CM1 qui ne sont pas visités par Erica.

Les quatre moments didactiques dans la pratique d'Erica

En rapport avec la théorie de Sensevy évoquée plus tôt, nous distinguons quatre moments didactiques :

- le moment « définir » correspond à la passation de la consigne par l'enseignante. Celle-ci décrit les opérations, le matériel, donne les instructions que les élèves doivent comprendre pour s'engager dans le travail.
- le moment « dévoluer » correspond à l'étape pendant laquelle les élèves doivent se confronter à la difficulté de la tâche. Ils doivent mettre en œuvre ce qu'ils savent pour résoudre un exercice.
- le moment « réguler » représente l'enseignant dans un étayage auprès de ses élèves. Il peut s'agir de remédiation, de reformulation, d'enrôlement dans la tâche.
- le moment « institutionnaliser » concerne l'exposition à un savoir stabilisé, à transmettre aux élèves. Il correspond la plupart du temps à la fermeture d'une séance par l'écriture de la trace mémorielle.

J'ai d'abord constitué le synopsis de la séance et ai repéré les moments didactiques dans chaque phase. Puis j'ai comptabilisé la durée de chaque phase et ai additionné ces temps. Enfin, en ramenant chaque durée par rapport à la durée totale de la leçon, j'ai obtenu un pourcentage représentant la durée de chaque moment didactique (annexe 10. 4.1.2)

Séance de sciences

Phases des moments didactiques d'Ericka	Durée de chaque phase	% de la leçon
Définir (temps 3 et 7)	7 minutes	Environ 12.5 %
Dévoluer (temps 1,4, 11,12)	13 minutes	22.9 %
Réguler (temps 2,5,6,8,9,14)	18 minutes et 30 secondes	32.3 %
Institutionnaliser (temps 10,13, 15)	18 minutes et 30 secondes	32.3 %
Durée totale	57 minutes	100 %

Tableau 15 Pourcentages représentant les moments didactiques d'Ericka pendant la séance de sciences

Moments didactiques en sciences en CM1-CM2 dans la classe d'Ericka

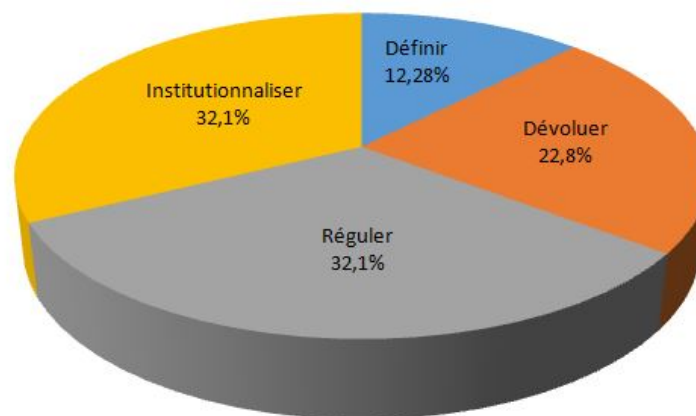


Figure 33 Représentation en pourcentages temporels des moments didactiques en sciences en cm1 cm2 dans la classe d'Ericka

Ces observations et prises d'indices nous permettent de repérer une seule posture d'étayage d'Ericka pendant les sciences, telle que décrite par Bucheron et Soulé (2009). Elle adopte un pilotage très serré, collectif et synchronique, l'atmosphère de travail de la classe est très tendue, et la posture attendue des élèves se situe dans le « faire » : trier, classer, associer, coller, écrire l'affiche, présenter, copier la leçon. Si l'on se réfère aux quatre éléments structuraux de l'action dans la relation didactique développés par Sensevy observés dans l'observation de l'épreuve en sciences, on voit qu'Ericka déroule une leçon qu'elle qualifie de « parfaite » au sens d'équilibrée quasiment en trois tiers, puisqu'elle semble la contrôler.

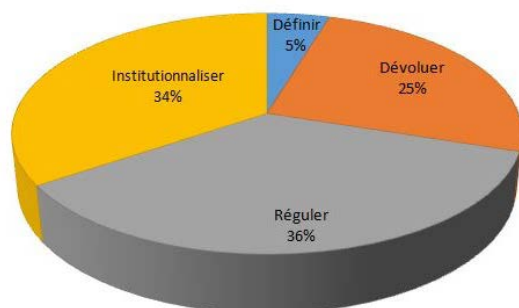
Séances simultanées de mathématiques et lecture en cours double

Moments didactiques	% et durée en CM1 lecture	% et durée en CM2 mathématiques
Définir temps 2, 3,6, 9	1 minute 35 secondes 5 %	1 minute et 10 secondes 3 %
Dévoluer temps non marqué	24 minutes 20 secondes 25 %	7 minutes 40 secondes 75%
Réguler temps 1, 4, 7, 11, 12	11 minutes et 25 secondes 36%	4 minutes et 30 secondes 15%
Institutionnaliser temps 5, 8, 10	11 minutes 34%	2 minutes 7 %
Durée totale	32 minutes soit 100 %	32 minutes soit 100 %

Tableau 16 Pourcentages représentant les moments didactiques d'Ericka pendant la séance de lecture et mathématiques

Ericka passe 24 minutes et 20 secondes avec les CM1 soit 75 % du temps de la séance avec les CM1. Pendant ce temps, elle laisse une longue phase de dévolution à ses CM2. Elle reste seulement 7 minutes 40 secondes avec ces derniers, soit 25 % du temps de la séance.

Moments didactiques en lecture CM1 dans le cours double d'Ericka



Moments didactiques en CM2 en mathématiques dans le cours double d'Ericka

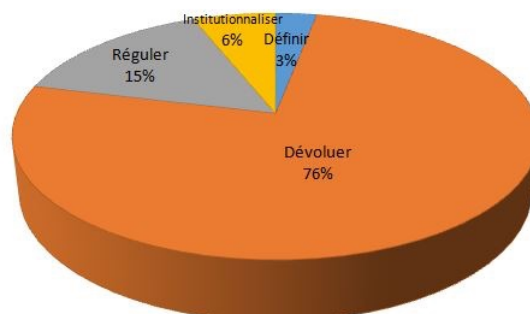


Figure 34 Représentation en pourcentages temporels des moments didactiques en lecture et en mathématiques en cm1 cm2 dans la classe d'Ericka

La séance de mathématiques étant considérée comme un temps d'entraînement pour les CM2, Ericka fait le choix de les laisser en autonomie face à leur fiche d'exercice 75 % du temps. Elle consacre donc physiquement 7 minutes 40 secondes aux CM2 sur 32 minutes de cours soit environ $\frac{1}{4}$ du temps de la séance totale. Sur ce temps, elle passe 1 minute 10 secondes à définir le travail. Avant de laisser le groupe travailler seul, Ericka rappelle les enjeux de la séance précédente. En fin de séance, elle corrige et institutionnalise pendant 2 minutes un savoir relatif aux fractions et précisément aux dixièmes. Au moment de réguler le travail des CM2, elle passe 2 minutes avec une élève de CM2 soit presque 50 % du temps de régulation avec elle.

Dans cette séance, elle privilégie le groupe de CM1 en compréhension lecture et favorise même ostensiblement deux élèves de CM1, en restant à leurs côtés pendant presque 6 minutes en continu. Dans cette seconde séance, Ericka a un ton de voix plus posé. La classe est totalement silencieuse puisque chacun a un support à lire ou à compléter. Elle reste 24 minutes et 20 secondes avec les CM1 dont 5 minutes 45 secondes avec 2 élèves en particulier ce qui représente également 25 % du temps total passé avec les CM1. Elle dévolue aux CM1 leur tâche également pendant qu'elle est avec les CM2 donc cela représente 25 % du temps.

Cette séance me paraît correspondre à ce qu'Ericka avait décrit dans son déjà-là expérientiel. En effet, elle est à sa place quand elle peut « *réparer* ». Ce qui semble lui tenir à cœur, c'est le principe d'éducabilité quand l'élève n'est trop éloigné de la forme scolaire. Afin de veiller à ne pas perdre ceux qui sont loin, elle leur consacre davantage de temps.

5.1.1.2.2. L'entretien à chaud

Après la captation vidéo, j'ai disposé de la fin de matinée pour reprendre mon guide d'entretien et l'adapter en fonction de ce que je venais de vivre dans la classe d'Ericka. J'ai alors réajusté l'organisation de l'entretien à chaud, en réélaborant mes questions.

Élaboration des questions de l'entretien à chaud

J'ai souhaité prendre la température du ressenti d'Ericka à la suite de cette matinée de classe. Certaines questions avaient pour objet le sentiment d'efficacité et la satisfaction professionnelle qu'elle pourrait ressentir. D'autres visaient la réalisation d'une séance qu'elle m'avait décrite comme étant impossible pour elle, en sciences. J'ai voulu approfondir certaines directions que j'avais identifiées dans l'entretien ante et conforter certaines hypothèses de travail.

Voici mon guide d'entretien réalisé à chaud, quelques heures après l'épreuve d'Ericka :

- Que voulais-tu enseigner dans cette matinée ?
 - Comment as-tu réussi à enseigner les sciences alors que tu m'avais dit que c'est une matière que tu laissais aux collègues qui faisaient ton quart de décharge habituellement ?
 - Pour les maths, c'était un peu le même fonctionnement ?
 - Est-ce que tu veux bien revenir sur ce que tu m'avais dit, qu'il est plus facile d'enseigner quand ton niveau est juste supérieur à celui des élèves ?
 - Est-ce qu'il y a des matières que tu as enseignées avec déplaisir ?
 - Est-ce qu'il y a des matières dans lesquelles tu te sens en danger ?
- Je voudrais que tu reviennes sur cette idée de transposition didactique...
- Est-ce que le fait d'avoir démissionné du poste de premier adjoint de ta commune remet en cause tes convictions concernant l'école républicaine ?
 - Y a-t-il des compétences de cycle 3 que tu pourrais déployer, et que tu reconnais dans la maternelle ? Ou est-ce que c'est carrément un autre métier pour toi ?
 - Est-ce qu'il y a un tronc commun pour toi entre les options possibles du métier de professeur·e ?
 - Est-ce que tu fais des décloisonnements cette année ?

Analyse de l'entretien à chaud d'Ericka

J'ai réalisé la transcription de l'entretien d'Ericka sous forme de verbatims, puis j'ai effectué une lecture flottante afin de repérer des éléments susceptibles d'éclairer ses trois rapports à..., et les descripteurs et analyseurs de son action didactique. J'ai ensuite surligné et regroupé les éléments relatifs à mes catégories d'analyse. L'intégralité de l'entretien à chaud se trouve en annexe 10.4.1.2.

Voici un exemple de la façon dont j'ai effectué le traitement (lisible grâce au QR code du traitement de l'entretien à chaud d'Ericka en annexe).

10	-Ericka : Non je ne suis pas déchargé cette année donc je dois m'y coller... rire	Mais cette année, elle doit le faire.
11	-Chercheuse : et alors comment est-ce que tu gères <u>cela</u> ? De devoir l'enseigner ?	
12	-Ericka : J'ai découvert le plaisir d'enseigner les sciences tout en étant toujours un peu frustrée ; par exemple ce matin je trouve que c'est simplifié à l'extrême, c'est vraiment très simplifié ce que j'ai présenté ; c'est beaucoup plus complexe dans la réalité et c'est à la fois, c'est frustrant parce que je suis, on est obligé quand il y a des questions, ben de couper court pour ne pas introduire trop de complexité dans le sujet.	Elle cherche un compromis entre plaisir et frustration. Elle simplifie tout en restant dans une temporalité maîtrisée.
13	- Chercheuse : Tu penses à quoi par exemple, tu penses à quel moment ?	
14 15	-Ericka : Par exemple quand on a parlé des ongulés là je me suis dit bon, si j'avais le temps, si j'avais un TNI, on aurait pu aller voir ongulé, ongles chez moi ça fait référence à plein de choses dans ma tête ça explose pshsssshtttt et je me dis : « non tu as un objectif tu dois arriver à ça » c'est très simplifié, la transposition didactique appauvrit le sujet quoi mais en même temps, ils ont besoin de ça pour pouvoir après appréhender les choses plus complexes et vivre des situations plus complexes donc je dois rester sur des choses un peu frustrées, un peu un peu simple. Voilà, la girafe par contre, ce qui était important pour moi, c'était de leur faire comprendre que la girafe n'a pas choisi d'allonger son cou comme dans les contes. Mais que voilà la concurrence, c'est la concurrence alimentaire entre les animaux qui l'a amenée, dans son espace, à faire survivre celles qui avait le plus long cou. J'ai essayé de leur faire comprendre que c'est un abus de langage et c'est vrai que les sciences sont là aussi pour mettre fin à ces abus de langage qui introduisent des idées fausses et c'est très frustrant. Donc en fait je préfère enseigner quelque chose sur lequel je suis moins... (silence)	Elle se contrôle et contrôle le temps pour rester dans un format de séance pas trop chronophage. Son objectif est de casser les représentations erronées (abus de langage).

Figure 35 Extrait de traitement de l'entretien d'épreuve d'Ericka

5.1.1.2.3. Positionnements sur les axes en tension des trois rapports à...dans l'épreuve d'Ericka

Voici le positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport à l'institution dans le temps de l'épreuve. Ces extractions de l'épreuve d'Ericka me permettent de poursuivre le placement engagé dans des positionnements préparant la construction synchronique qui suivra l'analyse diachronique. Au regard des trois axes en tension de chaque rapport à..., j'obtiens une image « fixe » d'Ericka au temps « à chaud ». Le curseur devient rouge pour représenter le temps de l'épreuve.

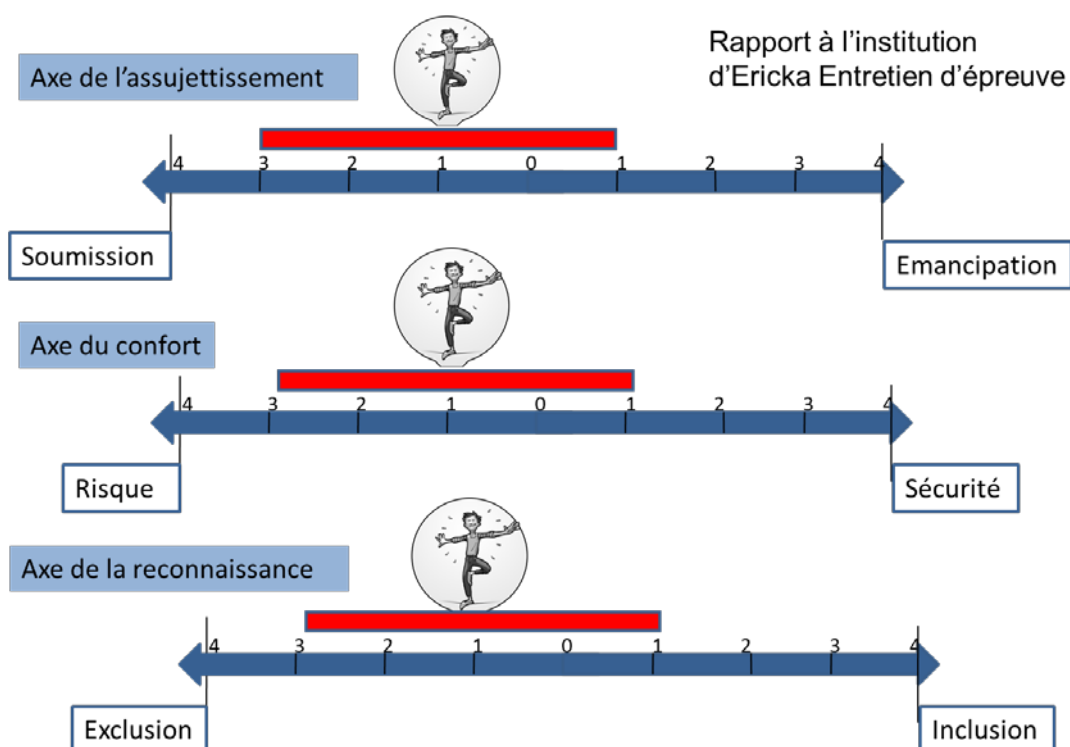


Figure 36 Positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport à l'institution dans le temps de l'épreuve.

L'entretien à chaud et la captation vidéo ont lieu la veille de la visite de l'inspecteur dans sa classe pour une inspection de routine et un entretien de carrière ; je retrouve alors Ericka apeurée. Je la positionne sur l'axe de l'assujettissement dans une soumission certaine car elle montre de nombreuses inquiétudes : « *Et il va falloir expliquer à l'inspecteur pourquoi je suis aussi en retard en séances en sciences* ». Elle est stressée par cet entretien et décide de m'en parler. Elle se révèle in fine assez assujettie et même prête à organiser les séances telles qu'elle a appris à les mener à l'ESPE, renonçant à ses habitudes professionnelles dont elle parlait lors de notre premier entretien. « *Je pars du principe, comme on me l'a enseigné à l'IUFM, quelque chose qui n'est pas une trop grosse bêtise, c'est que le programme est trop lourd pour faire de l'expérimentation tout le temps.* » Elle choisit de se montrer devant moi et devant l'inspecteur au moment d'enseigner les sciences et prend un risque certain. Elle a beau s'être inspirée d'une séquence des conseillers pédagogiques de circonscription, elle a mis sa touche personnelle dans cette séance, qu'elle voudrait parfaite. Mal à son aise, elle sait qu'elle prend un risque puisqu'elle ne parvient pas à réaliser la séquence complète alors que l'inspecteur sera dans sa classe le lendemain : « *Ce n'est pas tout à fait construit, j'ai des thèmes je sais ce que je vais traiter mais pour le moment, je ne peux pas te dire.* » Elle a simplifié sa séance pour être sûre de la maîtriser et de la faire rentrer dans le temps imparti « *c'est simplifié à l'extrême, c'est vraiment très simplifié ce que j'ai présenté* ». Ces hésitations la placent donc sur l'axe trois du côté des freins des axes.

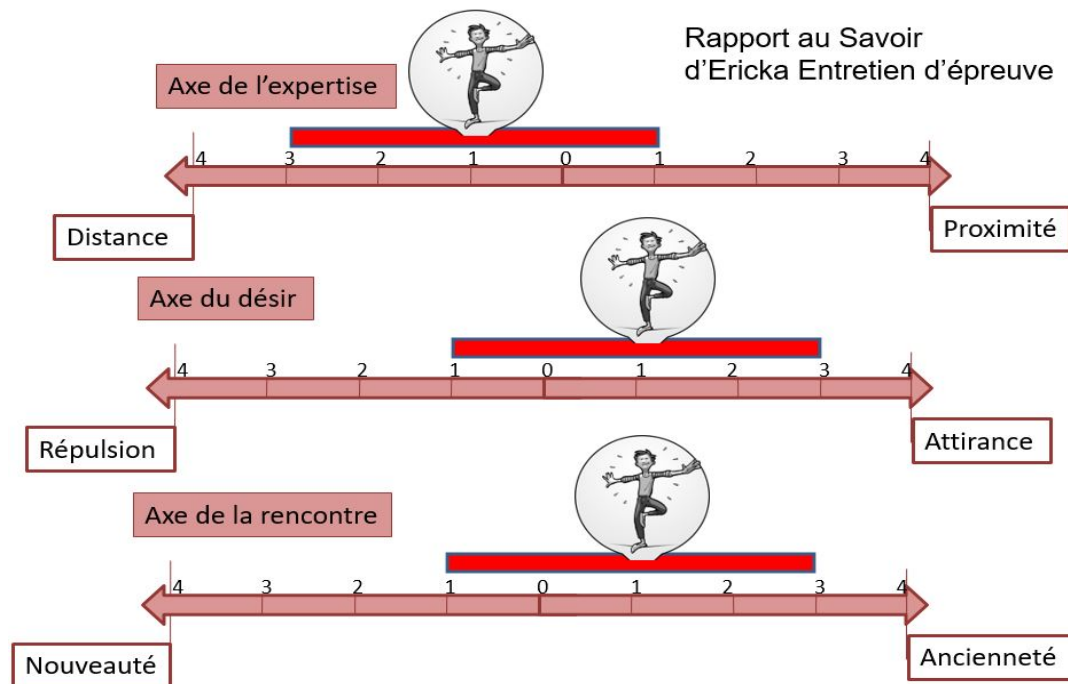


Figure 37. Positionnement d'Erica sur les trois axes du rapport au Savoir dans le temps de l'épreuve.

« On est obligé quand il y a des questions, ben de couper court pour ne pas introduire trop de complexité dans le sujet. Ce petit côté transposition didactique me plaisait énormément ouais. C'est-à-dire le côté je sélectionne dans le savoir ce qu'il faut transmettre et comment, oui voilà je sélectionne ce que je veux transmettre ». À cheval entre proximité et distance sur l'axe de l'expertise, Erica se sent obligée d'appauvrir le savoir en jeu même si elle se sent frustrée : « C'est simplifié à l'extrême, c'est vraiment très simplifié ce que j'ai présenté ». Elle n'affiche pas un savoir stabilisé et tout transmissible et montre quelques doutes dans la mise en œuvre de ses préparations : « Et donc j'ai du mal. Même moi, j'ai du mal, je dois réfléchir à comment je vais formuler parce que je peux tomber moi-même très vite dans les abus de langage. »

Partagée entre sa pulsion épistémophilique et le savoir à transmettre, « les ongulés, chez moi ça fait référence à plein de choses dans ma tête ça explose pshsssshttttt et je me dis : non tu as un objectif tu dois arriver à ça » elle admet avoir donné les réponses pour faire accélérer les élèves pendant la phase de recherche : « À quoi ça sert ce type de bec ? Ramasser [...] voilà et donc j'ai parfois induit des réponses oui. ». Elle a piloté ses élèves pour qu'ils aillent dans le sens qu'elle avait prévu : « je leur ai proposé des situations de recherche plutôt artificielles pour arriver là où je voulais... Pour qu'ils y aillent et qu'ils arrivent à la conclusion que je voulais ». C'est comme si l'axe de la rencontre et celui du désir convergeaient pour lui permettre de se sentir professionnelle. « J'ai essayé de leur faire comprendre que c'est un abus de langage et c'est vrai que les

sciences sont là aussi pour mettre fin à ces abus de langage qui introduisent des idées fausses et c'est très frustrant. »

Il s'agit bien du savoir professionnel qu'elle met en valeur quand elle déclare : « Je pense, que je peux changer des petites choses pour ces gamins. Des petites choses, (...) mais je pense que le regard que j'ai sur eux, que la façon que j'ai de les valoriser, de les encourager, peut leur donner un minimum de confiance que leur milieu ne peut pas leur donner. »

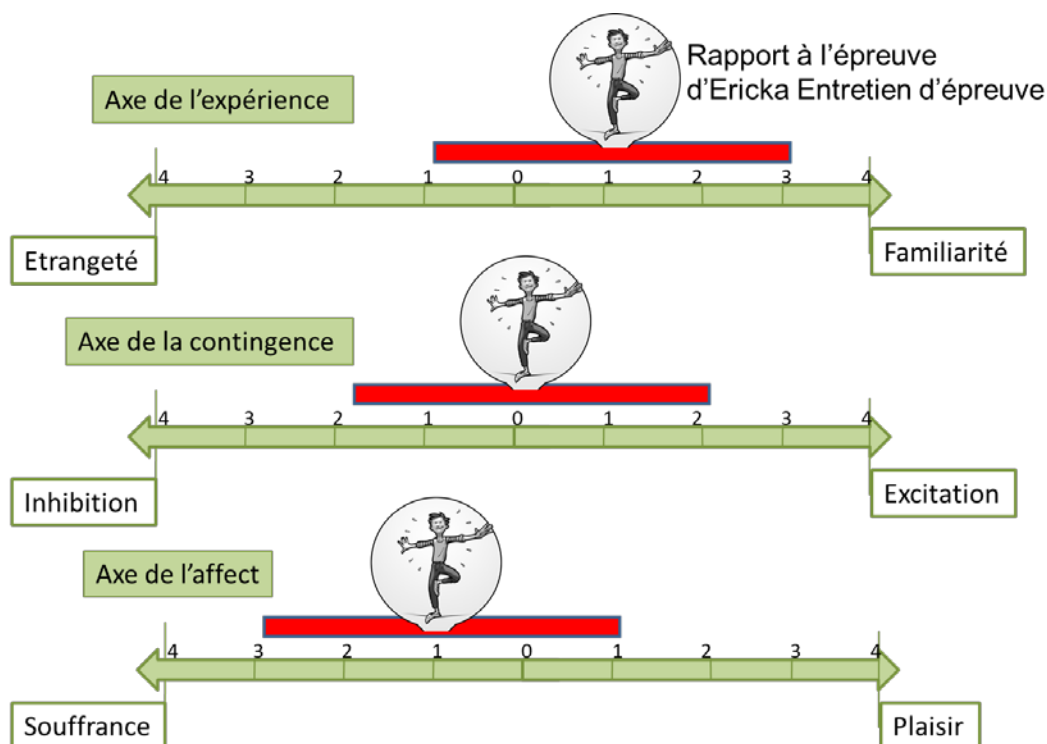


Figure 38 Positionnement d'Erica sur les trois axes du rapport à l'épreuve dans le temps de l'épreuve

Sur l'axe de l'affect, je positionne Erica au troisième curseur dans la souffrance car je vois qu'elle n'a pas pris plaisir à organiser un simulacre de leçon de sciences. En revanche, elle s'est détendue pendant la séance de lecture. Sa posture décontractée avec les CM1, ses sourires ont laissé apparaître un certain moment de plaisir avec sa classe. Revenant aux sciences, elle élude la question d'une séance organisée différemment, elle n'admet pas d'emblée qu'elle a mâché tout le travail à ses élèves puisqu'elle leur a donné les réponses avec ses gestes ; elle défend qu'il y a eu du conflit... mais admet que c'était une séance peu adaptée et très dirigée, dans son format de leçon : « je n'avais pas prévu les outils pour qu'ils cherchent par eux-mêmes, de toute façon, il aurait fallu que je trouve des documents, des choses comme ça, que je n'avais pas, ça n'entraîne pas dans mon format de leçon, donc ce n'était pas possible ». Un peu plus tard, elle y revient et elle reconnaît qu'elle a manipulé sa classe afin de rentrer dans le format et la temporalité de séance qu'elle avait prévus. L'extrait suivant nous éclaire sur son positionnement dans l'axe de la

contingence : « ils se sont laissé faire et se sont rendu compte qu'effectivement ils avaient peut-être pas raison et voilà. Ce serait mieux d'apporter une preuve bien sûr qu'ils cherchent. J'en ai bien conscience. Même si y' a pas d'évidence, il peut y avoir des débats et dans ces cas-là on va plutôt chercher des preuves ailleurs pour essayer de se prouver mais là j'étais tenue par le temps... ». Elle fait de son mieux, entre inhibition et excitation. L'axe de l'expérience ne profite pas au maximum car il apparaît que la gestion du temps couplée à la nécessité de bien enseigner tout le curriculum agit comme un impossible à supporter pour Ericka. Impossible pour elle, malgré son ancienneté dans le métier, de dompter ce temps qui lui échappe et la place au rang 1 de l'étrangeté.

Bilan des positionnements d'Ericka au temps de l'épreuve

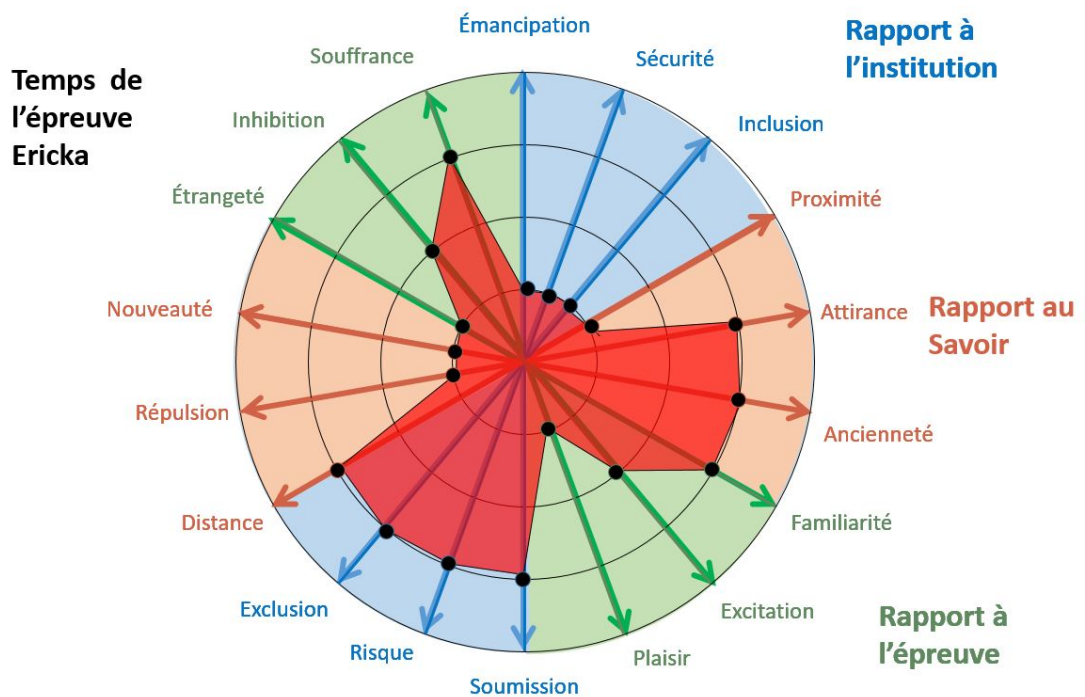


Figure 39 Temps de l'épreuve d'Ericka dans les trois rapports à ...

Sur le temps de l'épreuve, l'étude de ses propos et de son langage non verbal nous renseignent sur les trois rapports à... Le rapport à l'institution et le rapport à l'épreuve empêchent un plein épanouissement d'Ericka en la positionnant plutôt du côté des freins que des moteurs de la pratique enseignante.

5.1.1.2.4. Synthèse de l'épreuve d'Ericka

À travers ces deux séances, on voit bien le problème d'Ericka, partagée entre deux stratégies complémentaires qui conduisent à des arrangements dont une partie s'opère à son insu.

Soit elle simplifie « à l'extrême » pour rentrer dans le format de temps et satisfaire aux exigences du programme dans une séance de 45 minutes (auquel il faut ajouter 15 minutes de copie de la trace écrite). Elle est alors très frustrée de ne pas pouvoir enseigner TOUT ce qu'elle sait et elle organise une théâtralisation de son enseignement pour parvenir à la séance « équilibrée ».

Soit elle tient compte de ce qui lui importe, c'est-à-dire faire progresser, s'entraîner et rendre autonomes ses élèves et elle se partage entre les deux cours de sa classe au curriculum différent. Elle privilégie alors tantôt les CM1 tantôt les CM2 sans négliger les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Elle saupoudre la classe de sa présence et de son savoir y faire.

5.1.1.3. *L'après-coup d'Ericka*

5.1.1.3.1. *Rapprochement entre déjà-là et épreuve : des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés*

Entre ce qu'Ericka avait prévu d'enseigner et ce qu'elle a effectivement enseigné, une interrogation subsiste. En effet, pendant la séance de sciences, l'effet Topaze joue à plein : avec ses mains, Ericka leur mime les actions des becs des oiseaux. Les élèves attendent que l'enseignante passe leur donner les réponses et ne s'engagent pas dans le processus métacognitif propre à la dévolution. Ils semblent docilement se plier aux phases de la démarche expérimentale auxquelles les a entraînés leur enseignante. Les déplacements, distributions, réalisations d'affiches, distributions des rôles entre élèves sont fluides. Cependant, lorsqu'ils participent, il est aisé de voir qu'ils n'en sont pas au raisonnement où l'enseignante voulait les conduire. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle accepte de les impliquer au moment de trouver le titre de la leçon mais elle refuse de négocier l'écriture de la trace écrite avec eux. Reprendre toutes les étapes de la démonstration serait trop chronophage. C'est donc elle qui reformule et qui pose l'institutionnalisation au tableau. Les élèves n'ont pas trop à réfléchir et se contentent de recopier la leçon.

Pendant la séance de lecture, Ericka semble satisfaite de l'apprentissage réalisé par ses élèves de CM1. Ils ont résisté à la tentation de faire des opérations et de résoudre un problème mathématique. Ils ont accepté de chercher les liens logiques des champs lexicaux et des inférences pour trouver quel moyen de transport était le plus adapté. Elle a pris le temps nécessaire pour mener à bien cet apprentissage. Cependant, le prix à payer sera avec les CM2. Ceux-ci n'ont pas réussi à atteindre les trois objectifs des exercices d'entraînement prévus. Ericka s'aperçoit au moment de la correction et de l'institutionnalisation de l'écriture des dixièmes que seuls quelques élèves ont su effectuer seuls ces exercices. Il lui faudra prévoir une activité autonome pour les CM1 pour avoir le temps de reprendre cette notion avec son

groupe de CM2. Comment reconstruit-elle le sens de ses décisions dans l'après-coup ?

5.1.1.3.2. *Élaboration des questions de l'entretien d'après-coup*

Je reprends dans les guides d'entretien des questions que je n'avais pas posées au moment de l'entretien ante, car mon sujet de doctorat n'était pas suffisamment circonstancié.

Rapport à l'épreuve

Reprise de contact depuis 2 ans et demi.

Qu'est-ce qui a changé depuis ma visite dans ta classe ? Es-tu toujours dans la même école ?

As-tu changé de niveau ? As-tu toujours un cours double cette année ?

Fais-tu toujours des décloisonnements avec tes collègues ?

Est-ce que tu as toujours l'impression d'être « une équilibriste » ?

Rapport au Savoir

Est-ce que tu lies les disciplines entre elles quand tu enseignes ?

Est-ce que la gestion du temps est toujours problématique pour toi ?

Qu'est-ce qui fait que tu aimes enseigner dans le premier degré ?

Est-ce que tu te sens en insécurité lorsque tu dois enseigner quelque chose que tu ne connais pas ?

Pourrais-tu classer les matières de la plus importante à la moins importante selon toi ?

Si tu devais représenter la polyvalence, quelle est la première image qui te viendrait en tête ?

Rapport à l'institution

As-tu retenté l'expérience du CAFIPEMF ?

Si tu représentes le CAFIPEMF, j'imagine que tu ne cherches pas à faire trop de vague sur le plan hiérarchique ?

As-tu toujours l'impression que le métier de professeur·e des écoles n'est pas socialement favorisé ?

Est-ce que ton blog est toujours utile aujourd'hui ?

Ericka ayant refusé de se voir et d'obtenir le film de sa captation vidéo, je sais qu'elle n'a sans doute pas exploité ce support à son compte pour prendre de la distance. Elle a reçu les verbatim de nos entretiens mais en a abandonné la lecture au bout de quelques minutes tant la lecture des hésitations et des répétitions lui semblait

laborieuse et lui renvoyait une image négative d'elle-même. Lorsque j'ai fait quelques références à l'épreuve filmée, elle n'a pas souhaité s'exprimer et j'ai changé la direction de notre entretien.

5.1.1.3.3. Analyse de l'entretien d'après-coup

La totalité du verbatim de cet entretien se trouve en annexe au chapitre 4.1.3.

Dans l'après-coup, Ericka m'apprend qu'elle a connu un grand malheur. Sa sœur est décédée en 2017 et son rapport au temps et à la vie a été totalement bouleversé. Elle n'a pas changé d'affectation professionnelle et est restée dans la même école. Elle a eu un CM1 puis un CM2 en niveau simple. Son fils est entré au collège et ses premiers pas en tant que parent d'élève élue de collégien l'ont remuée. Elle a revécu son adolescence difficile en passant le seuil de cet établissement et elle souffre de voir que son fils ne s'y épanouit pas du tout. Elle y a également retrouvé les parcours de ses anciens élèves et n'a pas apprécié de découvrir la méconnaissance des dossiers scolaires de la part des équipes enseignantes.

Une polyvalence fonctionnelle impossible

Concernant la polyvalence fonctionnelle, Ericka considère qu'elle n'est pas faite pour enseigner en maternelle.

« C'est le côté théâtralisation, et énergie qu'il faut déployer au quotidien, c'est cette énergie-là que je n'ai pas, je ne tiendrais pas sur le long terme. » Pour elle, ces deux métiers sont différents. *« Comme le métier de prof de collège. Parce qu'après tout on est toujours sur le même sujet on a toujours les mêmes acteurs, mais je pense quand même que la façon de travailler avec l'enfant de maternelle est différente de celle d'un élève de cycle trois qui est différente encore d'un élève de collège, l'enfant n'est pas au même stade de développement... »* Ericka relève le point commun qui consiste à apprendre à travailler en équipe entre collègues, avec les parents et partenaires de l'école. *« Je pense qu'il faut savoir travailler avec ses collègues, avec les parents et peut-être c'était encore plus important quand on est en maternelle que les cycles 3 mais savoir parler à des parents les recevoir en entretien, tout ça et après savoir se poser dans la classe c'est une façon différente de se placer en maternelle ou avec des grands mais c'est quand même toujours une gestion de groupes une gestion du temps mais en intégrant les différences entre les enfants. Il y a un tronc commun énorme mais l'enfant que l'on a en face de soi et les apprentissages font que à l'arrivée ça ne donne pas les mêmes. Travailler en maternelle ou en cycle 3, c'est comme prendre des œufs et faire une omelette d'un côté et des œufs à la coque de l'autre. »*

Une polyvalence disciplinaire déléguée

Pour Ericka, la pluridisciplinarité qui consisterait en la maîtrise professionnelle de l'ensemble des domaines à enseigner à l'école primaire n'est pas acquise

facilement par les enseignants. Mais à défaut de recevoir une formation initiale ou continue satisfaisante, ils s'entraident, se complètent, afin d'assurer le maximum du curriculum prescrit. L'organisation interne de l'équipe de cette grosse école permet à Ericka de décroisonner avec ses collègues. Elle préfère aller enseigner l'histoire qu'elle n'aime pas dans la classe de CE2 de son collègue tant que celui-ci accepte d'animer une séquence de jeu de raquettes avec ses élèves car elle sait qu'elle n'a pas cette compétence et elle considère que c'est une richesse qu'elle ne saurait pas offrir à ses élèves. De même, elle pense que les séances d'anglais que propose sa collègue Clara sont plus intéressantes que les siennes, « *c'est un échange de bons procédés, nos élèves en bénéficient et ce n'est pas seulement une question de goût* ». Elle décrit les échanges de service comme suit entre enseignants du cycle 3.

	Année 2014-2015	Année 2015-2016	Année 2016-2017
Décloisonnements	Clara/Ericka anglais contre géographie	Laurent/Ericka Histoire contre EPS Clara/Laurent anglais contre EPS	PES/Ericka anglais contre géographie Clara/Ericka une matière contre arts visuels et travaux manuels.

Tableau 17 Décloisonnements effectués entre Ericka et ses collègues pendant 3 ans

Une chorale dans l'école permet de s'accorder pour effectuer les heures dédiées au chant collectivement.

Le développement des compétences transversales pour Ericka n'est pas l'apanage de l'école. Ce sont ces compétences qui lui permettent d'instruire ses élèves sans passer sa vie à « *faire la police* ». Elle considère néanmoins que leur acquisition est indispensable pour apprendre. Elle les relie au savoir-vivre dont manquent certains enfants et renvoie la responsabilité aux familles de leur appropriation.

Ericka se déclare trop sensible pour pouvoir enseigner dans l'ASH, l'adaptation et la scolarisation dans le handicap. « *L'injustice, c'est quelque chose qui me rend dingue* ». L'impossibilité de préjuger jusqu'où elle pourra mener un enfant est un impossible à supporter pour elle. Le manque de maîtrise, l'incertitude de l'orientation d'un enfant la conduit dans une impasse qui l'empêche d'agir.

5.1.1.3.4. Positionnements sur les axes en tension des trois rapports à... dans l'après-coup d'Ericka

Voici les positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport à l'institution, au Savoir et à l'épreuve dans le temps de l'entretien post :

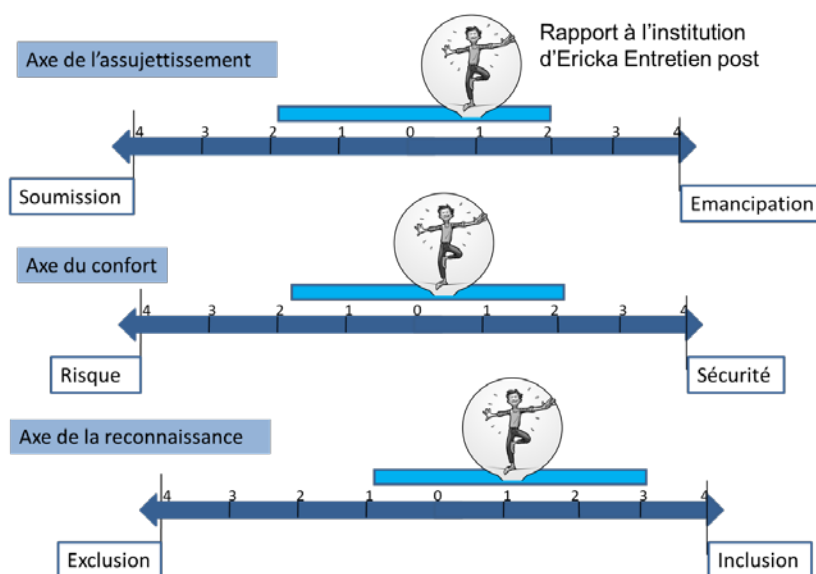


Figure 40 Positionnement d'Erica sur les trois axes du rapport à l'institution dans le temps de l'entretien post

Erica est moins dupe, elle accepte davantage d'entrer dans les compromis que lui demande son institution. Elle ne se fait plus d'idées sur la gestion des ressources humaines de l'éducation nationale « *m'enfin, je ne fais pas ça pour les yeux de mon IEN, ça tombe bien...* ». Dans le même temps, elle se sent davantage incluse ; je la positionne à trois du côté de l'inclusion car sa compétence a été reconnue : lors de l'entretien de CAFIPEMF, elle admet avoir compris que sa place n'est peut-être pas garantie en tant que formatrice. Mais sa nouvelle fonction, elle veut la gagner sans compromission : « *je ne transige pas avec ce que je suis* ». Le jury lui annonce qu'il la verrait bien dans des fonctions d'inspection « *il trouvait que j'avais des qualités qui me permettraient d'accéder au corps des inspecteurs* » ou même de direction dans le second degré (on lui conseille de passer le concours de chef d'établissement). Erica s'en félicite mais elle ne l'accepte pas car elle voit le second degré à travers son déjà-là douloureux au collège et également à travers l'expérience de ses enfants. Sur l'axe du confort, elle se trouve en sécurité. En effet, par comparaison avec le collège qu'elle effectue sans cesse, elle réalise que la richesse de sa polyvalence de PE, tant fonctionnelle que disciplinaire, est un bienfait pour son public élèves qui : « *dans certaines matières sont terriblement perdus et qui se révèlent dans d'autres... et puis on a une relation à l'élève qui est tellement différente fin, je veux dire, le fait d'être en pénurie de personnel chez nous, d'être en fait la surveillante, la CPE, l'assistante sociale, l'infirmière et l'enseignante de l'enfant, forcément, on a une vision globale et on a une relation qui est complètement autre quoi... et nous, dans le primaire, on ne refuse pas le côté éducatif de notre métier* ». Bien que toujours hésitante, elle semble s'accommoder finalement aujourd'hui de ce qui la pesait hier. Elle n'a plus besoin de chercher à se démarquer, à s'émanciper. Elle semble avoir trouvé un équilibre entre soumission, émancipation sur l'axe de l'assujettissement et entre risque et sécurité sur

l'axe du confort : « *je ne vais pas m'empêcher d'être ce que je suis, la vie est trop courte, vraiment...* »

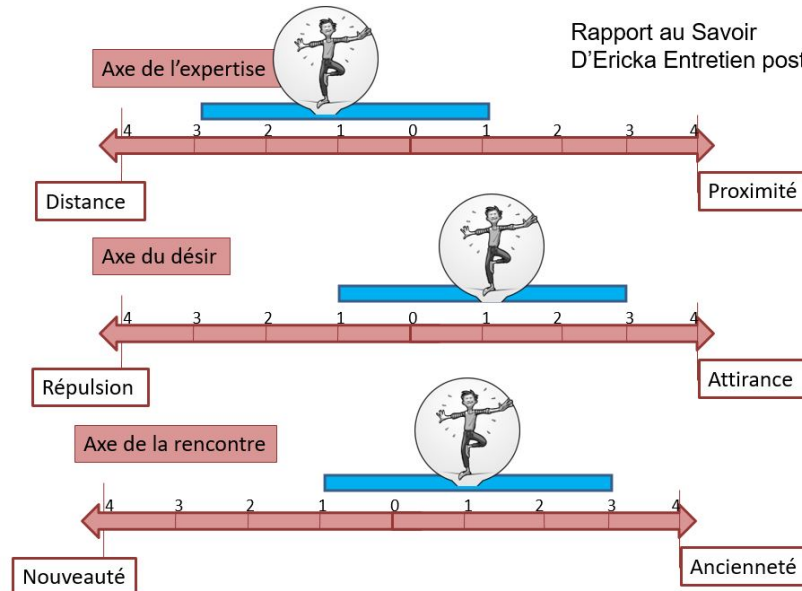


Figure 41 Positionnement d'Erica sur les trois axes du rapport au Savoir dans le temps de l'entretien post

Erica s'est décalée de sa position d'enseignante. Depuis quelques années, elle assume de nouvelles missions, au titre de plusieurs casquettes professionnelles et personnelles : celle d'enseignante de CM2 et celle de parent d'élève élue au conseil de classe du collège de son fils. Depuis qu'on lui propose de travailler en collège, elle regarde plus attentivement ce qu'elle aurait à gagner et à perdre en changeant de poste. Elle prend alors conscience de la richesse de son rapport au Savoir. Sur l'axe de la rencontre, elle a atteint une ancienneté certaine avec certains savoirs. « *Maintenant j'ai assez d'outils pour rebondir quand un enfant me pose la question* ». Mais d'autres restent opaques et elle accepte de montrer un manque à savoir. « *Et j'en sais pas assez pour être à l'aise...* ». Elle qui se disait spécialiste en sciences, émet désormais quelques nuances : « *après en sciences, autant ce qui est en sciences dures ça va, sauf quand je me fais entraîner un peu trop loin, par contre, tout ce qui est botanique, les animaux, tout ça, là, je suis larguée...* ». Erica prend quelques distances sur l'axe de l'expertise, elle se positionne dans la distance avec le Savoir quand elle reconnaît que les enseignants du secondaire sont mieux armés chacun dans leur discipline « *On leur donne des bases, mais c'est pas bien grave et surtout y en a qui font ça tellement mieux que nous... dans le secondaire que c'est pas très grave si nous on rate un peu...* ». Disant cela, elle montre qu'elle renonce à une forme d'expertise dans l'ensemble des savoirs. Cependant, elle réalise que le métier de professeur des écoles n'est pas seulement focalisé sur le volet transmissif, qui serait identique à celui d'un professeur du secondaire. Lors des réunions de liaison CM2-6^{ème}, elle remarque qu' « *il a quand même, dans toute relation pédagogique, y a un lien affectif qui doit se construire, y a un*

lien de confiance, et comme ils ne regardent que la surface des choses, souvent effectivement parce qu'il y a un défilé des élèves et compagnie, je veux bien croire qu'au niveau cognitif pour un prof du secondaire euh, ça prend de l'espace disque hein, de se rhabituer à une nouvelle classe à chaque fois, de aux interactions entre eux, mais ils sont focalisés sur des choses qui ne sont pas l'élève et que nous on peut percevoir facilement finalement. » Elle admet la prégnance à ses yeux des enjeux de savoir mais elle reconnaît également l'importance des savoirs en jeu, notamment ceux qui touchent à la vie de l'élève. C'est cette découverte qui la repositionne sur l'axe du désir vers une attirance pour le Savoir.

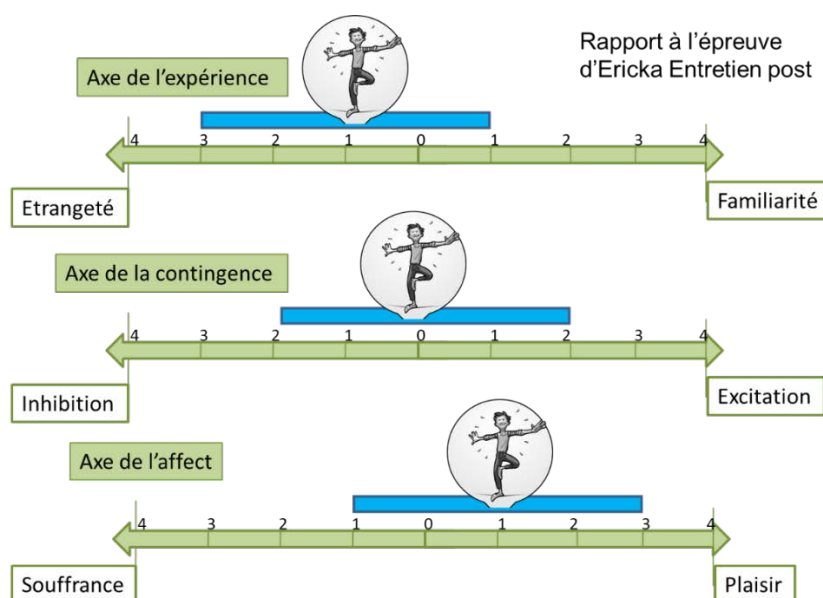


Figure 42 Positionnement d'Ericka sur les trois axes du rapport à l' institution dans le temps de l'entretien post

Nous l'avons vu, la gestion du temps et la nécessité de bien enseigner tout le curriculum constituent également un impossible à supporter pour Ericka. Cependant, elle déclare que son pilotage est aujourd'hui beaucoup plus souple... et ce changement la positionne davantage sur l'axe de l'affect vers le plaisir : « Alors maintenant, je fais un peu plus à l'instinct tu vois, parce que c'est le taux d'agitation dans la classe qui me sert de jauge ». Elle est moins stressée par la plurifonctionnalité de ses missions, elle n'assume pas de fonction de direction et « maintenant je les ai tous les jours les enfants et on n'hésite pas, on n'a pas terminé, on s'arrête là, c'est vrai que c'est plus souple le travail » Elle apprécie de garder la totalité de sa journée avec ses classes et ne décroïssonne plus : « j'ai apprécié tu vois, de retrouver ma classe à moi. Du coup, tu as une souplesse que t'as pas quand tu partages ta classe quoi... », elle vit un moment très agréable en classe avec ses élèves et ne compte pas changer de métier. « Je ne vais pas m'empêcher d'être ce que je suis, la vie est trop courte, vraiment... Tu vois, donc, je peux d'autant plus avoir cette attitude parce que je suis très bien en classe. Je suis

vraiment très bien en classe ». Elle est toujours très critique à l'égard de sa formation et revendique la solidarité entre collègues comme puissant outil de formation « *des collègues de mon école qui m'ont sauvée en début de carrière, qui m'ont sauvée, qui m'ont aidée, à sortir de cette espèce de « préparationniste aigue », qui n'a pas de sens en dehors de l'IUFM et qui n'aide pas sur le terrain quand tu as toutes les matières à travailler* ». C'est, pour à son tour, rendre la pareille à des jeunes enseignants « *je pense que c'est voilà, c'est quelque chose que je voudrais rendre... tu vois, sauver des collègues débutants qui sont noyés ... c'est difficile de faire ça* » tout en rendant hommage aux enseignants de terrain qui « *m'ont donné une méthodologie type, ils m'ont sauvée...* » qu'elle voulait devenir formatrice. C'est ce sentiment de dette qu'elle veut honorer, qui la place vers l'étrangeté sur l'axe de l'expérience. Elle ne veut surtout pas former les professeurs des écoles stagiaires comme elle l'a été. Elle ne cautionne pas les conseils donnés pendant la formation initiale.

Bilan des positionnements d'Ericka au temps de l'épreuve

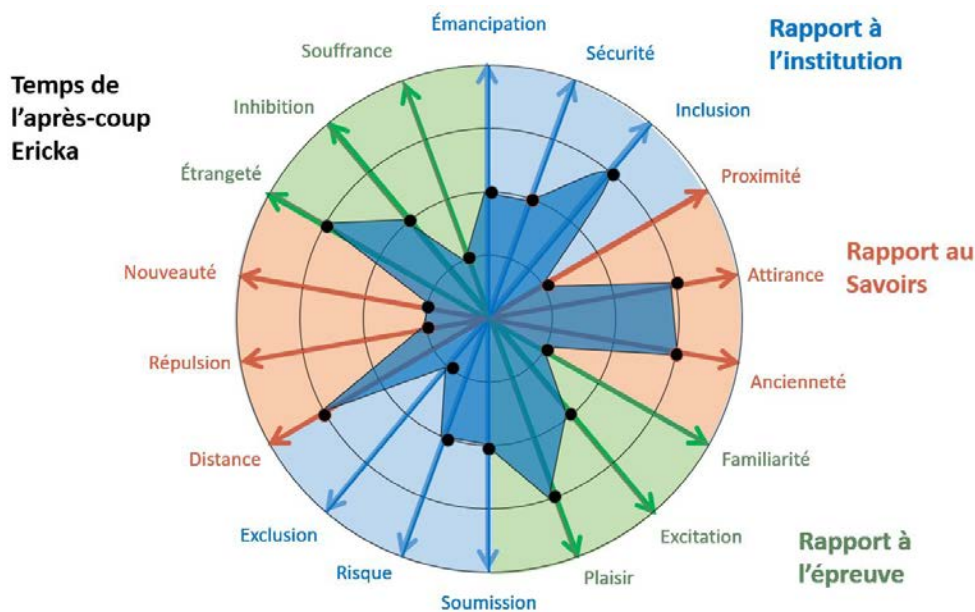


Figure 43 Temps de l'après-coup d'Ericka dans les trois rapports à.

Le simplexe des positionnements d'Ericka dans l'après-coup s'est étalé. Il ressemble davantage à une étoile car des phénomènes de compensation sont intervenus dans sa recherche d'équilibre. La prise de conscience d'un manque à savoir et le renoncement à le combler contrebalancent les certitudes qu'elle a dans quelques disciplines mais la reconnaissance de son institution a contribué à diminuer son sentiment de colère et d'illégitimité. Ericka semble se sentir enfin à sa place...

5.1.1.3.1. Synthèse de l'après-coup d'Ericka

Rapport au temps plus souple	Ericka s'est libérée de la contrainte temporelle qu'elle s'infligeait en voulant absolument contrôler les apprentissages. Elle enseigne ce qu'elle peut, sans culpabilité. Elle pilote à l'oreille, à l'écoute des besoins de son groupe classe
Rapport à la polyvalence	En comparant avec le second degré, Ericka a considéré qu'elle avait beaucoup de chance en étant PE. Elle apprécie de connaître un enfant dans sa globalité et non seulement pour les apprentissages qu'il réalise dans une seule discipline. Elle comprend mieux la réalité de sa vie, y compris en dehors des temps de classe. Elle peut compter sur ses collègues pour échanger, dans des projets inter cycle, et dans la gestion d'élèves au comportement difficile. Elle pourrait être chef d'établissement ou corps d'inspection mais cela ne l'intéresse pas, elle se trouve bien à sa place car elle assume, voire revendique son manque à savoir.
Rapport à son métier	Même si elle perçoit un déclassement, elle aime son métier et ne se voit pour l'instant pas ailleurs qu'en classe. Prévoyante, elle pense quand même au futur, quand elle sera plus âgée, à s'aménager un poste dans un bureau, en étant conseillère pédagogique.

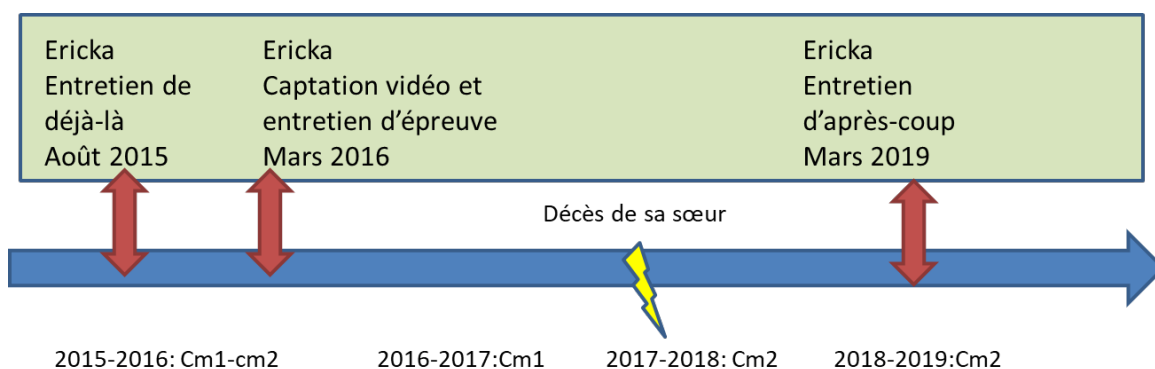


Figure 44 Rappel des temps diachroniques de la recherche avec Ericka

5.1.2. Construction synchronique et dynamique du cas Ericka

5.1.2.1. Le rapport à l'institution d'Ericka

De bas en haut, la première barre au-dessus des abscisses correspond aux données de l'entretien ante. La seconde barre reprend les données de l'épreuve et la dernière, la plus haute, concerne celles de l'entretien post.

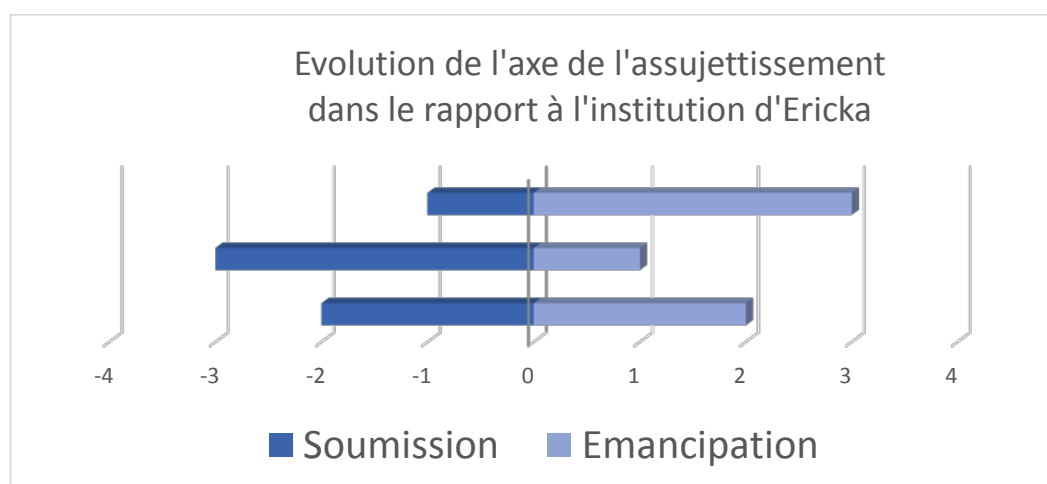


Tableau 18 Évolution du positionnement d'Ericka sur l'axe de l'assujettissement dans le rapport à l'institution

Dans l'après-coup, il semblerait que le rapport à l'institution contrasté qu'avait Ericka s'est apaisé. D'abord, elle est admissible au CAFIPEMF, qu'elle obtient dans des conditions qu'elle juge positives puisque son entretien est abrégé. Il lui est fortement conseillé de passer le concours de chef d'établissement. En effet, quelques jours après ma visite dans sa classe, l'inspecteur est venu l'inspecter et a valorisé son expérience de directrice d'école. Il a dressé un portrait élogieux qui n'a pas manqué d'être remarqué par le jury de CAFIPEMF. Elle n'a pas été poussée vers des activités de formation mais vers celles de direction d'établissement.

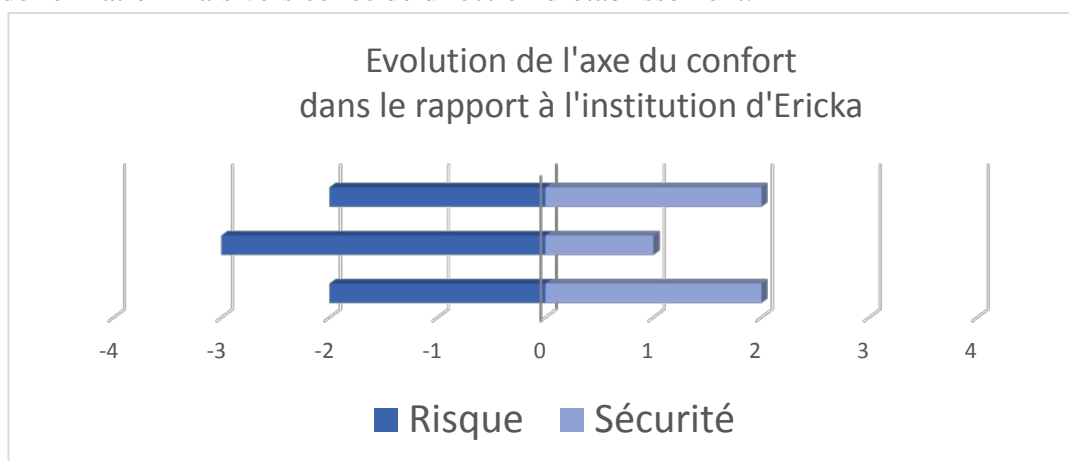


Tableau 19 Évolution du positionnement sur l'axe du confort dans le rapport à l'institution d'Ericka

Son conjoint lui a offert un espace de détente qu'elle espérait en proposant de lui financer des cours de violoncelle. Ses élèves et les parents d'élèves ont été compréhensifs quand elle n'allait pas très bien. Ses collègues lui ont épargné une nouvelle direction et des élèves au profil trop difficile ces deux dernières années. Ils acceptent de la former quand elle prend conscience de son manque à savoir et demande de l'aide « *je prends conseil auprès de Monsieur Sport, qui m'explique*

comment gérer un garçon cette année, j'ai un garçon qui ne voulait pas danser ». Elle mesure sa chance d'avoir un cadre professionnel et familial étayant.

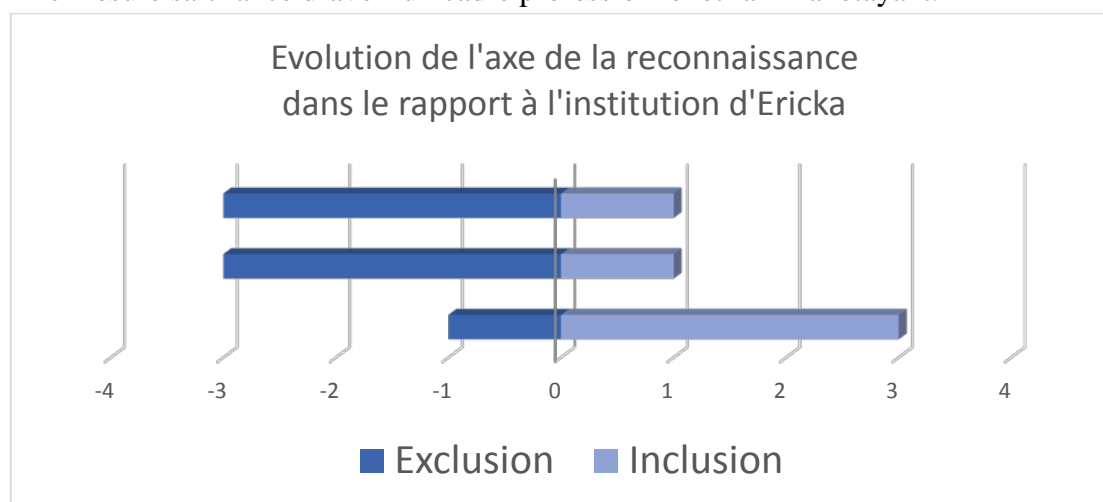


Tableau 20 Évolution du positionnement sur l'axe de la reconnaissance dans le rapport à l'institution d'Ericka

Elle trouve de la légitimité dans d'autres espaces que ceux de sa hiérarchie : bien qu'elle n'alimente plus son blog, celui-ci continue d'exister sans elle « *je pense qu'il est encore utile parce que j'ai quand même à mon grand étonnement, il est encore pas mal fréquenté, alors que je publie très peu, je dois avoir entre 300 et 600 visites par jour, c'est quand même pas mal pour un blog qui est très peu nourri...* ». Grâce au forum des professeurs blogueurs, elle a trouvé un éditeur pour un projet d'ouvrage pédagogique de géographie. Elle est poussée dans ces deux projets par un couple d'amis dont chacun la motive, l'un dans l'aboutissement du CAFIPEMF, l'autre dans la conclusion de cet ouvrage.

Et puis elle assume qui elle est, « *je ne vais pas m'empêcher d'être ce que je suis la vie est trop courte...* »

5.1.2.2. Le rapport à l'épreuve d'Ericka

De bas en haut, la première barre au-dessus des abscisses correspond aux données de l'entretien ante. La seconde barre reprend les données de l'épreuve et la dernière, la plus haute, concerne celles de l'entretien post.

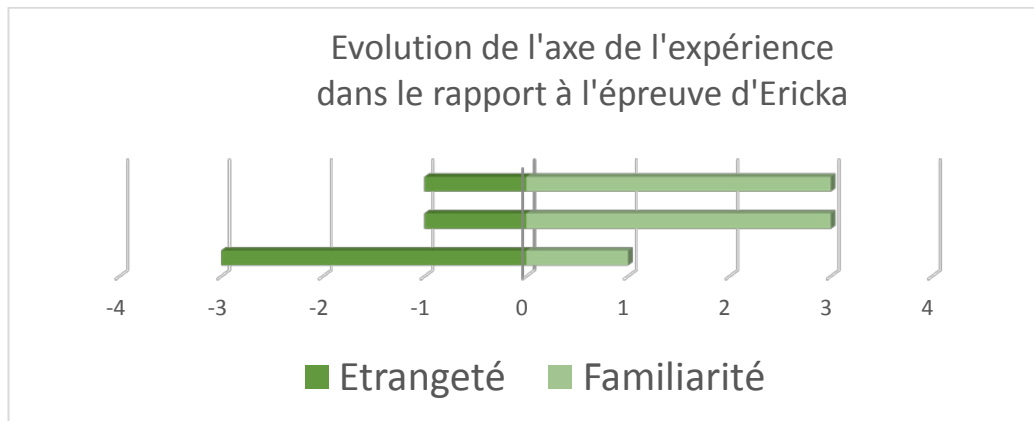


Tableau 21 Évolution du positionnement sur l'axe de l'expérience dans le rapport à l'épreuve d'Ericka

Ericka est capable d'expliquer sa façon de travailler, de préparer la classe au quotidien : *« donc voilà, j'ai un découpage qui part du haut et qui redescend comme ça, quand on est débutant, on a tendance à prévoir du bas et à monter vers le haut, et puis ensuite, j'essaie d'avoir un montage de séance assez traditionnel, avec découverte ou remémoration, une situation problème ou en tout cas, quelque chose qui y ressemble, une découverte, une structuration, des entraînements et puis après des rappels pour remettre en mémoire quelques semaines après »*

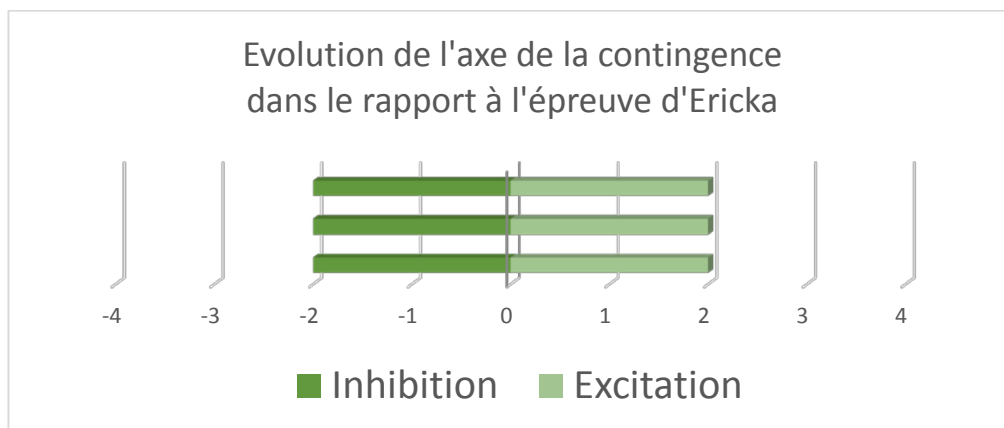


Tableau 22 Évolution du positionnement sur l'axe de la contingence dans le rapport à l'épreuve d'Ericka

Pour pallier tous les soucis de programmation disciplinaire temporelle, Ericka apparaît est prête à certains renoncements *« je pense que c'est surtout l'objectif d'apprentissage qui prime, et on manque déjà de temps pour réussir à faire le programme, pour moi une année scolaire réussi c'est 80% de ce qui avait été prévu qui est fait »*. Elle n'a plus besoin de regarder sa montre, elle est davantage reliée à ses élèves. En les regardant, elle se fait confiance pour sentir s'il faut abrégé la séance : *« Alors maintenant, je fais un peu plus à l'instinct tu vois, parce que c'est le taux d'agitation dans la classe qui me sert de jauge. »* Elle a construit des savoirs

professionnels et a accepté de devoir renoncer... Sa position sur cet axe met en avant une certaine stabilité, un certain équilibre entre inhibition et excitation.

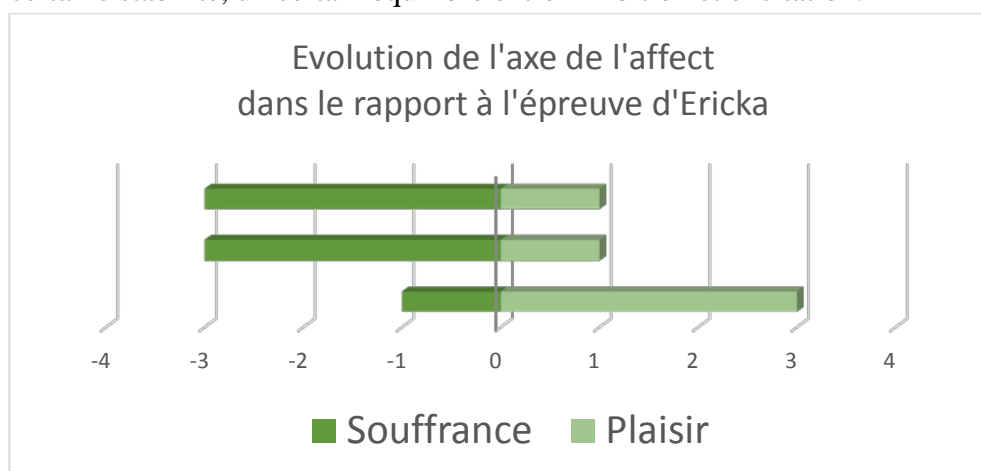


Tableau 23 Évolution du positionnement sur l'axe de l'affect dans le rapport à l'épreuve d'Ericka

Ericka décroïssonne également avec ses collègues de cycle 3 l'année de l'entretien d'après-coup. Elle enseigne la géographie pendant que sa collègue professeure des écoles stagiaire assure le cours d'anglais. Elle lui a proposé cet échange uniquement pour qu'elle puisse respirer un peu parce qu'elle a un enfant qui relève d'Itep aussi dans sa classe. Elle se projette en classe avec cet élève et compatit car : *« il est violent et ça fait 5 ans qu'on le pratique le gamin et je sais que c'est typiquement le genre de gamin qui m'amènerait à la faute professionnelle. Ça me ferait décapsuler... Ah c'est ma limite, voilà... Là j'ai une faiblesse... c'est que je ne supporte pas la violence gratuite... »*. Aujourd'hui, elle déclare qu'elle se sent frustrée : *« à ma [sa] place dans la classe, certainement, confortable, pas tous les jours. Voilà, j'ai malheureusement fait le deuil de l'école ascenseur social »*. Le plaisir semble maintenant l'emporter sur la souffrance.

5.1.2.3. Le rapport au Savoir d'Ericka

De bas en haut, la première barre au-dessus des abscisses correspond aux données de l'entretien ante. La seconde barre reprend les données de l'épreuve et la dernière, la plus haute, concerne celles de l'entretien post.

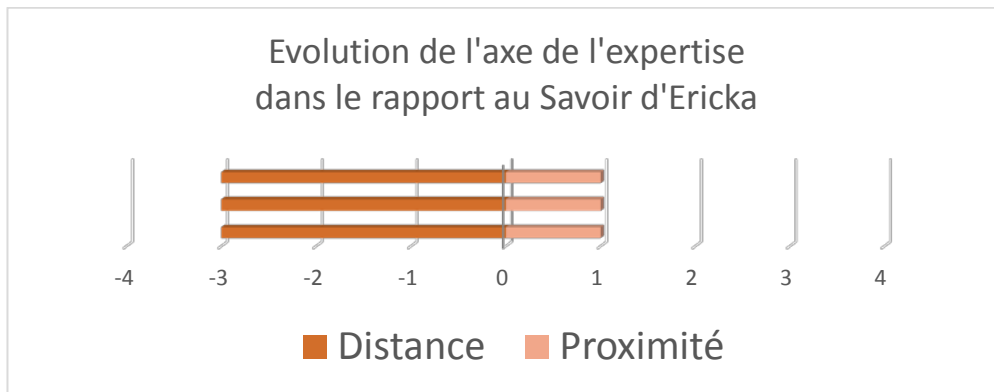


Tableau 24 Évolution du positionnement sur l'axe de l'expertise dans le rapport au Savoir d'Ericka

Ericka ne bouge pas sur cet axe de l'expertise. Elle revient sur ses premières années d'enseignement et reconnaît avoir eu quelques difficultés pour enseigner le programme en entier :

« Je dis pas je dirais plutôt que les premières années, y a des matières qui sont passées un peu on va dire que je ne les ai pas trop faits car je manquais de matière moi-même pour pouvoir l'enseigner, par exemple, la géométrie. Mais maintenant, avec l'expérience, à force de construire les outils, de m'appuyer sur les collègues, j'arrive à peu près à avoir un enseignement équilibré... Je ne suis pas très douée en anglais. C'est vrai que les sciences, ce n'est pas la matière que je préfère enseigner parce que j'ai tendance à aller trop loin, que la transposition didactique est pas facile, parce que plus tu en sais sur une matière, je trouve moins c'est facile de la simplifier pour l'enseigner aux enfants. »

Elle paraît se satisfaire d'une certaine « médiocrité » sous couvert de simplicité. Il est possible qu'elle ait développé un sentiment d'incompétence acquise en lien avec l'impossible à assumer. Elle semble accepter son manque à Savoir ou du moins, avoir accepté de ne pas tout savoir enseigner...

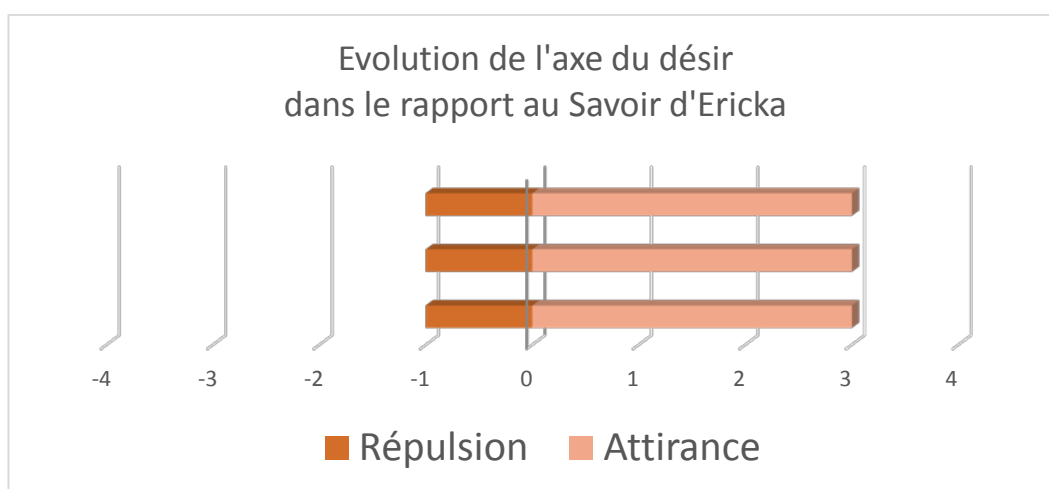


Tableau 25 Évolution du positionnement sur l'axe du désir dans le rapport au Savoir d'Ericka

Ericka n'est donc plus dans un déni de manque à Savoir. Elle assume davantage d'éprouver moins de désir car elle assume une autre image d'elle-même professionnelle. Elle accepte de faire ce qu'elle peut avec ce qu'elle a et s'accommode de ce qu'elle sait. Cette « sortie du déni » marque une bascule importante dans le développement professionnel d'Ericka.

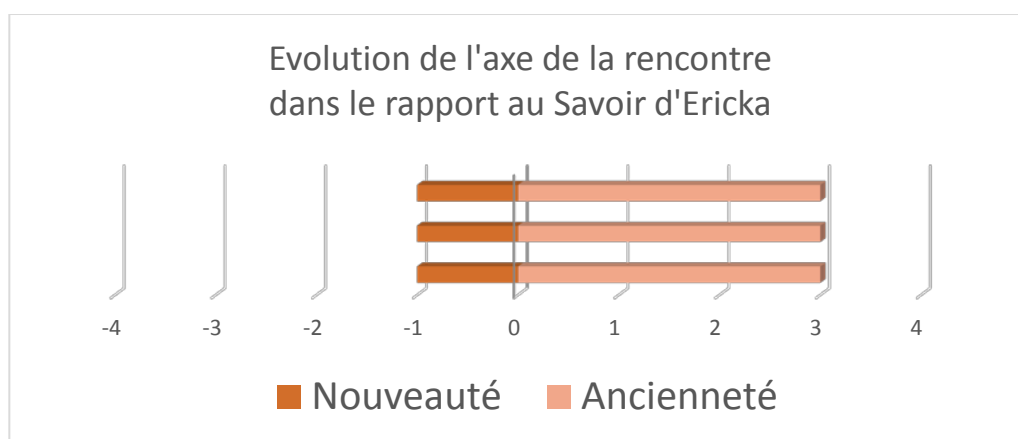
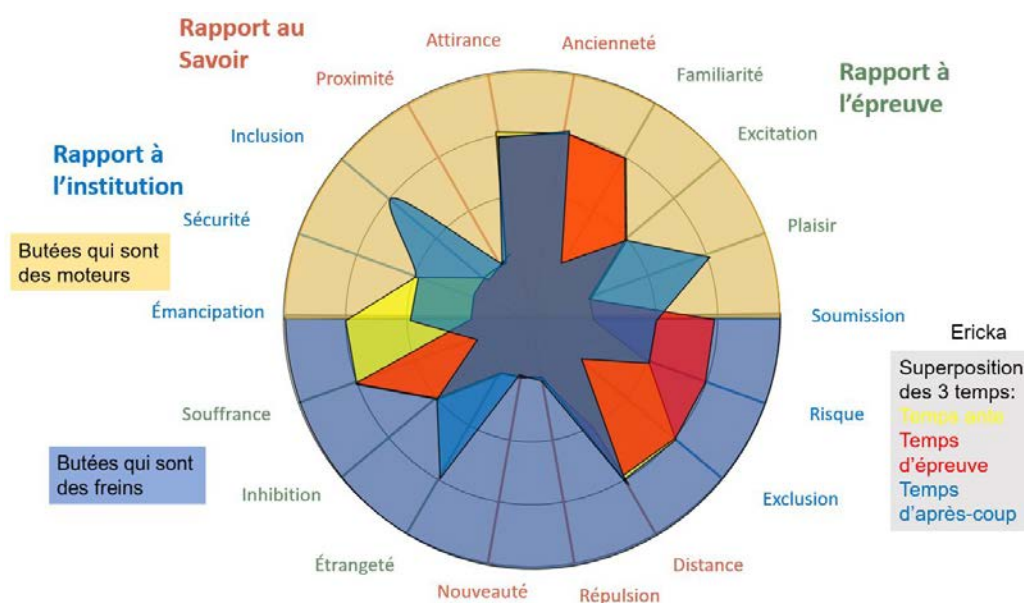


Tableau 26 Évolution du positionnement sur l'axe de la rencontre dans le rapport au Savoir d'Ericka

Ericka n'hésite plus à dire :

« Je ne sais pas quand je fais la somme des connaissances que je sais moi par rapport aux enfants, je me dis mince quand même par rapport à mes CM2, tu peux te sentir un peu tranquille... » (rires) /Je pense qu'avec le métier j'ai quasiment plus, peut-être aussi qu'il y a ce côté, voilà l'ordre des choses a été remis à sa place quand ma sœur est décédée donc du coup, je relativise beaucoup plus aussi je pense. Tout ce qui est botanique, les animaux, tout ça, là, je suis larguée... et j'en sais pas assez pour être à l'aise... À l'inverse, les sciences dures où on parle de physique et de chimie, je me sens un poil plus à l'aise pour en parler aux enfants donc c'était ça aussi quoi... Après en sciences, autant ce qui est en sciences dures ça va, sauf quand je me fais entraîner un peu trop loin... ». Par loyauté envers son institution, elle ne dénigre plus tout à fait le métier de formateur et les animations pédagogiques proposées, qui quand elles sont bien faites allient théorie et pratique. Cependant, elle s'auto-forme régulièrement, suivant des MOOCS sur des plateformes telles que Fun et Coursera notamment. Sa soif de connaissance, de culture de savoirs autres que professionnels est toujours importante et par ce biais, elle réussit à se nourrir. Elle s'intéresse aux sciences cognitives, à la mémorisation, à la précocité, aux phénomènes de procrastination, à la formation dans d'autres pays, notamment anglophones. Elle a quelques idées de thèmes à proposer en formation continue : la communication avec les familles, la gestion des parents compliqués, l'interprétation du langage corporel des parents...

5.1.2.4. Synthèse de l'analyse synchronique d'Ericka



Dans cette représentation dynamique qui superpose l'ensemble des positionnements aux trois temps de la recherche, les butées correspondant aux freins et aux moteurs du simplexe ont été positionnés selon un axe horizontal. La forme jaune représente le positionnement d'Ericka au temps ante, la rouge au temps de l'épreuve et la bleue au temps de l'après-coup. Les trois formes se plaquent et il émerge alors une forme propre d'Ericka qui montre qu'au fil du temps, elle est revenue à une vision positive de son métier. Elle a redressé la barre de ses freins.

On voit alors cette forme propre, la plus foncée, la plus enfouie, qui serait *en quelque sorte* le noyau dur du rapport à la polyvalence d'Ericka... comme une équilibriste en train de se redresser...

5.1.3. De la construction du cas à la formule d'Ericka

5.1.3.1. Des ruptures du cas Ericka

Au fil du temps, il est aisé de repérer une gestion du temps moins obsessionnelle et moins organisatrice de la pratique d'Ericka : en cinq ans, la recherche de contrôle du temps qui lui posait vraiment un grand problème est devenue un non-sujet pour elle. Elle a réussi à s'affranchir de cette contrainte. Elle dit qu'elle a relativisé, « *je pense que finalement, avec l'habitude, ça se fait tout seul maintenant. C'est-à-dire que je maîtrise assez mon programme pour et j'ai assez*

d'activités tampon pour être plus souple dans ce que je propose. C'est plus souple, le travail... ».

Je remarque une emprise sur le tableau qui n'existe plus et qui semble avoir disparu : Ericka n'a plus besoin de se contraindre à rester loin du tableau. Une scène malencontreuse avec un élève qui ne voulait pas quitter la classe l'a contrainte à recourir à la violence et elle s'est blessée. Une douleur surgit dès qu'elle lève l'épaule droite désormais. Pour éviter que son corps la rappelle à l'ordre trop souvent, elle a donc inventé un dispositif, mêlant le hasard, afin que tous les élèves aillent au tableau écrire ou effacer pour ne plus souffrir.

Elle qui tenait tant à l'instruction et à la formation, qui était dans un certain déni de l'éducation, déclare dans l'après-coup que *« derrière l'élève y a un enfant. Et ignorer l'enfant c'est comment, veux-tu qu'après, il y a quand même, dans toute relation pédagogique, y a un lien affectif qui doit se construire »*. Il semble également qu'elle soit en train de faire la paix avec sa propre enfance, avec son enfant intérieur, en reconnaissant en l'élève un enfant.

Dans un aveu d'humilité, Ericka déclare qu'elle accepte de ne pas tout savoir, elle renonce à gérer le temps et l'enseignement à la perfection, à la minute. Elle sait reconnaître qu'elle connaît ses limites, son seuil de patience. *« Pour moi une année scolaire réussie, c'est 80 % de ce qui avait été prévu qui est fait »*. Ericka est sortie du déni du manque à savoir.

Ces différentes ruptures convergent pour lui faire trouver un certain équilibre.

5.1.3.2. Des permanences du cas Ericka

Finalement, ce qui compte pour Ericka dans l'enseignement du premier degré, ce n'est pas la possibilité de recourir à des enseignements transdisciplinaires. Ce n'est pas non plus la possibilité de revenir sur un enseignement plus tard, ce n'est pas le format de cours non impérativement de quarante-cinq minutes, ce n'est pas le plaisir d'enseigner toutes les disciplines, ce n'est pas le confort de garder le même groupe toute la semaine :

« C'est vraiment la relation à l'élève qui est très différente : on a une relation à l'élève qui est tellement différente fin, je veux dire, le fait d'être en pénurie de personnel chez nous, d'être en fait la surveillante, la CPE, l'assistante sociale, l'infirmière et l'enseignante de l'enfant, forcément, on a une vision globale et on a une relation qui est complètement autre quoi... et nous, dans le primaire, on ne refuse pas le côté éducatif de notre métier. »

Une polyvalence disciplinaire qui prend en compte ses élèves mais qui ne fait pas forcément les ponts entre les matières : *« Le seul projet que j'ai fait construit et abouti, c'est celui sur le Japon où on a fait la culture du Japon, en même temps qu'on étudiait le livre, la littérature et puis en même temps on avait au programme*

les séismes, les volcans, ... tout c'était voilà, c'était transversal. Ou peut-être une simple coïncidence de programmation ».

Ces permanences lui offrent une assise stable pour atteindre son propre équilibre.

5.1.3.3. À la recherche d'un équilibre

En effet, elle qui dit faire constamment l'équilibriste semble avoir levé le pied et trouvé une certaine stabilité : *« c'est plus équilibré parce que j'ai pris du recul sur mon métier aussi... pour avoir perdu ma sœur, ça m'a remis les priorités dans l'ordre tu vois »*. Elle réalise aujourd'hui que ses élèves ne sont pas ses enfants, *« j'ai quand même une vie de famille, ma fille rentre en 6è l'année prochaine »*. Elle déclare aimer beaucoup ses élèves *« mais voilà j'aime bien mes weekends... »* Elle décroïssonne sa vie privée et sa vie publique.

Le hasard et l'imprévu font désormais parfois partie de la classe d'Erica. Celle-ci a dû lâcher prise dans sa recherche de contrôle du temps, qui lui a volé sa sœur. Ses enfants, son mari et ses amis ont retrouvé une place. À l'école, elle sait pouvoir compter sur ses collègues. Quand elle semblait en douter, elle s'est blessée et cet accident du travail laisse une séquelle dans son corps. Un rapport plus apaisé à la contingence. Est-ce un équilibre retrouvé ou l'acceptation d'un perpétuel déséquilibre ?

Voilà pourquoi, la formule d'Erica que j'ai retenue parce qu'elle m'est signifiante se trouve être cette phrase prononcée dans l'entretien ante : *« j'ai l'impression de jouer l'équilibriste en permanence »*.



Erica « une équilibriste en permanence »

La vignette de Loïc

5.2. LOÏC « UN CREATEUR DE MILIEU »

Loïc est un professeur des écoles de 37 ans. Marié, père de 3 enfants, il enseigne depuis 12 ans dont 8 ans en ZEP, ou REP+, car il sait qu'il a « *une facilité à travailler avec les enfants en souffrance* ». Il a toujours travaillé en école élémentaire, dans le cycle 3, avec des cours simples, doubles ou triples. Sa préférence va pour le cours triple. Il a un CE2-CM1 cette année de 2015 car il n'y a pas assez d'élèves de CM2 pour justifier qu'il en ait dans sa classe. Il travaille avec son collègue Paul, de la classe voisine qui a un cycle 3 complet. Ensemble, plusieurs fois par semaine, ils mélangent leurs élèves pour travailler par groupes homogènes, en fonction des besoins des élèves ou selon les projets.

²⁶ Romain Soulié, graphiste, a réalisé ces illustrations pour ma recherche.

5.2.1. Construction diachronique et statique du cas Loïc

5.2.1.1. Le déjà-là de Loïc

5.2.1.1.1. Le déjà-là expérientiel de Loïc

Études	Commentaire chercheur	Verbatim Ericka de l'entretien ante
Bac C	À 17 ans avec un an d'avance.	<i>J'ai un bac C avec 10,01 de moyenne mais du premier coup. J'ai eu mon bac pour pouvoir faire médecine et je savais que j'avais pas besoin de bosser plus vu que médecine c'est la fac, il suffit d'avoir 10 quoi...</i>
Prépa médecine pendant 2 ans	Recalé 2 fois, impossible pour lui de devenir médecin.	<i>J'ai fait deux fois la première année ... vu qu'on était 1500 ils prenaient 150 personnes, j'ai été 500^{ème} la première année et la deuxième année j'étais 220^{ème} et ils en ont pris 180. J'étais reçu/collé.</i>
Deuxième année de DEUG biochimie	DEUG validé.	<i>J'ai fait biochimie, bon ça m'a pas du tout intéressé, je trouvais ça popu...</i>
Arrêt licence	Année sabbatique.	<i>Maçonnerie en France, puis fabrication de sandwiches en Angleterre 4 mois.</i>
École de commerce international	2 ans dont un semestre aux États-Unis et un départ en Chine.	<i>J'ai fait une école où au final tu paies ton diplôme hihi, après bac+4, mais c'était une bonne démarche parce qu'au final j'ai un niveau maîtrise.</i>
préparation au CRPE par Forprof	2 ans de préparation Forprof En candidat libre en financé par sa conjointe.	<i>Je rentrais pas dans les cases de l'IUFM pour faire PE1. La première année, j'étais admissible mais pas encore assez mûr. Bon, j'ai eu l'écrit quand même. Mais la deuxième année, impeccable (...) moi j'étais bien placé en plus, j'étais fier de moi.</i>

Tableau 27 Cours universitaire de Loïc

Au cours de l'entretien, à de multiples reprises, il me confie son « asservissement » à une certaine norme, à l'institution « *j'ai jamais été reconnu par le système scolaire comme étant fort* » ou à des constructions familiales élaborées pour lui, lesquelles l'ont fait souffrir « *je faisais l'École par correspondance [...] en fait, c'était comme une école privée, et donc je faisais deux fois l'école... c'était pourri .../... Je vivais un peu enfermé là-dedans* ».

Son parcours de formation ne le prédestinait pas du tout à l'enseignement. Loïc rêvait d'être médecin. Recalé définitivement en première année de médecine, il a finalement suivi les cours d'une école de commerce international pendant 4 ans, financé par ses parents. Puis, il décide de s'affranchir de l'avis (et de l'argent) de ses parents, « *et moi, j'acceptais pas ça, j'ai eu du mal avec ça, j'arrivais pas, ça me maintenait dans... ça m'emprisonnait, ça, ils gardaient la main mise sur moi et du coup, ils avaient le droit de décision sur moi quoi... alors moi, j'en avais marre.* » Il réfléchit à son avenir. Finalement, pour des questions d'attaches amoureuses géographiques, l'envie de construire une famille, et aussi des réflexions dans son entourage : « *ah mais toi tu aimes bien les enfants, alors... T'as un contact facile c'est vrai, t'arrives bien à animer les groupes, et y a toujours plein d'enfants à la maison, voilà* », il décide de préparer le concours de professeur·e des écoles.

Chronologie	Commentaires chercheur	Verbatim Loïc de l'entretien ante
2002 : obtention du CRPE	Pas d'informations sur cette année-là	
2002-2003 : PE2		
2003-2008 Directeur d'école	En école classée en quartier REP+	
2008	Burn out sous la pression croisée de la hiérarchie et celle des collègues alors qu'il était directeur.	<i>Quand tu as l'inspecteur qui te dit que, tu lui dis ben moi je ne ferai pas passer les évaluations, il vient te dire bah si vous les ferez passer bah voilà t'as une relation parent enfant quoi, enfant rebelle, enfant soumis ce que tu veux, mais bon c'est ça...</i>
2011 adjoint	Autre école REP+ en cycle 3	

Chronologie	Commentaires chercheure	Verbatim Loïc de l'entretien ante
2012-2017 Adjoint élémentaire 2016 Adjoint élémentaire	Ecole en REP+ cycle 3 double ou triple niveau.	
	Formation de thérapeute avec Isabelle Filliozat en parallèle de sa classe.	<i>En avril 2016 donc, j'ai une collègue avec qui j'ai fait la formation d'Isabelle Filliozat qui vient me dire en mars « ah j'ai demandé à venir te voir dans ta classe » et j'ai dit « avec plaisir ». Elle, elle est psychomotricienne et donc j'ai dit pourquoi pas, elle vient, elle ressort de là, elle était enchantée. Cette formation de thérapeute m'a beaucoup aidé à me positionner en tant qu'adulte dans mon métier professionnel.</i>
2017	Ouverture de son école privée hors contrat	
Depuis 2017 Co directeur élémentaire	Dans son école pour l'instant (projet d'ouvrir un collège et plusieurs autres écoles).	<i>L'opportunité que j'ai eue de créer cette école avec une autre collègue qui fait que maintenant je suis dans une école privée hors contrat bien évidemment, un peu moins bien payé mais avec le confort cette fois-ci de travailler avec quelqu'un avec qui on est dans la créativité, dans la cohérence, ça c'est vraiment agréable. Oui, c'était un gros changement.</i>

Tableau 28 Cursus professionnel de Loïc

Il déclare n'avoir pas été influencé par les recommandations de sa très courte formation en IUFM, qui lui demandaient de travailler différemment. Et puis, finalement, après quelques mois de pratique insatisfaisante sur ce mode, « *ce n'est pas possible* », un déclic se produit et une « *sorte de fibre humaniste* » se développe. Il n'était pas considéré par sa mère comme un élève doué (« *j'étais très très mauvais élève selon ma mère* »), bien qu'ayant sauté une classe parce qu'il savait lire dès la maternelle. L'origine de sa décision à passer le CRPE, Loïc la place dans cette phrase : « *c'est qu'on me disait, "ah mais toi tu aimes bien les enfants, alors..." t'as un contact facile c'est vrai, t'arrives bien à animer les groupes, et y a toujours plein*

d'enfants à la maison, voilà... c'est plus là-dessus, donc, je me suis dit pourquoi pas ? ».

5.2.1.1.2. Le déjà-là conceptuel de Loïc

Cette étude du cas Loïc révèle comment le « déjà-là » conceptuel influence ses intentions didactiques et l'organisation de son enseignement. En effet, toutes les entrées pédagogiques qu'il choisit reposent d'abord sur des savoirs-être ; les apports didactiques ne sont que des prétextes à l'épanouissement de l'enfant. Sa représentation du métier se situe « *dans un posture rigide, autoritariste .../... Pour moi, c'était facile hein de faire classe, tu prends un bouquin, parce que le maitre, je l'ai déjà vu faire hein ? Et tu dis, « prenez le bouquin, vous faites l'exercice tant, tant, et tant, heu, moi, je lis mon journal hein ? autoritariste .../... Donc, c'était quand même pas compliqué... »*. Il allait faire un métier « *pas très compliqué* » pour un garçon « *pas très doué scolairement* » d'après sa famille... Mais au-delà de cette représentation du métier, il savait qu'il venait chercher autre chose car il sentait qu'il avait une fibre humaniste qu'il allait pouvoir exploiter : « *Je sais que moi, j'avais déjà une facilité à fin, un contact avec ces enfants qui sont un peu, en souffrance en fait voilà* ».

5.2.1.1.3. Le déjà-là intentionnel de Loïc

Il revendique des valeurs émancipatrices, en remettant souvent en question celles de sa famille, qu'il qualifie d'autoritariste, en faisant appel à son expérience dans le scoutisme notamment. Sa quête personnelle de liberté, d'autonomie, le fait de ne pas s'autoriser à « *transmettre* » expliquent les relations que ce sujet enseignant entretient avec sa classe et son collègue. Il ne souhaite « *pas transmettre, mais expliquer quand il y a une question* » (I210).

Loïc se considère comme un accompagnateur. Ce mot définit son rôle dans la classe qu'il précise ainsi pour : « *Que les enfants qui sont dans la classe euh, puissent s'y sentir en sécurité, affective pour nourrir ce premier besoin là, et aussi, et puis, ce besoin étant nourri, en capacité d'aller explorer, ce qui est le deuxième besoin en fait, fondamental des enfants, une fois que la sécurité est accordée, ils peuvent se détacher et aller explorer, donc c'est vraiment, mon objectif...* ». C'est à partir de ces deux besoins fondamentaux à satisfaire pour faire grandir un enfant, à savoir, rassurer le besoin de sécurité affective d'abord, et encourager l'éveil, l'exploration à la curiosité de l'enfant. Loïc n'utilise jamais le mot d'élève, mais toujours celui d'enfant. C'est à travers le désir de l'enfant que va se structurer son rôle d'accompagnateur, de guide, dans la classe : « *je suis en sécurité, physique et affective, donc maintenant, je peux partir, mais cet apprentissage, il ne peut venir que d'eux quoi, donc, moi, je suis là pour les accompagner, quand je te disais que j'étais un guide* ».

5.2.1.1.4. Positionnements sur les axes en tension des trois rapports à... dans le déjà-là de Loïc

Ces extractions du déjà-là de Loïc me permettent de commencer à le placer dans des premiers positionnements préparant la construction synchronique qui suivra l'analyse diachronique. Au regard des trois axes en tension de chaque rapport à..., j'obtiens une image « fixe » de Loïc au temps Ante. Dans le tableau suivant, on trouve en rose, le rapport au Savoir, en bleu le rapport à l'institution et en vert le rapport à l'épreuve.

Rapport au(x) savoir(s)	Loïc ne reconnaît pas la transmission du Sujet Supposé Savoir qu'il incarne dans une classe.	<i>« Moi, je me considère comme étant un accompagnateur, donc, si, y a un créateur d'ambiance ça fait joli, ça veut dire un créateur de milieu, ça veut dire que c'est moi qui suis en charge d'enrichir le milieu, de mettre en place un milieu pour proposer un certain nombre de choses, c'est à moi de créer. »</i>
Rapport à l'institution	Il assume la position de l'adulte qui pose un cadre sécurisant et bienveillant.	<i>je ne suis pas dans cette posture de d'être autoritariste, mais de représenter l'autorité quand même, c'est à dire que je sais que je suis dans une classe, je sais que je suis l'adulte, que je suis en responsabilité, ça ça me pose pas de problème par contre, et j'assume totalement ce que je fais en fait c'est à dire de fermer.</i>
Rapport à l'épreuve	Il déclare privilégier la relation duelle en classe plutôt que le cours magistral.	<i>j'aime bien, en fait, je me sens enseignant en fait quand je suis en relation duelle avec les enfants, à travailler sur ce niveau-là de de rela... fin, dans le relationnel quoi</i>
	Il incarne librement sa posture d'enseignant.	<i>en fait, ce que je trouve agréable dans ce métier, si l'on veut... c'est que je suis libre, et je me sens libre de faire comme j'ai envie.</i>

Tableau 29 Repérage des rapports à... de Loïc au temps du déjà-là

Voici le détail du positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'institution :

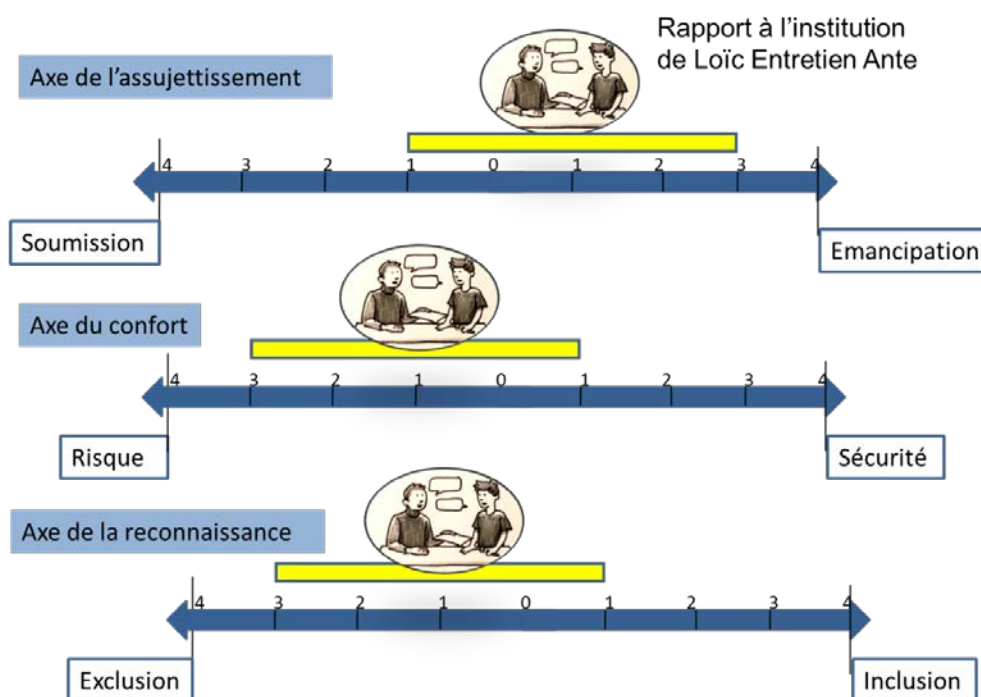


Figure 46 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'institution pendant l'entretien Ante

Loïc souhaite éveiller, susciter la curiosité... et représenter l'autorité. « *Je ne suis pas dans cette posture de d'être autoritariste, mais de représenter l'autorité quand même, c'est-à-dire que je sais que je suis dans une classe, je sais que je suis l'adulte, que je suis en responsabilité, ça ça me pose pas de problème par contre, et j'assume totalement ce que je fais en fait c'est-à-dire de fermeté* ». Ce qui l'absorbe et le préoccupe dans ces temps concerne les enfants qui n'ont pas de demande. « *Bon, alors là, on est sur de la métacognition, c'est-à-dire « qu'est-ce que tu viens faire à l'école... [...] et ça, j'aime bien, en fait, je me sens enseignant en fait quand je suis en relation duelle avec les enfants, à travailler sur ce niveau-là de de rela... fin, dans le relationnel.* » Ces propos sont à mettre en relation avec une relation hiérarchique très compliquée... qui a même cassé Loïc « *j'ai fait une dépression en 2008* » et dont il ne souhaite pas parler. Il a été harcelé par son inspection quand il était directeur d'école, notamment opposé à l'utilisation d'un logiciel de gestion des élèves. Il déclare en contrepoint : « *là, ça fait deux ans que je reprends du plaisir à être en classe, voilà, c'est-à-dire que je viens à l'école parce que j'ai envie d'y aller, ça c'était .. ça a mis du temps à se reconstruire... et à ce que je me dise que je suis responsable de ça, c'est à dire que c'est moi qui décide en fait ! et donc, là, c'est ça qui te rend en fait, ce que je trouve agréable dans ce métier, si l'on veut... c'est que je suis libre, et je me sens libre de faire comme j'ai envie* ». Loïc décide de s'émanciper, de faire à sa façon puisque de toute façon, il sait que sa pédagogie ne satisfera pas sa hiérarchie. Conscient d'être exclu sur l'axe de la reconnaissance, il accentue son sentiment d'émancipation. Plutôt en position d'exclu sur l'axe de la

reconnaissance, il accentue son sentiment d'émancipation quitte à rendre quelques risques.

Voici le détail du positionnement de Loïc sur les axes du rapport au Savoir :

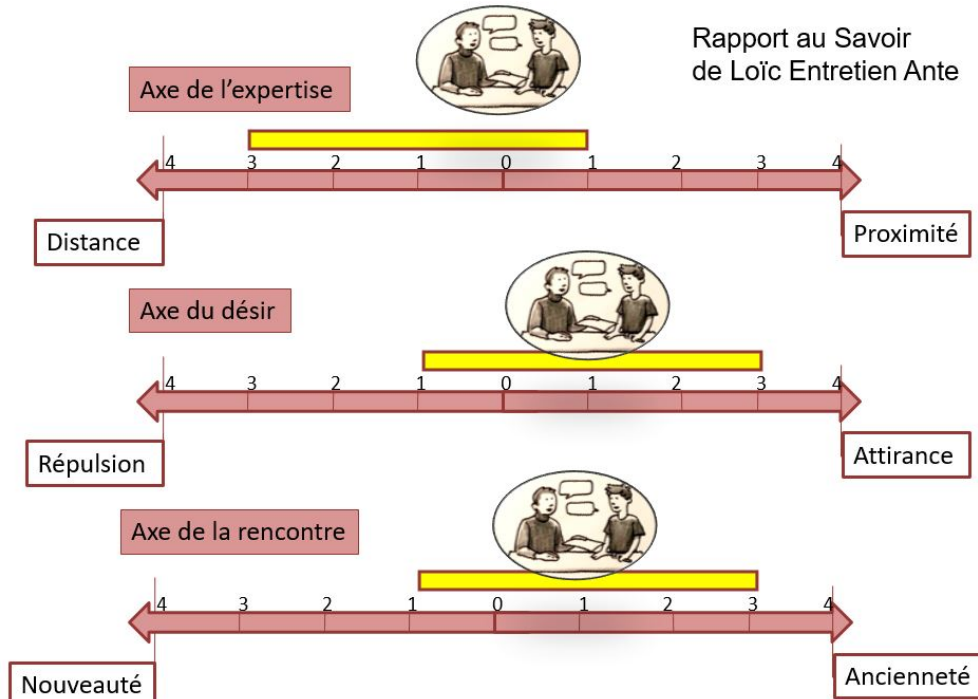


Figure 47 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport au Savoir pendant l'entretien Ante

Loïc se positionne comme un élément de la complexité de sa classe. Il n'incarne pas le savoir, il injecte celui-ci dans le milieu qu'il enrichit : « *c'est moi qui suis en charge d'enrichir le milieu* ». Sur l'axe de l'expertise, je vois Loïc se placer à une certaine distance avec le Savoir.

« *Voilà, c'est vraiment, cette richesse-là qui fait que « ah ouais, si moi, moi, je fais, si c'est moi qui fais tout, eux, ils (n') y trouvent plus d'intérêt* ». Pour Loïc, l'enjeu n'est pas de leur transmettre un savoir, qui est souvent instable, mais plutôt de leur apprendre comment aller chercher ce savoir en jeu, dans la complexité du monde quand ils en ont besoin. « *Le savoir, il est à la portée, il faut savoir aller le chercher par contre... c'est cette démarche là qu'on a à faire...* » En effet, dans les quartiers REP+ dans lesquels il travaille, il arrive que les savoirs soient plus fortement remis en cause ; il cite notamment les Questions Socialement Vives, pour lesquelles l'équipe enseignante prépare des « *parades* » contre les dogmes religieux, notamment. Il enseigne la différence entre les croyances et la science. Mais la plupart du temps, il se décale de sa place de Sujet Supposé Savoir, il l'esquive comme le repère Yves Léal dans sa thèse et même il provoque des situations dans lesquelles il se met en position de ne pas savoir : c'est alors l'occasion pour lui de donner sa propre opinion parmi d'autres opinions possibles, et surtout d'inciter l'enfant à chercher une réponse : « *je pense que pour eux, je suis celui*

qui sait, même s'ils adorent quand je me trompe parce qu'ils disent, « eh, même le maître il peut se tromper » et tout ça... donc, ça, je sais que... mais je suis quand même celui qui sait ».

Il distingue deux moments dans le quotidien de sa classe. L'un routinier, rassure les enfants et dispense le noyau des enjeux de savoirs disciplinaires en français et mathématiques : c'est l'emploi du temps fixé par lui qui guide les élèves, avec notamment ses rituels de phrase du jour, de conjugaison. Cet emploi du temps tient compte des besoins physiologiques de l'enfant, alternant des temps individuels et collectifs. L'autre moment est celui des projets, qui foisonne, puisque l'idée est d'enrichir le milieu pour susciter du désir d'apprendre. Dans ce temps, ce sont davantage les savoirs en « je » et les compétences sociales et civiques qui sont stimulés et mobilisés... Loïc est au maximum de son épanouissement sur l'axe de la rencontre et du désir. Il est revenu à l'école et s'est émancipé pour retrouver ce plaisir et cette liberté d'enseigner comme il l'entend : *« ce que je trouve agréable dans ce métier, si l'on veut... c'est que je suis libre, et je me sens libre de faire comme j'ai envie ».*

Voici le détail du positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'épreuve :

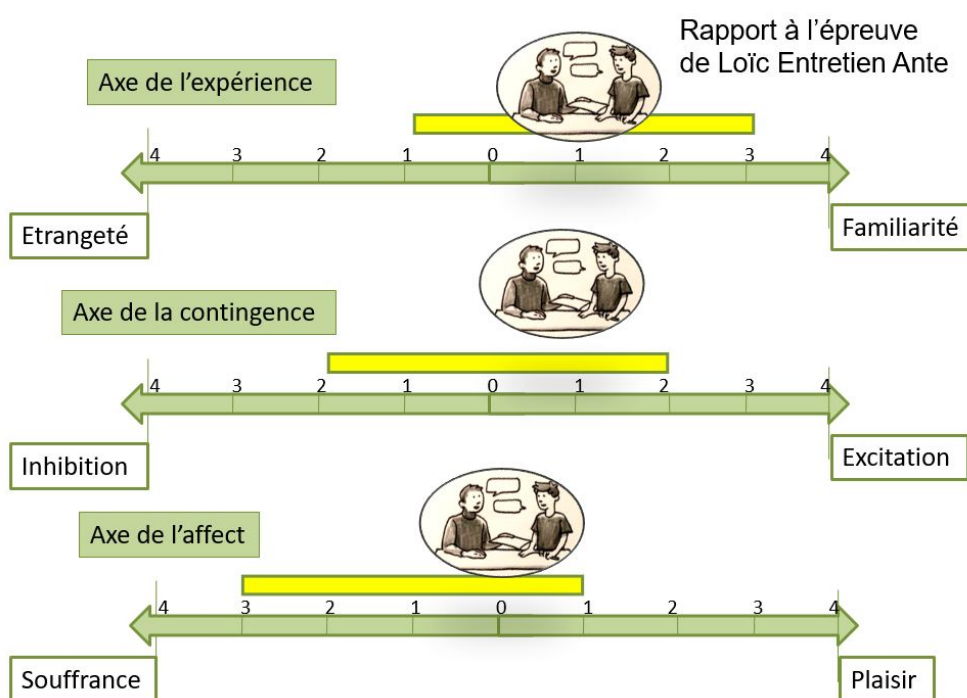


Figure 48 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'épreuve pendant l'entretien Ante

Le travail de Loïc est structuré autour d'un « milieu » scolaire à enrichir et à ouvrir : *« ça veut dire un créateur de milieu, de mettre en place un milieu pour proposer un certain nombre de choses ».* Je le place sur l'axe des affects plutôt en souffrance, parce que le fait d'être atypique et de se sentir non accepté par l'institution est de nature à le mettre mal à l'aise pendant l'épreuve bien qu'il réussisse à trouver du plaisir en classe : par exemple, il est très fier de voir que ses

élèves sont contents de participer à l'analyse de phrases grammaticales et souhaite que je vienne filmer ce moment ; c'est une sorte de revanche pour lui qui en a « *tellement bavé* ». La contingence de l'apprentissage et donc en conséquence de l'enseignement est un des problèmes qui le préoccupe le plus souvent : « *les accompagner aussi, voilà, ça sert à rien de leur dire, « voilà, apprends ça », c'est plus de leur dire « comment tu fais pour les retrouver si t'en as besoin ? » et c'est là qu'on parle de compétence, non ?* » L'axe de l'expérience est nourri par ses quinze années d'enseignement qui lui font dire : « *y a rien que j'aime transmettre... par-dessus tout voilà, en revanche, j'aime bien expliquer... euh, expliquer quand y a une demande, donc, j'aime bien essayer d'aider l'enfant déjà, à formuler une demande, c'est-à-dire que je suis attentif à ça, si y a pas une demande, euh... je mets ça plutôt à jour...* ». En effet, pour Loïc, pour qu'un apprentissage se fixe, il faut que l'élève ait besoin d'apprendre ce nouvel élément. « *C'est-à-dire que quand l'enfant il vient à toi, « j'ai pas compris... » « ha haha, ben en fait tu veux que je te fasse ton exercice c'est ça ? Ouais, pas de problème, moi, je sais le faire... hein, tu sais, je peux te le faire, mais est ce que toi, tu vas apprendre ? » ».*

Loïc veille toujours à ce que les enjeux du savoir qu'il explique à un ou deux élèves soient nécessaires, contextualisés et compris.

Tous les axes réunis sur un simplexe permettent d'observer une forme statique illustrant de manière synthétique les positionnements de Loïc dans les trois rapports à... au temps Ante.

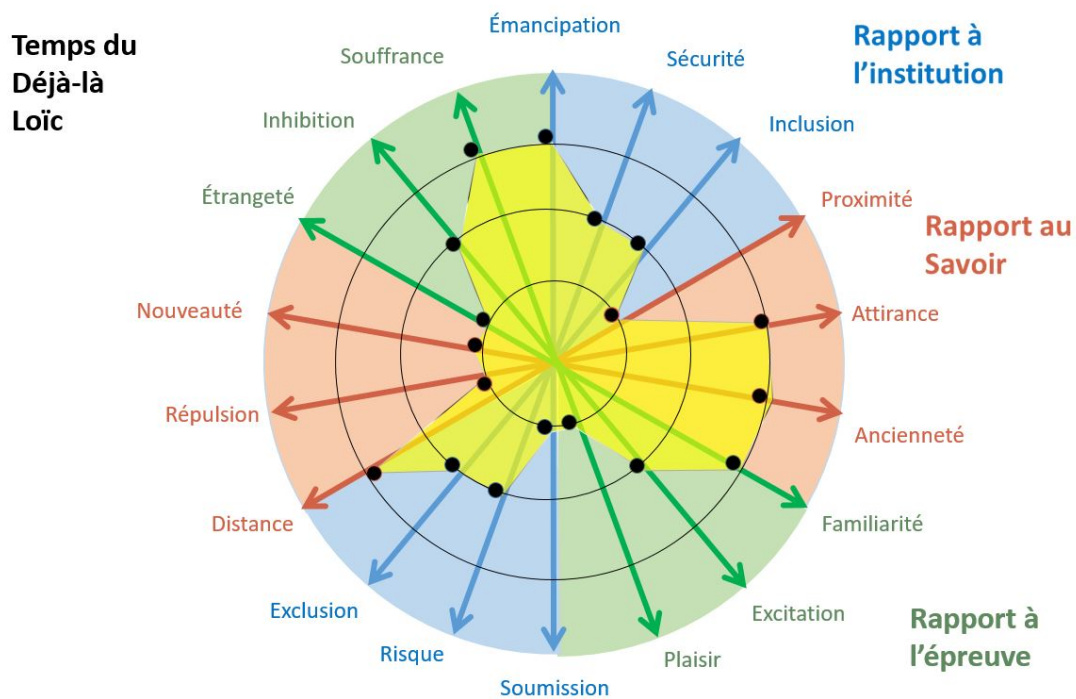


Figure 49 Analyse synchronique des positionnements de Loïc au temps de l'entretien Ante

5.2.1.1.5. Synthèse du déjà-là de Loïc

Déjà-là expérientiel	Loïc a souffert d'une double scolarisation et d'un dénigrement par sa mère de ses possibilités. Ses frères étaient brillants et lui ne se sentait pas à la hauteur de la famille. Loïc ne voulait pas être enseignant mais médecin. C'est pour trouver un travail dans le sud qu'il a tenté le CRPE. Son père lui transmettait de force son savoir, sans éveiller son questionnement.
Déjà-là intentionnel	Loïc veut susciter le désir d'apprendre chez ses élèves, en réponse à l'absence de désir d'apprendre qu'il a vécu enfant. Il tient à garder la flamme allumée pour que ses élèves s'émancipent et deviennent des citoyens avertis.
Déjà-là conceptuel	Il personnalise la relation avec chacun de ses élèves pour les guider, dans un milieu qu'il crée en permanence pour eux.

5.2.1.2. L'épreuve de Loïc

5.2.1.2.1. La captation vidéo

Le 21 septembre 2015, j'ai été accueillie dans la classe de Loïc, en REP + dans un quartier dit sensible d'une grande ville. Il a maintenant un CM1-CM2 et a renouvelé la moitié des élèves de sa classe. Nous avons vérifié que toutes les autorisations étaient remplies, de la rectrice au directeur d'école, afin que je puisse rentrer dans la classe avec une caméra. Je n'avais pas d'attente spécifique mais j'avais annoncé à Loïc que je souhaitais réaliser une captation vidéo de deux moments de classe, soit environ pendant deux heures : l'un dans lequel il disait avoir l'habitude de laisser travailler seuls les élèves, l'autre dans lequel il souhaitait pouvoir prendre du recul sur son activité. Loïc n'a rien changé à son planning habituel. Il a organisé son lundi matin comme d'ordinaire. Je m'attendais donc à voir une matinée dans le didactique « ordinaire » de Loïc. Celui-ci a précisé qu'il serait content de pouvoir utiliser le film avec la classe afin d'analyser les échanges qui s'y déroulent. Il a accepté de revoir certaines étapes de la captation que j'avais isolées pour mieux les comprendre avec lui lors de l'entretien qui a suivi la captation vidéo.

Contexte interactif et intentions didactiques

J'ai assisté à un temps de phrase du jour, de calcul mental, de plan de travail individualisé. La classe est alors composée de 25 élèves de CM1-CM2. Elle se trouve au second étage d'un bâtiment des années 1980 qui comprend environ 10 classes et 250 élèves au total. Elle est assez grande, lumineuse grâce à des baies vitrées qui recouvrent le mur sur le côté gauche du tableau, mais comme l'école longe une route passante, les bruits de la circulation s'invitent dans la classe. En septembre, il fait encore très chaud et il est nécessaire d'aérer, surtout le matin. La classe ne disposant pas de volets, la température grimpe vite et nuit à la

concentration des élèves l'après-midi. Par ailleurs la faible épaisseur des murs entre les classes permet d'entendre l'activité de celles qui entourent celle de Loïc. Les conditions de travail sont loin d'être optimales !



Figure 50 Vue face au tableau de la classe de Loïc

Cette classe est composée de 11 îlots mixtes de 4 places comprenant 12 filles et 13 garçons en CM1 et en CM2.

Le tableau vert est situé à l'opposé du vidéo projecteur. La place assise de Loïc est à côté du vidéo projecteur, afin d'avoir une vue d'ensemble des élèves et du tableau.

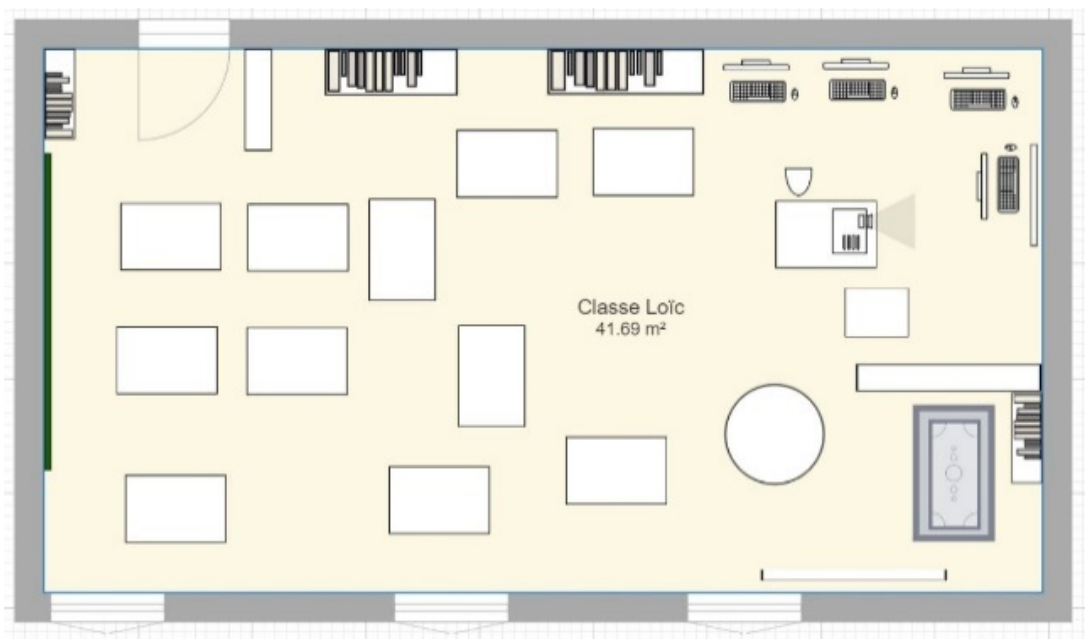


Figure 51 Plan de la classe de Loïc

Cette classe est disposée en îlots de 4 élèves, dans lesquels élèves filles et garçons, de niveau CM 1 et CM 2 sont mélangés de façon hétérogène et distribués à parité. En ce premier mois de classe, seule la parité est un facteur obligatoire. Les élèves se sont placés seuls et Loïc attend de mieux connaître le groupe avant d'intervenir éventuellement. Quelques îlots ne sont pas complets car certains élèves se déplacent dans le courant de la journée. Le tableau est ici représenté par un long rectangle vert en haut de la figure 52. Au fond à droite se trouve le bureau du maître, sur lequel se trouve un vidéo projecteur. Celui-ci projette parfois vers le mur blanc opposé au tableau. La table ronde sert aux travaux collectifs et son usage est libre. Les quatre ordinateurs sont également disponibles en accès libre. Derrière les pupitres d'élèves sont disposées des étagères contenant des classeurs et du matériel didactique nommé PIDAPI²⁷. Ce matériel est directement accessible par chacun. Sur le tableau vert, des aimants retiennent des affichages amovibles que les élèves manipulent fréquemment à des moments variés de la journée.

Synopsis de séances

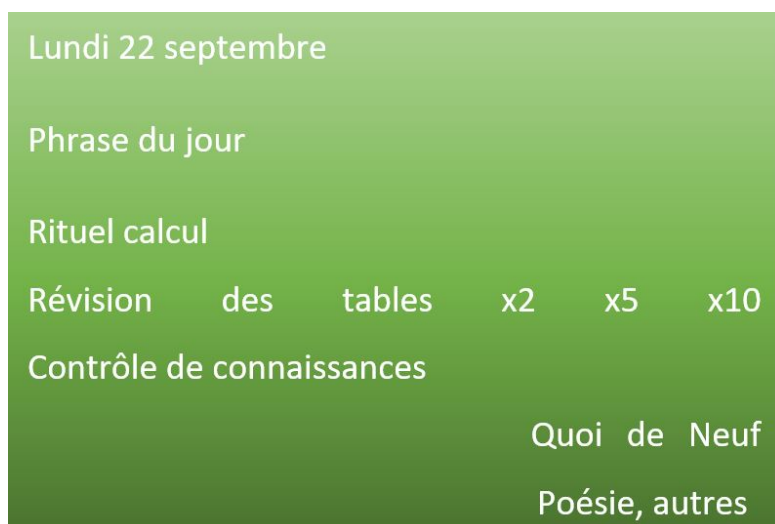


Figure 52 Préparation du tableau par Loïc

L'entrée en classe des élèves a lieu un peu plus tard que prévu. Nous sommes en septembre, il faut régler des répartitions d'élèves nouvellement arrivés dans ce quartier dans des classes. Les enseignants se tiennent au courant des « retours du bled » des enfants. Il est fréquent dans ce REP+ que les familles parties dans leurs

²⁷ PIDAPI est un matériel Pour une Individualisation Des Apprentissages en Pédagogie Institutionnelle. Il s'agit de support photocopié ou numérique qui permet à l'élève d'être évalué sur des compétences complexes de cycle 3 dans le domaine des mathématiques et du français a minima. Certains enseignants utilisent ce matériel également en histoire géographie et sciences.

pays d'origine, attendent que la haute saison soit terminée et que les tarifs soient plus accessibles pour rentrer en France en bateau après la coupure estivale.

Je découvre que le tableau vert de la classe a été préparé soigneusement par Loïc (figure 53 & 54).

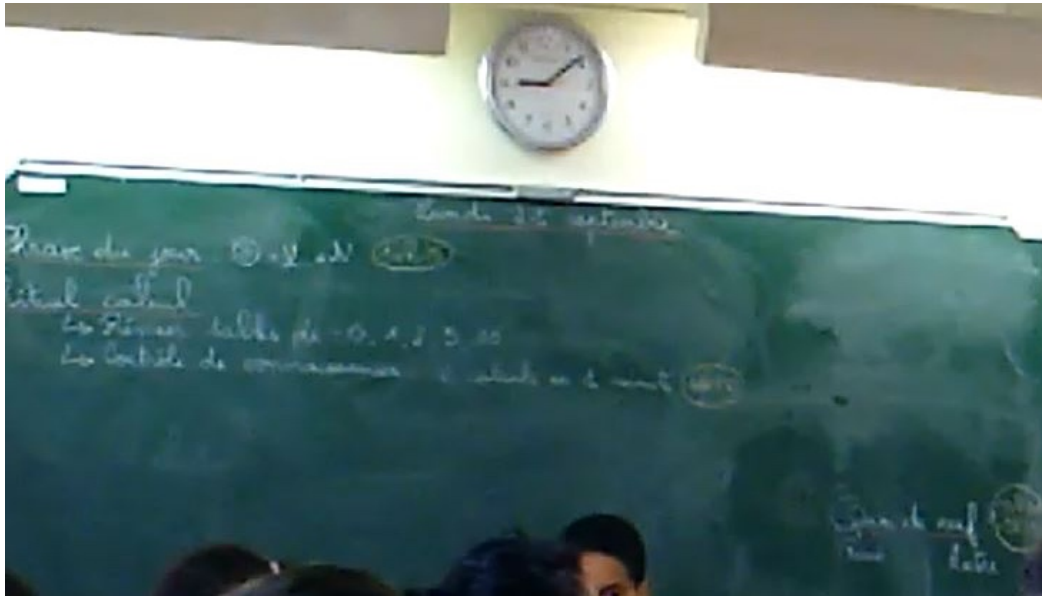



Figure 53 Préparation du tableau avant l'entrée en classe des élèves par Loïc

Sous la date, il a indiqué le programme de la matinée. En haut à gauche, on peut lire : phrase du jour, ainsi qu'un rituel de calcul incluant des révisions de tables et un contrôle de connaissances. En bas à droite du tableau, un espace dédié au Quoi de neuf ? est visible, en deux colonnes : récitation d'une poésie ou autre.

Loïc est un maître qui enseigne en s'inspirant de la pédagogie institutionnelle (PI) élaborée par Fernand Oury. Son emploi du temps de classe met en avant des outils coopératifs de la PI que sont le texte libre, le quoi de neuf, le conseil et les ceintures de comportement, des institutions au service de l'expression et de l'émancipation des enfants de classe. L'espace est organisé en fonction des zones de responsabilités des élèves. Ceux-ci sont groupés en équipes de façon à favoriser l'entraide et le tutorat. Ils ont des temps collectifs autogérés (anticipés par le maître, guidés par des maîtres mots et un sablier pour cadrer le temps) et des temps individuels à investir au moyen de leur plan de travail. Cet outil élaboré par le maître rassemble tout le travail possible de l'élève pendant deux semaines. À tout moment, Loïc sait ce sur quoi travaille un élève, où il en est de sa progression. Son rôle est soit d'aider, soit d'évaluer une compétence pour laquelle un élève a travaillé.

Synopsis de la séance de Loïc (annexes 5.2)

Durée	Activités des élèves	Activité de l'enseignant
Temps 1	Chaque élève s'installe, sort un	Loïc a préparé le tableau : phrase du jour et


Durée	Activités des élèves	Activité de l'enseignant
0 à 1' Installation Dévolution	petit cahier et va chercher son matériel (pot à crayons).	calcul mental en haut, quoi de neuf en bas. Il s'installe et vérifie le travail d'un élève qui est très surveillé par le maitre.
Temps 2 De 1' à 3'50'' Lancement élèves Dévolution	Des élèves viennent au tableau et régulent la journée : passage en code blanc (je demande la parole au président), bonjour collectif par la présidente de la matinée, annonce du programme de la matinée par une élève. Un élève interpelle le maitre car il attend un conseil de métier ²⁸ pour l'après-midi.	Appel, cantine sans nommer les élèves. Loïc reste en retrait près de la porte. Loïc répond que le conseil de métier est un des possibles du conseil de propositions. 
Temps 3 de 3'50'' à 8'15'' lancement du maître jusqu'à 7'15'' Loïc parle à la classe pendant 6'30'' Définition	Un élève se propose de reformuler comment remplir son plan de travail. Les autres écoutent attentivement.	Le maitre prend la parole et salue la classe. Il me présente, explique les raisons de ma présence et demande à la classe de m'oublier pour faire comme d'habitude. Loïc présente ses excuses à la classe et reconnait avoir fait une erreur vendredi après-midi : usage d'un degré d'autonomie à mauvais escient. Restauration de degré d'autonomie à des élèves. Installation du plan de travail numéro 2 à faire valider au moyen d'un pass correction auprès du maitre. Il part vérifier la signature des précédents plans de travail.
Temps 4 de 8'15'' à 14'50'' 6'35'' Dévolution	<i>Lancement du plan de travail, vous écrivez votre phrase du jour ou faites votre calcul mental.</i> dit un élève président. Code orange ²⁹ (chuchotements autorisés).	Loïc circule dans les ilots pour vérifier les signatures des cahiers et du premier plan de travail. Il coche sur son outil de suivi (grille). Il chuchote comme les enfants.(je n'ai pas eu accès à cette grille).

²⁸ Un conseil de métiers est un des conseils de la classe coopérative. Il s'agit d'un moment où les élèves se répartissent les tâches, autrefois appelées corvées, pour prendre leur place et rendre service au collectif. Pendant quelques semaines, chacun sera responsable d'une activité (effacer le tableau, ramasser ou distribuer les cahiers, faire l'appel, répondre au téléphone, gérer l'espace informatique ou la bibliothèque de classe, être maitre du bruit ou du temps etc...). Certains métiers dépendent du degré d'autonomie ou de la ceinture de comportement obtenue par l'élève.

²⁹ Dans les classes coopératives, le code des sons est un outil qui associe un code couleur à un niveau sonore autorisé. En code vert, les élèves peuvent parler normalement, en code orange, tout le monde doit chuchoter, en code rouge, temps du travail individuel, on ne parle pas. En code blanc, c'est le président de séance qui distribue la parole à ceux qui la demandent.

Durée	Activités des élèves	Activité de l'enseignant
Temps 5 14'50'' à 21'00''	Chacun est occupé à l'écriture de sa phrase du jour, à la consultation d'outils pour corriger sa phrase, ou à la révision des tables de multiplications (des chuchoteurs permettent à des élèves voisins de s'interroger sans déranger).	Le maître va s'asseoir au fond de la classe, il appelle les enfants qui ont déposé un pass correction ³⁰ ou une demande d'aide.
Temps 6 21' Quoi de neuf ? (QDN) Institution- nalisation et dévolution à 25' Jusqu'à 36'	La présidente rappelle que c'est l'heure du quoi de neuf. Fatima rappelle les règles du quoi de neuf (QDN), elle demande qui veut s'inscrire dans la rubrique poésie et qui veut s'inscrire dans Autre. Elle demande une alternance de garçon et de fille. Un élève vient réciter sa poésie La présidente demande qui a des questions. Puis les élèves se relaient pour parler de ce qui les préoccupe et du sentiment que cet événement leur a procuré : le feu dans le bâtiment qui a effrayé dans une tour d'immeuble, un enfant parti à l'hôpital qui a eu peur, un enfant qui a oublié l'anniversaire de sa mère et qui exprime des regrets, un château de kaplas construit en 2 heures avec son frère, Yasmine qui présente un jeu qu'on lui a offert qu'elle veut bien prêter à la récréation (nain jaune). Le QDN est fermé dit la présidente.	Loïc rappelle également que c'est Fatima la présidente du quoi de neuf cette semaine. Loïc reste très attentif à l'organisation de ce QDN, il se tient prêt à réguler non verbalement si nécessaire (par des gestes, un sourcil levé), il sourit et encourage la présidente à poursuivre... Loïc écoute un élève réciter sa poésie et corrige son cahier. Loïc parle à l'élève qui vient de réciter sa poésie. Loïc écoute avec soin le quoi de neuf des enfants, insiste sur l'expression du ressenti... Il lève la main pour poser des questions à l'enfant qui parle montrant son intérêt pour leur vie.
Temps 7 36' Plan de travail qui dure 45' minutes Dévolution 1h 35'	« On repasse en code orange », retour au plan de travail dit le maître du temps. Une responsable du bruit met un avertissement travail à un élève puis à un autre. Les élèves travaillent seuls et la responsable régule les gêneurs en donnant des avertissements	Le maître appelle un élève et travaille avec lui. Puis une autre pour la correction et une autre pour l'aide. Loïc aide la régulatrice en donnant des gênes à deux enfants qui ne se calment pas et ne se mettent pas au travail, sans stopper son travail de dépannage et de correction avec d'autres élèves.

³⁰ Le pass correction est une carte qui permet à l'élève d'exprimer une demande d'aide à un tiers (enseignant ou camarade de classe), sans le couper dans son travail ni interrompre une activité. Loïc les consulte par ordre d'arrivée sur son bureau, cela libère ainsi l'enfant qui ne reste pas à attendre devant le bureau du maître.

Durée	Activités des élèves	Activité de l'enseignant
	<p>qu'entend Loïc. Lorsqu'il intervient, le maître donne des gênes. Au bout de deux gênes, un élève doit venir chercher une sanction.</p>	<p>Loïc recadre un élève qui est degré 1 d'autonomie car il ne se déplace pas pour le travail mais pour déranger un camarade. Il convoque un grand gêneur et lui demande de rédiger un texte qui explique ce qui l'empêche de respecter les règles de vie de la classe.</p> <p>Quand celui-ci revient avec sa phrase, elle n'est pas suffisante et l'élève va s'asseoir plus loin pour mieux expliquer ce qui l'empêche de se mettre au travail.</p>
<p>Temps 8 1h35+16 min</p> <p>Dévolution +16 minutes</p>	<p>C'est l'heure de la phrase du jour. Code blanc la parole au président. Sarah doit lire sa phrase du jour, elle rappelle les règles de la phrase du jour. Priorité aux petits parleurs, on alterne les filles et les garçons. Elle remercie les enfants qui participent.</p> <p>Une phrase est écrite au tableau par une élève. Elle va être corrigée collectivement :</p> <p>Aujourd'hui, nous accueillons Carole.</p> <p>« Aujourd'hui c'est un adverbe ».</p> <p>Elève 2 : « Carole, c'est un nom ». Régulatrice : « Comment tu le sais ? »</p> <p>Elève 2 : « ben parce que c'est un prénom ». La régulatrice code les mots avec un code couleur de grammaire Montessori.</p> <p>« Accueillons : c'est le verbe accueillir ».</p> <p>« Nous : c'est un pronom ».</p> <p>« Le premier mot de la phrase prend une majuscule ».</p> <p>Elève 3 : « je veux mettre la phrase à la négation : aujourd'hui, nous n'accueillons pas Carole ».</p> <p>Elle entoure le N' et le Pas pour dessiner les lunettes de la négation.</p> <p>Elève 4 : « je veux mettre ta phrase au futur : demain, nous allons accueillir Caroline, euh ! Carole ».</p> <p>Elève 5 : « moi je veux mettre ta phrase au passé. Hier, nous avons accueilli Carole ».</p>	<p>Le maître régule et choisit qui va présider l'atelier de la phrase du jour.</p> <p>Loïc écoute les lectures des productions d'écrits.</p> <p>Loïc a continué à appeler des élèves pour corriger leur travail ou les aider jusqu'à ce que la phrase soit intégralement écrite au tableau.</p> <p>(Interruption de la directrice qui demande si quelqu'un a garé sa voiture car les agents de la voie publique sont en train de verbaliser dans la rue). Loïc n'est pas concerné.</p>  <p>« Comment s'écrit accueilli ? » demande Loïc.</p> <p>« Vous avez écrit « accueillir » de trois façons différentes, de retour de récré, il faudra chercher dans le dictionnaire pour me dire comment cela s'écrit.</p> <p>En attendant, c'est la récréation. (10h40) »</p>

Durée	Activités des élèves	Activité de l'enseignant
	Élève 6 : « j'ai trouvé A.C.C.U.E.I.L.L.I »	

Tableau 30 Synopsis de la captation vidéo dans la classe de Loïc

Les savoirs enjeux, en jeu et en « je »

Loïc ne distingue pas des apprentissages qui devraient être menés pour les CM1 et d'autres pour les CM2 à l'intérieur de son cours double. D'ailleurs il ne traite pas sa classe comme un cours double. Il a des attentes pour chacun de ses élèves et les pousse à aller individuellement le plus loin possible.

Il a créé un milieu multi transférentiel et multidisciplinaire pour faciliter les apprentissages. Le maître choisit qui sera animateur car la classe est constituée depuis seulement quelques jours. En effet, en septembre, les CM1 sont nouveaux et ne connaissent pas le fonctionnement de cette classe. Ce sont donc les CM2, plus

expérimentés car déjà présents dans la classe l'année précédente qui assurent les missions de régulation, afin de tuer progressivement les nouveaux élèves.

Lorsque l'enseignant met en place une situation didactique qui travaille des savoirs disciplinaires et conjointement des savoirs être, le contenu discursif renvoie aux savoirs disciplinaires. Voici la répartition des temps distincts isolés dans la captation vidéo de Loïc.

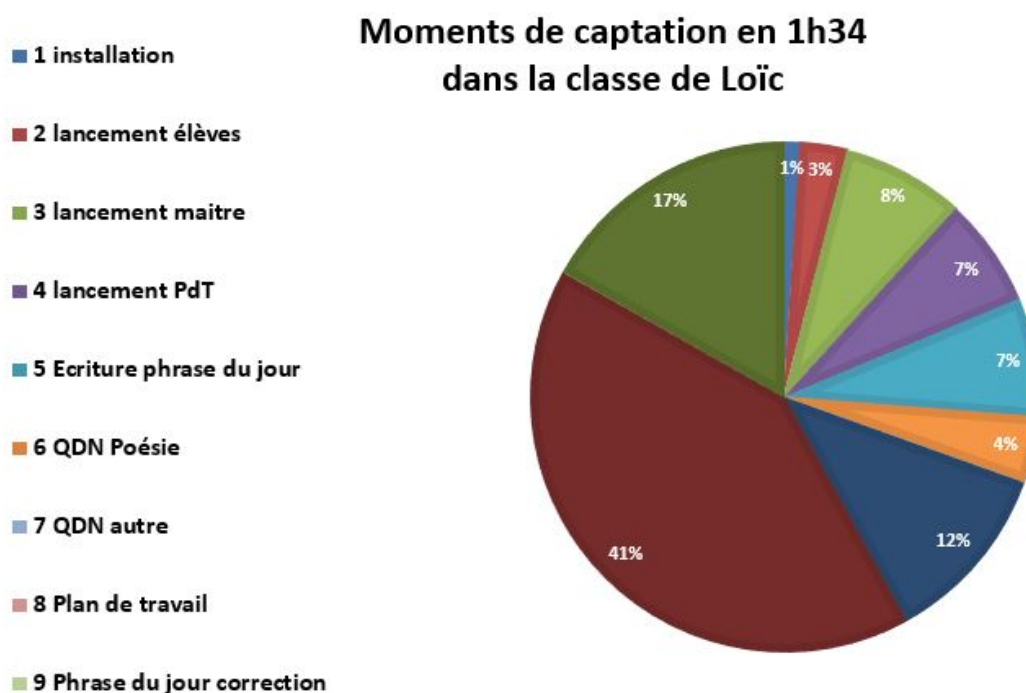


Figure 54 répartition en pourcentage des temps distincts isolés dans la captation vidéo de Loïc.

1 Installation	1'
2 Lancement par les élèves	2'50''
3 Lancement par le maître	6'25''
4 Démarrage du Plan de Travail	6'35''
5 Écriture de la phrase du jour	6'10''
6 Quoi De Neuf Poésie	4'
7 Quoi De Neuf autre	11'
8 Plan de travail	45'
9 Phrase du jour correction	16'

Tableau 31 les neuf étapes de la captation vidéo dans la classe de Loïc

Loïc ne s'adresse à toute la classe qu'au temps 3, c'est-à-dire celui du lancement de la journée. Il est debout pendant les 10 premières minutes. Ensuite, il va s'asseoir et ne se lève plus pendant les 1h30 restantes :

« quand je suis en classe, je me rends compte que j'ai besoin d'être très concentré sur ce que je fais, sur moi, sur le travail de l'enfant avec qui je suis, et alors, c'est

étonnant parce qu'il y a deux types de bruits. Y a les bruits de la classe qui travaille et ça ça gêne moins, et alors le bruit de la classe qui, de deux élèves qui eux ne travaillent plus parce que je ne suis pas, à ce moment-là, attentif à eux » (E ante)

Loïc met en œuvre une forme de « résistance de la singularité » comme la décrit Meirieu en parlant de Fernand Oury. Il est certain, à le voir faire, que Loïc travaille « vers la pédagogie institutionnelle ». Il utilise la puissance des institutions dans cette classe difficile et plutôt agitée, pour donner une place à chacun dans ce milieu qu'il a aménagé pour eux. Comme Oury, il œuvre pour « faire advenir du sujet dans les savoirs, pour faire advenir le sujet aux savoirs » (Meirieu, 2008).

Le quoi de neuf, le texte libre via l'écriture de la phrase du jour, les ceintures de comportements et de compétences notées dans le plan de travail personnel, les métiers qui sont attribués dans le temps des conseils en fonction du degré de confiance du groupe en un élève constituent les organes institutionnels de la classe de Loïc. Ils sont les garants d'une sécurité affective à ses yeux : « *je suis en sécurité, physique et affective, donc maintenant, je peux partir, mais cet apprentissage, il ne peut venir que d'eux quoi, donc, moi, je suis là pour les accompagner, quand je te disais que j'étais un guide, je suis un accompagnateur, je vais à la fois les accompagner. Mais l'accompagnateur, il peut quelquefois prendre par le coude, mais il ne va pas tirer, d'un coup sec pour dire : tu fais ça... » (E ante)*

Les éléments sur les enjeux de savoirs en notre possession sont diffus. Loïc, en ce début d'année, cherche d'abord à mettre l'accent sur les savoir-être, à développer l'autonomie de chacun de ses élèves pour que son milieu les enrichisse et de faire « tenir la classe ». Le respect de l'humain, quel que soit son genre, l'équité de la prise de parole, qu'un enfant soit petit ou grand parleur, CM1 ou CM2, deviennent des réflexes associés aux maitres-mots appris et prononcés par les élèves avant chaque changement d'activité.

En arrivant tôt le matin, Loïc met les élèves sur des rails, « *quand j'arrive le matin, euh, je prépare juste mon tableau » (E ante)*. Il prépare les plans de travail imprimés pour chacun, il dispose de fiches de suivi, de fiche d'ambiance de classe dans lesquelles il consigne l'état d'avancement de chacun dans tous les domaines. (Annexe 10.5.2.3)

Concernant le contenu disciplinaire, il sert de médiation pour faire classe.

Je fais... En fonction d'où on en est à peu près, on en est là, ou la classe en est quand on fait la phrase du jour, tu vois bien s'ils savent à peu près ce que c'est que le passé présent futur, bon, on va commencer à étudier un petit peu plus le futur, bon, maintenant le passé, vous voyez qu'il y a plusieurs choses dans le passé, et puis voilà, c'est... mais ça ce sont des moments très courts en fait dans la journée, ce sont des moments qui durent 1/4 d'heure;), le moment que je préfère par contre, dans la journée de classe, un moment dont je suis très fier d'ailleurs, c'est justement ce moment de la phrase du jour, où en fait, moi, je suis, tu me filmerais moi et t'aurais pas beaucoup à

bouger, mais je suis assis comme ça ha ha , et j'écoute et je laisse faire, et ça dure 15 minutes où là t'as les gamins qui ont écrit une phrase, mais alors c'est... ils sont tous en train de chercher, dans leurs trucs, moi, moi, moi, je veux dire ça ! pour dire t'as bien mis la majuscule, et le point, ça c'est un nom, là tu l'as bien écrit mais faut mettre un s à la fin... bref, ce genre de truc, ce truc d'analyse de phrase, moi, j'en ai bavé tellement c'était chiant et eux, là, ils se régalent, et je suis très fier de ça... j'ai tout fait pour que ce ne soit pas moi qui aie la courroie de transmission, pour que ce soit eux qui apprennent »

Disciplines, savoirs et compétences abordés pendant la durée d'épreuve de Loïc.

Langage oral

Participer à des échanges dans des situations diverses séances de régulation de la vie de classe :

Compétences et connaissances associées :

- prendre en compte la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identifier les points de vue exprimés ;
- présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, réfutation, apport de compléments, reformulation, etc.) ;
- respecter les règles de la conversation (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos) ;
- mobiliser des expressions et des formules qui engagent celui qui parle (savoir exprimer un refus, exprimer une demande, présenter ses excuses, remercier) ;
- mobiliser des stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation, etc. ;
- développer le lexique en lien avec le domaine visé.
- savoir construire son discours (organisation du propos, enchaînement des phrases) ;
- savoir mobiliser des moyens d'expression (lexique, formules, types de phrase, etc.) ;
- savoir mettre à distance son expérience et mobiliser des connaissances (formulation et reformulation, explicitation des démarches, des contenus, des procédures, etc.).

Dire de mémoire un texte à haute voix :

Poésie à réciter « Ce que dit le tam-tam » de Pierre-Edgar Moundjéou
Mangangue poème du Gabon issu du printemps des poètes.

Parler en prenant en compte son auditoire :

Compétences et connaissances associées :

- mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris ;
- organiser et structurer le propos selon le genre de discours ;
- mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés.

Langage écrit

Rédiger des écrits variés (la phrase du jour).

Compétences et connaissances associées :

- Mettre en œuvre de manière autonome une démarche de rédaction de textes :
- Convoquer un univers de référence, un matériau linguistique (lexique et syntaxe déjà connus ou préparés pour l'écrit demandé),
- trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles ;
- Mobiliser des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe (matériau linguistique, outils orthographiques, guides de relecture, dictionnaires en ligne, traitements de texte, correcteurs orthographiques).
- Mobiliser ses connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours, etc.) ;
- Être initié à la notion d'aspect verbal (valeurs des temps), abordée à travers l'emploi des verbes en rédaction (le récit au passé simple, le discours au présent ou au passé composé, etc.).

Lire avec fluidité.

Compétences et connaissances associées

- mémoriser la lecture de mots fréquents et irréguliers ;
- automatiser le décodage ;
- prendre en compte les groupes syntaxiques (groupes de mots avec unité de sens), les marques de ponctuation, dans la lecture.

Identifier les constituants d'une phrase simple

Se repérer dans la phrase complexe

- rituels de jeux grammaticaux (jeux créatifs, recherche d'intrus dans des listes, jeux de transformation à partir de ses propres écrits, etc.) ;

Mathématiques

Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux.

Compétences et connaissances associées :

- mobiliser les faits numériques mémorisés au cycle 2, notamment les tables de multiplication jusqu'à 9.

L'enseignement moral et civique

Respecter autrui.

Acquérir et partager les valeurs de la République.

Construire une culture civique :

- La culture du jugement est une culture du discernement.
Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ;
Sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée.
- La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres et à la nation.

Tableau 32 Disciplines, savoirs et compétences abordés pendant la durée d'épreuve de Loïc

Voici le plan de travail distribué à chaque élève de CM1 et CM2 puis personnalisé en relation duelle avec le maître, en fonction des avancées et des besoins de consolidation à l'issue du plan de travail n°1. (il est visible en grand format en annexe 10.5.2.3)

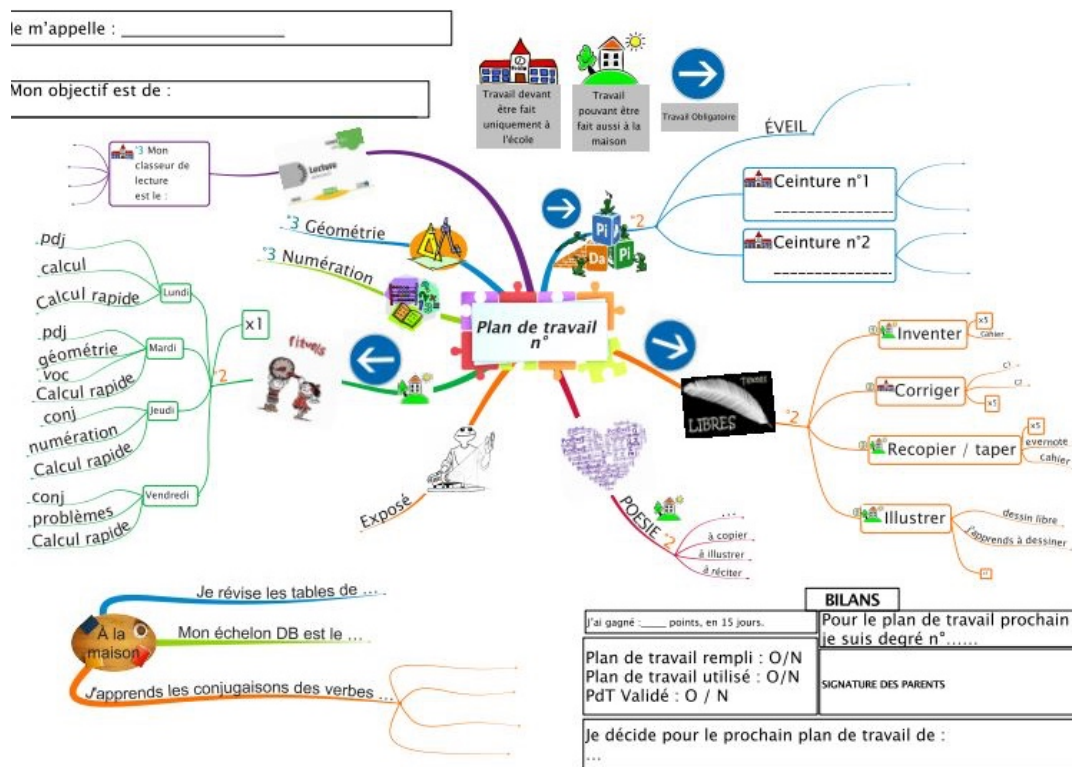


Figure 55 Plan de travail distribué à chaque élève pendant la captation vidéo de Loïc

Organisation de la classe et formes de groupements

Dans sa classe, Loïc n’effectue pas de groupements d’élèves en dehors des îlots qu’il a constitués en début d’année. Les élèves sont autorisés à effectuer des travaux, des recherches en binômes dans la mesure où ils s’engagent à respecter les règles de la classe. Ils peuvent choisir ce qu’ils souhaitent travailler, avec qui (garçon, fille, CM1 ou CM2), comment (sur l’ordinateur, sur affiche, avec des livres, des documentaires, des ressources numériques) et à quel endroit de la classe.

Il personnalise sans cesse les approches, selon le niveau, la motivation, le potentiel de ses élèves. Il déclare suivre leur zone proximale de développement : « donc à chaque fois on remet en place un certain nombre de choses, j’apporte un certain nombre d’exigences, donc, j’ai envie que, voilà ils sachent ce qu’il faut qu’ils fassent pour pouvoir atteindre un degré d’autonomie supérieur, pour qu’ils puissent se projeter et puis s’organiser ».

Déplacements et proxémie

Loïc ne se lève pas une fois dès qu’il a lancé sa classe. Il reste dans son espace et il devient un point de repère pour les élèves qu’il appelle à sa table un par un. Ceux-ci lui laissent un pass. Il s’agit d’une fiche plastifiée et personnalisée pour chaque élève. D’un côté ils peuvent demander de l’aide, de l’autre solliciter une correction. Ces fiches sont à déposer dans une boîte devant le maître et celui-ci les

attrape au fur et à mesure que des places se libèrent. Aucun enfant ne doit attendre auprès de lui s'il n'est pas disponible pour lui. Tout enfant est appelé parce qu'il en a fait la demande. Loïc déclare : *« j'aime bien, en fait, je me sens enseignant en fait quand je suis en relation duelle avec les enfants, à travailler sur ce niveau-là de de rela... fin, dans le relationnel quoi... Face à la classe, je me sens, j'aime bien être en posture théâtrale un petit peu, mais c'est rare en fait, c'est pas très souvent quoi... »* (E ante)

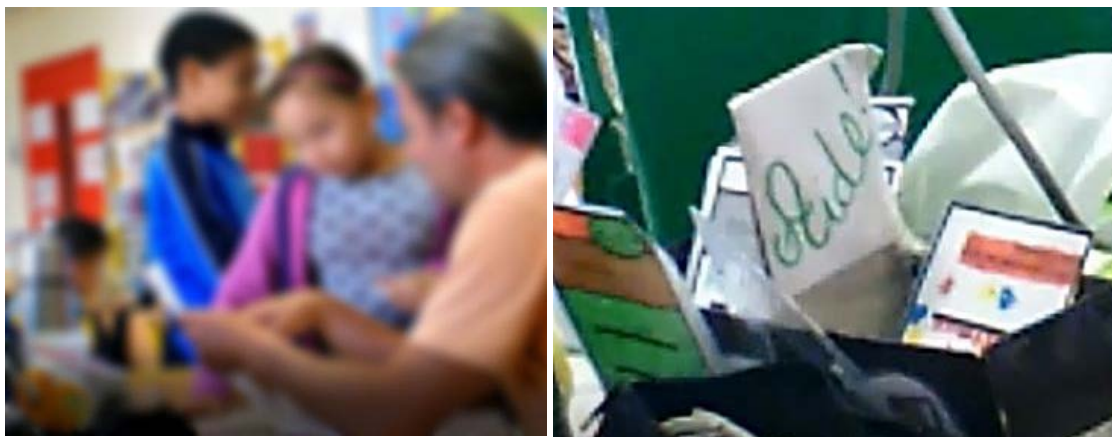


Figure 56 Loïc en relation duelle et sa boîte "pass correction" qui organise son activité

Lorsque les présidents de séance sont au tableau, les élèves les regardent et ne voient plus leur maître qui n'est pas dans leur champ de vision. Lorsque la classe travaille en plan de travail, la place du maître redevient le centre de la classe. De là, il peut, tel un chef d'orchestre, surveiller chacun et chacune et mettre les gênes aux élèves dont le comportement nuit au climat de travail de la classe.

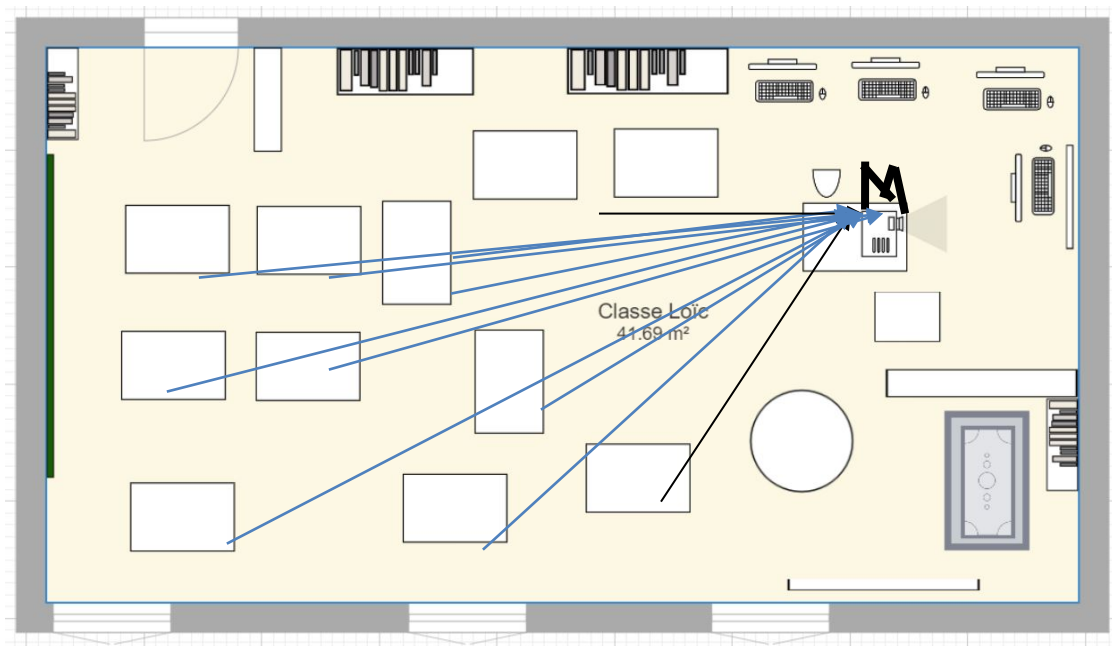


Figure 57 Locogrammes d'élèves à l'appel de Loïc tout au long de la captation vidéo

Loïc ne se déplace plus une fois que la première phase d'accueil et de rappel des consignes de sécurité du groupe sont rappelées. Il reste assis en fond de classe et il appelle les élèves qui viennent à lui.

Les quatre moments didactiques

En rapport avec la théorie de Sensevy décrite plus tôt, nous distinguons quatre moments didactiques :

- le moment « Définir » correspond au bref moment où l'enseignant prend la parole en collectif. Celui-ci décrit la matinée, explicite les enjeux des temps prévus, donne les instructions que les élèves doivent comprendre pour s'engager dans le travail et s'assure de la reformulation par un élève ;
- le moment « Dévoluer » correspond à l'étape pendant laquelle les élèves doivent se confronter à la difficulté de la tâche seule. Ils doivent mettre en œuvre ce qu'ils savent pour remplir leur plan de travail ou rédiger leur phrase du jour. Ils peuvent aller chercher de l'aide auprès de Loïc grâce à leur pass si besoin ;
- le moment « Réguler » représente l'enseignant dans un étayage auprès de ses élèves. Il peut s'agir de remédiation, de reformulation, d'enrôlement dans la tâche ou de correction ;
- le moment « Institutionnaliser » concerne l'exposition à un savoir stabilisé, à expliquer à chaque élève singulièrement.

Dans le cas de l'épreuve de Loïc, il n'est pas possible d'examiner à grain fin quel moment didactique concerne chacun des échanges avec les élèves qu'il a appelés. Les enregistrements n'étaient pas assez précis et les interactions concernaient la totalité du curriculum dans le plan de travail. Il n'aurait pas été aisé de distinguer systématiquement un moment de régulation ou d'institutionnalisation.

Phases des moments didactiques de Loïc	Durée de chaque phase	Pourcentage de l'épreuve (arrondi)
Définir (temps 3)	7 min 25	7,9
Dévoluer (temps 1,2,4,5,6,7,8,9)	86 min 35	30,7
Réguler (temps 1,2,3,4,6,7,8,9)		30,7
Institutionnaliser (temps 1,2,4,5,6,7,8,9)		30,7
Durée totale	94 minutes	100%

Tableau 33 Pourcentages représentant les moments didactiques de Loïc

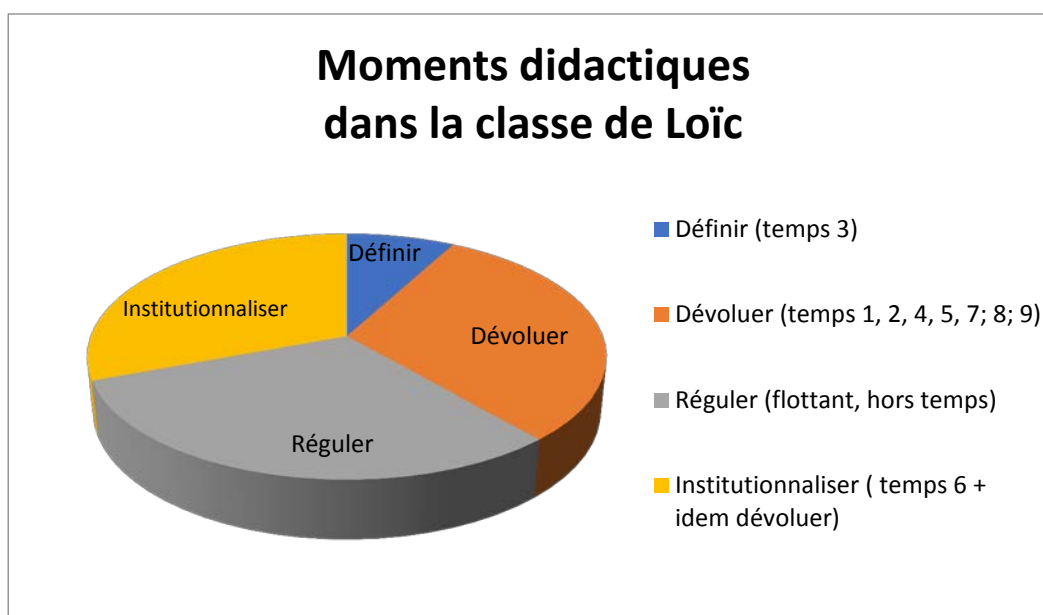


Figure 58 Représentation en pourcentage des moments didactiques en sciences en cm1 et cm2 dans la classe de Loïc

Loïc a recours à deux jeux de postures de supervision pendant cette matinée. La régulation apparaît en filigrane seulement, car dès qu'il en sent le besoin, il relance les élèves dont c'est le métier, de contrôler le temps, le niveau sonore induit par les bavardages etc... Comme il soustrait la régulation ordinaire, il n'effectue rarement de régulation directe. Il commence par un apparent lâcher prise, il fait confiance en son groupe de CM2 pour piloter la classe. La position devant le tableau qu'il refuse

d'occuper laisse toute latitude aux élèves pour s'approprier cet espace. Il les laisse s'exprimer, argumenter, réguler leurs échanges.

Pendant le temps de plan de travail, il adopte une posture d'accompagnement personnalisé ; il appelle les élèves un par un pour discuter avec eux, comprendre leur travail.

Pour parvenir à ce fonctionnement, Loïc, en amont de cette journée, avait tout minutieusement préparé. Le tuilage effectué et les maitres mots récités laissent peu de place à une grande spontanéité. C'est bien Loïc le maitre d'œuvre de cette orchestration. Sous une apparence de laissé faire, rien n'est laissé au hasard. Nous sommes face à une posture de contrôle déguisé. Les évaluations qui découlent de ces « relations duelles », l'avancée des plans de travail pour la partie concernant les savoirs et celle qui concerne les grilles d'ambiance relatives aux savoirs être ne sont pas improvisées non plus. Cela induit un double ajustement qui augmente la crédibilité de Loïc et l'enrôlement dans les apprentissages de la part des élèves. « L'effet maitre » a ainsi une incidence sur « l'effet élève. » Même s'il réfute le verbe transmettre, il reste la figure du Sujet Supposé Savoir dans sa classe.

5.2.1.2.2. L'entretien à chaud de Loïc

Après la captation vidéo, j'ai disposé de très peu de temps pour reprendre mon guide d'entretien et l'adapter en fonction de ce que je venais de vivre dans la classe de Loïc. J'ai alors réajusté l'organisation de l'entretien à chaud, en réélaborant mes questions.

Voici mon guide d'entretien réalisé à chaud, quelques heures après la captation vidéo d'épreuve :

- Lors de notre précédent entretien, tu disais que ce qui était important pour toi, c'était l'épanouissement de l'enfant. Tu maintiens ? Quels savoirs mets-tu en avant dans cette matinée ?
- Est-ce que quelque chose t'a dérangé dans cette matinée ?
- Quel est ton métier ? Tu t'étais défini comme un « guide, un accompagnateur, un créateur de milieu... »
- Tu m'avais dit « il n'y a rien que j'aime transmettre, en revanche, j'aime expliquer ».
- Tu le penses toujours ?
- comment fais-tu pour enseigner l'histoire³¹ ?

³¹ Déné de non su... il déclare qu'il ne sait pas enseigner l'histoire pour la rendre intéressante, alors que son collègue savait le faire. Il n'a pas souhaité essayé d'enseigner l'histoire devant la caméra contrairement à Ericka. Il estime avoir trouvé des solutions, des astuces qu'il développe à l'issue de notre discussion.

(Déni de non su... il ne sait pas enseigner l'histoire pour la rendre intéressante, son collègue savait le faire...).

-Tu te questionnais sur le fait de te donner l'autorisation de transmettre ou pas...

La totalité du verbatim de l'entretien à chaud, ainsi que la retranscription de l'épreuve de Loïc se trouvent en annexes, aux chapitres 10.5.1.2 et 10.5.1.4.

C'est donc à partir de ces éléments (captation vidéo et entretien à chaud) que j'ai positionné Loïc sur les axes en tension des trois rapports à...

5.2.1.2.3. Positionnements sur les axes en tension des trois rapports à... dans l'épreuve de Loïc

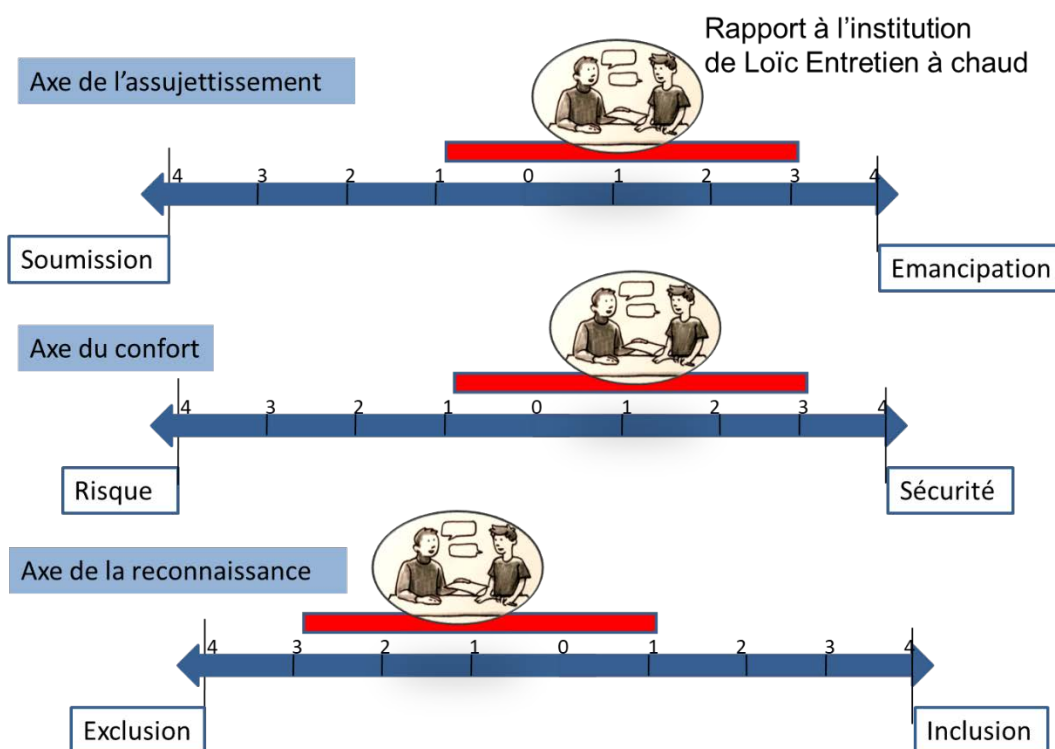


Figure 59 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'institution au temps de l'épreuve.

Considérant qu'un élève a les mêmes droits qu'un adulte, notamment celui d'exister, il pense que son besoin de sécurité est le même pour lui que pour ses élèves. L'école est vue comme refuge de stabilité dans un environnement en proie à tant de turbulences dans le REP. C'est à partir de deux besoins fondamentaux à satisfaire pour faire grandir un enfant, à savoir, rassurer le besoin de sécurité affective d'abord, et encourager l'éveil à la curiosité de l'enfant que va se structurer le rôle de Loïc en tant qu'accompagnateur, guide, dans la classe : « *je suis en sécurité, physique et affective, donc maintenant, je peux partir, mais cet apprentissage, il ne peut venir que d'eux quoi, donc, moi, je suis là pour les*

accompagner, quand je te disais que j'étais un guide ». Il s'exprime en réaction, comme en association mentale, à une sorte d'allergie, justement, au fameux guide vert Michelin que son père brandissait quand il était enfant : « À chaque fois qu'on partait en vacances, on avait droit à la lecture du guide vert... sur l'endroit où on allait. C'était très riche mais moi ça m'a gonflé quoi... c'est-à-dire que c'est pas inintéressant en soi, c'est pas mal de le faire non plus, mais par contre, nous, on avait pas, j'avais pas le sentiment qu'il y ait quelque chose qui puisse venir de moi... c'est à dire que c'est lui qui imposait tout, et à partir de ce moment-là, je me sens pas en capacité de... fin, je me sentais pas en capacité moi, d'avoir du pouvoir sur ce qui se passait, alors forcément, je me dégageais moi de ces moment-là... ».

Ce qui absorbe et préoccupe Loïc dans ces temps concerne les enfants qui n'ont pas de demande, comme lui quand il était enfant, en face de son père et de ce guide vert. « Bon, alors là, on est sur de la métacognition, c'est à dire « qu'est-ce que tu viens faire à l'école... » « et ça, j'aime bien, en fait, je me sens enseignant en fait quand je suis en relation duelle avec les enfants, à travailler sur ce niveau-là de de rela... fin, dans le relationnel. ». Les choix qu'il a effectués dans sa façon de travailler qui sont atypiques dans le milieu enseignant du premier degré, m'incitent à le positionner à 3 vers l'émancipation sur l'axe de l'assujettissement. Le milieu qu'il a installé en pédagogie institutionnelle est confortable pour lui et sa classe. Les élèves sont au travail. Cette microsociété, comme Loïc l'indique fonctionne, alors même que le mois de septembre n'est pas terminé. Pour cette forme d'aboutissement de sa recherche, je le trouve à son aise sur l'axe du confort vers la sécurité. Cependant, ces curseurs assumés vers l'émancipation et le confort se paient cher puisque sur l'axe de la reconnaissance, il n'est pas reconnu dans l'équipe pédagogique de l'école dans laquelle il travaille. Je le trouve plutôt en danger, proche de l'exclusion.

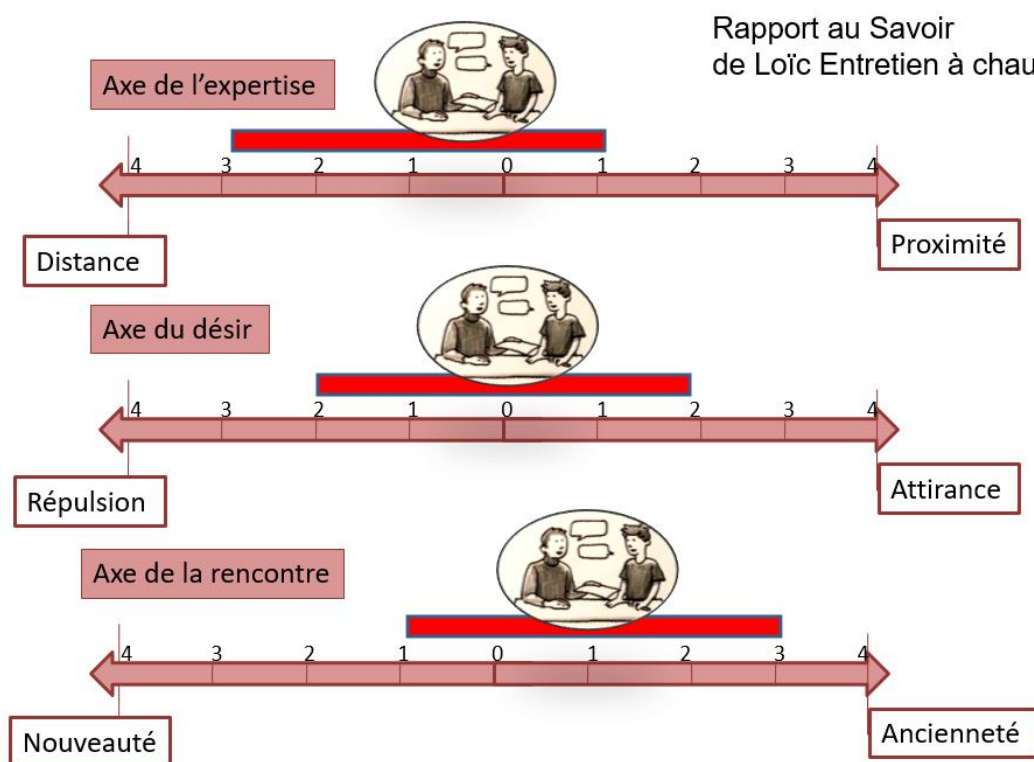


Figure 60 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport au Savoir au temps de l'épreuve

Toutes les entrées pédagogiques que choisit Loïc reposent d'abord sur des savoirs être « un milieu dans lequel ils sont et dans lequel ils peuvent s'épanouir et en même temps acquérir un savoir scolaire » ; les apports didactiques sont assumés et présents, mais ils ne sont que des prétextes à l'épanouissement de l'enfant. « Donc, il n'y a pas forcément de savoirs qui en découlent, mais cette sensation d'être épanoui... L'inverse de l'épanouissement ce serait de se renfermer, de ne pas bouger... et comme apprendre, c'est grandir, épanouir, c'est cette sensation qu'on a de... parce qu'on apprend des choses et voilà qu'on grandit... et donc en lien avec ce qu'on a vu ce matin, euh, c'est d'abord l'atmosphère de classe ». Concernant le contenu disciplinaire, il lui sert de médiation pour faire classe. Sa distance sur l'axe de l'expertise se justifie par le fait qu'il est dans cet « à peu près » : « Je fais... en fonction d'où on en est **à peu près**, on en est là, où la classe en est quand on fait la phrase du jour, tu vois bien s'ils savent à peu près ce que c'est que le passé présent futur, bon, on va commencer à étudier un petit peu plus le futur », « bon, maintenant le passé, vous voyez qu'il y a plusieurs choses dans le passé, et puis voilà », c'est... Mais ça ce sont des moments très courts en fait dans la journée, ce sont des moments qui durent 1/4 d'heure ; ils sont tous en train de chercher, dans leurs trucs, « moi, moi, moi, je veux dire ça ! », pour dire : « t'as bien mis la majuscule, et le point, ça c'est un nom, là tu l'as bien écrit mais faut mettre un s à la fin » ... bref, ce genre de truc, ce truc d'analyse de phrase, moi, j'en ai bavé tellement c'était chiant et eux, là, ils se régalaient, et je suis très fier de ça... ».

Concernant certains enjeux de savoir, Loïc m'annonce que pour lui, l'enseignement de l'histoire ne sert à rien : « *Moi, l'histoire, je suis en plus, de plus en plus persuadé que cela ne sert pas d'apprendre l'histoire, mais ça c'est pour moi, parce que les hommes n'en tiennent jamais compte de l'histoire et que l'expérience des uns, ne va pas faire l'expérience des autres, donc, cela ne sert à rien de faire l'expérience du passé... surtout que c'est même pas décrit comme des erreurs, on met en évidence des héros qui étaient des connards, enfin... je ne vois pas l'intérêt d'étudier l'histoire comme ça...* ». Il associe la discipline histoire à « *un espace de transmission passive, bon aujourd'hui, je vais vous expliquer ce que c'est que la Renaissance, pff, ça ne m'intéresse pas...* ». Loïc est dans la négation d'un manque à savoir. Le sentant en fragilité au moment de l'entretien, je choisis de ne pas creuser pour le moment ce point...

Sur l'axe du désir, Loïc a trouvé une façon d'enseigner en relation duelle qui l'autorise à expliquer, lui qui n'assume pas la position de transmission : « *moi, transmettre pour le plaisir de transmettre quelque chose mais y a personne qui m'écoute, non, cela vient tellement me faire du mal en me disant "je n'existe pas", fin, ils n'écoutent pas ce que je dis, ce n'est pas intéressant, ils n'en ont rien à faire, ou tu les vois dans une attitude tellement passive qu'en fait ça détruit tout le travail que je mets en place par ailleurs que non... je ne peux pas, je ne m'autorise pas à le faire, je sais que les conséquences sont néfastes.* » Son propre arrangement lui procure du plaisir mais également une certaine frustration, c'est pourquoi je le place à parité entre attirance et répulsion.

Concernant l'axe de la rencontre, Loïc est plutôt du côté de l'ancienneté. Il a déjà rencontré tous les enjeux de savoir qu'il enseigne et n'en fait pas mystère. Les savoirs fondamentaux restent au cœur de ses préoccupations.

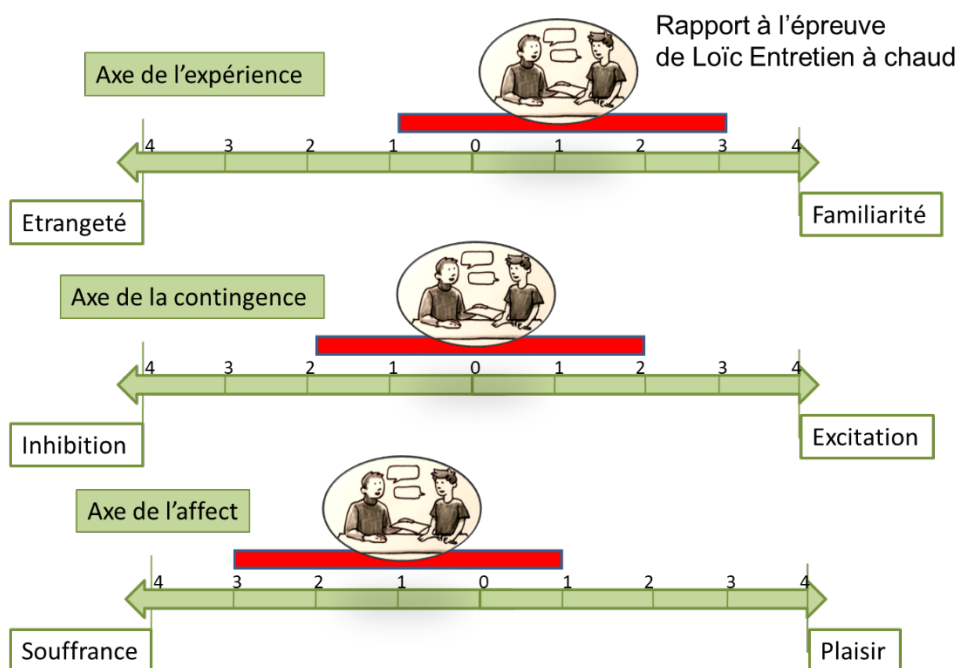


Figure 61 Positionnement de Loïc sur les axes du rapport à l'épreuve pendant l'entretien à chaud

Ces éléments de son histoire personnelle sont de nature à expliquer cette centration de la part de Loïc sur le plaisir, l'ouverture de l'espace classe, la valorisation des élèves en difficultés.

Nous avons déjà vu qu'en amont de cette journée, il avait tout préparé au tableau et dans ses documents, des plans de travail qu'il remet chaque lundi et dont il suit la progression chaque jour. Il est, contrairement aux apparences, dans un pilotage très resserré. Le tuilage effectué entre anciens et nouveaux élèves en ce mois de septembre et les maîtres mots récités laissent peu de place à une grande spontanéité dans ces moments institutionnalisés. C'est bien Loïc le maître d'œuvre de ce spectacle authentique. Et le peu de place laissé à l'improvisation montre bien la familiarité de Loïc sur l'axe de l'expérience. L'organisation que demande un tel déroulement ne peut pas avoir été laissée au hasard. C'est donc bien d'une posture de contrôle déguisé qu'il s'agit. Enfin, les évaluations qui découlent de ces entretiens individuels, l'avancée des plans de travail pour la partie concernant les savoirs et celle qui concerne les grilles d'ambiance concernant les savoirs être ne sont pas improvisées non plus. Cela induit un double ajustement qui augmente la crédibilité de Loïc et l'enrôlement dans les apprentissages de la part des élèves. « L'effet maître » a ainsi une incidence sur « l'effet élèves ». Loïc veille à ce que ses élèves soient actifs de leur apprentissage : *« En fait, la transmission, c'est moi qui suis actif en fait, c'est pas eux, alors que dans une explication, quand on lit le texte, ils lisent et au bout d'un moment, ils disent, mais on ne comprend pas ça... et donc, il y a une demande »*. Il lui semble que la transmission se consomme et consume le désir de l'élève... Or, pour être du côté des positionnements moteurs que sont la familiarité, l'excitation et le plaisir, Loïc semble lutter à son insu contre la tentation de la transmission : *« moi, transmettre pour le plaisir de transmettre quelque chose mais y a personne qui m'écoute, non, cela vient tellement me faire du mal en me disant "je n'existe pas", fin, ils n'écoutent pas ce que je dis, ce n'est pas intéressant, ils n'en ont rien à faire, ou tu les vois dans une attitude tellement passive qu'en fait ça détruit tout le travail que je mets en place par ailleurs que non... je ne peux pas, je ne m'autorise pas à le faire, je sais que les conséquences sont néfastes. »*

La part de souffrance dans l'expression de Loïc semble avoir augmenté, et son manque à savoir s'exprime par de la colère et des slogans comme *« l'histoire, ça sert à rien »*.

5.2.1.2.4. Synthèse des positionnements de Loïc au temps de l'épreuve

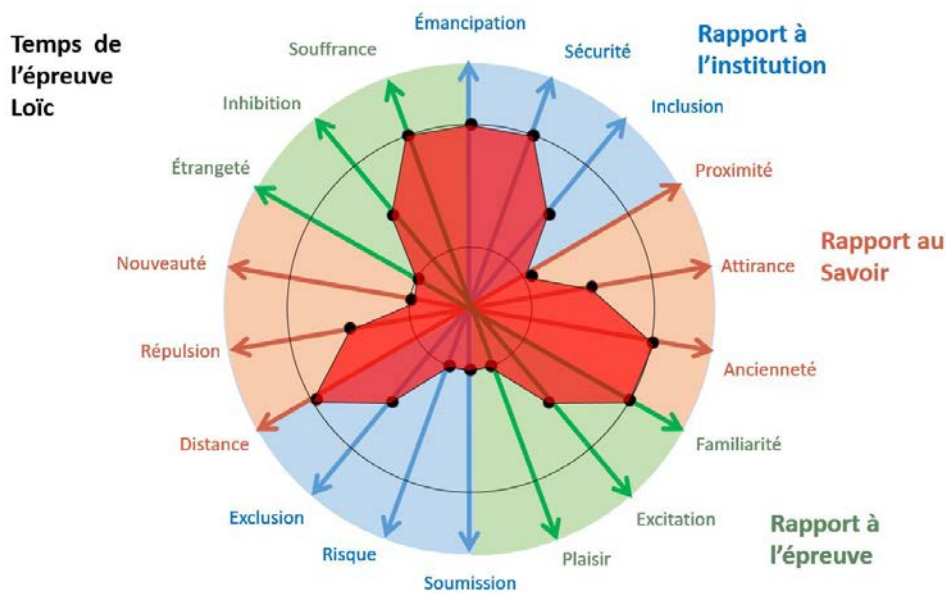


Figure 62 Temps de l'épreuve de Loïc dans les trois rapports à ...

Synthèse de l'épreuve de Loïc

Loïc refuse d'incarner le Savoir et en conséquence d'en être le transmetteur. Il déclare l'injecter dans le milieu de sa classe pour que les élèves se l'approprient. En même temps, pour ses élèves, il pense être celui qui sait.

Le milieu aménagé qu'il met à la disposition de ses élèves n'est pas improvisé : il est issu d'une préparation importante que Loïc ne souhaite pas mettre en avant. Il prépare minutieusement en amont pour pouvoir tout contrôler tout en étant disponible avec ses élèves au cas par cas « en relation duelle » pendant le temps de classe. Il les évalue devant eux et comprend mieux comment remédier à leurs difficultés en parlant avec eux. La pédagogie institutionnelle qui guide son action dans la classe lui permet d'installer des institutions qui guident les élèves vers l'autonomie et lui permettent de prioriser trois moments didactiques en relation duelle avec chaque élève : dévoluer, réguler et institutionnaliser.

5.2.1.3. L'après-coup de Loïc

5.2.1.3.1. Rapprochement entre déjà-là et épreuve : des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés

Je comprends mieux après l'avoir vu ce qui fait la singularité de la façon d'enseigner de Loïc. Le milieu qu'il crée est vraiment source du développement de l'autonomie de ses élèves. Ceux-ci doivent physiquement se déplacer pour aller

chercher l'aide ou la validation du maître. La place laissée au tableau par l'absence du maître est une occasion supplémentaire de s'émanciper pour les élèves. Le savoir est avec un morceau de craie à la portée de leurs mains. Celui qui sait partage. Celui qui ne sait pas demande. Une demande appelle une explication.

Je prépare mes questions d'après-coup, deux ans et demi après avoir découvert la classe de Loïc, d'une part pour compléter mon questionnement du temps 1 d'accès au déjà-là et aux trois rapports à... et d'autre part pour confronter au point de vue de Loïc mes énoncés hypothétiques suite à l'analyse rapprochée des deux premiers temps de la recherche.

5.2.1.3.2. *Élaboration des questions de l'entretien d'après-coup*

Questions en lien avec le rapport à l'épreuve

- C'est quoi l'idée du plan de travail pour toi ? ... un idéal égalitaire, pour toi ?
- Tu ne dirais pas forcément égalitaire ? C'est de l'équité ?
- Je t'ai vu à plusieurs reprises dans la vidéo avec une petite boîte à chaussures et dans cette boîte à chaussures tu avais quand tu appelais les élèves... et tu appelles ça le pass correction ?
- Tu te sens parfois en insécurité quand tu dois enseigner quelque chose sur lequel tu te sens borderline ?
- Est-ce que tu dirais que tu dois en savoir un peu plus ou beaucoup plus que les élèves, sur les choses qu'ils doivent apprendre ?
- Si tu dois tout transmettre de ce que tu sais, ou tu fais des choix ? Et quand tu fais ces choix-là, ça se passe bien ou pas ?
- Est-ce que tu es toujours comme je t'ai filmé c'est à dire assis, et tu fais venir tes élèves aujourd'hui comme tu m'as expliqué au début de notre entretien ou bien est-ce que tu fais autrement ?
- Est-ce qu'il y a des moments où tu prends la craie au tableau ou pas ?
- Je voudrais savoir si tu viens avec plaisir à l'école.

Rapport au savoir

- Ce sont les élèves qui animent le cours mais la question que je voudrais te poser est : qui est-ce qui enseigne dans ce cours ?
- Est-ce que tu valides leur travail au fur et à mesure ? Est-ce toi qui a construit ce modèle de plan de travail ?
- Pour toi, y a-t-il des savoirs plus importants que d'autres ? Et quand je dis savoir, je dis savoirs qui s'enseignent à l'école mais c'est à toi de l'interpréter de le prendre comme tu veux. Qu'est-ce qui serait primordial pour toi et qu'est-ce qui ne serait vraiment pas primordial pour toi ?

- donc tu penses que c'est le plus important parce que c'est ce qui s'apprend pas tout seul ?
- La dernière fois qu'on s'est parlé, tu m'avais dit que, enseigner l'histoire, ça ne t'intéressait pas beaucoup. C'est toujours le cas ?
- Je reviens dessus parce que...dans l'ordre des priorités des disciplines à enseigner, l'histoire, tu la fais remonter un peu, ou tu la laisses en dernier ?
- Le sport, l'EPS, par exemple ?
- Et les arts aussi ? Les arts, c'est important pour, tu arrives à l'enseigner ça ?

Tu n'as pas besoin de te former pour spécifiquement t'adapter à ces ... difficultés là ? Tu sens que tu maîtrises, fin, ça va, tu, ça ne t'inquiète pas trop ?

Rapport à l'institution

- Tu m'avais expliqué que tu n'étais pas super satisfait de tes rapports avec la hiérarchie en général on va dire... Là on va dire que tu es ton propre chef avec ta collègue, est-ce que ça qu'est-ce que ça change pour toi est-ce que ça t'a libéré de quelque chose ?
- Tu me disais que tu étais très sensible à des pressions multiples que tu vivais...Tu les considères autant de la part des collègues, des enseignants qui travaillent avec toi que de très haut jusqu'au ministre ?
- Il n'y avait pas une relation d'adultes à adultes quand tu étais dans le public ? Tu étais plutôt soumis à ton inspecteur
- Tu cherches systématiquement des solutions quand t'as un souci... par toi-même... ?
- En termes de reconnaissance, de tes frères et sœurs, tes parents, ta famille tout ça qu'est-ce qu'ils en pensent de toi et de ton idée d'école ?
- Quelle fonction il a pour toi ce blog ? J'ai l'impression qu'il a un petit peu changé, enfin tu vas me dire... D'abord pourquoi tu l'as ouvert ?
- Est-ce qu'aujourd'hui tu dirais que tu te sens à ta place ? Est-ce que tu te sens reconnu ?

5.2.1.3.3. Analyse de l'entretien d'après-coup

Dans l'après-coup, presque trois ans après la captation vidéo, je découvre (voir annexe 10.5.1.3) que Loïc n'enseigne plus du tout au même endroit. Il a demandé un congé pour disponibilité et a créé sa propre école quelques mois après notre dernier entretien. Il est co-directeur d'une petite structure privée à deux classes pour des enfants ayant entre 5 et 12 ans, hors contrat pour l'instant, dans la campagne. Il n'enseigne plus du tout au même public. Ses élèves ne sont plus issus de REP+. Cependant, il accueille des enfants dont la scolarisation s'est souvent mal passée dans d'autres écoles car leur profil est atypique et leur besoin d'accompagnement

personnalisé est plus grand. Il accueille également 20 % d'élèves socialement défavorisés au moyen d'une bourse d'études. Sa classe est celle qui accueille les enfants de 7 à 12 ans. Celle de sa collègue s'occupe de la tranche d'âge allant de 5 à 7 ans. Lui qui se disait créateur de milieu a dû totalement créer cette école implantée dans un quartier résidentiel. Il a repensé le bâti existant pour envisager une structure correspondant au projet et aux valeurs de ses usagers. De très nombreux paramètres ont changé par rapport à l'autre classe en REP+ mais lui reste fidèle à lui-même et enseigne de la même façon. Il a moins d'élèves mais ceux-ci ont des grandes difficultés bien spécifiques, et Loïc doit apprendre à faire fonctionner un groupe extrêmement hétérogène.

5.2.1.3.4. Positionnements sur les axes en tension des trois rapports à...dans l'après-coup de Loïc

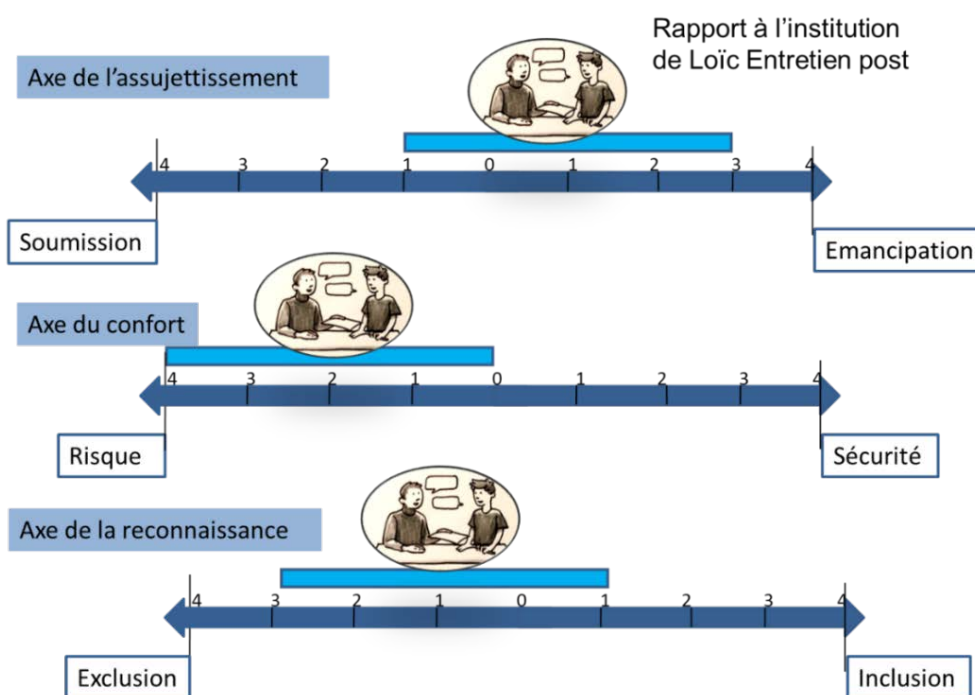


Figure 63 Positionnement de Loïc sur les trois axes du rapport à l'institution à l'issue de l'entretien post

Loïc a souhaité prendre le large de l'école publique car il souffrait beaucoup trop des injonctions institutionnelles intenable et d'un manque de projet d'équipe avec ses collègues. Il ne réfute pas les programmes et souhaite devenir directeur d'une école sous contrat avec l'éducation nationale. Mais il ne veut pas avoir de réunion avec une hiérarchie. Au moment de l'homologation de son école, il a eu affaire à cinq inspecteurs qui sont venue visiter son école. « *Et puis de toute façon maintenant je sais ce que je fais, je sais que ce que je fais c'est valable. Voilà j'attends pas un jugement de leur part. Donc on a été dans la discussion et dans la relation d'adultes quoi, d'ailleurs ils ont pas cherché alors, ils sont arrivés un peu condescendants, mais une fois qu'ils ont été*

rassurés par le milieu, qu'ils ont vu des choses connues ça les a fait descendre. Et après ça s'est très bien passé. » Il veut bien rester dans un cadre qui respecte la sécurité des enfants, mais il est suffisamment émancipé pour savoir qu'il n'a plus rien à craindre. Il ne cautionnait plus les différences entre le dire et le faire. « *Je me sens libéré surtout de la relation avec des collègues qui n'ont, tu sais tu es obligé toujours comme tu disons tu innoves, j'ai pas l'impression d'innover mais quand tu fais des choses un peu différentes, bah c'est toujours toi qui dois dire pourquoi tu fais si pourquoi tu fais ça etc., un petit peu parce que tu es contre l'establishment* ». Le manque de cohérence dans les propos de ses collègues était un point insupportable pour lui. « *Tu sens pas les mêmes choses même au niveau de la hiérarchie, ils nous considèrent pas pareil quoi. Parce que c'est comme quand tu es dans une classe tu te permets de gueuler sur un gamin, toujours le même et bah les autres ils vont lui gueuler dessus aussi, ils vont réagir de la même façon. Si au contraire tu essayes de le soutenir, les autres, les enfants ils vont le soutenir aussi. Et c'est normal c'est ce qui se passe dans la société c'est la même chose. Et ça je me sens ouais je me sens libéré de ça* ». Il a pris un maximum de risque et s'est mis en disponibilité. Si son école ne fonctionnait plus, il pourrait peut-être souhaiter revenir dans l'éducation nationale... mais si tout va bien, il pourra ouvrir prochainement une autre école. C'est pourquoi je le place à trois du côté de l'émancipation sur l'axe de l'assujettissement.

Sur l'axe de la reconnaissance, Loïc pense qu'il n'est pas vraiment lucide. « *J'ai peu de confiance en mes parents dans leur jugement. J'arrive pas à entendre quelque chose de positif* ». Il exprime un grand besoin d'être reconnu dans ce qu'il fait. Mais quand il s'agit de son milieu professionnel, il réussit à positiver : « *si je me sens reconnu oui, je me sens reconnu parce que là dans l'école, dans les relations avec les parents on a beaucoup de retours, les parents le disent les enfants aussi je sais que l'ensemble des collègues que je fréquente aussi qui nous le disent, j'ai aussi une présence qui est reconnue voilà.* » Cependant, comme il ne parvient pas à assumer cette position et qu'il s'est de lui-même placé en dehors de son institution Éducation nationale d'origine pour être libre, je l'ai placé proche de la butée exclusion.

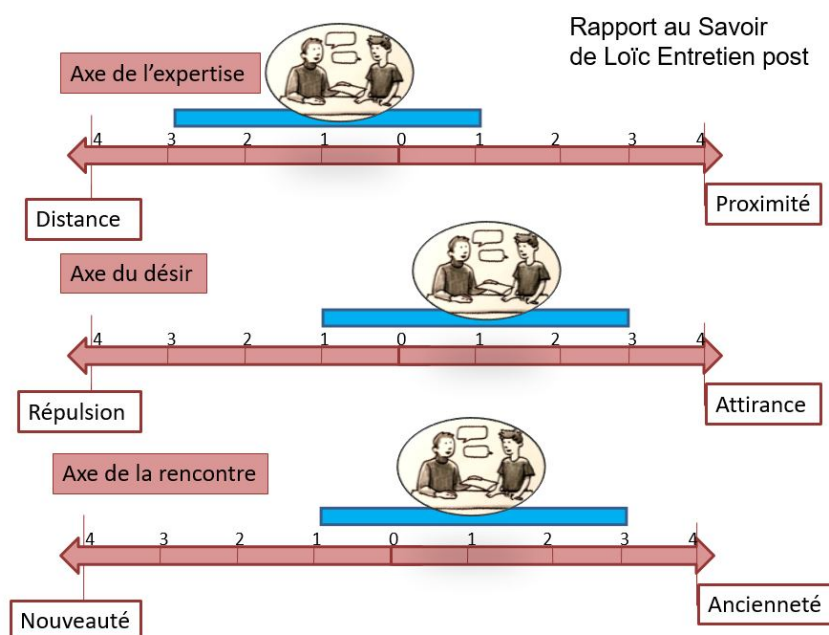


Figure 64 Positionnement de Loïc sur les trois axes du rapport au Savoir à l'issue de l'entretien post

Loïc exprime une vision plus apaisée de l'enseignement. Même si sa situation financière est risquée, il travaille dans un environnement plus sécure car plus adapté à ce qu'il est, et il peut s'envisager et s'assumer comme quelqu'un qui transmet. Bien installé sur l'axe de la rencontre avec les savoirs qu'il a côtoyés pour la plupart lors de son passage à l'école élémentaire, il apparaît plus sûr de lui et accepte plus facilement de reconnaître qu'il ne sait pas tout : « *ben je me dis ben, ça me fait bizarre en fait, tu vois, je ne sais pas si ça suffit, ça me fait bizarre, je me dis qu'il faudrait que je me forme un peu plus* ». Il ne sait pas comment il faudrait faire pour enseigner l'histoire de la façon qui l'intéresse : « *en fait j'ai pas le temps de me pencher vraiment sur l'histoire ce que je voudrais enseigner. Ce que je voudrais enseigner en histoire, c'est pas des dates c'est pas des personnages, mais c'est la construction de la société en fait, comment, comment s'est construit la société à cette époque-là ?* ». Mais il n'est plus aussi négatif ni empêché par sa façon de penser l'enseignement de l'histoire. « *Je pense c'est chouette qu'ils aient des gens qui soient spécialistes et spécialisés là-dedans parce que quand même c'est quand même important, d'avoir une vision historique de ce qui s'est passé de ce qu'il a conduit à en arriver là. Mais moi j'ai pas les capacités, voilà j'ai pas cette connaissance* ». Son refus d'enseigner l'histoire masquait un manque à savoir qu'il reconnaît, admet et accepte aujourd'hui. Il en reconnaît même d'autres. Concernant l'enseignement des arts, Loïc est assez lucide : « *Je trouve ça, voilà, je pense que... c'est plus qui fait... ce qui fait que je le fais moins, tu vois, c'est que je ne suis pas compétent... je suis compétent pour aider les enfants à exprimer leurs émotions... face à de l'art, mais je ne sais pas les aider à aller vers un travail artistique* ». Au contraire, en

anglais, « *j'aime bien apprendre des langues, et que j'ai trouvé comment faire en fait... avec les élèves là-dessus* », il n'a pas de difficulté à l'enseigner et il a eu un déclic, une astuce qui lui a permis de trouver comment l'enseigner. Alors il peut opérationnaliser son savoir pour le transmettre.

C'est ce « blocage » éprouvé lors de l'enseignement de l'histoire notamment, contre lequel il va devoir lutter. « *L'histoire pour moi, ça va permettre de développer l'esprit critique quand même. C'est pas inintéressant... en fait, je me force à le faire... C'est ça mais je me sens pas compétent. Ça me demande trop de travail pour pouvoir faire quelque chose de bien en fait, comme je, je fais pas quelque chose de bien, je suis souvent insatisfait et ça ne me permet pas de grandir dans mon sentiment de compétence* ». La ruse qu'il a trouvée et qu'il m'expose, consiste à travailler en lecture des compétences d'histoire alors qu'il sait que cette discipline n'a pas d'attrait pour lui.

Compte-tenu de la nouvelle configuration de l'espace didactique, Loïc a créé un milieu que les élèves se sont appropriés. Ce milieu stimule et entretient à la fois son désir d'enseigner et le désir d'apprendre de ses élèves.

« *Donc, voilà, ensuite la classe n'est pas rangée pareil... J'ai pas mon bureau au niveau central pour tout voir, et puis y a une autre petite salle dans laquelle les élèves peuvent aller travailler, quand ils sont de degré 3 ou 4, donc, moi, j'en, en fait, je prends mes affaires et je m'installe à un bureau au moment où c'est le temps du plan de travail, j'installe mes affaires, j'ai des élèves dyslexiques et en degré 1 en face de moi pour pouvoir les aider, à se mettre au travail, à choisir, enfin, ceux qui ont un trouble de l'attention surtout, hein.. Qui sont en face de moi, pour leur dire fais ci, fais ça, enfin, pour les mettre au travail plutôt, leur dire bon qu'est-ce que t'as à faire ? Et à construire des compétences, et j'ai toujours le, la petite boîte là avec le pass correction* ».

Pour faire face à cette hétérogénéité plurielle et diverse des publics, Loïc se forme sans cesse en ASH. Il suit des MOOC dédiés à l'attention, aux profils d'apprenants, à la dyslexie. Il cherche à comprendre comment s'adapter. Sa pulsion épistémophilique est toujours active, elle soutient son besoin de formation. Concernant les formations, c'est lui qui choisit celles auxquelles il souhaite s'inscrire. Depuis longtemps, il ne fréquente plus les formations institutionnelles et les animations pédagogiques ; donc le fait de ne plus pouvoir y prétendre désormais ne le pénalise pas. Il préfère se former via des MOOC, qui offrent des sujets en lien avec ses problématiques de terrain.

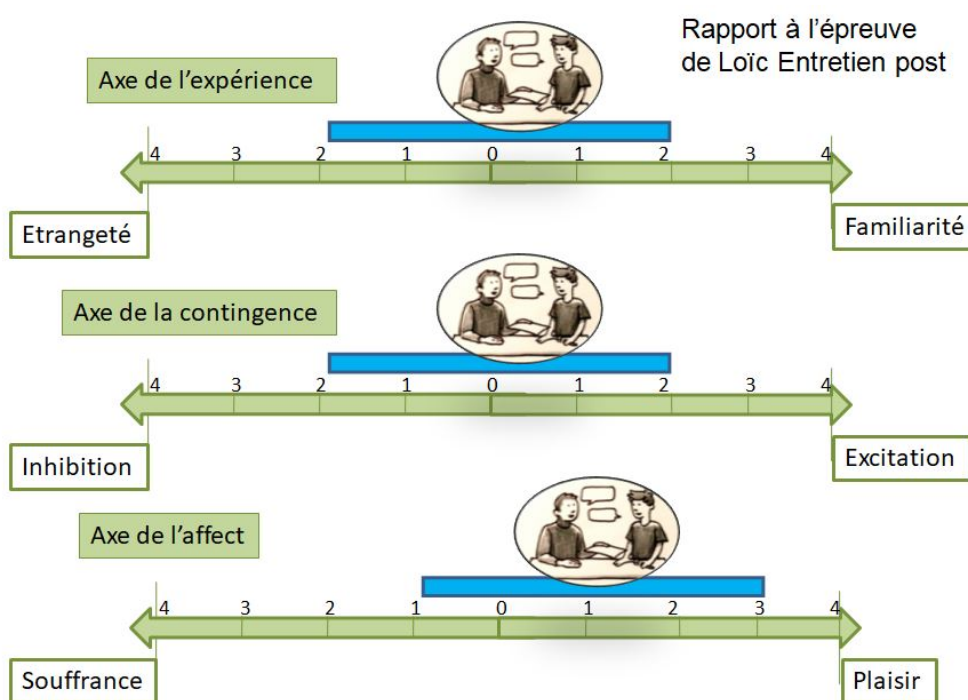


Figure 65 Positionnement de Loïc sur les trois axes du rapport à l'épreuve à l'issue de l'entretien post

Loïc doit faire face à une hétérogénéité beaucoup plus grande auprès d'un nouveau public. « Alors y a à la fois le plan de travail, j'ai 2 niveaux de plans de travail, plutôt un niveau CE1 CE2 et un CM1 CM2, et ensuite, j'ai aussi pour certains une feuille de route, pour ceux pour qui le choix [des activités du plan de travail] c'est trop compliqué... » Il a dû réaménager totalement un nouveau milieu, casser des murs, penser les espaces... Cette étrangeté est nouvelle pour lui et le fait se déplacer sur l'axe de l'expérience. Son rapport à la contingence ne semble pas avoir changé. Dans une sorte d'entre deux ambivalent entre inhibition anxigène et excitation euphorique, et pour occuper et tenir sa place – ce qui lui tient particulièrement à cœur, il fait constamment en sorte de s'adapter à l'hétérogénéité maximale de son groupe classe :

« je viens avec plaisir à l'école... ça dépend des enfants... en fait, c'est-à-dire que comme je suis en difficultés avec un élève, j'ai quand même moi aussi la boule au ventre tu vois, de me dire, ça va être... voilà, parce que j'ai peur que ce gamin-là, il me fasse péter les plombs, que je ne sache pas gérer, j'ai beaucoup de stress même si je sais gérer en général...tu vois... »

Sur l'axe de l'affect, Loïc précise :

« j'ai plaisir à partir de l'école en fait, en me disant voilà, aujourd'hui j'ai réussi à faire mon travail correctement, euh, mais je viens quand même à l'école super stressé en me disant comment je vais faire aujourd'hui pour aider chacun... ? Parce que ça, c'est une vraie, c'est vraiment le leitmotiv,

c'est comment faire pour aider chacun et chacune à grandir, à avancer dans son travail ? »

Et in fine, il conclut « *Globalement, l'école dans laquelle je suis là, j'y vais avec plaisir* ».

5.2.1.3.5. Synthèse de l'après-coup de Loïc

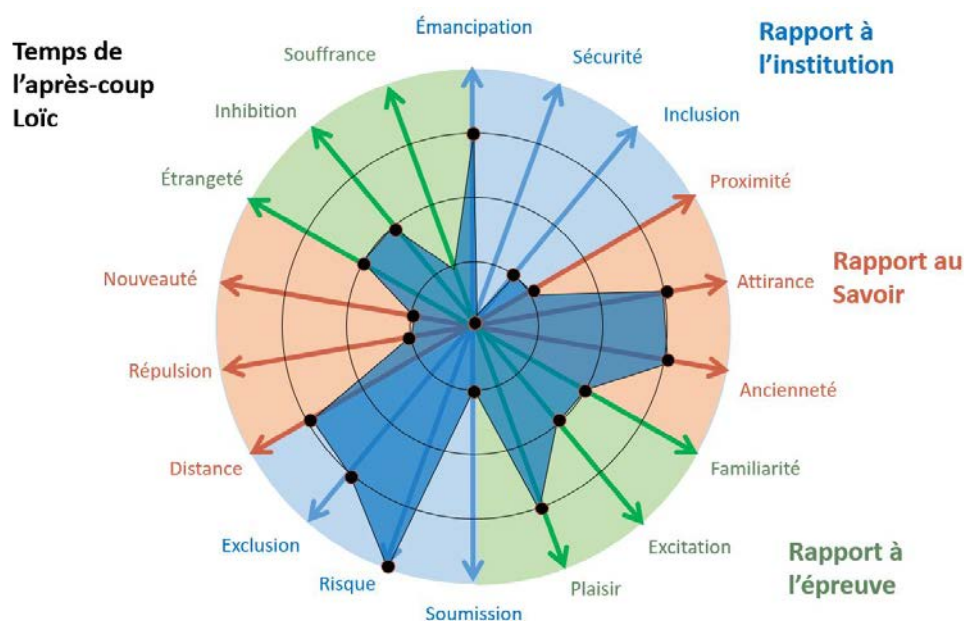


Figure 66 Temps de l'après-coup de Loïc dans les trois rapports à...

En ouvrant cette école, il a eu l'occasion d'accomplir un de ses rêves. Il est heureux de son partenariat avec les parents d'élèves, avec la CAF et avec d'autres structures qui travaillent autour de l'inclusion scolaire. Son émancipation du système traditionnel lui coûte financièrement, mais il est heureux d'aller travailler dans un cadre magnifique, dans la nature avec une collègue qui partage ses valeurs. « *Maintenant je suis dans une école privée hors contrat bien évidemment, un peu moins bien payé mais avec le confort cette fois-ci de travailler avec quelqu'un avec qui on est dans la créativité, dans la cohérence, ça c'est vraiment agréable. Oui c'était un gros changement.* »

À la recherche de toujours plus de reconnaissance professionnelle et personnelle, Loïc a pris la décision risquée et ambitieuse de créer sa propre école avec une collègue qui partage ses valeurs et son projet de société. Son école coopérative associe les parents selon un principe de co-éducation. Il se sent à sa place. Son fonctionnement personnalisé entre en cohérence avec les besoins de ses élèves très en difficultés. Il définit sa polyvalence comme sa capacité à créer une organisation des compétences des adultes (en co-éducation), des espaces et des temps autour des besoins de l'enfant. Ceci peut avoir lieu dans l'école et hors l'école... matérialisé par ce jardin dans la cour (ni dedans, ni dehors), qui est un lieu d'apprentissage partagé de Savoirs multiples : enjeux en « je » et en jeu.

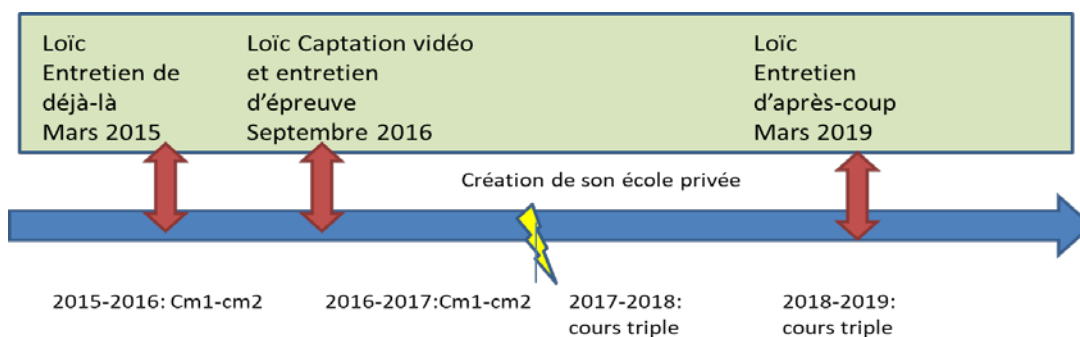


Figure 67 synthèse de l'après-coup de Loïc encadrée

5.2.2. Construction synchronique et dynamique du cas Loïc

5.2.2.1. Le rapport à l'institution de Loïc

De bas en haut, la première barre au-dessus des abscisses correspond aux données de l'entretien ante. La seconde barre reprend les données de l'épreuve et la dernière, la plus haute, concerne celles de l'entretien post.

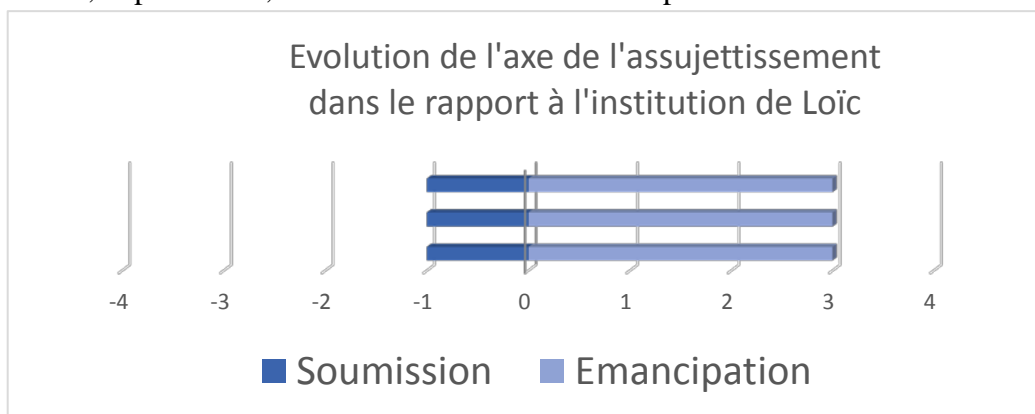


Tableau 34 Évolution du positionnement sur l'axe de l'assujettissement dans le rapport à l'institution de Loïc

De nature plutôt émancipé dès son plus jeune âge, Loïc apparaît plus « *rebelle* » que « *soumis* » et stable sur l'axe de l'assujettissement. S'il en est arrivé à la création de son école, c'est qu'il ne se soucie plus d'une conformité attendue. Son désir d'émancipation s'est renforcé quand son ami Paul a quitté l'école du secteur REP+ dans lequel il enseignait, le laissant seul. La formation à des thérapies lui a donné l'énergie et le courage de s'affranchir de certains éléments qui le gênaient et le freinaient, l'empêchant d'assumer sa posture d'enseignant « créateur de milieu », en germe depuis longtemps.

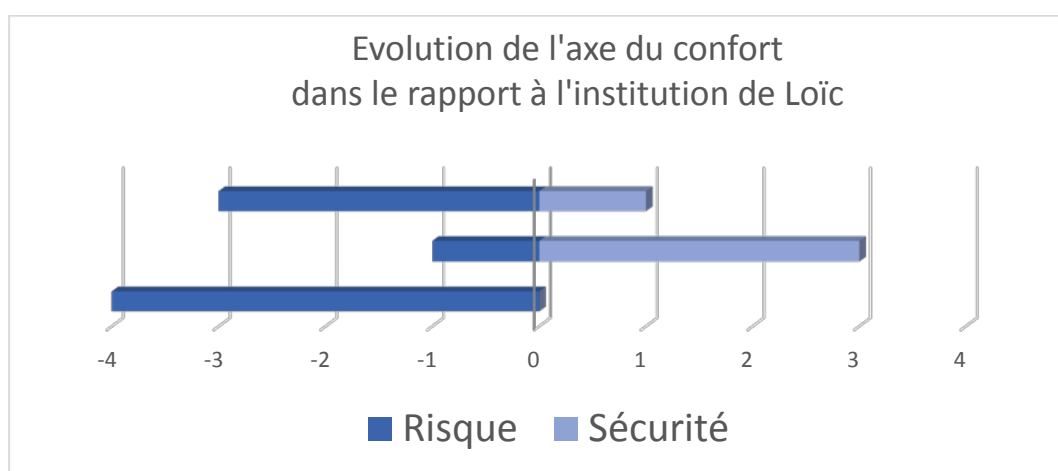


Tableau 35 Évolution du positionnement sur l'axe du confort dans le rapport à l'institution de Loïc

Ne se sentant pas vraiment à sa place Loïc apparaissait dans un certain inconfort lors de notre première rencontre. En effet, depuis quelques années, il ne se sentait pas bien dans la maison Éducation Nationale : ses collègues ne travaillaient pas en équipe et n'avaient pas les mêmes visées éducatives que les siennes. Cette position inconfortable semble disparaître en très grande partie au temps de l'épreuve où, seul dans sa classe et maître à bord, il crée pour ses élèves et pour lui-même un milieu qui lui ressemble, un milieu sécurisé qui soutient le désir d'apprendre des élèves en même temps que son désir d'enseigner. Mais au départ du seul collègue avec lequel il travaillait en équipe, il décide de prendre tous les risques, se met en disponibilité, hypothèque ses biens personnels afin de se lancer dans la création d'une école, de son école, ce qui n'est pas sans danger. Il met en suspend son statut de fonctionnaire pour gagner en liberté et enseigner dans un milieu qu'il a lui-même créé en accord avec « *ses valeurs* » et ses idéaux.

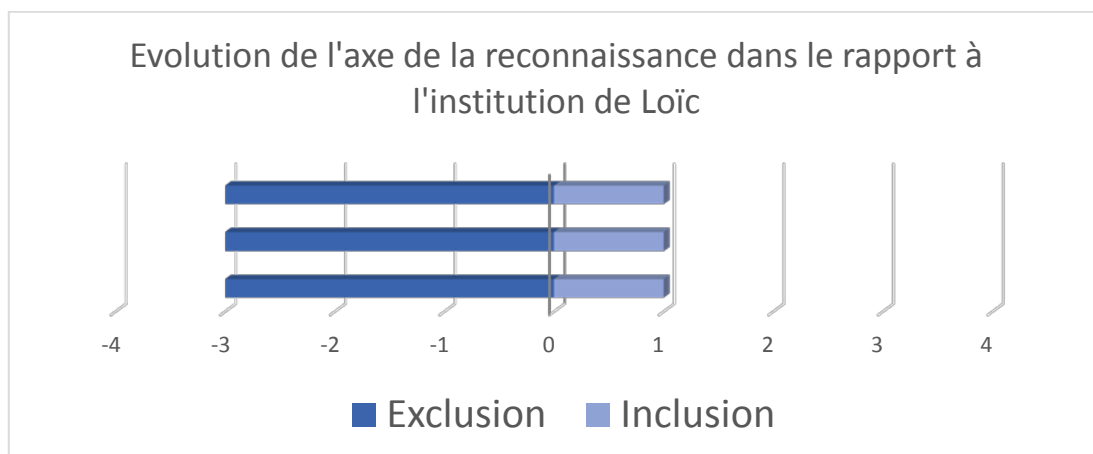


Tableau 36 Évolution du positionnement sur l'axe de la reconnaissance dans le rapport à l'institution de Loïc

Loïc se sent plutôt exclu par l'institution. Ce positionnement stable dans la durée ne semble pas affecter son besoin de reconnaissance du moins en ce qui concerne sa hiérarchie avec laquelle il sait prendre ses distances. Mais il en est tout autre avec certains de ses collègues, ceux qu'il s'est choisis et les parents d'élèves dont le soutien et l'approbation de ses choix sont importants. Plutôt émancipé comme nous l'avons vu, son travail de son point de vue n'est pas de respecter les programmes mais d'abord d'être à l'écoute et de satisfaire les besoins de ses élèves. En ce sens, il se marginalise lui-même mais accepte et assume cette situation dont il est à l'origine. Il a d'ailleurs su se justifier et rassurer les inspecteurs venus contrôler la mise en sécurité de son établissement. Il se sent donc maintenant libre d'agir comme il le souhaite, avec sa collègue, auprès d'enfants de 5 à 12 ans.

5.2.2.2. Le rapport à l'épreuve de Loïc

De bas en haut, la première barre au-dessus des abscisses correspond aux données de l'entretien ante. La seconde barre reprend les données de l'épreuve et la dernière, la plus haute, concerne celles de l'entretien post.

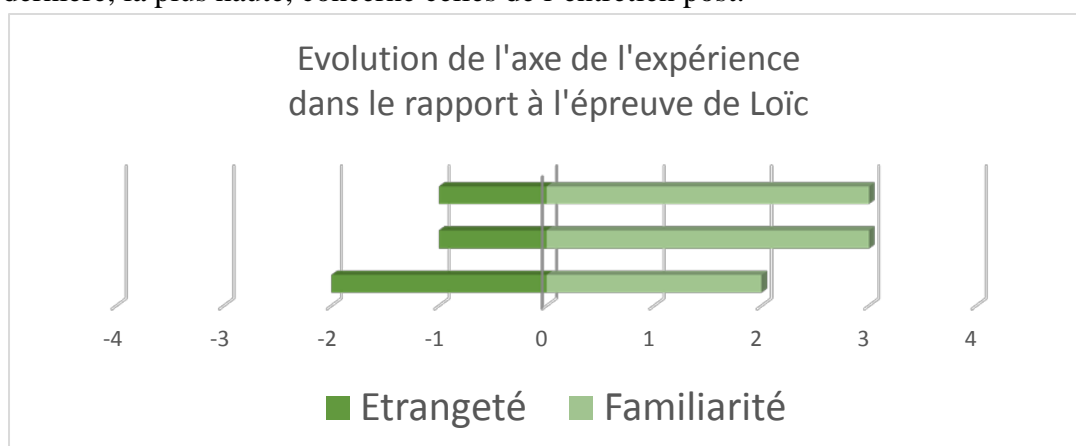


Tableau 37 Évolution du positionnement sur l'axe de l'expérience dans le rapport à l'épreuve de Loïc

Loïc a su faire perdurer et asseoir ses pratiques influencées par la pédagogie institutionnelle, au service d'un idéal sociétal inclusif, dans lequel chacun aurait sa place. Au moment de l'après-coup, il n'a que 14 élèves mais ceux-ci ont des besoins éducatifs si particuliers que Loïc doit se former pour mieux les accompagner ce qui explique la légère variation de côté de l'étrangeté.

« Il y a différents niveaux pour chacun... dans la classe, y'a des gamins qui devraient être en CM1 ou en CM2 et qui ont un niveau CE1, qui ont des grosses dyslexies, dyscalculies, je dois gérer deux niveaux de plans de travail, plutôt un niveau CE1-CE2 et un CM1-CM2, et ensuite, j'ai aussi pour certains une feuille de route, pour ceux pour qui le choix c'est trop compliqué... ça demande des adaptations ».

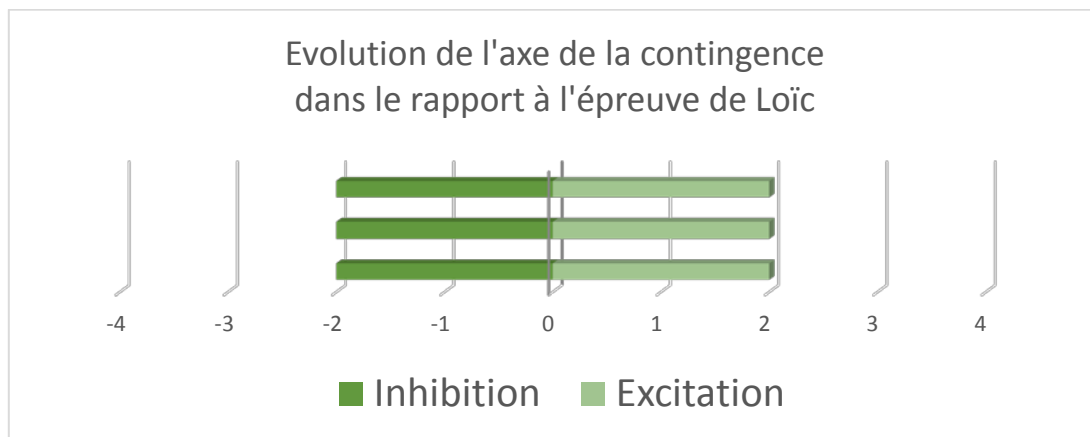


Tableau 38 Évolution du positionnement sur l'axe de la contingence dans le rapport à l'épreuve de Loïc

« C'est pas que je, j'arrive dans ma classe et y a rien de prêt parce que au contraire, y a vraiment beaucoup de choses qui sont préparées ». Loïc aménage le milieu, anticipe les activités des élèves et se met à leur disposition pour expliquer et évaluer. Mais son travail en amont ne consiste pas en la création de situations didactiques classiques. Il s'efforce de prévoir tout le matériel nécessaire, les ouvrages dont auront besoin les élèves pour les temps d'exposés ; il tient à jour les tableaux d'évolution de chacun, prépare régulièrement de nouveaux plans de travail. Il s'assure que les parents ont compris les enjeux de la scolarisation, il organise les sorties, coordonne les interventions des familles, du jardinier. Il ne produit pas de ressource qui ne soit pas en lien direct avec le travail des élèves. Cette stratégie lui permet de gérer de manière relativement sereine son rapport à la contingence oscillant en fonction des moments et des événements entre inhibition et excitation.

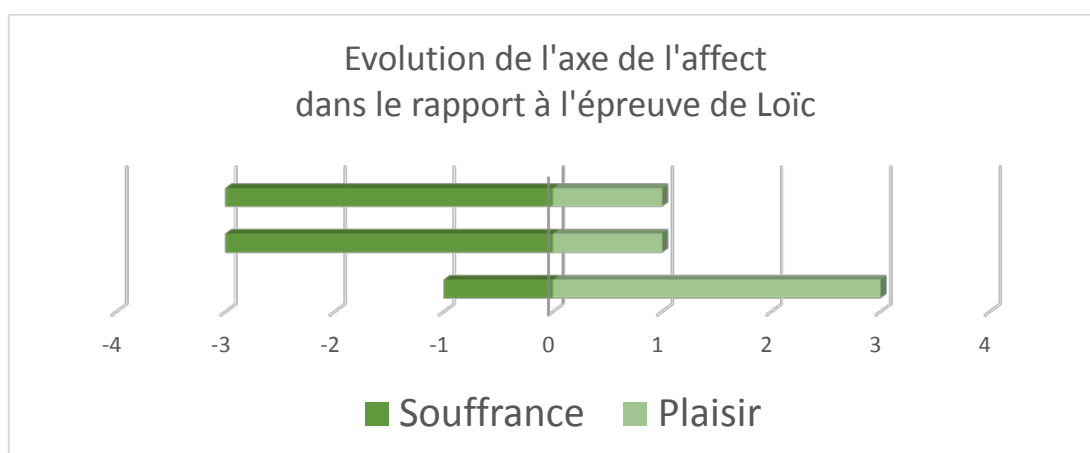


Tableau 39 Évolution du positionnement sur l'axe de l'affect
dans le rapport à l'épreuve de Loïc

Loïc a quitté la grisaille de la ville et les regrets « *d'arriver dans ce quartier pourri... dégueulasse, tout abimé, en REP+* ». Il craignait de se renier, avec des appréhensions assez importantes, il avait « *un peu peur de cette vision un peu... manichéenne, le public, le privé... le public c'est pour les pauvres et le privé c'est pour les riches... bon, là, c'est plus du tout le cas on a vraiment dans notre projet d'essayer d'accueillir tout le monde. Donc non, je ne me sens pas en décalage avec mes valeurs quoi...* ». Il se fait plaisir. Alors qu'il m'était apparu plutôt tourmenté dans son rapport à l'épreuve : « *y a personne qui m'écoute, non, cela vient tellement me faire du mal en me disant je n'existe pas* » (*E Ante*) et mal à l'aise pendant l'épreuve bien qu'il réussisse à trouver du plaisir en classe, Loïc a quitté la grisaille de la ville avec quelques regrets « *d'arriver dans ce quartier pourri... dégueulasse, tout abimé, en REP+* ». Il craignait de se renier, avec des appréhensions assez importantes, il avait « *un peu peur de cette vision un peu... manichéenne, le public, le privé... le public c'est pour les pauvres et le privé c'est pour les riches... bon, là, c'est plus du tout le cas on a vraiment dans notre projet d'essayer d'accueillir tout le monde. Donc non, je ne me sens pas en décalage avec mes valeurs quoi...* ». Maintenant Loïc prend du plaisir dans ce qu'il fait à l'école : « *j'ai plaisir à partir de l'école en fait, en me disant voilà, aujourd'hui j'ai réussi à faire mon travail correctement* ». Ce constat marque une évolution positive dans son rapport à l'épreuve.

5.2.2.3. Le rapport au Savoir de Loïc

De bas en haut, la première barre au-dessus des abscisses correspond aux données de l'entretien ante. La seconde barre reprend les données de l'épreuve et la dernière, la plus haute, concerne celles de l'entretien post.

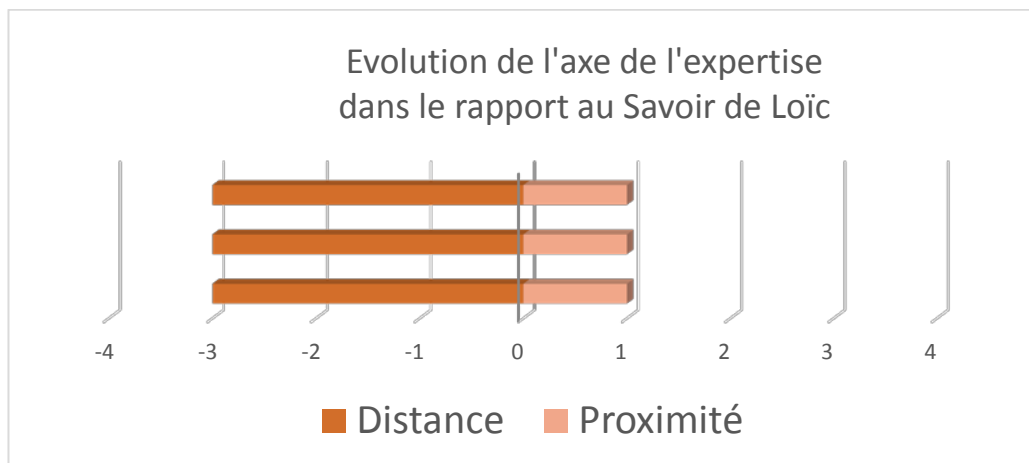


Tableau 40 Évolution du positionnement sur l'axe de l'expertise dans le rapport au Savoir de Loïc

Bien que modérément assujetti à l'institution, Loïc est très au fait des programmes, de ce qui s'enseigne à l'école. Son ancienneté lui permet de ne pas trop douter des apprentissages à faire réaliser aux élèves et d'asseoir sa position de Sujet Supposé Savoir. Cependant, il éprouve toujours quelques difficultés pour enseigner certaines disciplines, « *moi comme mes apports sont toujours orientés autour de la construction sociale en fait* ». Son projet n'est plus soumis actuellement aux exigences du contrat de l'Éducation Nationale – mais qui malgré tout s'y réfère – lui permet de s'en tirer concernant l'enseignement de l'histoire dont le manque à savoir continue à le travailler et à le frustrer : « *en fait j'ai pas le temps de me pencher vraiment sur l'histoire ce que je voudrais enseigner. Ce que je voudrais enseigner en histoire, c'est pas des dates c'est pas des personnages, mais c'est la construction de la société en fait, comment comment s'est construit la société à cette époque-là ? Et ça je le fais quand même beaucoup avec les élèves* ». Comme pour Ericka, la « maîtrise des savoirs disciplinaires et leur didactique³² » apparaît « un impossible à assumer » pour lequel Loïc semble s'être résigné.

³² Première compétence commune à tous les professeurs (Référentiel des compétences des enseignants et des conseillers principaux d'éducation publiée au B.O. du 25 juillet 2013)

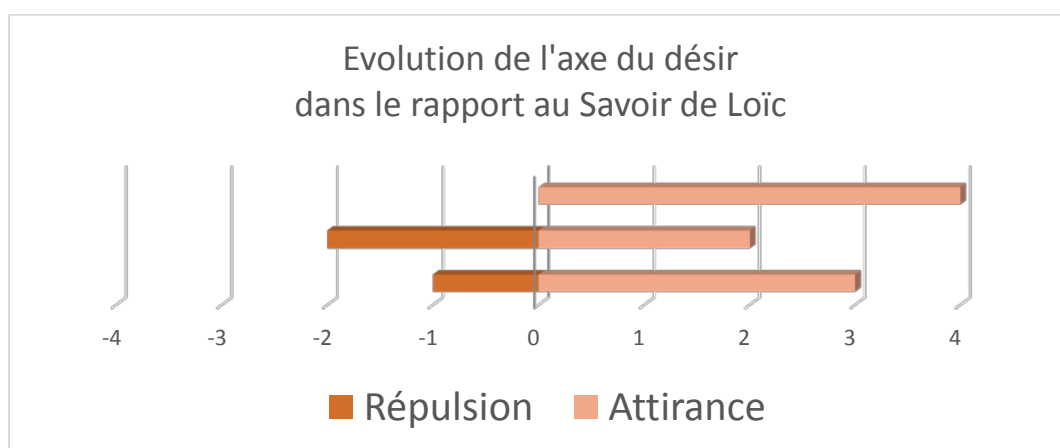


Tableau 41 Évolution du positionnement sur l'axe du désir
dans le rapport au Savoir de Loïc

Cet empêchement à enseigner l'histoire, aujourd'hui, il l'assume davantage. Il n'est plus dans le déni du premier entretien quand il disait que « *l'histoire, ça sert à rien* ». Aujourd'hui, il reconnaît « *que de toute façon, pour la sixième ou je pense c'est chouette qu'ils aient des gens qui soient spécialistes là-dedans parce que quand même c'est important, d'avoir une vision historique de ce qui s'est passé de ce qui a conduit à en arriver là* ». Mais moi je n'ai pas les capacités, voilà j'ai pas cette connaissance ». Il accepte son manque à savoir dans ce domaine et délègue cet enseignement à des spécialistes, des professeur·e s de collègue.

Sur l'axe du désir, je repère que Loïc revient au maximum de son attraction car il a d'autres défis : il se forme beaucoup via des MOOC mais son goût s'oriente davantage vers des sessions concernant la prise en compte de publics hétérogènes, comme les Dys, ou l'hyperactivité. Il reporte le développement de ses compétences disciplinaires à plus tard, quand sa nouvelle école sera plus installée.

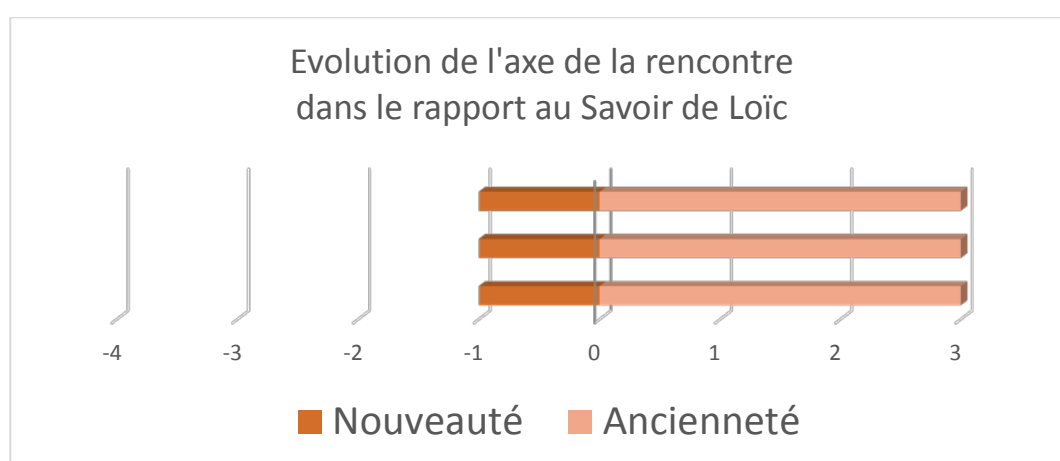


Tableau 42 Évolution du positionnement sur l'axe de la rencontre
dans le rapport au Savoir de Loïc

Son positionnement sur cet axe est relativement stable. Il a été élève avant d'être enseignant et a donc, comme Ericka rencontré la plupart des savoirs qu'il enseigne.

Au moment de classer les disciplines par ordre d'importance, Loïc apparaît hésitant :

« c'est compliqué, ça, parce qu'en fait j'arrive pas à mettre de priorités vraiment... le français, les maths, c'est ce sont des priorités, ce sont des choses qui, qu'on fait, je les fais vraiment, d'abord parce que c'est demandé... par la société... euh, parce que c'est nécessaire dans la vie de tous les jours... on va dire, donc c'est sûr que ça va être une priorité... le travail sur soi, prendre confiance en soi ça aussi c'est sûr que c'est une priorité... l'histoire pour moi, ça va permettre de développer l'esprit critique quand même... »

5.2.2.4. Synthèse de l'analyse synchronique

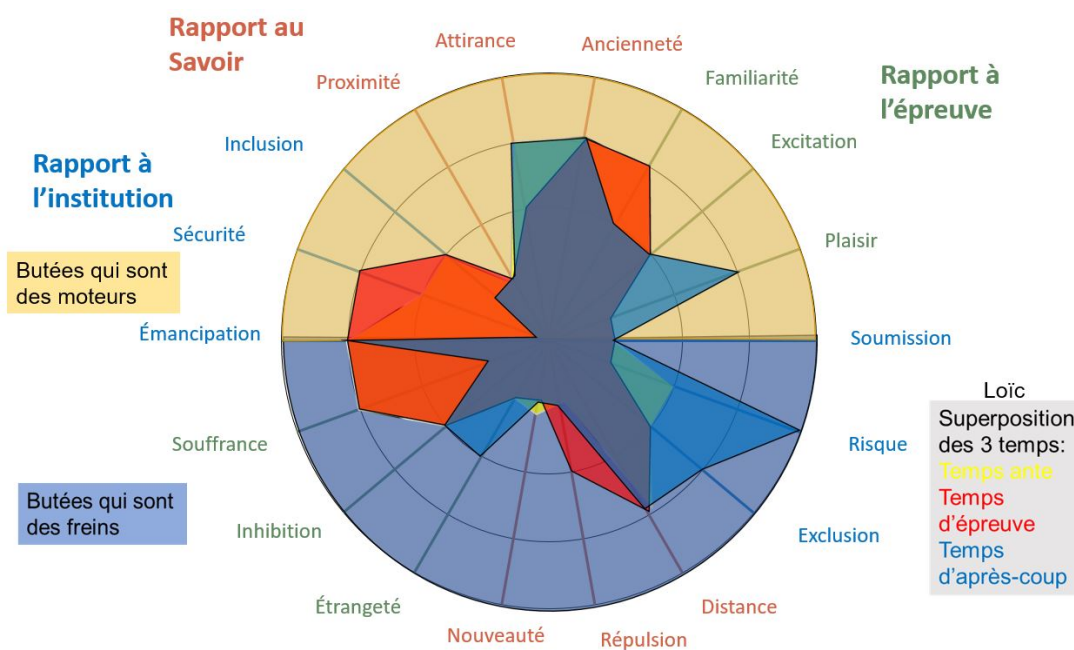


Figure 68 Représentation dynamique des trois rapports à... de Loïc

Dans cette représentation dynamique qui superpose l'ensemble des positionnements aux trois temps de la recherche, les butées correspondant aux freins et aux moteurs du simplexe ont été positionnés selon un axe horizontal. La forme jaune représente le positionnement de Loïc au temps ante, la rouge au temps de l'épreuve et la bleue au temps de l'après-coup. Les trois formes se plaquent et il émerge alors une forme propre de Loïc.

Pour lui, le temps bleu de l'après-coup occupe la partie Sud et est du simplexe, alors que le temps rouge de l'épreuve s'étend vers la partie Nord et Est. Au-delà des

évolutions et des fluctuations repérées, la superposition de ces différents positionnements au fil de la temporalité de la recherche permet d'entrevoir un noyau dur enkysté dans la structure de Loïc renseignant sur son rapport à la polyvalence. Excepté sa grosse prise de risque nécessaire lié à la création de sa propre école qui confirme sa tendance émancipatrice tout en le plaçant dans un cadre agréable, plaisant et épanouissant de nature à satisfaire son désir d'enseigner en même temps que le désir d'apprendre de ses élèves, le rapport à l'épreuve et le rapport au Savoir de Loïc sont décidément dans une frange positive. Ces ressorts didactiques (Alvarez, 2019) sont de nature à dynamiser la pratique enseignante de Loïc.

5.2.3. De la construction du cas à la formule de Loïc

5.2.3.1. *Des ruptures du cas Loïc*

Finalement, dans un aveu d'humilité, Loïc semble accepter de ne pas savoir tout, il reconnaît ses besoins de formation, ses limites en termes d'animation d'un cours en histoire, son savoir non su. Le désir d'enseigner refait surface. Face à la critique des enseignants et des inspecteurs au sujet de sa façon de travailler, Loïc a su trouver une échappatoire salutaire. Il semble posé, serein, concentré sur la mise en œuvre de ce projet d'école où la prise de risques est pourtant importante et l'enjeu de taille.

5.2.3.2. *Des permanences du cas Loïc*

Loïc a conscience que certaines de ses difficultés, son manque de confiance en lui sont ancrées dans un sentiment de nullité venu de l'enfance. Son « asservissement » à une certaine norme, à l'institution (« j'ai jamais été reconnu par le système scolaire comme étant fort ») ou à des constructions familiales élaborées pour lui, lesquelles l'ont fait souffrir (« je faisais l'école par correspondance [...] en fait, c'était comme une école privée, et donc je faisais deux fois l'école... c'était pourri » « Je vivais un peu enfermé là-dedans. ») a laissé des stigmates. Luttant sans cesse contre un sentiment d'imposture, tout en cherchant à s'affranchir autant que faire se peut de l'institution, il s'investit sans compter dans la construction d'un milieu – à l'échelle micro (sa classe) et macro (son école) - dans lequel il cherche à se reconnaître et se sentir reconnu aujourd'hui dans son métier d'enseignant. Sa quête personnelle de liberté, d'autonomie, associée au fait de s'autoriser à « transmettre » expliquent les relations parfois ambivalentes qu'il entretient avec sa classe de REP+ et son collègue Paul qui enseigne l'histoire à ses élèves. Mais son édifice fragile s'écroule. En voulant travailler par compétences et vers une approche interdisciplinaire, les efforts de Loïc qui requièrent davantage de concertation entre

les enseignants ne sont pas suivis de transformations dans le travail en équipe à l'école. Une fois son collègue Paul parti, les autres enseignants n'ont pas souhaité participer à ses efforts.

5.2.3.3. En quête de la création d'un milieu

C'est la raison qui a sans doute déclenché son désir de créer son école avec Laure qui partageait ses valeurs. C'est finalement avec un grand courage, en créant et aménageant sa propre école privée et sa classe à sa guise, que Loïc réussit à se donner les moyens d'atteindre ses objectifs. Dans cette structure associative où il est maître à bord, il pose un postulat de valeurs et de projet de société en commun avec son associée et collègue et avec les parents en coéducation. Il se définit comme **un créateur de milieu** parce que « *les élèves ont un espace dans lequel ils évoluent avec moi, je suis dedans, donc à la fois je suis un guide [...] j'apporte un certain nombre d'exigences, j'ai envie qu'ils sachent ce qu'il faut qu'ils fassent pour atteindre un niveau d'autonomie supérieur, pour qu'ils puissent se projeter [...]* ». Loïc est à la fois un guide et un accompagnateur.

La transmission n'est pas sa façon naturelle d'enseigner. L'essentiel de ses interactions didactiques se déroulent dans une relation duelle, au un par un. Cependant, il se retrouve parfois devant le tableau pour montrer, comparer devant tout le groupe classe, ou devant un noyau d'élèves concernés par ce sur quoi il met la lumière. « *Le savoir je le place dans le milieu que j'enrichis* ». Loïc injecte en profondeur le savoir qui se diffuse dans sa classe.

À travers la création d'un milieu pour enseigner-apprendre, Loïc reste en accord avec lui-même et gère en partie à son insu cet impossible à assumer. Sa quête d'absolu et d'authenticité apparaît tout à fait cohérente.



Loïc, un créateur de milieu...

La vignette de Mallory

5.3. MALLORY « L'ÉCOLE COMME UN COCON »

Mallory est une jeune femme de 29 ans lorsque je la rencontre pour la première fois. Je la connais virtuellement et j'ai dans mes classes certaines de ses affiches publiées sur son blog, comme de très nombreux collègues d'école élémentaire. Je suis curieuse de découvrir cette blogueuse si discrète. Elle enseigne dans une petite école rurale, privée sous contrat, en CP CE1.

³³ Romain Soulié, graphiste, a réalisé ces illustrations pour ma recherche.

5.3.1. Construction diachronique et statique du cas Mallory

Le rapport au Savoir de Mallory, s'est construit dès l'enfance, suivant sa propre expérience scolaire... Elle déclare d'emblée voir « *l'école comme un cocon* » cadré et rassurant dans lequel ses parents ont fortement investi. Bachelière à 16 ans, elle et ses parents ont eu peur de perdre la protection d'un cadre rassurant quand il a fallu poursuivre des études secondaires à cause de sa jeunesse. Son regard sur son parcours est empreint de nostalgie et de bienveillance. Elle n'a manqué de rien, elle a grandi dans une famille aimante et heureuse. Son idéal est la reproduction du schéma familial, l'emploi de sa mère, professeure, lui semble parfait. « *Parce que moi je voulais être maitresse depuis le CM2. Donc voilà. Bon j'ai une maman qui était enseignante* ». Elle n'a pas connu de brimade, de souffrance ou d'échec dans son enfance, même si ses souvenirs du collège sont moins faciles. « *Moi jusqu'en 4è, j'étais une enfant hein, donc, je jouais, j'avais pas les préoccupations qu'ont les enfants maintenant... à partir du CM quoi* ». Ses facilités scolaires ont nécessité un saut de classe pour lui permettre de progresser à son rythme, soutenue par l'entourage. C'est ce retour vers l'âge doré de l'enfance qui l'intéresse, précisément avant le cours moyen. « *J'ai pas le sentiment maintenant que des enfants restent des enfants... en fait, jusqu'à la fin du primaire, en fait, je trouve qu'ils deviennent déjà ados...* ». Le métier de professeure des écoles lui permet de continuer à apprendre, sans avoir à changer d'espace parce que « *quelque part, on ne quitte pas l'école, mais qu'on reste élève quelque part... dans notre métier parce qu'on apprend tout le temps* ». Elle y voit donc une continuité d'un temps idyllique.

Elle a ouvert son blog en 2011. Elle était alors titulaire deuxième année, débutante et pas très sûre d'elle. « *C'était vraiment, pas une optique de partager à la base ce que je faisais parce que j'estimais pas que c'était assez finalisé pour ça, c'était dans une optique de communiquer et d'échanger avec d'autres enseignants ayant les mêmes niveaux, puisqu'ici, je ne pouvais pas faire ça* ». Les enseignants de son école avaient chacun la responsabilité d'un cycle et au-delà de projets communs, « *c'était pas les mêmes objectifs* », Mallory cherchait des enseignants avec qui parler de son cycle : « *j'ai ouvert mon blog à la base pour cela... Pour un peu proposer des choses et puis qu'on me fasse des retours, ou qu'on me propose des choses en retour etc.* » Ses talents de graphiste lui ont permis de réaliser des affiches et des habillages de séquences qui ont plu à toute la profession. Les séquences et séances en ligne, joliment présentées ont eu une large attractivité et ont encouragé Mallory à poursuivre sa mutualisation. Ses fiches de préparation, disponibles sur son blog, ont attisé des jalousies et nourri une certaine amertume dans les ESPE, tant les jeunes PES se servaient de son travail comme d'un supermarché de la pédagogie. Victime de son succès, elle se demande comment se réapproprier cet espace au moment où je lui propose une collaboration pour ma recherche.

5.3.1.1. Le déjà-là de Mallory

5.3.1.1.1. Le déjà-là expérientiel de Mallory

Études	Commentaires chercheure	verbatim Ericka de l'entretien ante
Bac ES	2003 Elle a alors 16 ans	<i>J'ai passé un bac ES³⁴ [...] j'ai eu mon bac à 16 ans donc mes parents ont voulu quelque chose d'un peu cadré. [...] mes parents estimaient qu'à 16 ans j'étais un peu jeune pour être sûre de moi donc ils voulaient que j'aie un DUT³⁵ en fait, ils ne voulaient pas m'envoyer sur les bancs de la fac trop cool voilà, donc ils m'ont envoyée en DUT où j'ai été bien suivie et finalement en DUT il n'y avait pas énormément de choix et puis je ne savais pas vraiment quoi choisir donc c'est mes parents qui ont choisi pour moi on va dire... [...] j'ai pris quelque chose dans la continuité de mon bac économique et voilà.</i>
DUT Gestion des entreprises et administrations	2003-2005	<i>J'ai fait un DUT gestion des entreprises et des administrations ensuite j'ai fait une licence et un Master de management à l'IAE³⁶.</i>
Licence et Master 1 de management à l'IAE	2005-2007	<i>ça ne me déplaisait pas mais ça n'était pas du tout ce que je voulais faire donc voilà après le Master 1, j'ai dit stop et j'ai fait ce que je voulais vraiment.</i>
IRFEC ³⁷ PE1	2007-2008	<i>j'ai passé les concours d'entrée au CFP et à l'IUFM j'ai passé les deux en même temps et j'ai eu les deux donc j'ai choisi le privé puisque c'était mon premier vœu...</i>

Tableau 43 Coursus universitaire de Mallory

³⁴ Baccalauréat ES : cette mention s'appelait Économique et Social à mi chemin entre le bac littéraire et le bac scientifique.

³⁵ Le DUT est un diplôme universitaire de technologie

³⁶ L'IAE est un institut d'administration des entreprises. Rebaptisé en 2014 : École universitaire de management. Ils ont pour mission le développement de la recherche et de la formation supérieure en gestion au sein des universités

³⁷ L'IRFEC est l'institut pour le recrutement et la formation de l'enseignement catholique.

Chronologie	Commentaires chercheure	verbatim Ericka de l'entretien ante
2008: obtention du CAFEP ³⁸		<p><i>Mais j'ai quand même eu le concours à 21 ans donc j'étais très jeune. Finalement j'avais le temps donc j'ai continué un peu... Et puis quand j'ai pu un peu voler de mes propres ailes, habiter seule etc. j'ai passé le concours que je voulais passer</i></p> <p><i>Parce que moi je voulais être maitresse depuis le CM2. Donc voilà. Bon j'ai une maman qui était enseignante donc le métier enseignant n'est pas du tout mal vu dans la famille au contraire</i></p>
2008-2009: PE2	IRFEC	Mallory ne parle pas de son année de stagiaire.
2009-2012 CE1-CE2 Adjointe	3 ans même école CE1-CE2 rurale	<i>J'ai commencé par un CE1 CE2 je n'ai jamais eu de simple niveau.</i>
2012-2016 : CP-CE1 Adjointe	4 ans même école CP-CE1 rurale, son premier poste	
2016-2019 CE1-CE2	3 ans dans une école de centre-ville	« gros bateau de centre-ville »

Tableau 44 Cursus professionnel de Mallory

Bien qu'elle enseigne dans un milieu scolaire proche de celui dans lequel elle a grandi, Mallory comprend que son modèle familial, si cher à ses yeux, n'est pas celui de tous ses élèves. Même si elle a choisi d'enseigner dans une école privée catholique sous contrat comme sa maman, « *j'ai choisi le privé puisque c'était mon premier vœu...* », les valeurs qui sont les siennes ne sont pas celles de toutes les familles de son école. Elle découvre « *la confrontation que l'on peut avoir avec le modèle éducatif de certains parents* » et prend très à cœur sa « *responsabilité d'arriver à trouver un schéma de fonctionnement qui peut coller à tous et finalement*

³⁸ Le CAFEP est le Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement du privé

qui peut coller à une vingtaine ou à une trentaine d'individus qui sont élevés dans des cadres différents ». Mallory apprend en enseignant dans cette école rurale multi-âge qu'il existe des « *modèles éducatifs on va dire familiaux qui sont vraiment en confrontation avec ce qu'on essaie de mettre en place à l'école, c'est difficile* ». Pourtant, ce village n'est pas en détresse sociale et les parents qui participent financièrement à la scolarité de leur enfant ne font pas partie des situations les plus à plaindre. Ces familles-là se comportent comme des clients de l'école, dans laquelle ils choisissent ou non d'emmener leur enfant. « *Je suis confronté à l'absentéisme qui est très important en fait c'est un élève qui ne vient pas à l'école s'il n'a pas envie* ». Mallory fait alors une expérience douloureuse, d'un individualisme et d'un désintéret pour l'école, qui est pour elle un trésor. « *En fait parfois j'ai l'impression d'être un bien de consommation comme n'importe quel autre chose, voilà si aujourd'hui j'ai envie d'aller voir la maitresse, et d'aller à l'école j'y vais, et puis si non aujourd'hui j'ai pas envie, j'y vais pas* ». Mallory doit alors se défendre de ne pas accepter de faire du préceptorat sous prétexte qu'un parent a participé aux frais de scolarité de son enfant. « *Voilà pour moi vous êtes parents de votre enfant, moi je suis enseignante de 20 enfants... donc je ne suis pas l'enseignante de votre enfant particulier* ». Ces conflits au portail ou en rencontre parents/professeurs ont généré de la violence et ce manque de reconnaissance dans son travail et son implication l'ont blessée. « *J'en ai eu oui alors c'est rare mais j'en ai eu et ça retourne. On se remet en question on essaie de voir, on se dit c'est pas possible j'ai pas fait tout ça pour ça, on se sent on se sent mal* ».

5.3.1.1.2. **Le déjà-là conceptuel de Mallory**

Elle fantasmait ce métier pour « *son rôle très important dans l'éducation des enfants* ». Avec un peu de recul, elle ne regrette pas du tout son choix, « *ça correspond tout à fait à mes représentations, après, effectivement, peut-être je m'attendais moins à être dans l'éducation et je pensais être plus dans l'enseignement, alors je m'en rends compte, alors* »...

Elle qui n'est pas encore maman, fait émerger une sorte d'ambiguïté dans le lien éducatif avec ses élèves. « *Moi ce que j'aime, c'est que mes enfants, mes enfants pardon mes élèves...* ». Mallory est en projection ou peut-être en anticipation de son rôle maternel, elle accompagne beaucoup ses élèves. Elle est consciente que l'école se contredit entre instruction et éducation. Elle n'avait pas imaginé que l'éducation prendrait autant de place dans son enseignement. Elle voudrait laisser l'Éducation aux parents, mais certains instrumentalisent trop l'école, faisant de celle-ci un simple objet de consommation. L'enjeu est alors de « *tenir sa place* » ...

Elle note qu'elle n'a pas « *fait ce métier pour ce côté un peu... police* » qui la rebute. Elle s'imaginait maitresse plutôt en maternelle ou cycle 2 mais pas avec des enfants plus grands, parce que « *c'est vrai que j'aime enseigner à de jeunes enfants, le côté curieux, le côté... l'envie en fait* ». Les pré-ados l'intéressent moins.

Son grand idéal serait de voir progresser régulièrement les élèves, surtout ceux qui n'ont pas de facilités dans leur famille :

« Mais finalement je me dis que ces enfants on n'a rien à leur apprendre à leur apporter quoi... c'est un enfant qui est à la limite pourrait rouler tout seul avec comme, comme quoi avec un bouquin ou quoi. Moi ce qui me plait c'est de voir des enfants en difficulté progresser. Pas forcément atteindre, atteindre le niveau qu'on attend d'eux mais juste être dans le progrès constant. Ça et puis les voir contents de travailler ensemble. »

Elle conçoit l'éducation nationale française comme *« un beau projet, je pense que c'était intéressant et qu'on est dans la bonne voie »*, mais qu'il n'est pas encore réalisable en l'état, car la différenciation telle qu'on la demande n'est pas possible actuellement.

Mallory conçoit son métier d'enseignante comme une fenêtre ouverte sur d'autres mondes, comme celui du bloguing et de l'édition : *« c'est parce que j'ai un blog que j'ai des possibilités d'édition aussi enfin voilà. Et c'est parce que je suis enseignante que j'ai un blog donc tout va ensemble pour moi »*. La préparation et la diffusion sont au centre de son métier.

Mallory considère que dans la classe, l'enfant doit avoir le temps de jouer, d'apprendre sans s'en rendre forcément compte, dans un climat de classe bienveillant : *« j'aime bien le côté voilà on s'entraide on coopère, voilà qui est un bon climat de classe parce que c'est essentiel pour arriver à apprendre »*.

Quand elle définit son métier et la représentation qu'elle s'en fait, elle décrit le professeur des écoles comme : *« quelqu'un qui aime toucher à tout, déjà... c'est beaucoup de choses en fait, c'est beaucoup de points d'intérêt, j'aime bien le côté polyvalent, de ne pas enseigner qu'une discipline, je trouve que c'est une chance d'avoir une vue d'ensemble d'un élève... de le suivre globalement de voir ce qu'il est capable de faire dans tous les champs disciplinaires, de le voir en récréation, de suivre les réunions avec les professionnels qui peuvent l'entourer si besoin, fin voilà... »*.

5.3.1.1.3. Le déjà-là intentionnel de Mallory

Mallory est consciente de l'impossibilité d'assumer parfaitement l'ensemble des missions du professeur des écoles. *« J'en ai discuté d'ailleurs avec des inspecteurs parce que je me posais la question est-ce qu'il faut vraiment coller au programme pour remplir toutes les cases. Et à chaque fois on me répond qu'il faut s'adapter à l'élève. Donc j'ai pris du recul par rapport à ça aussi. »* Elle fait donc des choix, en conscience, après avoir quand même pris l'attache des inspecteurs, elle choisit de s'intéresser aux progrès des élèves. *« Moi ce qui me plait c'est de voir des enfants en difficulté progresser. Pas forcément atteindre... atteindre le niveau qu'on attend d'eux mais juste être dans le progrès constant »*.

Mallory s'épuise à chercher du consensus « *Effectivement au sein d'une famille on peut avoir des idées et un modèle éducatif pour ses propres enfants, nous on a quand même quelque part le rôle et la responsabilité d'arriver à trouver un schéma de fonctionnement qui peut coller à tous* ». Les attentes parentales, dans cette école privée, s'expriment assez fortement « *on se rend compte que oui certes on ne pourra jamais satisfaire 5 % des parents c'est un parent sur 50 ou à tous les deux ans* »... Mallory essaie de se désengager d'une certaine emprise des familles qui discutent ses choix pédagogiques « *c'est comme ça les parents qui n'y adhèrent pas le font savoir... ou ne le font pas savoir mais voilà j'essaie de ne pas empiéter dans le domaine privé, parce que à la maison voilà mais dans ma classe c'est comme ça ça plait ou ça ne fait pas* ».

Mallory est partagée avec ses élèves sur les conflits de loyauté qui embarrassent les élèves quand ses valeurs pédagogiques sont en désaccord avec celles de la famille « *Au bout d'un moment quelque part c'est aussi d'abandonner c'est compliqué* ». Elle se défend de faire de l'ingérence dans les familles, mais n'abandonne pas son idée de transmettre des « *valeurs de l'école* » qui font aussi partie de son travail : l'évolution de l'homme, la mort et même le père Noël, qui sont « *des sujets qui peuvent nous faire sourire, mais qui sont pourtant sensibles* » pour les enfants et leur famille.

5.3.1.1.4. Positionnements sur les axes en tension des trois rapports à...dans le déjà-là de Mallory

Ces extractions du déjà-là de Mallory me permettent de la placer dans des premiers positionnements en amont de la construction synchronique qui suivra l'analyse diachronique. Au regard des trois axes en tension de chaque rapport à..., j'obtiens une image « statique » de Mallory au temps ante. Dans le tableau suivant, on trouve en rose, le rapport au Savoir, en bleu le rapport à l'institution et en vert le rapport à l'épreuve.

Rapport au(x) savoir(s)	Sur l'axe du rapport au savoir, Mallory sait globalement à quoi s'attendre concernant le programme.	<i>Toute la base est faite !</i>
	Elle peut embrasser l'ensemble des attendus du cycle 2 mais elle reconnaît qu'elle fait des choix car tout enseigner n'est pas possible.	<i>je fais en commun c'est ma classe. Toujours en commun, bon alors après je ne vais pas avoir les mêmes attentes pour les CE1 ou les CP forcément.</i>
Rapport à l'institution	Mallory prend toujours d'abord l'attache de ses supérieurs hiérarchiques, de ses collègues, des parents de ses élèves pour connaître ou définir son cadre. Puis elle s'accommode ensuite	<i>« je m'attendais moins à être dans l'éducation et je pensais être plus dans l'enseignement, alors je m'en rends compte, alors... est-ce que ce sont les enfants d'aujourd'hui ? Mais que c'est de plus en plus difficile quand même !</i>

	des espaces de liberté qu'elle a dans ces contraintes. Elle semble vivre comme une opposition l'éducation et l'instruction.	<p><i>On a une part qui grossit sur les règles de vie, qui grossit d'année en année.</i></p> <p><i>J'en ai discuté d'ailleurs avec des inspecteurs parce que je me posais la question est-ce qu'il faut vraiment coller au programme pour remplir toutes les cases. Et à chaque fois on me répond qu'il faut s'adapter à l'élève. Donc j'ai pris du recul par rapport à ça aussi.</i></p> <p><i>C'est une école où on est vraiment libre de bouger et qui fonctionne bien, on connaît les enfants,</i></p>
Rapport à l'épreuve	Elle reconnaît un manque à savoir dans certaines matières et s'arrange avec sa collègue pour compenser au mieux. Son école assez pauvre, ne lui permet pas de faire de l'EPS, des TICE, et elle enseigne pragmatiquement avec ce qu'elle a à sa disposition. Elle assume ces manques.	<p><i>c'est parce que je n'ai absolument aucune base je n'estime pas avoir un degré de connaissance suffisant donc je fais un sorte de découvrir, en fait j'apprends en même temps que mes élèves ou un peu un avant quand même, mais effectivement ça m'arrangeait quand ma collègue était là et prenait en charge cet enseignement-là. .</i></p> <p><i>Quand on met en place des ateliers bah forcément ça grignote sur d'autres choses. Bon après c'est des choix que j'assume. Que j'explique aux parents.</i></p>

Tableau 45 Repérage des rapports à... de Mallory au temps du déjà-là

Voici le détail du positionnement de Mallory sur les axes du rapport à l'institution :

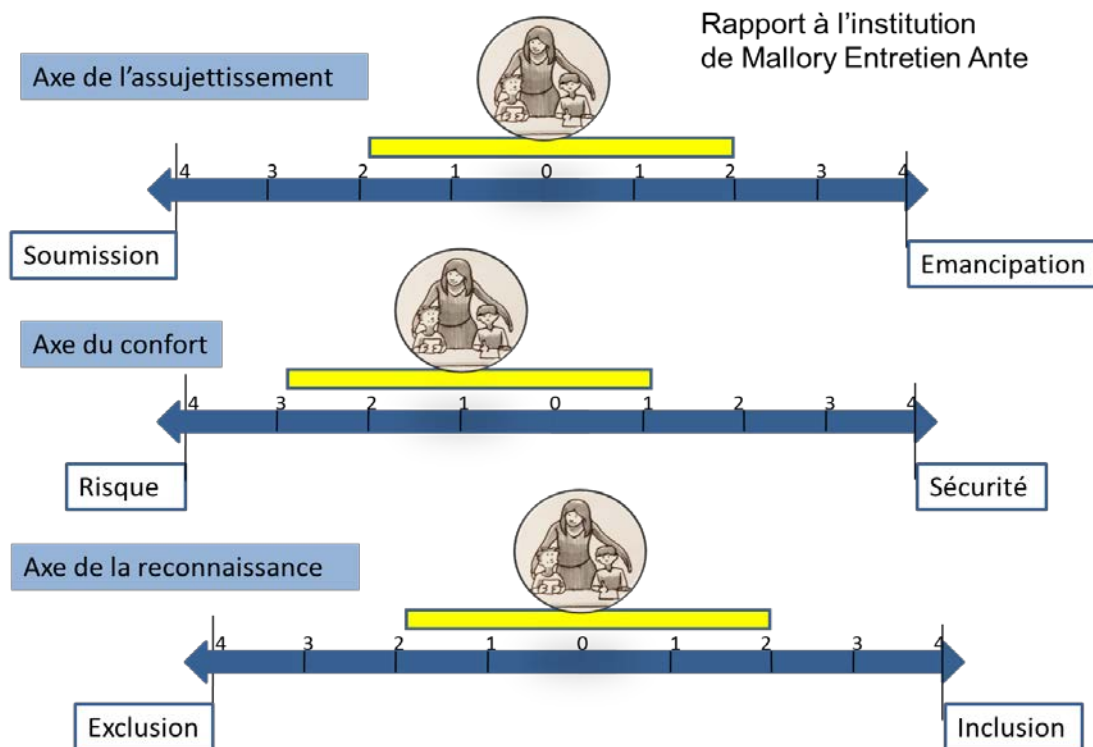
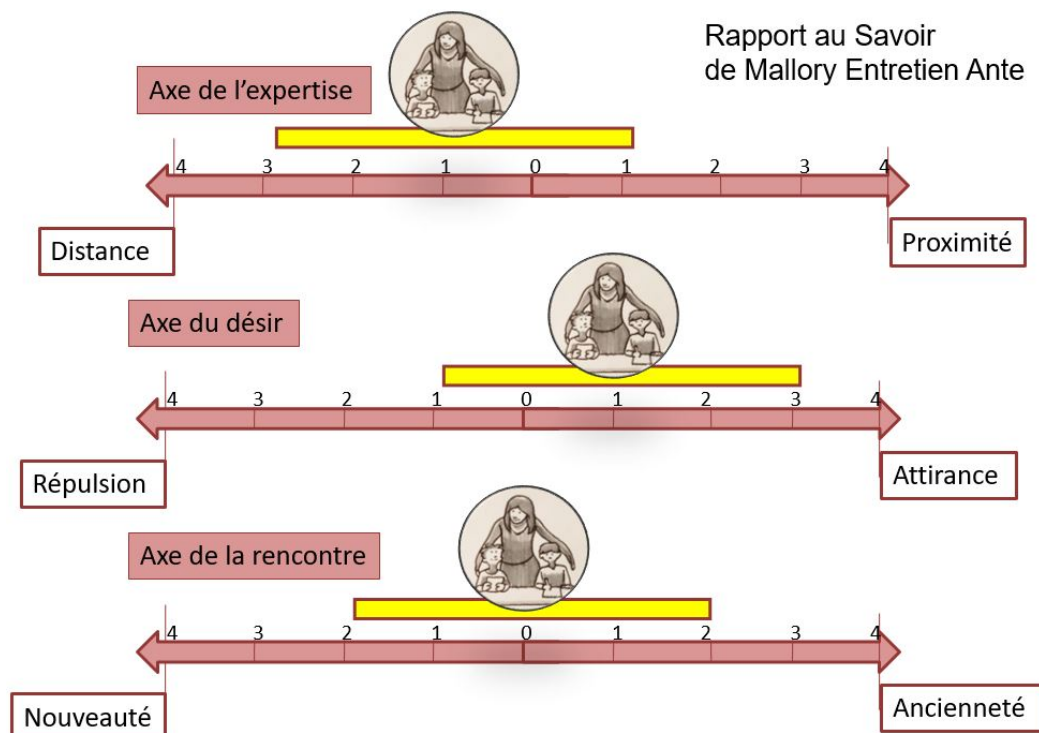


Figure 69 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport à l'institution pendant l'entretien ante

Mallory est loyale avec sa hiérarchie. Je la positionne au milieu sur l'axe de l'assujettissement car elle campe bien sur sa position entre soumission et émancipation. Elle cherche à bien faire lorsque c'est possible. La compréhension des textes officiels n'étant pas évidente, elle a parfois recours aux inspecteurs pour mieux comprendre le cadre de son métier, mais elle en retire finalement une hétérogénéité de réponses, selon l'inspecteur qu'elle sollicite et n'en dégage pas de règle de métier « *les échanges de services, et puis on a eu une remontée de bretelles par l'inspecteur de l'époque qui lui était un anti échange de services* ». Elle explique qu'elle a ouvertement discuté avec sa hiérarchie (directeur, diocèse et inspecteurs) de sa difficulté en tant que jeune enseignante pour couvrir tout le programme prévu. « *J'ai du mal à coller au programme parfaitement, mais j'en ai discuté d'ailleurs avec des inspecteurs parce que je me posais la question est-ce qu'il faut vraiment coller au programme pour remplir toutes les cases.* » Elle a développé une forme d'autonomie face à la demande institutionnelle à la fois fluctuante et impossible à satisfaire et s'en est peu à peu émancipée : « *Je suis dans les clous mais après oui effectivement si j'ai envie de travailler un thème qui n'est pas écrit dans le programme est bien je vais travailler quand même* ». Elle s'autorise à faire un pas de côté et ne se sent ni vraiment incluse, ni exclue du système... « *les parents sont compréhensifs* ». Elle fait de son mieux. Cependant, concernant l'axe du confort, elle n'est pas vraiment en sécurité dans son rôle d'unique enseignante de cycle 2. Elle évoque « *la confrontation que l'on peut avoir avec le modèle éducatif de certains parents* » qui la place dans une situation inconfortable. « *Ce n'est pas évident il faut*

arriver à trouver le juste milieu et quand on a effectivement enfin c'est rare mais des modèles éducatifs on va dire familiaux qui sont vraiment en confrontation avec ce qu'on essaie de mettre en place à l'école, c'est difficile ».



« Là j'ai un aperçu global du niveau, le CE1 je le connais bien ». Mallory a développé une compétence et une connaissance des programmes de cycle 2 certaine, malgré les changements de programme car elle n'a pas changé de cycle et depuis qu'elle a commencé à enseigner, elle a toujours eu du CE1. Elle se sent en confiance, mais surtout en mathématiques et en français : « On va dire que toute la base est faite, enfin moi ce que j'appelle la base c'est enfin voilà, ma séance de grammaire, mes exercices, tout ce qui est français maths, tout ça c'est prêt. Après, je vais passer chaque année beaucoup de temps à préparer tout ce qui est, en fait comme je change tout ce qui côté sciences, littérature, ça ça change tous les ans. ». Son expertise s'exprime dans les disciplines qu'elle appelle « noyaux », en mathématiques et français. Pour les autres domaines, elle aime renouveler ses projets dans tous les aspects du programme sur lesquels elle peut broder. Son plaisir d'apprendre est intact. Sur l'axe du désir, je repère qu'elle fait en sorte de ne pas s'ennuyer en ne proposant jamais deux années les mêmes projets. Elle semble attirée par son métier et les ingéniosités qu'il demande. En cours multiple, il n'est pas envisageable de traiter deux ans de suite les mêmes sujets à l'identique, afin que les élèves n'aient jamais vu les enjeux de savoirs.

« Mais je suis incapable de réutiliser d'une année sur l'autre la même chose. Et puis de toute façon un double niveau on ne peut pas. »

Mallory inclut dans son métier un autre volet qui ne relève pas de sa classe mais de son blog et de son envie de partager : *« Cette année j'ai un projet avec un éditeur, je ne m'arrête jamais mais ce n'est pas forcément que pour ma classe. »* Elle ne fait pas de distinction entre son métier pour ses élèves et ce qu'elle publie pour les élèves des enseignants qui fréquentent son blog ou lisent ses ouvrages. D'une certaine façon, elle pallie son manque à savoir, *« C'est pas forcément des préparations pour ma classe mais ça reste du travail autour de mon métier, de mon activité de blogueuse que ce soit mes projets d'édition que ce soit voilà... mais après c'est un enrichissement on va dire professionnel. »* Elle origine la naissance de son blog et son activité de publication à celle de sa classe. *« C'est parce que je suis enseignante que j'ai un blog donc tout va ensemble pour moi. Forcément tout tourne autour de mon métier quand même »*. Il existe une discipline qu'elle n'enseigne pas facilement, il s'agit de l'anglais *« il y a des matières dans lesquelles je ne suis pas à l'aise particulièrement, j'espère que c'est le cas de tout le monde sinon on ne m'a pas donné la baguette magique. [...] Mais oui l'anglais c'est pas ma tasse de thé on va dire et je trouve que vraiment c'est la matière qui devrait être laissée à des professionnels l'anglais... »* Mallory a étudié l'anglais jusqu'en master, elle a un bon niveau pour elle-même mais ne se sent pas bien légitime quand elle doit l'enseigner. *« Pour moi enseigner une autre langue quand on la maîtrise pas sur le bout des doigts, c'est compliqué »*. Il en est de même pour une autre discipline, dans laquelle elle se sent vraiment mal à l'aise. Il s'agit de la musique.

« Ouais bah là c'est parce que je n'ai absolument aucune base je n'estime pas avoir un degré de connaissance suffisant donc je fais en sorte de découvrir, en fait j'apprends en même temps que mes élèves ou un peu avant quand même, mais effectivement ça m'arrangeait quand ma collègue était là et prenait en charge cet enseignement-là ».

Mallory reconnaît avoir dû enseigner quand même l'anglais pour mieux éviter de devoir enseigner la musique : *« je faisais l'anglais donc c'est pas moi ma matière ma tasse de thé mais je préférais quand même faire l'anglais à la musique. »* Bien que sa rencontre avec des savoirs soit ancienne et ait été parfois renouvelée pendant sa formation initiale, Mallory considère que ces savoirs sont nouveaux car les manques sont décevants et frustrants pour elle. Cependant, elle se console en se disant que *« ce ne sont pas des champs disciplinaires avec des gros compteurs horaires »*, et que ce n'est pas non plus si grave s'ils sont moins respectés.

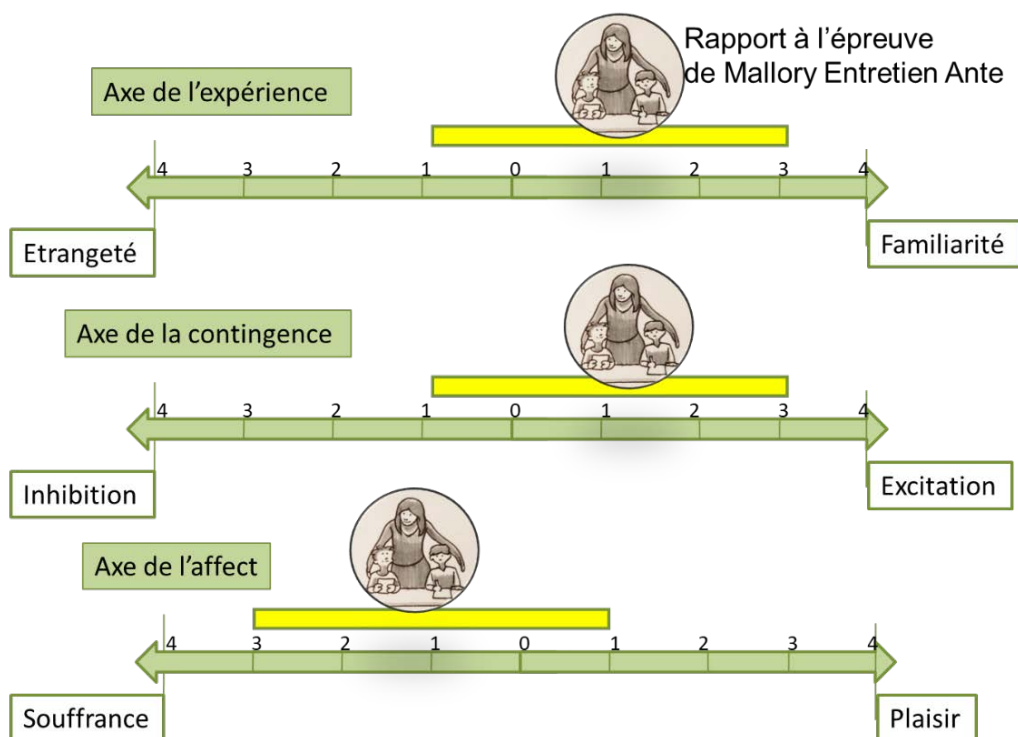


Figure 71 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport à l'institution pendant l'entretien ante

Mallory envisage la polyvalence fonctionnelle, disciplinaire, multiniveau comme un allant de soi dans cette école de campagne à trois classes, devant se répartir tous les élèves entre 2 et 11 ans. Je la positionne à 3 vers la familiarité sur l'axe de l'expérience, car elle n'a connu que cette situation d'école rurale à cours multiple, catholique. Elle sait qu'elle doit « *faire avec* ». Le directeur assure la classe de maternelle à trois sections et les classes élémentaires fluctuent entre deux et trois niveaux selon les effectifs. Mallory sait qu'elle va devoir s'adapter l'année suivante à une classe de CP-CE1-CE2 pour les besoins des effectifs, car les classes de CM1-CM2 et de maternelle seront très chargés. « *Ça me stresse, oui et non, parce que c'est trois niveaux que je connais oui, après ça ne m'enchant pas non plus parce que bon un triple niveau ah c'est quand même compliqué au quotidien à gérer, enfin surtout avec des CP* ». Prise en sandwich entre ces exigences, Mallory n'aura d'autre choix que de s'adapter, en assurant un cycle 2 complet... si elle n'obtient pas entre temps, une mutation qu'elle demande depuis plusieurs années. En effet, elle souhaite se rapprocher de chez elle car elle habite à 30 minutes de son école.

Elle déclare préparer énormément sa classe avant d'enseigner, elle s'organise dans une temporalité anticipée qui lui laisse de la disponibilité pour s'adapter aux besoins de ses élèves. « *Je travaille beaucoup en amont, pour moi c'est un métier de toutes façons si on y va les mains dans les poches, on ne peut rien faire, donc il faut* ». La gestion de l'hétérogénéité de sa classe est ce qui lui demande beaucoup de temps et d'investissement, mais elle ne parle pas directement d'élèves en difficultés.

Elle réussit à s'extraire des cas particuliers pour avoir une vue d'ensemble de sa classe quand elle la décrit. « *Ma difficulté elle est d'arriver à prendre en compte les difficultés individuelles au sein d'une classe où déjà je dois me partager en deux.* » Mallory enseigne dans une classe de CP-CE1 au moment de l'entretien ante et n'en dit pas davantage pour décrire les difficultés de ses élèves.

Mallory souligne un inconfort certain lié à l'épreuve d'enseignement et le temps qu'elle passe parfois à demander le calme ou à reprendre un élève. « *C'est ma vision des choses, je trouve ça injuste quand on compte et qu'on se rend compte, qu'on a peut-être passé 30 minutes sur les six heures d'enseignement avec un élève à reprendre son comportement alors que ça pénalise le groupe. C'est du temps qu'on a pas pour enseigner* ». L'inconfort réapparaît quand Mallory exprime un jugement à l'égard des familles qui n'élèvent pas leurs enfants dans des valeurs de partage, de savoir vivre en société. Elles l'obligent à sanctionner le comportement inapproprié d'un élève. Les parents prennent une place importante dans la représentation de la nuisance qu'occasionne le manque d'éducation de leur enfant. Mais Mallory se reprend, concluant qu'elle se réalise dans ce métier qu'elle aime « *mais j'aime tout en fait, bon, c'est un métier que j'ai choisi donc, je m'y épanouis et je n'ai jamais regretté ce choix...* ». Je choisis de la positionner plutôt du côté de la souffrance car elle parle beaucoup de ses difficultés et cela masque l'expression de son plaisir à enseigner.

Dans son ingénierie d'organisation et de gestion de classe, Mallory s'enflamme : « *Moi ce que j'aime c'est que mes enfants, mes enfants pardon mes élèves mes élèves fonctionnent ensemble, j'aime bien le côté voilà on s'entraide on coopère, voilà qui est un bon climat de classe parce que c'est essentiel pour arriver à apprendre* ». Sur l'axe de la contingence, je vois qu'elle s'évertue à tout mettre en œuvre pour que ses élèves apprennent mais elle ressent l'école comme une marchandise « *En fait parfois j'ai l'impression d'être un bien de consommation comme n'importe quelle autre chose, voilà si aujourd'hui j'ai envie d'aller voir la maîtresse, et d'aller à l'école j'y vais, et puis sinon aujourd'hui j'ai pas envie je vais pas.* » J'évalue son excitation comme importante sur l'axe de la contingence car cette situation la fait réagir et la scandalise.

Bilan des positionnements de Mallory au temps ante

L'ensemble des éléments recueillis sur les neuf axes des trois rapports à... de Mallory fait émerger cette forme étoilée, au temps ante.

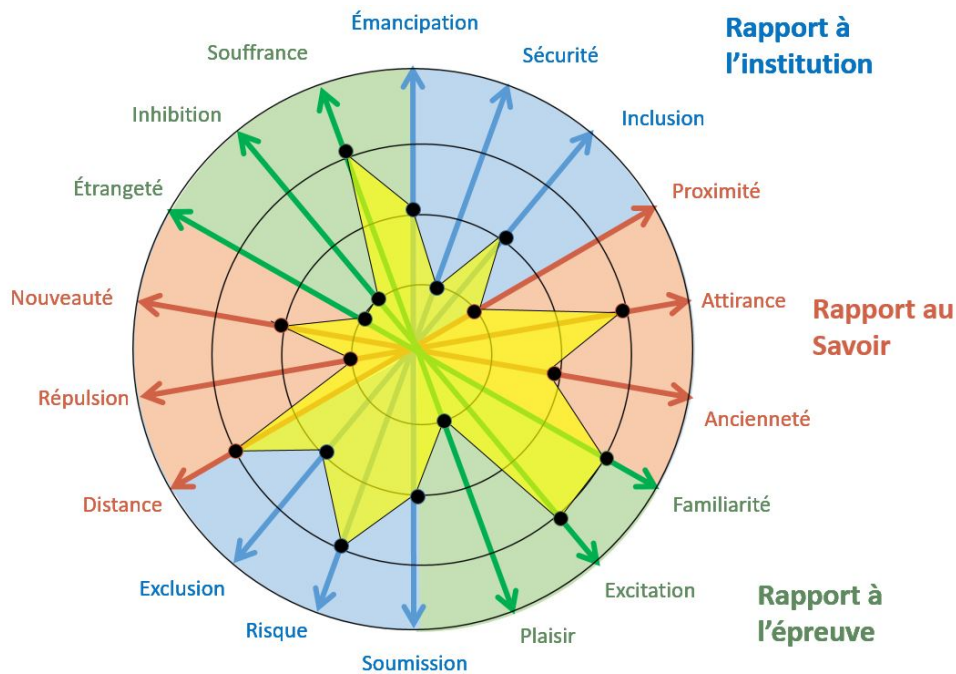


Figure 72 Analyse synchronique des positionnements de Mallory au temps du déjà-là

Les positionnements de Mallory montrent que les freins de souffrance et de risque de nature à inhiber son plein épanouissement. Elle se trouve plutôt du côté moteur pour les autres indicateurs alors que Mallory est encore jeune dans le métier.

5.3.1.1.5. Synthèse du déjà-là de Mallory

Déjà-là expérientiel	Pour Mallory, l'école est un espace sécurisant, « <i>comme un cocon</i> », qui rappelle les bons souvenirs de l'enfance.
Déjà-là conceptuel	Dans le même temps, elle est maternante et agit pour ses élèves comme ses parents ont fait pour elle. Elle revendique une place pour éduquer, transmettre, mais se sent en concurrence avec certaines familles qui ne partagent pas les valeurs de l'école.
Déjà-là intentionnel	Elle se focalise sur l'autonomie et l'initiative de ses élèves pour les émanciper et leur donner les valeurs que la famille ne leur donne pas. Elle souhaite aider chacun de ses élèves à grandir, prendre en compte les difficultés individuelles sur le temps de classe.

5.3.1.2. L'épreuve de Mallory

5.3.1.2.1. La captation vidéo

Contexte interactif et intentions didactiques

Le 26 mai 2016, je suis accueillie dans la classe de Mallory. Elle se trouve dans une petite école rurale, en plein cœur d'un village, en face de l'église. Il s'agit d'une école privée catholique sous contrat comprenant 3 classes : une classe de maternelle dans laquelle enseigne le directeur, une classe de CP-CE1 dont s'occupe Mallory et un triple niveau de CE2-CM1-CM2. L'école commence à 9h, jusqu'à 12h et reprend l'après-midi de 13h30 à 16h30. Le mercredi n'est pas un jour de classe. Les enfants sont emmenés par leurs parents car ils habitent dans la proche périphérie du village. L'inspecteur, le diocèse, le directeur et les parents d'élèves ont tous donné leur accord pour que je vienne avec une caméra filmer l'enseignante cette matinée-là. Je n'avais pas prévu de scénario type de séance, j'avais demandé à Mallory d'enseigner ce qu'elle voudrait voir à la caméra. Elle a choisi de ne rien changer à ses pratiques d'enseignement de cette période de l'année. J'ai donc tourné en continu pendant 1h30, de l'entrée des élèves en classe jusqu'à la récréation du matin. Ce CP-CE1 comprend d'habitude 20 élèves mais deux enfants sont absents ce jour-là.

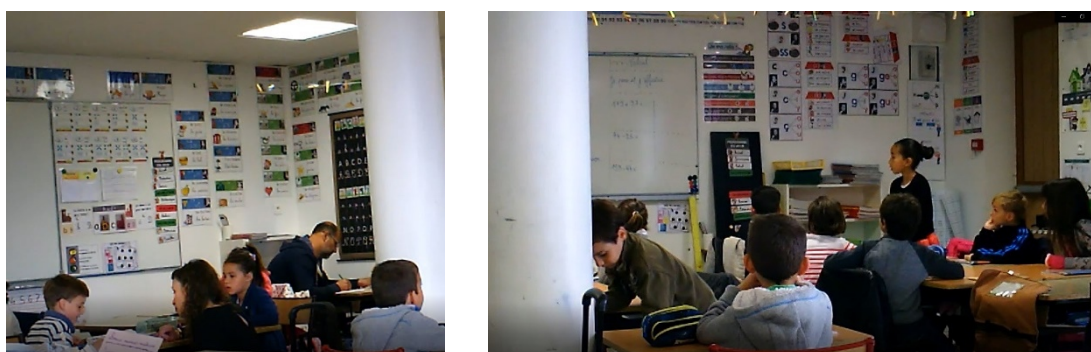


Figure 73 Vues de la classe CP et de CE1 de Mallory

Parmi ces élèves, 6 sont en CP, avec 3 filles et 3 garçons et 14 en CE1 avec 5 filles et 9 garçons. Les CP sont composés de deux élèves suivis par un AVS (Jean-Pierre) : l'un est un garçon qui présente un trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH) qui ne souhaite pas venir à l'école et tente parfois de s'en échapper. Il réfute toute autorité féminine et l'AVS masculin lui apporte un certain réconfort, le bordant dans des limites strictes quand il en ressent le besoin. Le second est une fillette de 8 ans, inscrite en CE2 les après-midis mais qui a besoin de revenir en CP le matin pour asseoir des fondamentaux de lecture non consolidés. Elle semble dyslexique et devrait être testée par un psychologue mais ses parents ne souhaitent pas réaliser de bilan la concernant. Un troisième élève Ruben, arrivé en janvier d'une école à la pédagogie dite Montessori, découvre le principe alphabétique, et n'a pas acquis les

notions clés de la maternelle qui permettent un apprentissage réussi de la lecture dès le CP. Il doit donc bénéficier d'un accompagnement personnalisé de la part de l'enseignante car aucun support d'apprentissage de CP ne lui convient pour le moment. Les trois autres élèves de CP suivent régulièrement le programme. En CE1, Mallory a deux élèves très fréquemment absents pour lesquels elle doit reprendre les apprentissages en retard. Quatre élèves sont déjà très en avance sur l'enseignement et doivent pouvoir se lever pour travailler à leur rythme sans s'ennuyer. Les 8 autres suivent un programme de CE1 régulier. On peut donc observer que Mallory doit gérer non pas un double niveau, mais une grande hétérogénéité de son groupe classe. Par chance, elle dispose d'une grande salle de classe, dans laquelle elle a pu acheter du matériel pédagogique de qualité. Ses locaux du début du siècle dernier sont assez vétustes et en sous-sol, mais la classe dispose de fenêtres, de murs repeints et d'un point d'eau appréciable. La mauvaise entente entre le diocèse, la direction de l'école et la mairie ne permet pas d'utiliser les locaux sportifs communaux et intercommunaux. Les séances d'EPS doivent donc se dérouler dans la cour de récréation assez sommaire ou dans une salle qui sert d'accueil le matin à la garderie. Les sorties à l'extérieur du village sont assez limitées puisque l'aire de jeux publique n'est pas non plus accessible à ces classes sur le temps scolaire.

Ses tables sont organisées de façon fixe. Dans l'angle de gauche, elle a hébergé les 6 tables de CP. Le tableau et les affichages leur sont dédiés. Les pupitres sont organisés individuellement ou face à face en binôme, selon la capacité des enfants à se concentrer. L'AVS n'a pas de table, mais une chaise qu'il avance ou recule auprès des deux élèves dont il s'occupe. De l'autre côté du poteau central, se trouve l'espace plus large des CE1. Il est construit autour de deux îlots de sept places et de quelques tables supplémentaires en cas de bavardage. Ces tables servent aussi à accueillir les CP l'après-midi lorsque la classe fonctionne en un seul groupe. Mallory ne dispose pas de vidéo projecteur, ni de tablettes. Une salle informatique est attenante à sa classe, mais tellement obsolète que personne n'y va plus... Une grande étagère contient de multiples jeux de sociétés et pédagogiques du commerce ou construits et plastifiés par l'enseignante. Entre 13h et 13h30, un « éveil à la foi » est dispensé par une intervenante du diocèse dans l'école pour les enfants qui souhaitent y participer. Les autres sont alors accueillis dans la cantine. Mallory ne dispose pas d'intervenant en musique ou langue vivante cette année-là. L'école ne dispose pas d'ULIS, ni d'intervention d'une rééducatrice en psychomotricité. Les élèves concernés par ces soins sont pris en charge à l'extérieur de l'école.

Synopsis de la séance

Dans ce tableau, l'activité de l'enseignante est décrite entre les deux niveaux de classe qu'elle gère simultanément. À gauche en rose, se trouve celle des CP et à droite en vert, celle des CE1. Quand l'enseignante travaille plus avec un groupe, sa colonne se colore dans la teinte du niveau avec lequel elle se trouve.

Durée	Activité des CP	Activité de l'enseignante	Activité des CE1
Temps 1 0' 50'' – 1'10'' Définition Lancement du travail autonome	Ouvrent le cahier rouge de lecture syllabique et d'écriture Taoki et font les exercices de la page suivante.	Lance les CP sur leur fichier Taoki rouge. Montre l'exercice de grammaire au tableau pour les CE1 : mettre des phrases au pluriel remobilisation des connaissances nécessaires, institutionnalisation et lancement en autonomie	Les CE1 participent, se souviennent de l'exercice de mardi, remobilisent les connaissances nécessaires et se mettent au travail.
Temps 2 6'17'' Gestion de classe Régulation	Au travail en autonomie	Recueille l'argent de la tombola, fait l'appel et la cantine. (administratif)	Au travail en autonomie sauf ceux qui ont des métiers de classe.
Temps 3 1' 50'' Différenciation	Au travail en autonomie	Lance Ruben sur une activité de phonologie en GS-CP sur un tri d'images dont les mots font le son [z].	Les élèves travaillent seuls.
Temps 4 1'25'' Régulation Jusqu'à 9' 25''	Au travail en autonomie	Mallory aide une autre élève de CP dans son fichier d'écriture de Taoki	Les élèves travaillent seuls.
Temps 5 3'30 Régulation Jusqu'à 12' 50''	Au travail en autonomie	Retour vers Ruben : exercice guidé de phonologie avec gestuelle et alphas.	Au travail en autonomie
Temps 6 10'' 1'45'' Régulation Jusqu'à 14'35''	Au travail en autonomie	Elle vérifie le travail et accompagne Loanne qui essaie d'encoder des mots.	Au travail en autonomie
Temps 7 Régulation 50'' Jusqu'à 15'21''	Au travail en autonomie	« passage » parmi les CE1 et attention auprès d'Arthur et Victor qu'elle remet au travail en grammaire (pluriel des noms).	Chacun travaille individuellement.
Temps 8 Régulation 2'00	Au travail en autonomie	Échange avec l'AVS au sujet du travail des deux élèves dont il s'occupe (encodage difficile).	Chacun travaille individuellement.

Durée	Activité des CP	Activité de l'enseignante		Activité des CE1
Jusqu'à 17'35''				
Temps 9 Régulation 2'10''	Au travail en autonomie	Mallory passe un moment avec Loanne (recherche de la gomme et discrimination auditive, confusion [b]/[d])		Chacun travaille individuellement.
Temps 10 Régulation 3'50'' jusqu'à 23'29''	Au travail en autonomie	Observation parmi les CE1 et attention auprès de Lison et Enzo puis 3 minutes pour Clément en grammaire.		Chacun travaille individuellement.
Temps 11 2'18'' Régulation Total 25'40''	Au travail en autonomie	Reprend le travail de plusieurs élèves dont celui de Paul pendant 48 secondes en grammaire.		Chacun travaille individuellement.
Temps 12 Régulation Jusqu'à 27'42''	Au travail en autonomie	Elle circule parmi les CP pour les mettre au travail.		Chacun travaille individuellement.
Temps 13 7' Régulation jusqu'à 35'04''	Au travail en autonomie	Mallory oscille entre Lison, Clément et Vincent pour les aider à comprendre le travail : inférer la conjugaison du verbe qui change quand on met le sujet au pluriel.		Chacun travaille individuellement.
Temps 14 1'23+ 30' Définition jusqu'à 36'27''	Au travail en autonomie	Retour vers Ruben : abandon de la phonologie et exercice guidé de géométrie : repérage dans l'espace de points et placement. Rappel de la consigne		Chacun travaille individuellement.
Temps 15 5' Définition De 38' à 43'	Les élèves écrivent les mots en [ille]dictés	Elle gère une dictée de mots	Et un lancement sur le plan de travail ou les additions	Les élèves doivent avoir fini le français et récupèrent leur plan de travail.
Temps 16 1'10'' Régulation	Les CP attendent que M dicte les mots suivants.	Retour vers Ruben qui ne comprend pas comment coder les nœuds d'un quadrillage.		Les CE1 avancent sur les mathématiques (opérations) ou le plan de travail.

Durée	Activité des CP	Activité de l'enseignante		Activité des CE1
De 43' à 44'10''				
Temps 17 Régulation de 44'10'' à 58'	Les CP écrivent ou corrigent les mots que Mallory leur dicte.	Elle poursuit sa dictée de mots et la correction au tableau	Elle profite de chaque essai d'écriture en CP pour aller corriger les CE1.	Les CE1 avancent sur les mathématiques (opérations) ou le plan de travail ou attendent l'avis de Mallory
Temps 18 3'50'' Régulation 1h35'50''	Les CP encodent des mots dictés contenant le son [ille].	Mallory essaie d'expliquer une règle sur l'écriture du [ille] ³⁹ .		Les CE1 avancent sur les mathématiques (opérations) ou le plan de travail ou attendent l'avis de Mallory
Temps 19 Régulation De 3.50 à 5.20 vidéo 3	Les CP vont chercher leur fichier de phonologie de Taoki.	Retour vers Ruben qui ouvre son fichier de son Taoki et doit chercher un intrus (il ne sait pas faire ce travail seul).		Les CE1 doivent prendre l'ardoise et vont s'entraîner avec Mallory.
Temps 20 Régulation et institutionnalisation de 5'20 à 1h20'	Les CP travaillent seuls sur Taoki	Mallory fait un exercice collectif au tableau : analyse grammaticale et mise au pluriel de la phrase.		Les CE1 écrivent sur l'ardoise une phrase au pluriel et discutent leur réponse.
Temps 21 Régulation 45 secondes	Les CP travaillent seuls sur Taoki	Retour vers Ruben qui ne sait pas faire son travail seul.		Les CE1 écrivent sur l'ardoise une phrase au pluriel et discutent leur réponse.
Temps 21 Institutionnalisation 12'20 jusqu'à 90	Les CP travaillent seuls sur Taoki	Mallory corrige et propose une seconde phrase à analyser et mettre au pluriel.		Les CE1 écrivent sur l'ardoise une phrase au pluriel et discutent leur réponse.

Tableau 46 Synopsis des séances de captation vidéo dans la classe de Mallory pendant 1h30

³⁹ Mallory est face à un obstacle didactique car son affichage du son [ille] induit les CP en erreur.

Les savoirs enjeux, en jeu et en « je »

Enjeux de savoir pour les 5 CP (excepté Ruben).

- Lecture compréhension d'un texte nouveau
- Production d'écrit autour d'une image support
- Encodage de phonèmes complexes : dictée muette révision de sons complexes

En CP, Mallory demande à ses élèves d'ouvrir le fichier numéro 2 de la méthode de lecture syllabique Taoki. Ceux-ci ont l'habitude de ce support et savent exactement ce qu'ils vont devoir travailler. Ils doivent réaliser un travail de lecture et de compréhension de la consigne : « *il faut relier les phrases entre elles* ». Il s'agit de savoir si la phrase parle d'Hugo ou de Taoki, deux personnages de la méthode de lecture. Mallory ne fait pas lire collectivement les phrases. Les deux élèves suivis par l'AVS vont lire à voix haute avec lui et Ruben aura un autre support de travail. C'est pourquoi elle laisse les élèves travailler en autonomie. Ils peuvent avoir recours au texte de l'histoire pour produire une phrase décrivant une image.

- *Hugo : Il porte une épée et un bouclier.*
- *Sa sœur dort dans le landau.*
- *Taoki : Il vole vers le château fort.*
- *Il veut rattraper une abeille.*

Afin de personnaliser son aide, elle fait relire individuellement les phrases et les accompagne pour chercher ensuite dans le texte les phrases qui donnent la réponse. L'image à décrire en une phrase est un support explicite, elle permet aux élèves de réinvestir le lexique à peine déchiffré.

Dans un second temps, elle propose une dictée muette correspondant au son révisé cette semaine. Elle demande donc aux élèves de faire des essais d'encodage seuls sur l'ardoise. Il s'agit d'écrire les mots : une médaille, le soleil, un chandail, une feuille, un fauteuil, une fripouille. L'exercice du fichier bleu qui suivra cet entraînement collectif sur l'ardoise fait réviser toutes les graphies des sons complexes que sont [œj] de fauteuil, [aj] de chandail, [ej] de soleil, [uj] de fripouille. Mallory ne rapproche pas la fiche son correspondant à ces graphies complexes, puisque l'avant-veille, ils avaient révisé les sons [aj] et [ej]. Conformément à la méthode, ils avaient remarqué que dans « aille » on retrouve (on voit et on entend) le son [a] suivi du son [j] écrit « ill ». De même, dans « eille », on retrouve (on voit et entend) le son [ɛ] écrit « e » suivi du son [j] écrit « ill » lui aussi. Les élèves font donc ces exercices d'encodage avec l'affiche du son précédent sous les yeux. Mallory a choisi sur ses fiches, de représenter un gorille pour illustrer le son [j].

Il s'agit typiquement d'un obstacle didactique auquel doivent faire face les élèves de CP, qui les plonge dans un trouble certain parce que Mallory ne comprend pas d'où vient le problème rencontré par les CP. Elle est précisément en train de leur

expliquer le contraire de ce qu'indique le tableau. Dans le verbatim de l'épreuve (annexe 6.2), Mallory recommande à un CE1 : « *déjà quand on s'éloigne un peu du tableau on a une meilleure vue, c'est pas facile d'être collé au tableau... Allez recule un peu...* »

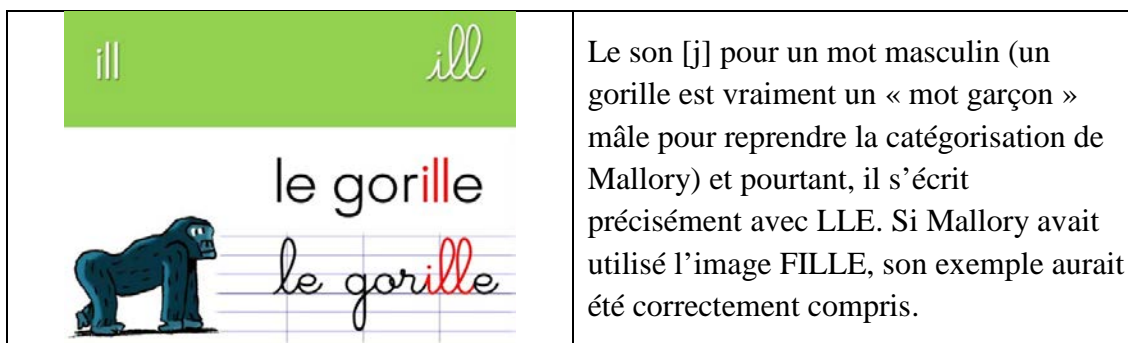


Figure 74 Affiche son du son [j] dans la classe de Mallory

Dans une seconde partie du travail en CP, dans le guide du maître de la méthode Taoki que suit Mallory, il est conseillé de regarder les mots écrits sous les dessins et d'observer la graphie des sons. L'objectif est de faire émerger une orthographe en fonction du genre des mots. Nommer collectivement les dessins, épeler les sons étudiés et rappeler que la graphie dépend du genre des noms : « euil » et « ouil » pour les noms masculins, « euille » « ouille » pour les noms féminins. Les élèves sont alors perdus. Une élève qui cherche à comprendre ce que veut leur faire trouver l'enseignante synthétise alors : « *pour une fille, il faut deux L et un E et pour un mot garçon, il faut un L* » (1 427 E à chaud).

Cette règle qui veut que [aj] s'écrive « ail » au masculin et « aille » au féminin ; [ɛj] s'écrive « eil » au masculin et « eille » au féminin n'est pas valable pour le son [j], et précisément pour l'exemple laissé au tableau par Mallory. La troisième partie de la séance, consistant en l'entraînement graphophonologique de l'élève doit être fait en autonomie car Mallory part travailler avec les CE1.

3 **Colorie les cases contenant les mots suivants :**

FAILLE	F	A	U	T	E	U	I	L	W
VRILLE	Y	F	A	I	L	L	E	R	V
ECUREUIL	P	O	R	T	A	I	L	E	R
FOUILLE	A	U	R	T	Y	S	O	F	I
OSEILLE	R	I	I	U	X	S	N	U	L
PORTAIL	E	L	E	V	W	O	M	M	L
PAREIL	I	L	O	S	E	I	L	L	E
FAUTEUIL	L	E	C	U	R	E	U	I	L

4 **Ecris les mots correspondant aux dessins.**

Révisions : « ill, ail, eil, euil, ouil » 1/2

1 **Colle les dessins dans les colonnes correspondantes**

ill	ail	eil	euil	ouil

2 **Ecris le nom correspondant sous les dessins**

ensoiellé coquillage cuillère Cendrillon sommeil bataille maillot

Figure 75 Support d'exercices en CP dans le fichier Taoki des élèves de Mallory

Les enjeux de savoir pour le garçon récemment arrivé à l'école, Ruben :

Avec cet élève, Mallory doit individualiser son enseignement car il ne dispose pas des prérequis pour suivre avec le groupe classe de CP. Arrivé en janvier d'une école dans laquelle le vivre ensemble et le principe alphabétique ne lui avaient pas été enseignés, il a dû apprendre à accepter les règles de la classe et l'autorité de l'enseignante, s'appropriier le matériel scolaire. Au mois de mai, il découvre désormais le principe alphabétique et doit mémoriser méthodiquement le code (les relations graphèmes-phonèmes). Après avoir travaillé sur les voyelles avec lui, Mallory lui propose d'identifier les consonnes. Cependant, il est aisé de voir que Ruben n'est pas encore prêt et que l'enseignante a des attentes encore trop élevées pour ses capacités actuelles. Elle doit inventer des supports (des catalogues de jouets pour trier des images contenant le son [s] et les distinguer de celles qui chantent [z]). Elle a recours aux alphas qui sont des personnages représentant les phonèmes : ici le zébulus et le serpent sont mobilisés. Elle utilise également la méthode Borell Maissonny, présente sur toutes ses affiches de son dans la classe. Il s'agit d'une méthode associant phonétique et gestuelle dans laquelle chaque geste associe la ou les lettres écrites à l'articulation correspondante, ce qui favorise la mémorisation.

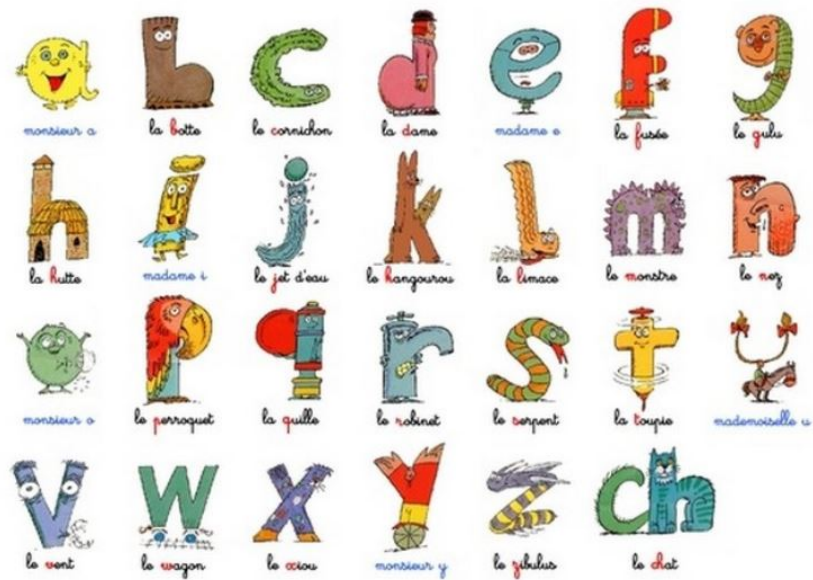














Figure 76 Extrait des figurines phonèmes les alphas utilisés par Ruben dans la classe de Mallory

	<p style="text-align: center;">Révisions 2</p> <p>Taoki, Lili et Hugo sont dans la rue. Taoki salue Lili. Taoki est fort : il est "l'as des as" mais il a sué ! Avec le fil, Taoki s'en sort ! Mais Lili et Hugo rient.</p>
--	--

Figure 77 Support Borel Maissonny et Extraits de la leçon de Taoki utilisés par Ruben sur le son [v]

Quadrillages		Repérer les nœuds																																																																																																					
Colorie puis place les formes sur le quadrillage.																																																																																																							
 (3, A)	 (2, H)	 (1, E)																																																																																																					
 (6, F)	 (3, D)	 (9, I)																																																																																																					
 (2, G)	 (8, C)	 (7, I)																																																																																																					
 (7, B)	 (4, D)	 (4, A)																																																																																																					
<table border="1"> <tr> <td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td> </tr> <tr> <td>A</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>B</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>C</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>D</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>E</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>F</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>G</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>H</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>I</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>					1	2	3	4	5	6	7	8	9	A										B										C										D										E										F										G										H										I									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9																																																																																														
A																																																																																																							
B																																																																																																							
C																																																																																																							
D																																																																																																							
E																																																																																																							
F																																																																																																							
G																																																																																																							
H																																																																																																							
I																																																																																																							

Dans un second temps, elle propose à Ruben de repérer les nœuds d'un quadrillage en géométrie, afin de placer les coordonnées d'un point. Cet exercice de géométrie, visant un repérage dans l'espace est indiqué comme un préalable au repérage d'un son dans un mot. Il sera donc fort utile quand Ruben entrera dans des compétences graphophonologiques. Cependant, Ruben ne connaît pas les axes horizontal et vertical, il ne comprend pas comment réaliser seul cet exercice. Mallory est contrainte de le remettre au travail, de lui rappeler les consignes (crayon et non feutre).

Figure 78 Support de travail individualisé de repérage dans l'espace pour Ruben en CP

Enfin, voyant qu'il ne pourra le réussir seul, elle décide de lui faire faire un exercice de son fichier Taoki (mais celui qui est vert, correspondant au début d'année de CP, que ses camarades ont terminé en décembre). Il s'agit alors de chercher un mot intrus parmi différentes images. Dans cette activité individuelle de tri, l'élève doit se focaliser sur un son et chercher à constituer une collection de mots pour ce son. Ainsi, les dessins qui ne correspondent pas sont rangés dans la 2ème famille. Malheureusement, Ruben ne comprend pas seul la consigne et ne parvient pas à travailler efficacement.

Enjeux de savoirs pour les CE1 ce jeudi matin : - savoir accorder tous les constituants d'une phrase au pluriel -Révision en mathématiques sur les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction posées (travail à savoir faire seul). - vocabulaire des animaux (synonymes, antonymes etc....)

Les CE1 font d'habitude une dictée le jeudi matin. Mais ce matin, Mallory a préparé le tableau des CE1 différemment, car en fin d'année, elle commence à les déshabituer des rituels de la classe. Elle a écrit trois phrases et leur demande, après avoir analysé chaque mot grammaticalement, de les mettre au pluriel. À droite du tableau, elle a préparé des opérations de mathématiques afin de réviser les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction.



Figure 79 Mallory donnant une consigne de grammaire en CE1

Mallory prépare également un plan de travail hebdomadaire dans lequel elle programme des activités complémentaires pour les élèves qui auraient déjà terminé le travail noté au tableau. Elle sait qu'au moins 4 de ses élèves vont effectuer rapidement les exercices demandés. Elle a aménagé des espaces de jeux, de détente dans sa classe. Les élèves ayant terminé peuvent ainsi aller jouer sur les deux tables rectangulaires vides au fond de la classe ou aller lire un livre). Certains élèves plus avancés, réussissent rapidement l'exercice de français, qui prendra parfois 1 heure à d'autres élèves. Voici les deux phrases qu'elle a écrites au tableau :

<p>Date</p> <p>Grammaire</p> <p>Je transforme les phrases en mettant les GN soulignés au pluriel :</p> <p><u>Le chasseur</u> tue <u>un bison</u> avec <u>sa flèche</u>.</p> <p>Une femme indienne nettoie la peau de bison.</p>	<p>Calcul</p> <p>Je pose et j'effectue : $179+37=$</p> <p>$74-26=$ $159-47=$</p>
---	---

Il reste deux mots non soulignés : le verbe et l'adverbe. L'adverbe ne varie pas, il reste invariable. En revanche, le verbe varie. Mallory utilise un vocabulaire bien spécifique pour enseigner la conjugaison à ses élèves.

« Le verbe à l'infinitif dort, il est en pyjama. Dans une phrase, il faut le conjuguer avec son sujet. Je dis alors à mes élèves qu'il quitte son pyjama (marque de l'infinitif). Se retrouvant tout nu (radical), il doit enfiler le bon costume (terminaison). Eh oui, quand on va travailler, on ne sort pas en pyjama et encore moins tout nu ! »

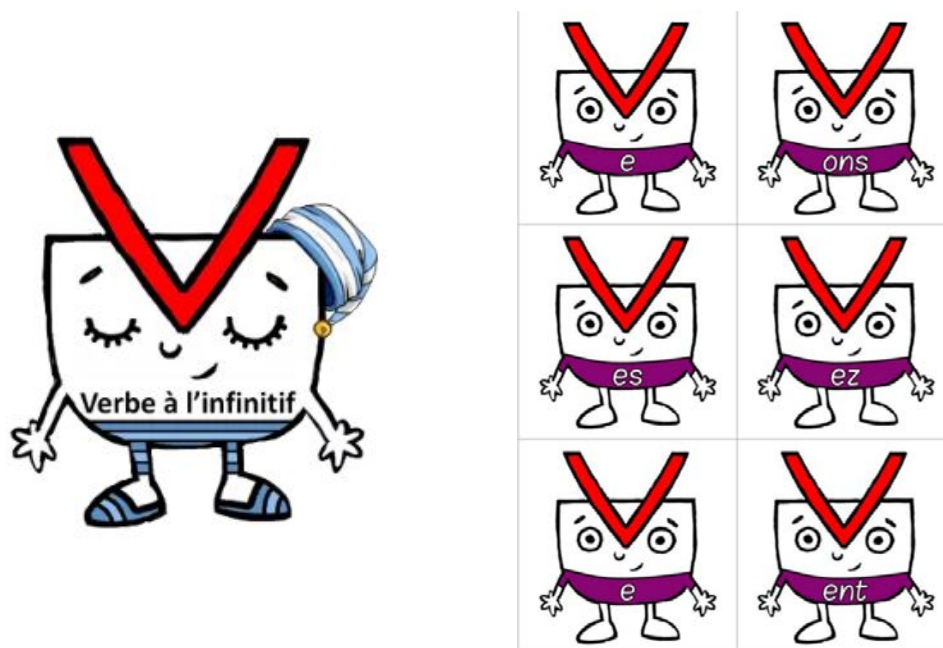


Figure 80 Illustration des verbes en pyjama et habillés en conjugaison

Mallory s'appuie sur un ouvrage publié chez Retz, intitulé *Réussir son entrée en grammaire CE1*. Celui-ci propose de réaliser l'analyse grammaticale des phrases grâce à des personnages. Chaque élève d'une classe peut venir incarner un personnage, afin de comprendre la nature.

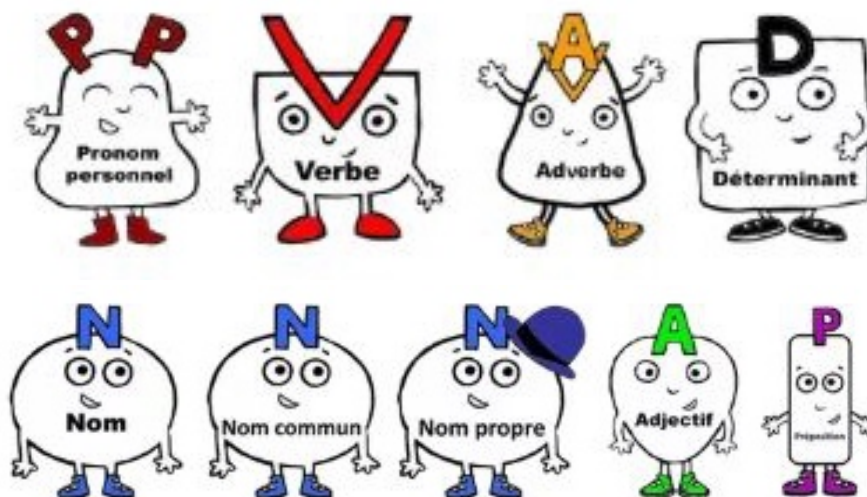


Figure 81 Représentation imagée des natures de mots en CE1 dans la classe de Mallory (issues de l'ouvrage RSEG Ed Retz).

La complexité du changement de nombre vient de l'impossibilité pour un élève de pouvoir utiliser un tableau de conjugaison ou même ces cartes costumes s'il n'a pas compris comment pronominaliser le groupe nominal sujet. En effet, les élèves de CE1 sont bloqués car ils n'automatisent pas le fait que « les chasseurs » correspond

au pronom personnel sujet ILS. Ils ne savent pas opérationnaliser la pronominalisation pour associer un groupe sujet à un pronom personnel. Une fois cette étape de compréhension des pronoms franchie, les élèves sont bien plus à l'aise... Reste l'épineux problème de trouver le verbe dans une phrase. Mallory insiste sur son repérage, sans quoi il ne sera pas mis au pluriel et devra sortir « *tout nu* ». En fin d'année, Mallory déclare ne plus faire de cours d'orthographe, de conjugaison, de grammaire et de vocabulaire... mais des cours de « français » où toutes les notions prennent du sens car elles sont mises en relation permanente pour servir un même objectif : s'exprimer et comprendre à l'oral comme à l'écrit. « *Vaste chantier, qui n'est jamais terminé du côté de l'enseignant non plus... mais je trouve qu'il rend l'acte d'enseigner bien plus passionnant !* »

Dans le second exercice qu'elle donne aux élèves afin d'effectuer une correction collective et interactive au tableau, elle écrit une phrase qu'elle ne semble pas avoir suffisamment préparée. Elle échappe de justesse à un dilemme, dont elle se dégage avec difficulté.

En effet, elle écrit au tableau la phrase :

Un enfant indien joue devant le tipi.

Au moment de placer les étiquettes d'analyse de phrase, un doute apparaît concernant le nom noyau du groupe nominal. S'agit-il du mot « enfant » ou bien « indien » ? Peut-on dire un enfant ? Oui, peut-on dire un indien ? Oui... Au moment d'oraliser les étapes de reconnaissance des natures, Mallory s'aperçoit que sa phrase peut prêter à confusion et que ses élèves ne sont pas capables d'admettre qu'un nom puisse être aussi un adjectif et réciproquement. Les élèves se trouvent devant un obstacle didactique, au sens défini par Brousseau (1976). Mallory cherche à justifier, puis finalement abrège la situation, en proposant une nouvelle phrase. Ce moment de doute montre combien il est difficile d'improviser quand on doit travailler sur une notion grammaticale en français. Nous sommes témoins d'un effet Jourdain de la part de Mallory, elle ne veut pas affronter un contenu de savoir trop ardu et donc en invente un autre plus accessible à ce niveau d'enseignement.

La révision des techniques opératoires fait suite à un atelier de remédiation organisé le mardi. Mallory sait que cinq CE1 ont des difficultés à maîtriser l'addition et la soustraction. Elle vérifie que trois élèves ont encore des difficultés le jeudi et elle va les reprendre en activités pédagogiques complémentaires (APC) deux heures la semaine suivante.

L'outil plan de travail (visible en annexe 10.6.2.1)

The image shows a student's work plan for CE1 level, organized into several sections:

- Plan de travail (top left):** A grid for tracking progress in various subjects: Orthographe, Grammaire, Compréhension, Vocabulaire, Lecture, Dictée, Numération, Calcul, Géométrie, and Musique. It includes a section for 'Bilan de plan de travail' with checkboxes for 'Programme tenu', 'Programme non tenu', and 'Programme dépassé', along with a 'Signature des parents' field.
- Préparation de la dictée (top right):** A section titled 'Préparation de la dictée' with a yellow sticky note listing words to learn for the next Monday: 'une dame - un dessin - le docteur - amener - déja - devant - derrière - dans - l'après-midi - un cadeau - aujourd'hui - pendant - le son - de - haute - froide'. It includes instructions: '1 Entoure lorsque tu entends le son (d).', '2 Lis bien chaque mot, mémorise-le, et écris-le sans regarder le modèle. Puis vérifie.' and a drawing of various objects.
- Grammaire (middle left):** A section titled 'Grammaire' with the instruction: 'Encadre le verbe en rouge. Souligne les noms en bleu (N) et les déterminants en noir (D). Sous chaque nom, indique son genre (M ou F) et son nombre (sing. ou pluri.)'. The example sentence is 'Des animaux hibernent pendant l'hiver.'.
- Calcul (middle left):** A section titled 'Calcul' with the instruction: 'Pose et effectue les opérations suivantes.' and four arithmetic problems: $29 + 36$, $7 + 50 + 12$, $38 + 49$, and $21 + 9 + 43$.
- Orthographe (middle left):** A section titled 'Orthographe' with the instruction: 'Ecris ces groupes nominaux au féminin.' and a table with words to be transformed: 'un cheval', 'une valisette', 'un hélicoptère', 'le tricolore', 'le drapeau', 'un chat blanc'.
- Mathématiques (middle right):** A section titled 'Mathématiques' with a drawing of a wallet and the question: 'Quelle somme d'argent possède Pauline dans son porte-monnaie?'. It includes a drawing of a coin and the text: 'Pauline : 13 € 40 c.' and another question: 'Manon achète une rose à 3€. Elle paye avec un billet de 10€. Combien lui rend le fleuriste?'. There are boxes for 'réponse' and 'schéma/calcul'.
- Numération (bottom left):** A section titled 'Numération' with three tasks: '1 Range ces nombres dans l'ordre décroissant (du plus grand au plus petit) : 36 - 69 - 42 - 80 - 79 - 29', '2 écris ces nombres en lettres.' (with examples 41, 92, 77), and '3 Encadre ces nombres entre 2 dizaines qui se suivent.' (with examples 64, 81, 79, 99).
- Compréhension (bottom left):** A section titled 'Lecture / Compréhension' with the instruction: 'Lis le texte. Recopie-le. Fais une phrase pour répondre. Dessine ta réponse dans le cadre.' The text is: 'Tous les jours tu m'emmenes à l'école. Je transporte tout ton matériel pour l'école. Qui suis-je?'. There are boxes for 'Dessine' and 'Écris la réponse'.
- Mathématiques (bottom right):** A section titled 'Mathématiques' with the instruction: 'Cherche ce mot dans le dictionnaire et écris sa définition sans les exemples.' and 'Colorie le bonhomme qui correspond à sa matière.' and 'Colorie la case qui correspond à son genre.' It includes a drawing of a boy and a girl, and a table with 'féminin' and 'masculin'.
- Géométrie (bottom right):** A section titled 'Géométrie' with the instruction: 'Complète la frise. Lorsque la maîtresse a validé, colorie-la avec tes crayons de couleur.' and a drawing of a diamond-shaped pattern.
- Mathématiques (bottom right):** A section titled 'Mathématiques' with the instruction: 'Résous cette énigme.' and the riddle: 'A la ferme il y a 2 chats, 3 poules et 1 vache. Combien comptes-tu de pattes?'. There is a box for 'Réponse'.

Figure 82 Exemple de plan de travail donné par Mallory aux CE1

« Ceux qui terminent rapidement ne terminent jamais avant le jeudi soir chez moi (le lundi ils ont très peu de temps à consacrer à leur PDT car l'emploi du temps est

chargé, le mardi et le jeudi ils ont le temps qu'il leur reste quand leur travail est fini) ... »

« Le vendredi matin il y a une plage de 45 minutes dédiée au PDT (justement pour ceux qui sont généralement lents et ont du mal à se dégager du temps dans la semaine). »

Les plus lents ont donc matériellement le temps de terminer leur programme (sachant qu'ils ont un programme 2 ou 3, même s'ils n'ont pas fait grand-chose de la semaine, sur 45 minutes c'est faisable).

Les plus rapides qui ont tout fait avant le vendredi utilisent cette plage de 45min librement.

« C'est là qu'on voit les « malins » qui travaillent ardemment toute la semaine pour justement se dégager cette plage libre le vendredi. Ils accèdent aux coins autonomie et à la bibliothèque et en sont bien ravis ! »



Ce plan de travail contient des mathématiques et du français. C'est un outil de différenciation pédagogique pour Mallory, qui lui permet d'envoyer ses élèves les plus rapides vers des activités de révision réalisées de façon autonome. C'est également un moyen pour rendre autonomes des élèves lents qui attendent qu'on leur donne un travail. Ils disposent d'un éventuel temps libre s'ils jouent le jeu d'accélérer leur efficacité.

Synthèse sur les enjeux de savoir au cours de cette séance :

CP : dont deux sont accompagnés par l'AESH

- Lecture compréhension d'un texte nouveau
- production d'écrit autour d'une image support
- dictée muette révision de sons complexes (encodage de phonèmes complexes)

Pré CP : Ruben

- Consolidation du principe alphabétique et graphophonologique (phonème [v])

- Repérage dans l'espace (position selon l'axe horizontal et vertical).
- CE1 :
- Accords de tous les constituants d'une phrase au pluriel
 - Révision en mathématiques sur les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction posées (travail à savoir faire seul).

Organisation de la classe et formes de groupements

Le matin, Mallory se rend disponible pour chacun et chacune, remotivant certain.e.s, remettant au travail d'autres élèves bloqués ou empêchés en mathématiques ou en français.

L'après-midi, elle fonctionne en groupe classe entier ou en ateliers mêlant petits et grands pour les activités de découverte du monde espace, temps et sciences, l'anglais, l'EPS, et les activités artistiques. Les élèves font des ateliers de recherche documentaire, des jeux de société, des lectures, et présentent des exposés. Mallory explique que les élèves prennent une part active à la constitution des après-midis.

Déplacements et proxémie

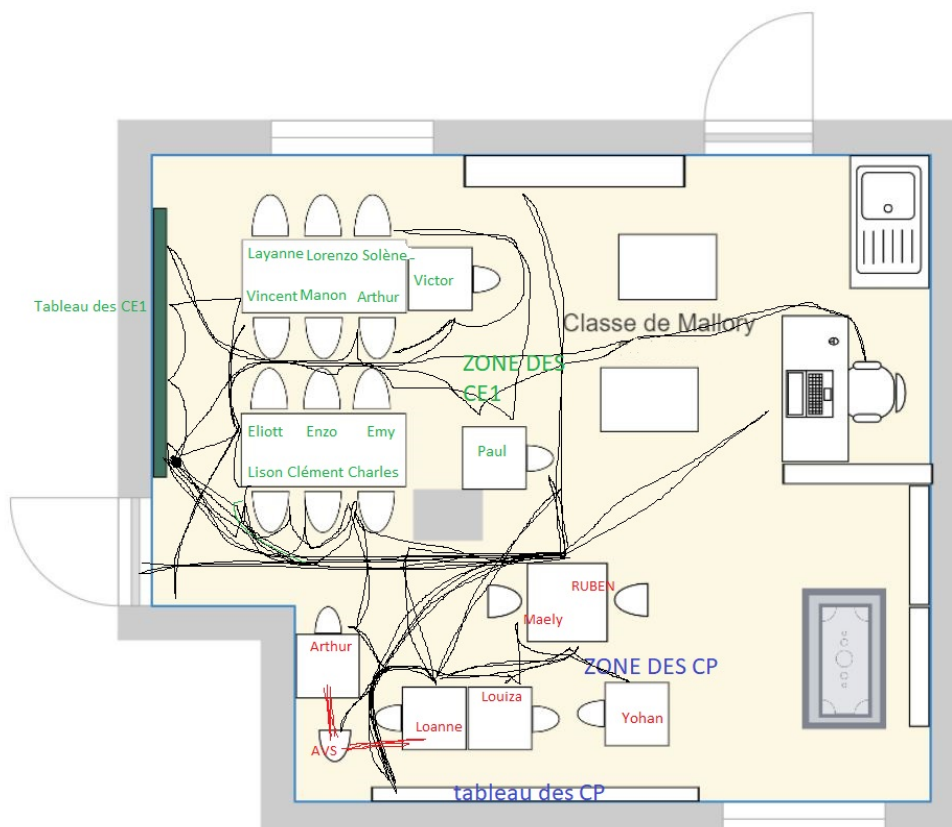


Figure 83 Locogrammes de Mallory en cours double

Mallory est excessivement mobile dans ses déplacements et particulièrement loquace en classe. Elle occupe quasiment 90% des prises de parole. Ses élèves ne

parlent que sur sollicitation, pour répondre à une question qu'elle pose. Elle a l'œil partout... passant au-dessus des pupitres d'élèves à l'improviste. Il apparaît que les allers et retours qu'elle effectue depuis le bureau de Ruben s'expliquent par le manque d'autonomie de cet élève. Layanne, Solène, Emy et Enzo sont les élèves les plus rapides et les plus avancés. Elle a très peu besoin d'aller les aider. En revanche, elle passe fréquemment près de l'AVS en CP qui lui envoie des signaux au sujet des deux élèves qu'il accompagne. C'est donc la frontière entre les CP et les CE1 qu'elle fréquente assidument, oscillant entre les deux tableaux et les pupitres des élèves qui ont besoin de régulation. Le déjà-là proxémique (Carminatti & Carnus, 2019) de Mallory montre que son étayage dans les temps de régulation sont très forts en direction des élèves.

À sa façon de se déplacer, j'ai l'impression qu'elle tisse des fils, comme pour constituer son cocon.

Dans ce moment, je relève que le rapport à l'épreuve est plutôt du côté de l'excitation et de la familiarité. Mallory apparaît très à l'aise dans son élément et elle le montre de façon ostensive. Comme dans sa classe, elle étend les bras, les referme sur ses élèves, les enveloppe « *comme un cocon* » et prend toute la place.

Qu'en est-il de cet enveloppement au regard des quatre moments didactiques ?

Les quatre moments didactiques

En rapport avec l'approche de Sensevy décrite dans la partie théorico-méthodologique de la thèse, je cherche à repérer dans cette séance d'enseignement - apprentissage les quatre moments didactiques :

- le moment « Définir » correspond aux instants où l'enseignante prend la parole en collectif. Celle-ci décrit la matinée, explicite les enjeux des temps prévus, donne les instructions que les élèves doivent comprendre pour s'engager dans le travail. Elle précise également la forme du travail, c'est-à-dire le support d'apprentissage, le nombre de lignes à sauter, la couleur du stylo ou du crayon à utiliser. Cela correspond également en CP à tous les moments où elle a proposé une nouvelle activité à Ruben ;
- le moment « Dévoluer » correspond à l'étape pendant laquelle les élèves vont avoir à se confronter à la difficulté de la tâche seuls. Ils ont à mobiliser et mettre en œuvre ce qu'ils savent pour remplir leur fichier en CP, leur cahier du jour ou leur plan de travail en CE1. Ils peuvent demander de l'aide si besoin mais la plupart du temps, c'est inutile car Mallory est déjà là avant qu'ils aient le temps de demander ;
- le moment « Réguler » renvoie aux différents temps où l'enseignante est ans un étayage auprès de ses élèves. Il peut s'agir de remédiation, de reformulation, de relances ou d'enrôlement dans la tâche ;
- le moment « Institutionnaliser » concerne l'exposition à un savoir stabilisé, son explicitation et sa validation auprès d'un élève ou d'un groupe d'élèves, tantôt les CP, tantôt les CE1.

Comme pour Loïc, lors de l'épreuve de Mallory, il m'est difficile d'examiner à un grain fin le moment de la dévolution, tant il est mêlé avec celui de la régulation. En effet, Mallory apparaît omniprésente et omnisciente lors de cette séance. Elle est partout à la fois, elle voit tout, elle gère tout. Dès qu'un élève se trompe, elle le voit et lui indique quoi faire ou comment corriger sa production. Les moments d'institutionnalisation sont plus faciles à repérer car elle les fait quand elle est au tableau, dans le niveau avec lequel elle vient de travailler. Mallory institutionnalise toujours à la fin de la séance, après des exercices d'entraînement.

Séance de Mallory

Moments didactiques	% et durées en CP (arrondis)	% et durée en CE1
Définir Temps 1,3, 8, 14, 15, 19 en CP Temps 1bis, 15 en CE1	7 minutes 20 secondes soit 8.5%	6 minutes 10 secondes soit 6.7%
Dévoluer Temps non marqué mais repéré par défaut vis-à-vis des temps de régulation	1 heure et 3 minutes soit 70%	32 minutes et 30 secondes soit 35.4%
Réguler Temps 4, 5, 6, 9, 12, 16, 21 en CP Temps 7, 10, 11, 13, 17, 20 en CE1	13 minutes et 15 secondes soit 14.7 %	33 minutes soit 36.6%
Institutionnaliser Temps 17, 18 en CP Temps 20, 21 en CE1	5 minutes et 40 secondes soit 6.8%	19 minutes et 20 secondes soit 21.3%
Durée totale	1 heure 30 soit 100%	1 heure 30 soit 100%

Tableau 47 Pourcentages représentant les moments didactiques de Mallory pendant la captation vidéo



Figure 84 Représentation en pourcentages des moments didactiques en CP dans la classe de Mallory



Figure 85 Représentation en pourcentages des moments didactiques en CE1 dans la classe de Mallory

Mallory joue sur deux postures pendant ce moment de captation vidéo d'une heure trente. Malgré un apparent lâcher prise, puisque les temps de dévolution sont longs, elle contrôle totalement la classe et ne s'accorde pas de temps pour souffler. Ne laissant aucun répit, aucun temps mort, ni aucun espace inoccupé, elle prend toute la place de la classe. Comme une mère nourricière, elle couve ses élèves avec une attention sans faille. Elle feint de ne pas savoir pour les laisser se débrouiller mais elle revient bien vite vérifier si l'élève a pu se remettre au travail. Sa grande taille lui permet de bien voir au-dessus des élèves, ceux-ci sont souvent de dos par rapport à son passage. Elle les surprend en plein exercice, pour valider, encourager, houspiller ou guider tel ou tel élève. Elle laisse bien volontiers la place au tableau aux volontaires ou désignés pour résoudre un exercice. Car sa place est partout et pas seulement en position frontale. Mallory a également aménagé le milieu, préparé sa journée de telle sorte qu'elle est tout-à-fait disponible pour intervenir à la volée, sur mesure pour chacun de ses élèves.

La polyvalence de Mallory se révèle et s'exprime de façon magistrale dans sa capacité à s'adapter à son public, à démultiplier les zones d'impact de son intervention afin d'en maximiser les effets. Elle se met vraiment au service des besoins de ses élèves.

Quand elle voit que les apprentissages qu'elle propose sont trop loin de la zone proximale de développement d'un élève, comme Ruben par exemple, elle préfère changer de domaine disciplinaire, montrant là qu'elle mobilise également une certaine polyvalence disciplinaire. Elle prend constamment des indices constamment des progrès et des aménagements à prévoir pour ses élèves. Elle sonde les traces dans l'activité de chacun pour en extraire des indices d'apprentissage. Elle « butine » sur chaque cahier et pilote par sa régulation. Les phases d'institutionnalisation viennent ponctuer et valider les progrès engagés pour rassurer les élèves une fois qu'ils ont fait la preuve qu'ils savent faire.

5.3.1.2.2. *L'entretien à chaud*

Élaboration des questions de l'entretien à chaud

Voici mon guide d'entretien réalisé à chaud, quelques heures après la captation vidéo d'épreuve :

- Je viens de voir une heure et demi de classe et ma 1^{ère} question est : comment s'est passée ta matinée ?
- Tu es en cours double, CP CE1, tu l'as choisi ?
- Et t'aurais préféré travailler différemment ou pas ? en niveau simple par exemple ?
- Qu'est-ce que tu as enseigné ce matin, pour toi, de ton point de vue ?
- Alors ce matin, quand on est rentrés dans la classe, ta classe était déjà installée ? Il me semble ? Quand est-ce que tu prépares ta classe ?

- Pourquoi tu as fait ces choix (pédagogiques) là ?
- Est-ce que tes collègues sont au courant que tu as un blog ?
- Et est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as ouvert ce blog ? au début ?
- Dans le premier entretien, tu me disais que tu as pensé à l'édition avec un autre blogueur ?
- Après, j'ai des questions qui sont plus sur ton rapport à toi avec ton enseignement. D'abord, est-ce que tu saurais définir ta pédagogie à toi ? Ta patte ?
- Ça serait un peu ce que tu m'as dit d'autonomie ?
- Est-ce que tu pratiques des échanges de services avec d'autres collègues de l'école, même si vous avez des niveaux complètement différents... ou pas... Est-ce qu'il y a des intervenants extérieurs ? Je voudrais que tu me parles un peu de l'organisation des enseignements dans ta classe...
- et si tu le pouvais, quelles seraient celles que tu délèguerais dans les matières ?
- Et du coup, tu priorises d'autres disciplines ?
- Est-ce que tu peux me dire ce qui est différent dans ce métier par rapport à ce que tu avais imaginé ? Quand tu as passé le concours ou avant de passer le concours ? Tu m'as dit que depuis le CM2 t'avais envie d'être maitresse...
- Et toi, tu pensais à quoi ? quand t'étais en CM2, de ce métier-là ?
- Tu m'avais parlé, si je peux rebondir là-dessus, d'une, du métier un peu dévalorisé pas par rapport à la société mais par rapport aux parents ...
- Et qu'est-ce qui te convient ... dans ce métier ?
- Par exemple, pourquoi c'est PE et pas prof de collègue qui t'a intéressée ?
- Si tu devais, à part la tranche d'âge, si tu devais caractériser l'enseignement dans le primaire, pour toi, ce serait quoi ?
- Tu peux me dire un peu ce que c'est pour toi la polyvalence ?
- Est-ce que tu prévois de changer déjà quelque chose dans ta façon d'enseigner, ou d'aborder la classe l'année prochaine ?
- du coup, tu sais, donc, tu ne vas pas mettre l'accent sur le fonctionnement de ta classe ? c'est ça ?
- Et du coup, tu vas te projeter plus sur l'établissement ?
- Y a-t-il des choses que tu veux rajouter ? ou des questions que je t'ai posées qui t'ont éveillé d'autres remarques ?

Analyse de l'entretien à chaud de Mallory

Mallory décrit avec soin tout le matériel et tous les affichages que comprend sa classe, montrant là qu'elle a anticipé avec un grand soin tous les besoins de ses apprenants. Elle peut justifier l'achat de chaque matériel réalisé depuis sept ans qu'elle occupe cette classe. Elle est posée, satisfaite de sa matinée de classe.

Dans l'entretien à chaud disponible en annexe 10.6.2.1, Mallory reste dans le déni quand je l'interroge sur les deux obstacles didactiques rencontrés, qui n'ont pas permis à ses élèves, tant en CP qu'en CE1, de comprendre l'enjeu de sa séance. Il est à noter que ces couacs ont lieu tous deux en même temps, en fin de séance. Mallory était en train de prévoir la suite, notamment la sortie en récréation à venir. En surcharge cognitive, elle n'a alors pas maîtrisé tous les échanges et les supports agissant dans la classe à ce moment-là.

J'ai réalisé la transcription de l'entretien de Mallory sous forme de verbatim, puis j'ai effectué une lecture flottante afin de repérer des éléments susceptibles d'éclairer ses trois rapports à..., et les descripteurs et analyseurs de son action didactique. J'ai ensuite surligné et regroupé les éléments relatifs à mes catégories d'analyse. L'intégralité de l'entretien à chaud analysé se trouve dans le QR code de l'annexe 10.6.1.2.

44	Chercheure : donc tu as un outil de plus...	
45	Mallory : Taoki, alors c'est la méthode, enfin, il faut pas parler de méthode il paraît... (rises) mais c'est on va dire le manuel de lecture que j'ai choisi parce que c'est une méthode syllabique et ce que j'aime dans Taoki, hum... que je ne retrouve pas par exemple dans Léo et Léa qui est très connu pour être la syllabique par excellence, c'est qu'on rentre dans un son par une image. Et une image riche, qui fait travailler le lexique, qui fait travailler du coup heu... dès le début d'année l'oral... A ce stade de l'année, ils commencent par de la rédaction, donc, je ne cherche pas de suite à rentrer dans le nouveau son, c'est, ils ont une image et ils la décrivent, ils racontent... Par rapport à ce qu'ils ont fait, ensuite, on va travailler un nouveau son, bon, là aujourd'hui en son, c'est un son qu'on a déjà vu... donc, c'était pas forcément une découverte... mais un approfondissement, mais voilà, on rentre par l'image donc on travaille le langage oral, le langage écrit, après, il y a une partie phonologie, et après, ils lisent que ce qu'ils peuvent lire quoi... moi, je trouve ça magique quoi... ils ne devinent pas, ils lisent ! Et dès le premier jour du CP, ils lisent, voilà !	Controverse sur les méthodes, Mallory utilise Taoki parce qu'elle est syllabique et qu'on rentre dans le son par une image. Ils lisent sans deviner.
46	Chercheure : d'accord !	
47	Mallory : ils lisent que ce qu'ils peuvent, mais ils lisent.	
48	Chercheure : et en maths, tu as un support ?	
49	Mallory : en maths, j'ai un support, c'est un fichier, donc c'est Picbilles, j'apprends les maths.	En CP pour les mathématiques, elle utilise Picbilles (J'apprends les maths de Brissiaud) et tout le matériel associé.

Tableau 48 Analyse de l'entretien à chaud de Mallory

5.3.1.2.3. Positionnements sur les axes en tension des trois rapports à... dans l'épreuve de Mallory

C'est donc à partir de ces éléments (captation vidéo et entretien à chaud) que j'ai positionné Mallory sur les axes en tension des trois rapports à...

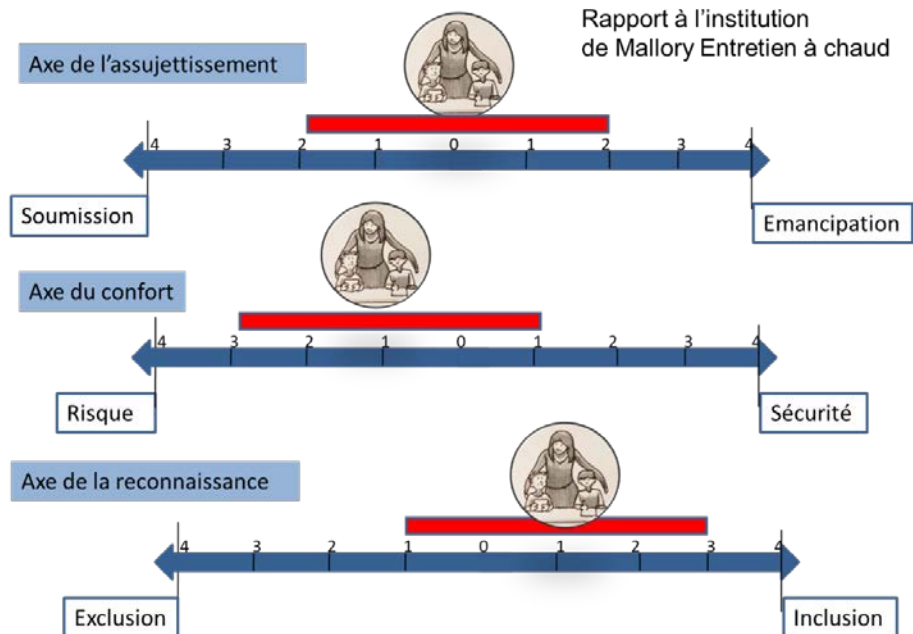


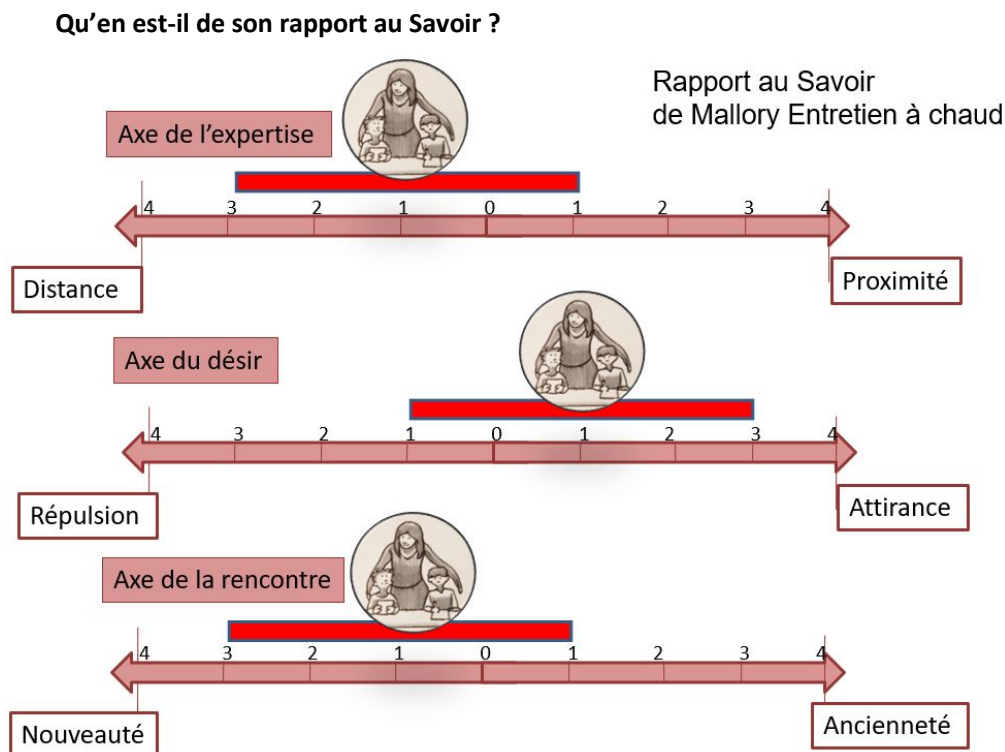
Figure 86 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport à l'institution au temps de l'épreuve

Les difficultés que déclare rencontrer Mallory dans son premier poste, depuis sept ans, sont majoritairement en lien avec les familles de ses élèves. Sur l'axe du confort, je la place toujours à trois du côté du risque. Elle ne parvient pas à rétablir un dialogue avec certains parents réfractaires aux valeurs de l'école. Un fort taux d'absentéisme pour certains et des exigences hors normes pour d'autres lui font dire : « *voilà pour moi vous êtes parents de votre enfant, moi je suis enseignante de 20 enfants... donc je ne suis pas l'enseignante de votre enfant particulier* » et la conduisent à une forte individualisation des besoins d'apprentissages de ses élèves. Le propos de Mallory devient alors un plaidoyer quand elle exprime son besoin de reconnaissance très fort, malgré un salaire moyen et un investissement personnel de chaque instant : « C'est un métier en fait, où on œuvre pour tout le monde, où on est pas reconnu parce qu'on se fait de l'argent... c'est pas une question de supériorité via l'argent, c'est juste, on est là pour tout le monde et donc c'est un métier qui... demande de la dévotion et pour ça, on devrait être respectés. Je dis pas encensés, mais juste respectés quoi... dans les efforts qu'on fait et surtout quand on s'applique à différencier quoi... » Mallory se sent tout de même reconnue par les autres familles, ce qui lui fait envisager une demande de mutation sans demande d'urgence absolue. « *Je ne veux pas bouger à tout prix de l'école où je suis... j'y suis très bien,*

mais si je peux me rapprocher de chez moi... ». Je la place à trois sur l'axe de la reconnaissance car Mallory a de nombreuses autres sources de satisfaction. La reconnaissance maximale, Mallory l'a trouvée grâce à son blog. Son nom et son logo deviennent populaire, il est « agréable d'avoir des collègues et de ne pas avoir cette barrière privé/public, hein, qu'on ressent quand même, parce que finalement chacun son bord ». Mallory devient une référence et prend conscience de son poids dans le milieu de la formation. « peut-être plus une dynamique de partage parce que avec l'expérience, j'ai toujours plaisir à communiquer avec de jeunes enseignants, à être... pas dans une démarche de formation mais à voilà ... enfin, si quelque part, c'est un peu ça ». Elle s'efforce de garder du contact pour ne pas devenir une seule « banque de données ». Par ailleurs, elle me confirme bien fièrement pendant l'entretien à chaud qu'une maison d'édition lui a confié la rédaction de cinq ouvrages allant du CP au CM2 et elle a dû faire appel à un autre blogueur pour légitimer sa participation dans le cycle 3 dans lequel elle n'a jamais enseigné.

Tous ces encouragements la poussent à quitter ce village et tenter une mutation dans une autre école, plus importante.

Sur l'axe de l'assujettissement, Mallory souhaite être tranquille vis-à-vis de sa hiérarchie. Elle m'a confié qu'elle a été inspectée récemment. Elle gérait son blog sous couvert d'un pseudonyme et l'IEN ne savait pas qu'elle en était la créatrice. Il lui a suggéré de moins s'inspirer des travaux de cette blogueuse qui recouvraient les murs de sa classe. Cette anecdote ne lui a pas donné envie de divulguer son nom sur son blog ni d'assumer ce blog auprès de sa hiérarchie. Elle a même revendiqué cette bulle de liberté que lui donnait ce lieu virtuel. Elle m'apparaît donc toujours dans un assujettissement « entre-deux » en tension entre soumission et émancipation.



Concernant sa pédagogie, Mallory répond que celle-ci est « *plus assumée* » avec le temps car elle déclare qu'elle se connaît mieux. Elle utilise de nombreux outils dans sa classe « *ce sont des choix qui sont alors on va dire au début qui sont plutôt théoriques, et puis par la pratique, c'est des choix que je conserve ou que j'écarte* ». Dans son rapport au Savoir, elle est convaincue « *qu'on n'a jamais fini d'apprendre en étant enseignant* ». Sur l'axe du désir, on voit bien qu'elle est toujours très attirée par le Savoir, c'est pourquoi je relève un positionnement plus franc du côté de l'attirance. Elle considère que « *pour être un bon enseignant il ne faut pas hésiter à tester des choses, à , ben tant pis à se ramasser puis à dire... ça marche pas... mais il faut le faire et c'est difficile au début... de se dire, parce qu'on se dit qu'on a la vie de ces enfants entre les mains* ». Peu à peu, au fil des années et des mois, Mallory s'émancipe d'un Savoir acquis de sa formation initiale, elle apprend à se faire confiance : « *au début, j'étais vraiment...ben, comme on apprend quoi... j'avais mon BO et puis ma programmation, et puis voilà, c'était très carré et puis maintenant non, si les enfants partent sur l'adjectif dès le mois de septembre parce que ...et ben on y va quoi !* ». Concernant l'axe de la rencontre, Mallory fait des compromis mais elle fait de son mieux pour « *tenir la route* », entre nouveauté et ancienneté, je la positionne au milieu. De même, je la place au milieu sur l'axe de l'expertise parce que Mallory a une vision de la polyvalence qui ne tient pas compte de l'injonction d'enseigner toutes les disciplines. Elle l'esquive afin de ne pas affronter son manque à savoir : à propos de l'enseignement de l'anglais, Mallory

reconnait que « *mais là, je fais un gros mea culpa là-dessus, parce que voilà, ça pêche en anglais dans ma classe, c'est mon point faible...* ». C'est une matière qu'elle ne peut plus déléguer, car sa collègue est en congé maternité et une enseignante du collège vient enseigner l'anglais aux élèves de cycle 3. Le directeur en maternelle n'y connaît rien... Il faut donc qu'elle garde la charge de cet enseignement. Concernant l'enseignement des technologies de l'information, je pensais trouver du matériel informatique dans sa classe, puisqu'en tant que blogueuse, elle sait très bien les utiliser mais son école n'est pas du tout équipée en ressources numériques. Cette école de campagne ne bénéficie pas de tout l'environnement nécessaire pour financer de tels investissements. Au sujet de l'EPS, elle signale que « *le sport, ben ici, ça reste des sports... tu vois l'espace qu'on a (dans la cour de l'école), on n'a pas accès au gymnase, aux terrains municipaux, parce que conflit avec la mairie donc, ça c'est encore une autre histoire* ». Elle semble faire avec « les moyens du bord » mais ne revendique pas tellement d'amélioration. Elle s'en accommode car elle a le temps de bien enseigner les fondamentaux qu'elle maîtrise au détriment des autres disciplines. Perfectionniste, elle préfère être moins polyvalente et plus précise dans les enseignements qu'elle maîtrise et qu'elle enseigne.

Qu'en est-il de son rapport à l'épreuve ?

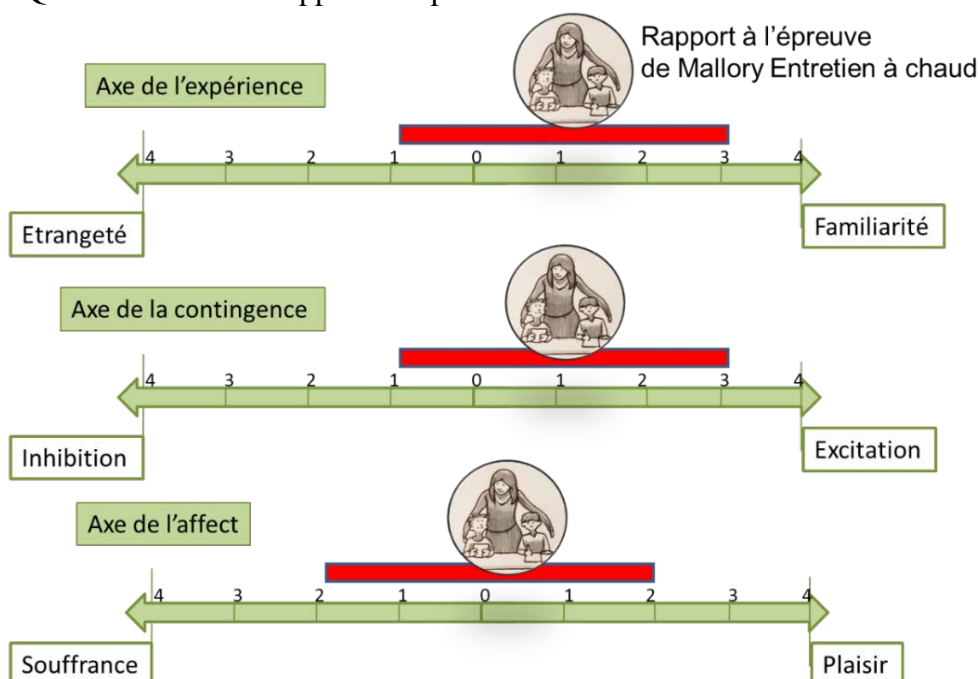


Figure 88 Positionnement de Mallory sur les axes du rapport à l'épreuve au temps de l'épreuve

Lorsque je découvre les élèves de Mallory, je me rends compte qu'elle n'a pas deux niveaux scolaires, mais au moins cinq à gérer, tant son groupe est hétérogène. Elle prépare ses journées pour les cinq niveaux chaque jour. Elle souhaite rester au plus près des capacités de chacun pour ne pas mettre ses élèves en difficultés. Elle définit sa façon

de faire par : « *je m'adapte à eux* ». Son objectif en tant qu'enseignante « *c'est qu'ils grandissent et même si scolairement, ils sont en difficultés, ça les empêche pas d'être vifs d'esprit.* » Sa dextérité à passer d'un groupe à l'autre, d'un élève à l'autre m'impressionne. Elle semble à l'aise dans cette façon d'enseigner... Sur l'axe de l'expérience, je la positionne proche de la familiarité. Son projet est de réussir à constituer un groupe classe soudé, « *c'est ce travail-là qui est difficile... rendre l'enfant autonome et rendre l'enfant autonome au sein d'un groupe* ». Sa posture en classe, très au-dessus des élèves, enveloppante, omnisciente et omniprésente auprès de chacun, m'incite à la positionner sur l'axe de la contingence du côté de l'excitation. Elle trouve que ses élèves sont nombrilistes, autocentrés. Malgré les difficultés, elle ne renonce pas. Son effectif est trop éparpillé et a des besoins trop différents pour qu'elle puisse utiliser le même matériel avec les six CP par exemple. Mallory montre ici son dilemme impossible au grand jour, peut-être s'entend-elle le penser en le disant : « *Donc, les enfants qui font la découverte en deux minutes et c'est bon, bon, c'est compris, on sait qu'on n'a pas besoin de faire une séance complète avec eux, y a des enfants, ça va bloquer directement, et je vais de suite faire des ateliers* ». Dans son expression corporelle et sa gestion proxémique, nous avons vu qu'elle adopte une posture bienveillante et maternante, contenant comme un cocon, mais sous couvert d'un grand contrôle des activités de chacun et chacune. Elle remet l'accent sur la charge éducative qui pèse sur le milieu enseignant : « *Je m'attendais à avoir des cas difficiles, je m'attendais à devoir dire aux enfants de se taire ou d'arrêter de se bagarrer dans la cour, fin, voilà des petites disputes, je ne m'attendais pas à cette ampleur.* » Mallory se plaint du manque de reconnaissance du travail de professeur des écoles, au contact des familles, sans protection : « *faut dire ce qui est, par contre, il faut FFFFFFFF, pour 10 remarques négatives, on en a 2 positives!* ». Elle conclut qu'elle ne regrette aucunement sa décision, « *Non, mais j'aime tout en fait, bon, c'est un métier que j'ai choisi donc, je m'y épanouis et je n'ai jamais regretté ce choix...* ». Cette ambivalence permanente sur l'axe des affects, entre ses plaintes et ses satisfactions, me conduit à la placer dans une équidistance entre souffrance et plaisir. Mais à quel prix maintient-elle cet équilibre ?

Son investissement personnel est préoccupant, car elle ne ménage ni sa santé, ni son temps pour son métier.

5.3.1.2.4. Synthèse de l'épreuve de Mallory

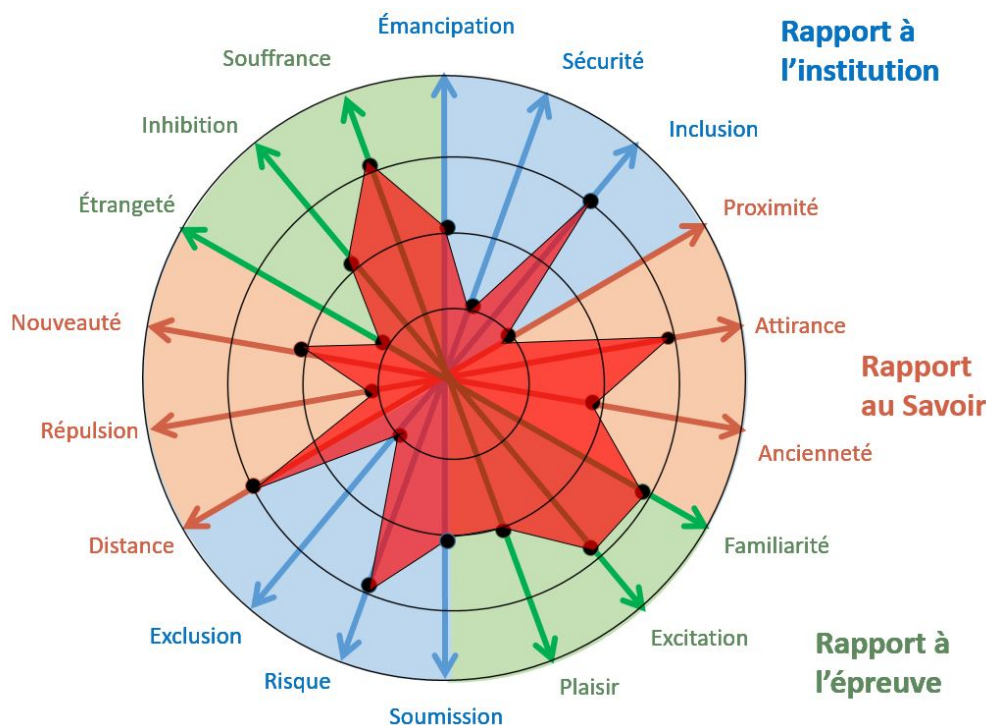


Figure 89 Analyse synchronique des positionnements de Mallory au temps de l'épreuve

Mallory à l'œuvre, c'est comme une « tornade » qui traverse l'espace de la classe sans cesse. J'ai l'impression qu'elle tisse des fils autour de chacun des élèves, dans une posture très enveloppante et très bienveillante. Elle observe, analyse à grain fin l'activité, l'avancée de chaque élève et il est impossible d'échapper à son regard qui sonde et contrôle, relance et accompagne... Son simplexe montre bien un étalement maximum à l'image de son engagement hors norme. Elle est presque toujours dans les extrêmes sauf dans son rapport à l'institution car elle affiche une certaine confiance en son professionnalisme.

Mallory est une enseignante de cycle 2 méticuleuse et bien organisée. Elle a le souci de subvenir aux besoins éducatifs de chacun de ses élèves. Elle est présente pour aider tout le monde et pour donner des pistes d'émancipation à ceux qui réussissent. Sa classe est aménagée avec soin, elle s'entoure de très nombreux supports, manuels, jeux, fichiers, supports manipulatoires, affichages et méthodes prenant en compte différents profils d'apprentissages. Elle considère que son métier n'est pas facile mais elle y prend du plaisir. Elle cherche à faire à sa manière pour concilier les attentes institutionnelles, les besoins des élèves et les attentes parentales. Ce perfectionnisme a un prix : renoncer à une polyvalence disciplinaire, pour se concentrer sur les fondamentaux et bien enseigner ce qu'elle sait le mieux, même si quelques contenus disciplinaires mineurs en quota horaire passent « à la trappe ».

Figure 90 Synthèse de l'épreuve de Mallory

5.3.1.3. L'après-coup de Mallory

5.3.1.3.1. *Rapprochement entre déjà-là et épreuve : des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés*

Au moment de l'entretien à chaud, Mallory ne revient pas sur les séances que j'ai pu filmer. J'avais repéré un malentendu didactique⁴⁰ et la gêne qui a émergé pendant l'exercice sur le groupe nominal. Mais ni Mallory, ni moi n'avions repéré l'obstacle didactique causé par l'affiche du gorille en CP. Elle est restée évasive quant aux enseignements donnés ce matin-là.

La vision de ce métier qu'elle avait enfant a beaucoup évolué, notamment suite aux frictions avec des parents d'élèves. « *Déjà, on a cette image globale de je-m'en-foutiste... qui arrive en classe, ouvre un bouquin et fait une leçon vite fait, bien fait... qui finissent à 4h30 qui ont leur mercredi... ffffffffff qui ont leurs vacances scolaires avec leurs enfants, donc, en gros des gens qui ont beaucoup de chance d'être payés à rien faire, voilà !!!* » Ce n'est plus seulement à l'égard des familles que Mallory porte des griefs, mais à la société tout entière qui ne comprend pas ce métier, pour lequel elle travaille tant. Son idéal forgé dans l'enfance est tombé et ses désillusions sont grandes : « *Est-ce que c'était déjà l'image que les gens avaient, j'étais trop petite pour m'en rendre compte...* ». Par revers de cette incompréhension, elle réagit fortement montrant une exaspération à son comble : « *j'ai toujours trouvé ça aberrant qu'on appelle ça l'éducation nationale, c'est quelque chose qui me sort par les yeux, ça devrait s'appeler l'enseignement national !* » Cette exclamation me permet de repérer une part d'insu chez Mallory qui se défend de vouloir éduquer ses élèves sous couvert d'enseignement.

Dans l'idée de creuser cette question des missions de l'école pour elle et de revenir que quelques tensions repérées suite au rapprochement des analyses des deux premiers temps de la recherche, je bâtis le guide d'entretien de l'après-coup.

5.3.1.3.2. *Élaboration des questions de l'entretien d'après-coup*

Rapport au Savoir

- Qu'est-ce qui change entre le début et la fin du cycle 2 ?
- Es-tu inquiète des changements dans le Savoir à transmettre ?

⁴⁰ En CP, elle avait laissé une affiche qui causait un obstacle didactique et contredisait son propos, en CE1, elle avait proposé une phrase dans laquelle un nom faisait fonction d'adjectif, induisant les élèves en erreur.

Rapport à l'institution

- As-tu finalement changé d'école ?
- As-tu des cycles 3 ou bien toujours des cycles 2 ?
- Es-tu soulagée de découvrir un nouveau pilotage ?
- As-tu des nouvelles contraintes dans cette nouvelle école ?
- Faites-vous des échanges de services ? Des décroisements ? Y a-t-il des intervenants ?
- Quelles sont les matières que tu voudrais bien céder ?
- Où en es-tu sur ton blog ? Tu sembles en retrait ces derniers mois...

Rapport à l'épreuve

- Enseignes-tu de la même façon avec des élèves plus âgés qu'avec les petits ?
- as-tu toujours un fonctionnement par ateliers pour certaines matières ?
- Quels outils préfères-tu dans ta classe ? Lesquels pourraient te représenter dans ta façon de travailler ?
- Comment est disposée ta nouvelle classe ?
- Quel est le rôle des parents, de tes collègues dans cette nouvelle école ?
- Est-ce que tu pousses toujours tes élèves vers davantage d'autonomie ?

Je précise ici que cet entretien a eu lieu deux fois à deux semaines d'intervalle. La première fois, j'avais eu des difficultés pour trouver une date mais le dictaphone n'avait pas enregistré l'entretien. J'ai donc dû attendre qu'elle me donne une seconde chance. J'ai dû remanier mon guide d'entretien pour intervertir les points de discussion et ne pas obtenir des réponses attendues. Épuisée par la fin de l'année scolaire 2019, elle m'avait demandé d'attendre les vacances scolaires pour répondre à mes demandes.

5.3.1.3.3. Analyse de l'entretien d'après-coup

À ma grande surprise, lorsque je revois Mallory en juillet 2019, de grands changements se sont produits dans sa vie. Elle a réussi à obtenir sa mutation dans une grande ville, ce qui est très difficile quand on est titulaire depuis seulement 7 ans dans l'enseignement privé catholique, car les mouvements de poste sont assez rares : *« en septembre 2016, j'ai changé d'école pour une école énorme de 19 classes, contre 3 dans la précédente... et en ville, donc pas du tout dans le même cadre, dans le même environnement »*.

Elle enseigne toujours en cycle 2, dans une classe de CE1-CE2 depuis 3 ans et s'en trouve ravie. Je m'attends à la trouver maman tant les entretiens précédents semblaient montrer un intérêt pour la famille. Mais j'apprends qu'elle s'est séparée

de son compagnon. Après un temps de silence sur son blog, je découvre d'importantes mises à jour, des articles de fond et des documents qui révèlent son identité...

5.3.1.3.4. Positionnements sur les axes en tension des trois rapports à...dans l'après-coup de Mallory

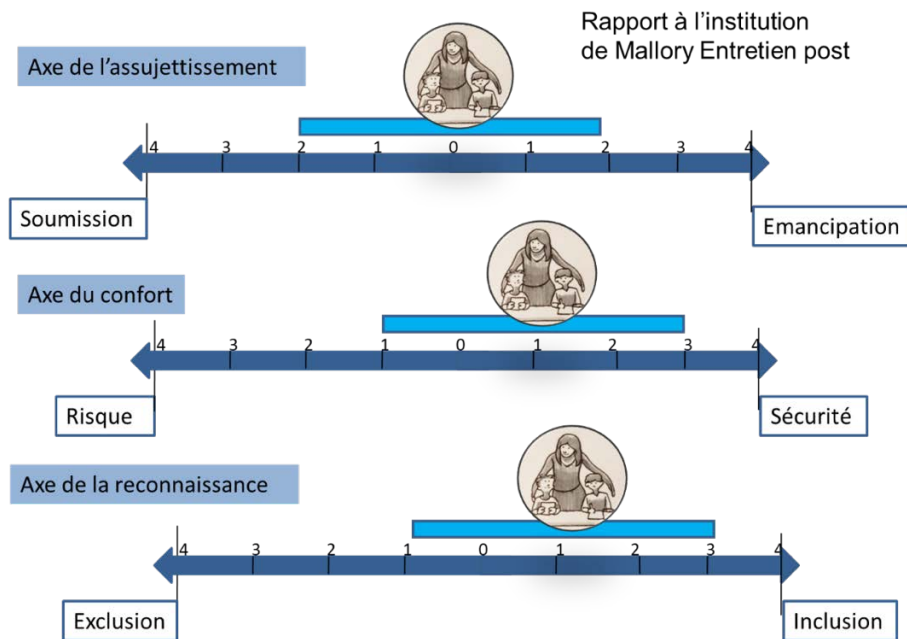


Figure 91 Positionnement de Mallory sur les trois axes du rapport à l'institution au temps de l'après-coup

Concernant l'axe de l'assujettissement, Mallory n'a pas changé. Elle est loyale et droite, fait ce qu'elle a à faire, sans s'embarrasser d'autorisations si elles ne sont pas explicites. Je la laisse donc à cheval entre soumission et émancipation. Elle se sent plutôt en sécurité sur l'axe du confort. Elle a fini par assumer la maternité de son blog et a été accueillie dans sa nouvelle école avec cette « *étiquette de star* » qu'elle ne souhaite pas étaler. Mais les parents d'élèves sont aussi informés, ce qui a conduit à effectuer quelques ajustements sur son blog pour cacher notamment les évaluations qui étaient en ligne. Mallory comprend que dans sa petite école, les trois enseignants étaient d'astreinte en même temps et ne pouvaient pas faire de roulements « *on faisait par exemple toutes les récréations, les sorties au portail, on voyait les parents tous les jours, fin c'était une autre organisation, beaucoup plus petite on va dire et familiale* ». Par comparaison, elle a aujourd'hui un directeur qui dispose d'une décharge complète, d'aides à la direction et elle ne se présente plus au portail de l'école. Elle fait partie d'un collectif maintenant et elle se sent plus en sécurité, car elle n'a plus ces contacts intempestifs imprévus avec les parents qui la fragilisaient au portail. Mais il faut faire vivre la structure et se responsabiliser dans l'organisation de projets d'ampleur. « *C'est un gros bateau, on se répartit tout ce qui est événement etc... on prend en charge généralement l'organisation d'un*

événement, ou d'une chose sur l'année... Mois, cette année, je me suis engagée avec une collègue sur l'organisation d'Olympiades de Jeux ». La charge administrative reste pesante mais interne à sa classe « parce qu'il y a toujours quelque chose à faire, y a toujours un événement à préparer etc...y a toujours des documents à donner, et c'est c'est... Je trouve que c'est vraiment plus lourd aujourd'hui... ».

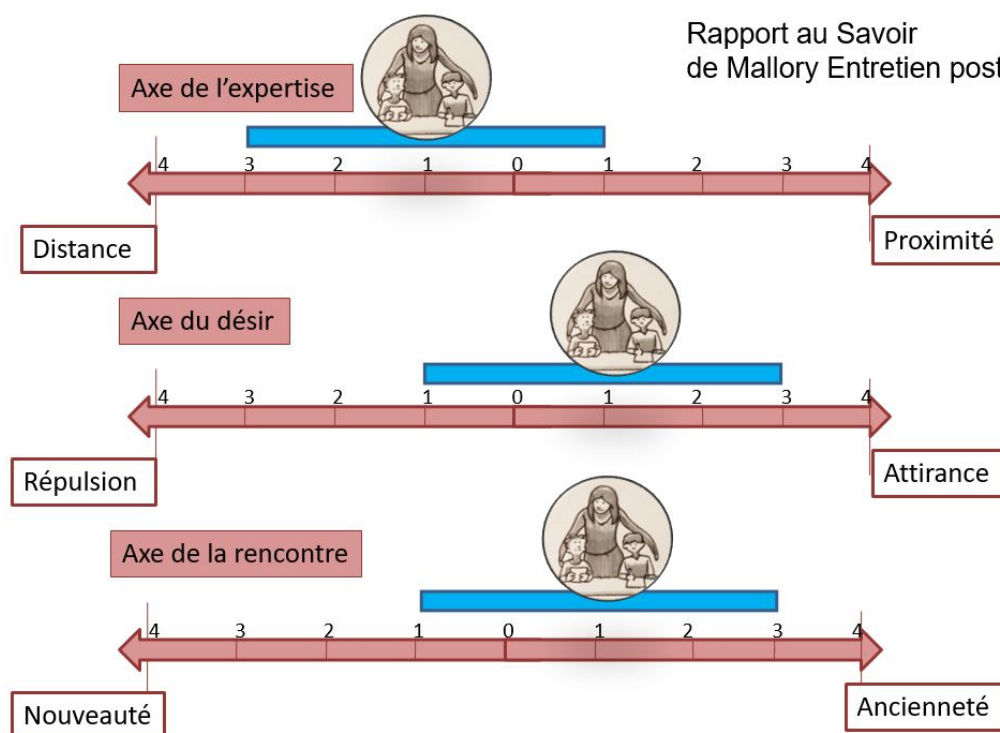


Figure 92 Positionnement de Mallory sur les axes du rapport au Savoir au temps de l'après-coup

Mallory n'a pas demandé de formation continue disciplinaire. Les manques à savoir sont toujours présents, elle paraît s'y résigner. Vu qu'on lui fournit des intervenants de qualité pour y remédier, alors sa formation disciplinaire n'est pas une priorité. Mallory aurait-elle fait le deuil d'une polyvalence disciplinaire ? L'expertise pour elle ne consiste pas en un aboutissement exhaustif de compétences disciplinaires. Je la positionne à égalité entre proximité et distance car elle n'exprime pas de besoin dans ces domaines. S'agit-il d'un renoncement dans l'enseignement de certaines disciplines qui lui assure de pouvoir mieux travailler en mathématiques et en français en demi-groupe ? Mallory n'est pas très explicite, mais j'entends son refus de s'étendre sur ce sujet. Je la sens « à vif », tranchante dans ses réponses lorsque je relance sur ce sujet de la polyvalence disciplinaire. De façon compensatoire, elle pallie ces manques sus et insus, plus ou moins avoués, concédés ou assumés, par les ressources humaines des intervenants que le diocèse met à sa disposition. Elle déclare avoir eu l'envie et les moyens grâce à son institution, d'approfondir ses réflexions pédagogiques qui lui ont permis de gagner en assurance

et en professionnalisme « j'ai suivi pas mal de formations à côté sur les neurosciences, la classe coopérative, les intelligences multiples ».

Elle qui souhaitait pouvoir échanger avec d'autres enseignants est ravie d'avoir une vingtaine de collègues différents, dont « deux collègues de CE1 et deux collègues de CE2 donc on est 5 sur le CE ». Elle découvre que son expérience du multi âge à la campagne lui a donné une culture différente de celle de ses collègues... Elle légitime alors son approche par la gestion multi niveaux. Mallory accueille de nombreux intervenants dans sa classe, elle ne craint pas d'apprendre en même temps que ses élèves car « le fait de prendre une intervenante en musique, ça va me permettre de voir autre chose et en fait de me former moi aussi pour pouvoir ensuite le refaire les années suivantes... donc pour moi, c'est une chance énorme de pouvoir faire ça ! » Elle se forme ainsi à sa façon, comme à son insu... Sa pulsion épistémophilique est comblée même si jamais rassasiée. Elle prend toujours plaisir à enseigner. Elle n'hésite plus à ouvrir les portes de sa classe à des « sachants » différents : des parents d'élèves, une conteuse, des intervenants ponctuels spécialistes « je pense que même dans les domaines qu'on maîtrise y a toujours des choses qu'on connaît mal et c'est pour ça qu'on fait des sorties scolaires, pour que les enfants aient un petit peu plus que ce que nous on leur amène quoi... c'est un peu le but... pour pas qu'on détienne tout et qu'on puisse tout apporter aux enfants... ». Elle assume son manque à savoir dans certains domaines, et accepte bien volontiers d'apprendre pour en savoir davantage.

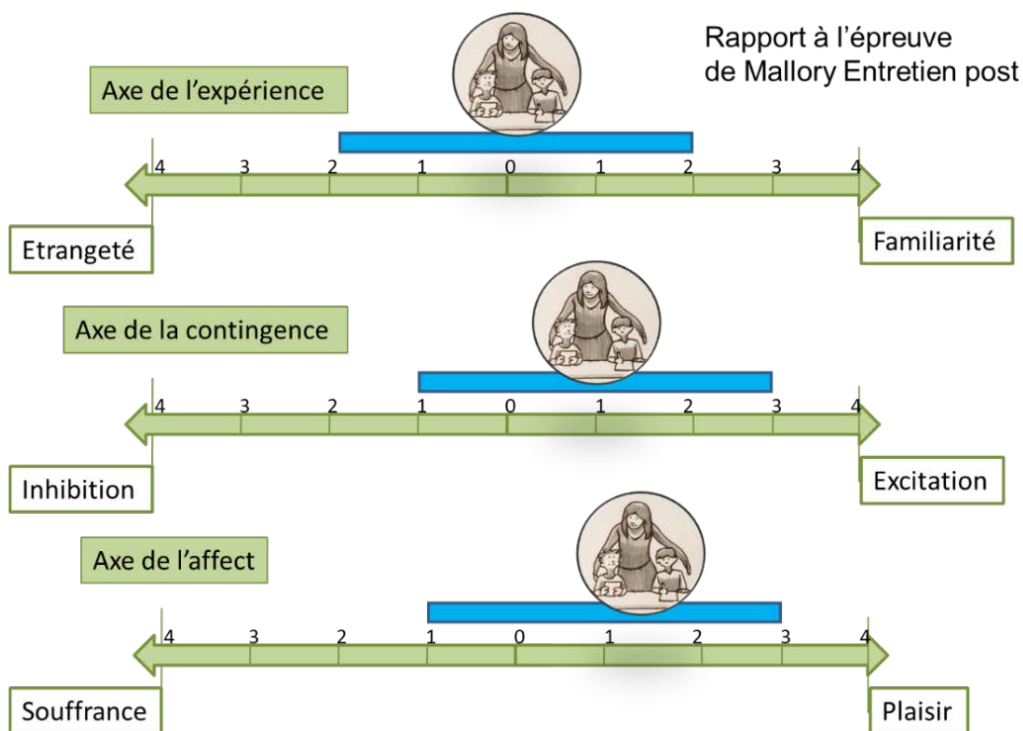


Figure 93 Positionnement de Mallory sur les axes du rapport à l'épreuve au temps de l'après-coup

Elle découvre que dans ces conditions en ville, elle doit accueillir beaucoup plus d'élèves « *quand même j'avais moins d'élèves puisque je me retrouve avec des classes de 26 voire 28 l'année prochaine... donc plus d'élèves mais beaucoup moins d'élèves en difficultés* ». Elle a fait le choix de postuler sur une classe à double niveau plutôt que d'aller vers du cycle 3 qu'elle connaissait bien moins. En échange de cette charge, ses collègues lui ont envoyé les élèves les plus autonomes et donc les moins en difficultés. Elle y a gagné en souplesse et en qualité de travail car son « *public est plus homogène...* » qu'à la campagne. Son plaisir est toujours là. ». L'axe de l'expérience se nourrit mais Mallory a encore à apprendre ; elle essaie d'investir une façon de travailler plus collégiale mais elle réalise que son expertise du cours multiple n'est pas tellement désirée. Elle arrange ses collègues qui souhaitaient tous rester dans une gestion par cours non doublé. Les enseignants choisissent un projet commun ; Mallory travaille plutôt avec ses collègues de CE2 en général, « *on va faire ensemble des activités, des sorties, on a les mêmes lectures etc... Après la manière d'enseigner est assez différente donc... on travaille ensemble oui et non on va dire... On a un fil conducteur commun mais après on a chacune nos méthodes et nos manières de faire...* ».

Elle aime découvrir de nouveaux matériels, comme les Octofuns⁴¹ ou des jeux de société qu'elle introduit tous les lundis dans sa classe. Bien qu'elle ait abandonné l'utilisation de l'outil plan de travail, qui était vraiment adapté à la gestion hétérogène de son groupe classe, elle déclare « *j'ai continué cette envie que j'avais d'être un peu dans les parcours, que chacun avance à son rythme* » dans un fonctionnement qui ressemble « *aux ceintures de compétences, en fait hein, quand on y réfléchit [...] sur des créneaux de temps où je n'ai qu'une demi-classe, donc je peux être vraiment très disponible pour eux.* » En effet, dans cette école, les élèves bénéficient d'intervenants multiples : un animateur d'EPS, une intervenante en musique ou arts plastiques, une enseignante de langue vivante... et ne prennent que des demi-groupes, ce qui permet à Mallory d'alléger considérablement son effectif. Mallory approuve cette organisation : « ***on est assez polyvalent les enseignants hein, mais à un moment on ne peut pas être professionnel de tout*** ». Cette organisation implique également des contraintes, une perte de liberté pour Mallory. Elle doit se tenir à son emploi du temps ; « *je suis incapable moi de faire histoire toutes les semaines à la même heure etc... donc je l'ai adapté à moi, c'est-à-dire que oh, le matin c'est très carré, et en fait on a beaucoup de créneaux, fin, moi j'ai beaucoup*

⁴¹ Les Octofuns constituent un matériel pédagogique élaboré par Françoise Roemers-Poumay qui allie :

- les intelligences multiples pour ouvrir huit directions stimulant le potentiel de chacun,
- la gestion mentale pour prendre conscience des gestes mentaux nécessaires aux apprentissages et
- la psychologie positive pour identifier ce qui fonctionne bien et viser le bien-être au service du savoir et du savoir-faire.

de créneaux en demi groupe » Sur l'axe de l'expérience, Mallory a pris encore plus d'aisance, elle déclare : « mon emploi du temps, il est plus carré qu'avant parce que j'ai plus découpé mes séances et je suis vraiment rodée dans mon fonctionnement, et parce que le CE1 CE2 c'est 10 fois plus facile à gérer qu'un CP-CE1... ». Je la place à l'équilibre sur cet axe entre étrangeté et familiarité.

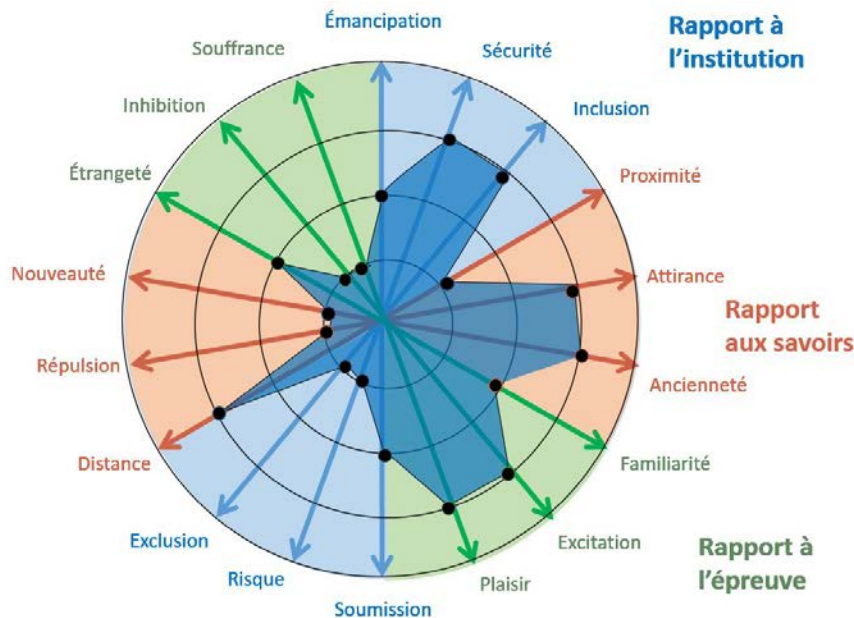


Figure 94 Temps de l'après-coup de Mallory dans les trois rapports à...

Le simplexe de Mallory se positionne majoritairement dans la butée des moteurs. Cette évolution consécutive à son changement d'affectation m'apparaît très bénéfique pour elle. Je découvre Mallory apaisée dans ses relations sociales avec les familles. Elle semble moins agressée et moins sur la défensive. Depuis trois ans, elle a vu les bénéfices mais semble avoir également mesuré les inconvénients de ses deux expériences d'enseignement radicalement différentes. Elle semble avoir gagné en maturité professionnelle, étant sûre de ses choix pédagogiques pour ses élèves. Elle n'hésite pas à demander des formations complémentaires et des intervenants pour proposer des cours de qualité à sa classe, mais elle ne comble toujours pas un manque à savoir du côté de certains savoirs disciplinaires. Elle se trouve désormais dans l'école où enseigne toujours sa mère, mais celle-ci va bientôt prendre sa retraite. Une histoire sentimentale compliquée la fait douter de la possibilité de devenir maman à son tour, laissant ouverte une blessure en fin d'entretien sur laquelle je ne souhaite pas m'engager.

5.3.1.3.5. Synthèse de l'après-coup de Mallory

Mallory a mûri à l'occasion de cette seconde affectation, elle a pris un tournant dans son développement professionnel. Elle semble renoncer à développer sa polyvalence fonctionnelle sauf pour accueillir des visiteurs dans sa classe. Son blog évolue car elle diffuse moins de prêt à consommer et davantage de retours critiques sur des outils qu'elle a testés. Elle semble avoir pris de la distance sur ses pratiques et justifie davantage ses choix pédagogiques. Mallory s'est certainement bonifiée sur le plan professionnel, mais elle a peut-être sacrifié sa vie sentimentale.

Elle ne se voit toujours pas aller enseigner en maternelle.

Elle fait l'aveu de l'impossibilité d'être polyvalent dans tous les domaines et apprécie les stratégies offertes par son établissement privé de déléguer certains enseignements à des intervenants spécialistes.

5.3.2. Construction synchronique et dynamique du cas Mallory

5.3.2.1. Le rapport à l'institution de Mallory

De bas en haut, la première barre au-dessus des abscisses correspond aux données de l'entretien ante. La seconde barre reprend les données de l'épreuve et la dernière, la plus haute, concerne celles de l'entretien post.

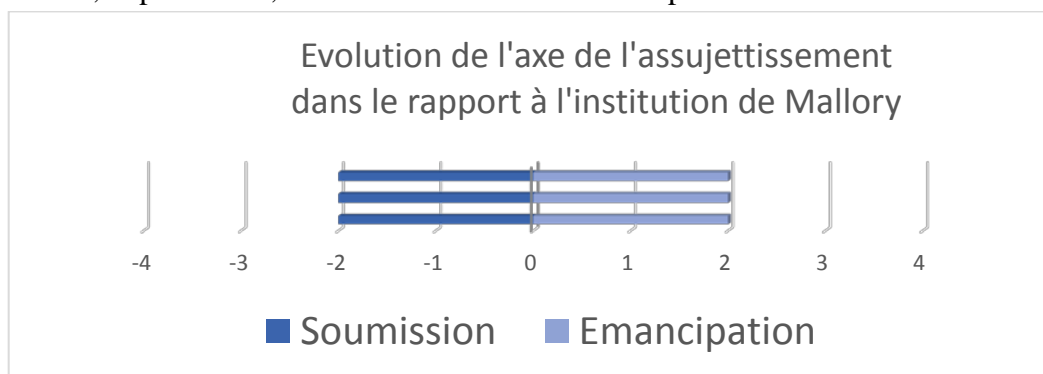


Tableau 49 Évolution du positionnement sur l'axe de l'assujettissement dans le rapport à l'institution de Mallory

Le positionnement sur l'axe de l'assujettissement affiche une certaine stabilité. Mallory a toujours exprimé son désir de « *rester dans les clous* » tant que les textes sont en accord avec ses valeurs. Mais elle n'hésite pas à questionner la hiérarchie, à faire valoir son droit à muter si la situation ne lui convient pas.

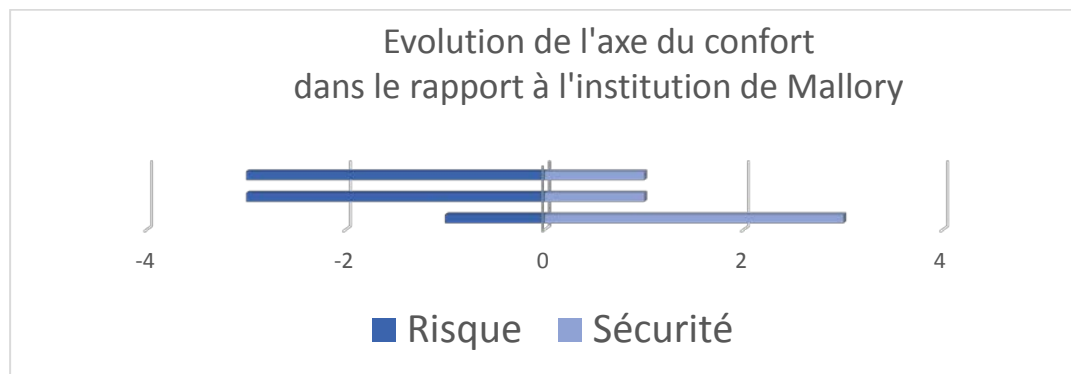


Tableau 50 Évolution du positionnement sur l'axe du confort dans le rapport à l'institution de Mallory

Dans l'école à la campagne, Mallory se sentait exposée sans cesse aux remarques des parents au portail, dans la classe. Elle devait faire face à un clientélisme et l'école devenait un objet de consommation. En ville, dans cette grosse structure, Mallory n'est plus directement accessible. Elle est protégée par l'administratif et l'équipe enseignante : dans ce contexte, elle se sent plus sûre.

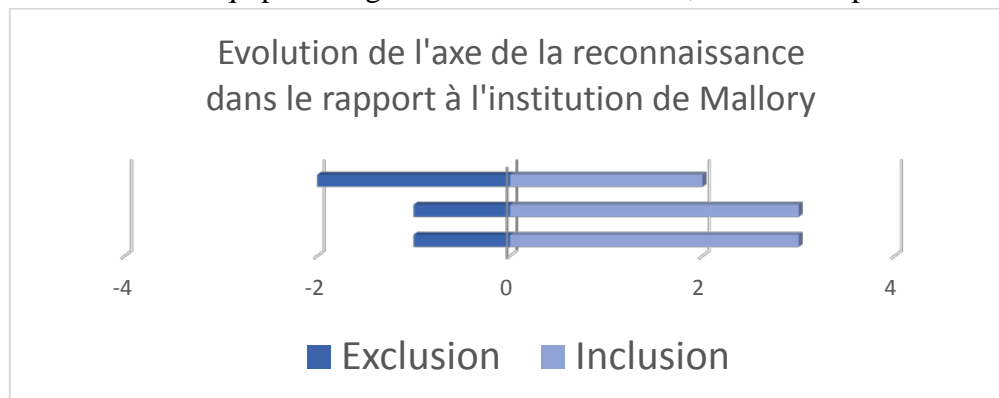


Tableau 51 Évolution du positionnement sur l'axe de la reconnaissance dans le rapport à l'institution de Mallory

« Je m'attendais moins à être dans l'éducation et je pensais être plus dans l'enseignement, alors je m'en rends compte, alors... est-ce que ce sont les enfants d'aujourd'hui ? »

« On nous demande de valoriser aussi l'élève dans ses réussites, mais je trouve que nous, on ne l'est pas... on l'est pas ben, parce que on l'est pas par les parents, mais je trouve qu'on l'est pas non plus par nos employeurs... voilà... ». Quand elle est arrivée dans sa nouvelle école, sa réputation de blogueuse l'a précédée et elle a été bien accueillie par l'équipe. Les parents ne craignent plus que leurs enfants aillent dans sa classe, la seule de multi niveau.

« En début d'année, il y a toujours des appréhensions, ils ... bon après, généralement, les parents de CE1 sont ravis parce qu'ils, voilà ils ont l'impression que si on met leur enfant avec des ce2 c'est que ben du coup ils ont un meilleur

niveau que les autres... Ça c'est vraiment l'image qu'ils ont certains, en début d'année. Et à l'inverse, de parents de Ce2 qui paniquent un peu, ça m'est arrivé, y en a qui me demandent si c'est un ce2 au rabais parce que leur enfant n'a pas le niveau etc... donc il y a quand même plein de clichés ou de choses, d'inquiétudes en début d'année, et au fil de l'année, ça se détend. Moi je sais que j'ai jamais eu autant de retours de parents d'élèves depuis que je suis dans cette école et c'est que des retours qui sont très très positifs... ».

Elle se sent acceptée, reconnue et valorisée pour son travail.

5.3.2.2. Le rapport à l'épreuve de Mallory

De bas en haut, la première barre au-dessus des abscisses correspond aux données de l'entretien ante. La seconde barre reprend les données de l'épreuve et la dernière, la plus haute, concerne celles de l'entretien post.

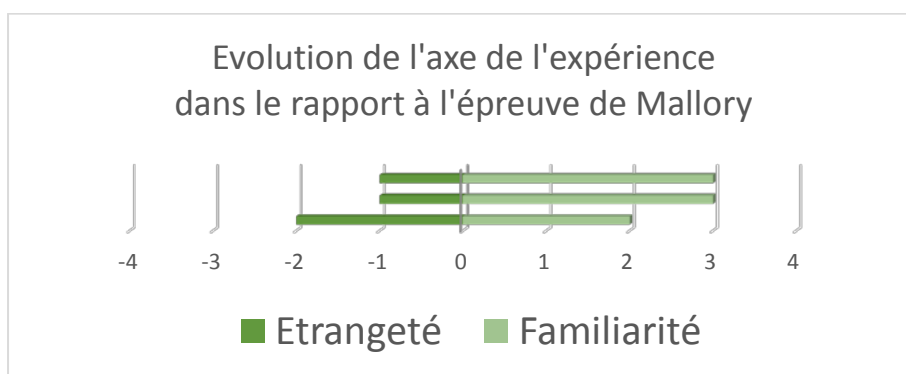


Tableau 52 Évolution du positionnement sur l'axe de l'expérience dans le rapport à l'épreuve de Mallory

Le fait de rester dans le cycle 2 a beaucoup rassuré Mallory. Elle a toujours eu du CE1 et n'a eu qu'à réviser les attendus de fin de cycle pour enseigner aux CE2. Outre le fait d'avoir changé d'école, la nouveauté a aussi concerné la plus grande rigidité de son emploi du temps, puisque des intervenants, des plannings d'occupation des espaces sont venus cadrer son déroulement de journée.

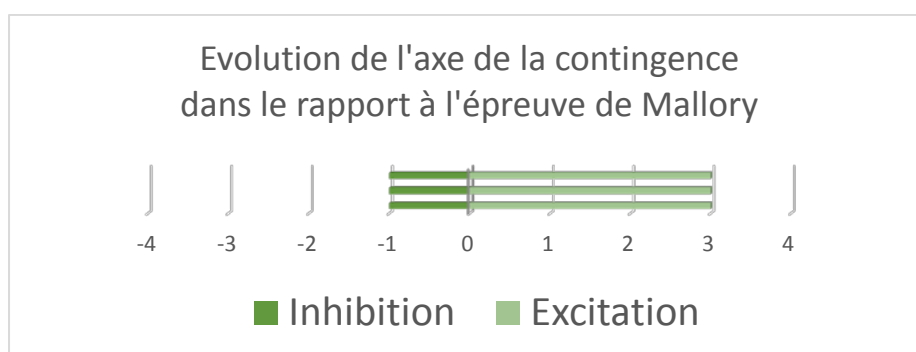


Tableau 53 Évolution du positionnement sur l'axe de la contingence dans le rapport à l'épreuve de Mallory

Mallory a toujours beaucoup donné de sa personne, de son temps et de son énergie pour construire des outils personnalisés propices aux progrès et aux apprentissages de ses élèves. « *Ma difficulté, elle est d'arriver à prendre en compte les difficultés individuelles au sein d'une classe où déjà je dois me partager en deux* ». Dans le second contexte, aux conditions sociales moins difficiles, il importe non pas de stimuler les parents, mais de les canaliser dans leur désir de faire réussir leurs enfants. La course à la performance est lancée. Mallory avait sa place dans l'ancienne équipe, car il fallait se répartir les projets, les charges pour faire vivre l'école. Dans la seconde école, avec 17 classes, Mallory est encouragée à coopérer avec les collègues de son cycle, pour brasser les élèves, créer du collectif. Elle bénéficie de conditions qu'elle juge favorables pour donner un enseignement de qualité, avec des équipements, des ressources humaines de qualité. Cet environnement lui procure un sentiment d'efficacité. Elle doit là-aussi prendre sa place dans l'école pour exister avec ses collègues, avec les parents pour qu'ils ne craignent pas sa classe, seul cours multiple, et avec les élèves pour qu'ils n'aient pas le sentiment de redoubler en cours double.

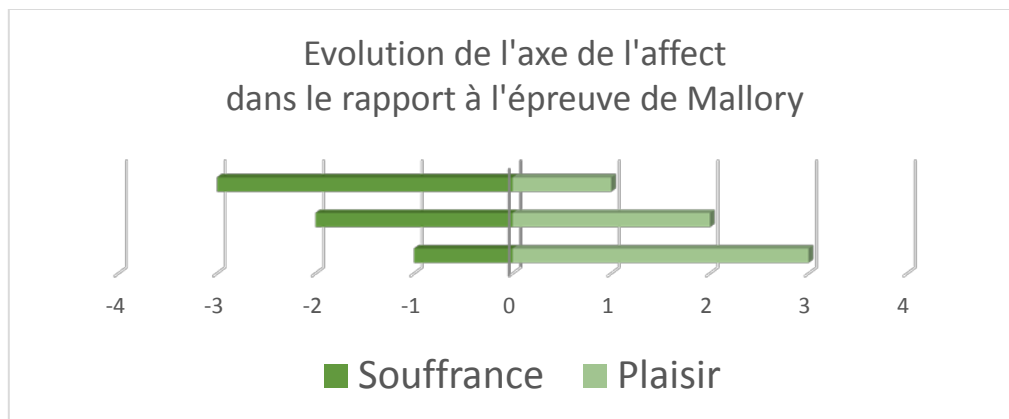


Tableau 54 Évolution du positionnement sur l'axe de l'affect dans le rapport à l'épreuve de Mallory

Mallory semble avoir trouvé un équilibre et un grand plaisir renouvelé à enseigner dans cette école et dans ces conditions. Ce basculement vers le plaisir est-il à mettre en lien avec la résignation de son manque à savoir ? La richesse des intervenants et l'aide que ceux-ci lui apportent dans la diversité de son enseignement lui font sans doute plus facilement supporter ce manque à savoir.

5.3.2.3. Le rapport au Savoir de Mallory

De bas en haut, la première barre au-dessus des abscisses correspond aux données de l'entretien ante. La seconde barre reprend les données de l'épreuve et la dernière, la plus haute, concerne celles de l'entretien post.

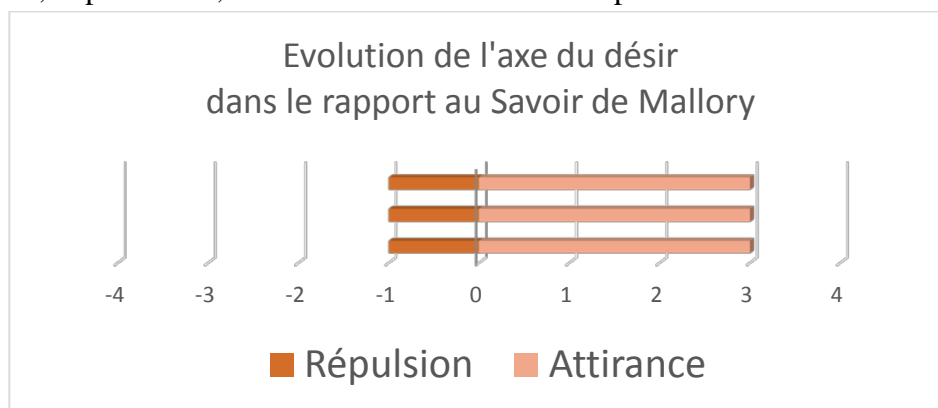


Tableau 55 Évolution du positionnement sur l'axe du désir dans le rapport au Savoir de Mallory

Je note une stabilité qui met en avant le désir d'enseigner comme corolaire à la pulsion épistémophilique :

« Cette année j'ai un projet avec un éditeur, je ne m'arrête jamais mais ce n'est pas forcément que pour ma classe. C'est-à-dire que c'est pas forcément des préparations pour ma classe mais ça reste du travail autour de mon métier, de mon activité de blogueuse que ce soit mes projets d'édition que ce soit voilà... mais après c'est un enrichissement on va dire professionnel ». Quelques années plus tard, son premier projet d'édition s'est concrétisé et d'autres sont en cours. Son blog fonctionne toujours bien. Elle a des projets de développement professionnel avec l'approfondissement de certaines formations qui lui tiennent à cœur : les Octofuns⁴², la coopération, l'apprentissage par les jeux notamment...

⁴² Les Octofun constituent avant tout une démarche qui permet à chacun d'exploiter son potentiel. Elle mêle la psychologie positive, la gestion mentale et les intelligences multiples. Françoise Roemers-Poumay en est la conceptrice.

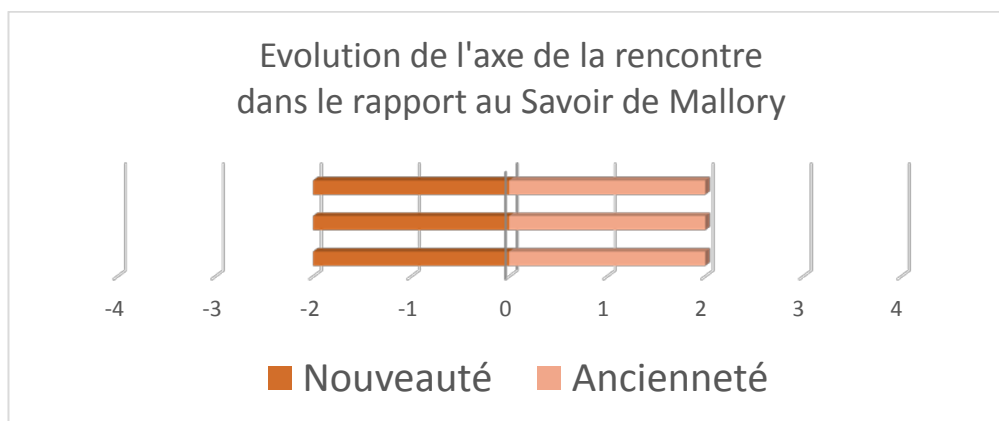


Tableau 56 Évolution du positionnement sur l'axe de la rencontre dans le rapport au Savoir de Mallory

« Je travaille beaucoup en amont en amont, pour moi c'est un métier de toutes façons si on y va les mains dans les poches, on ne peut rien faire, donc il faut ».

« La thématique professionnelle autour de mon métier, c'est toujours sur le niveau d'enseignement et oui c'est un enrichissement professionnel, on va dire mais ce n'est pas de la préparation de classe pour mes élèves de cette année. **Mais après tout, tout nourrit tout.** Voilà tout ça enchaine et puis c'est parce que j'ai un blog que j'ai des possibilités d'édition aussi enfin voilà. Et c'est parce que je suis enseignante que j'ai un blog donc tout va ensemble pour moi. Forcément tout tourne autour de mon métier quand même ».

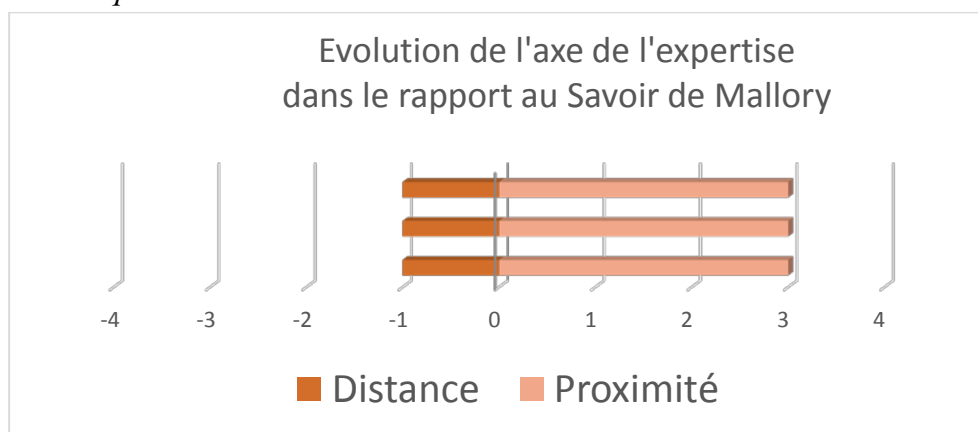


Tableau 57 Évolution du positionnement sur l'axe de l'expertise dans le rapport au Savoir de Mallory

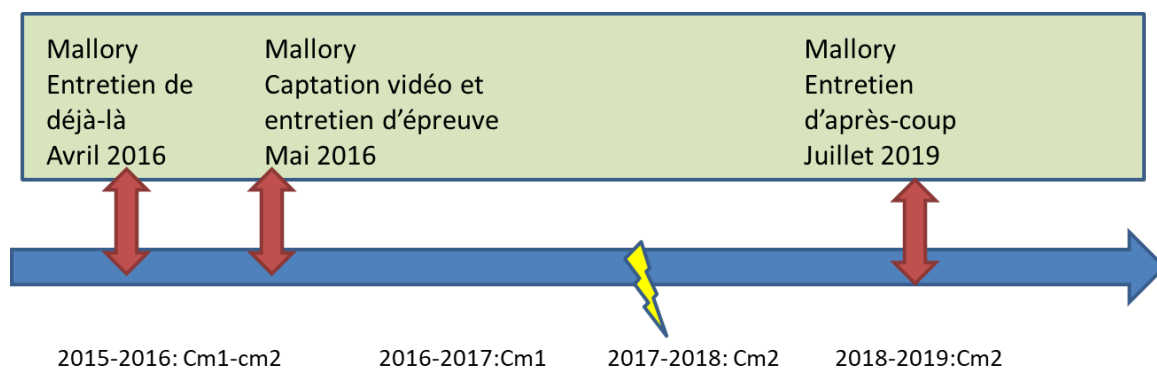
« Mais voilà la base est faite, donc le temps de préparation que je que j'ai maintenant il n'est plus sur, il est plus sur les projets les choses en plus, c'est différent c'est pas comme au début où je préparais chaque séance. Là j'ai un aperçu global du niveau, le CE1 je le connais bien ». Elle a donc gagné en proximité et s'autorise à improviser, ce qui montre un gain d'expertise pédagogique. Mais qu'en est-il de son degré de maîtrise des enjeux de savoir ?

« Donc c'est peut-être moins carré qu'au début en fait maintenant, ma manière de préparer elle est plus sur le ressenti est plus au jour le jour. » Mallory ne recherche pas systématiquement une expertise. Si elle dispose des moyens pour faire bénéficier ses élèves d'un savoir qu'elle n'a pas, elle n'hésite pas.

« Je trouve que vraiment c'est la matière qui devrait être laissée à des professionnels l'anglais. Ça c'est mon avis. Pour moi enseigner une autre langue quand on ne la maîtrise pas sur le bout des doigts, c'est compliqué. »

Elle n'a aucun complexe à dire qu'elle ne sait pas et à parler de ce qu'elle croit savoir. Il semble qu'une forme de résignation lui permette d'en parler avec un peu plus de facilité mais quand même il lui reste des réserves...

En fin d'entretien post, Mallory définit la polyvalence par le prisme du métier de PE : « je pense que c'est quelqu'un qui aime toucher à tout, déjà... c'est beaucoup de choses en fait, c'est beaucoup de points d'intérêt, j'aime bien le côté polyvalent, de ne pas enseigner qu'une discipline, je trouve que c'est une chance d'avoir une vue d'ensemble d'un élève... de le suivre globalement de voir ce qu'il est capable de faire dans tous les champs disciplinaires, de le voir en récréation, de suivre les réunions avec les professionnels qui peuvent l'entourer si besoin, fin voilà,... je trouve que c'est une prise en charge globale de l'enfant qui est intéressante... Je trouve après, que c'est aussi une grosse responsabilité quand même parce qu'on a quand même un rôle très important dans l'éducation. »



5.3.2.4. Synthèse de l'analyse synchronique de Mallory

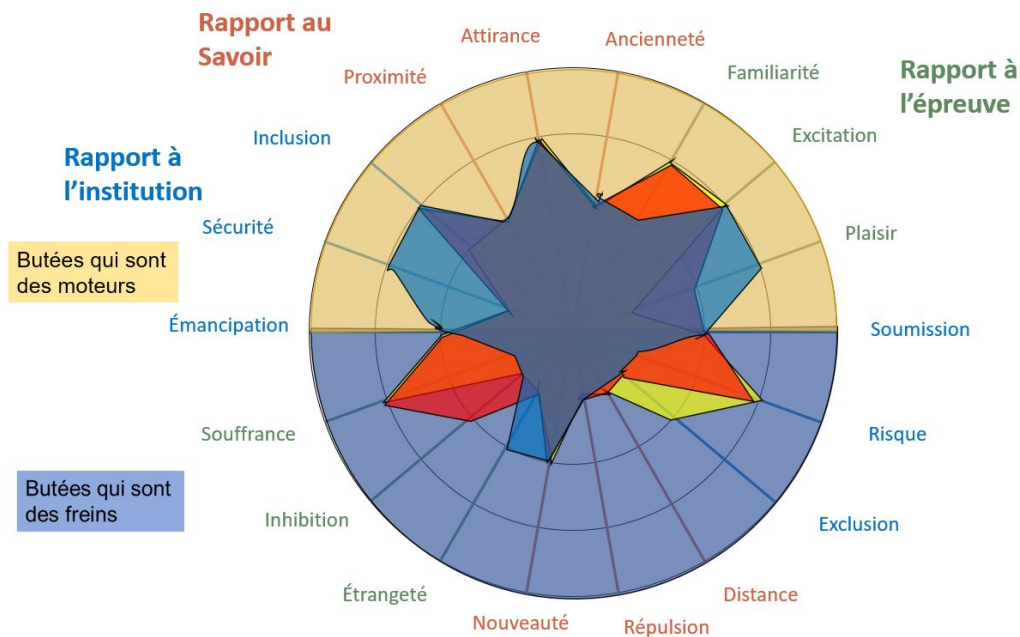


Figure 95 Superposition des trois temps de Mallory

Dans cette représentation dynamique qui superpose l'ensemble des positionnements aux trois temps de la recherche, les butées correspondant aux freins et aux moteurs du simplexe ont été positionnés selon un axe horizontal. La forme jaune représente le positionnement de Mallory au temps ante, la rouge au temps de l'épreuve et la bleue au temps de l'après-coup. Les trois formes se plaquent et il émerge alors une forme propre de Mallory. On voit alors cette forme propre, la plus foncée, la plus enfouie, qui serait en quelque sorte le noyau dur du rapport à la polyvalence de Mallory... En regardant ce simplexe, il semble qu'elle prenne de l'épaisseur et de l'assurance au fur et à mesure des ans. Son expérience s'étoffe et vient recouvrir les côtés moteurs de chaque axe, dans la partie supérieure du simplexe malgré quelques creux repérés dans le rapport au Savoir.

5.3.3. De la construction du cas à la formule de Mallory

5.3.3.1. Des ruptures du cas Mallory

La transmission de ses valeurs, l'éducation des familles prennent de plus en plus de poids pour elle au fil de notre étude. Sa posture en classe de supervision sur le travail de ses élèves la place dans une posture très maternante. Sans doute pour asseoir et assumer une posture plus professionnelle, dans laquelle elle se sent moins en danger, elle renonce à enseigner les disciplines dans lesquelles elle a un plus

grand manque à savoir. Elle préfère renforcer les fondamentaux dont elle se sent spécialiste en cycle 2, en confiant ses élèves à des intervenants qualifiés en musique, en arts, en EPS ou encore en anglais...

5.3.3.2. *Des permanences du cas Mallory*

Sous l'influence de la conversion didactique, Mallory insiste dès notre premier entretien sur son jeune âge au moment où elle est devenue professeure des écoles. C'était un souhait de l'enfance issu de deux figures identificatoires fortes : d'une part, sa mère qui était déjà professeure et qui lui avait donné une bonne éducation et un confort de vie suffisant. D'autre part, sa maîtresse de cours moyen d'autre part, qu'elle « idolâtrait ». Le souvenir de l'école primaire s'est fait plus tendre encore au moment de traverser les tempêtes du collège et ses moments désagréables de l'adolescence, surtout quand on a sauté une classe. Mallory est une fille assujettie à ses parents et à l'institution école, qui ne veulent que son bonheur. Elle a besoin d'un cadre lorsqu'elle sort du lycée à 16 ans, le bac en poche. En attendant de pouvoir passer le concours de professeure et de gagner son autonomie, Mallory accepte de faire des études qui ne l'intéressent pas mais qui lui donneront le bagage pour réaliser son rêve. Dès le master 1 validé, Mallory tente le concours, l'obtient et prend son indépendance familiale.

5.3.3.3. *Mallory en quête du tissage de son cocon*

Mais c'est pour mieux retisser des liens avec le passé, comme les fils du cocon, qu'elle a tant fantasmé ce métier. Mallory se contente d'un cycle 2 puisque la maternelle n'est pas disponible et puisqu'elle peut échapper à un cycle 3 qu'elle ne souhaite pas. Elle semble s'être forgé l'idée qu'il faut être père ou mère pour demander un poste en maternelle. N'ayant toujours pas d'enfant à 30 ans, Mallory se résout à du cycle 2 dans un nouvel établissement qui n'est autre que celui de sa mère. La problématique de la mère, du fil, du fils, entoure Mallory et en fait un cocon pour elle, et elle en fait un pour ses élèves. C'est pourquoi j'utilise la formule de Mallory « *l'école comme un cocon* » pour la définir.



Mallory « *l'école comme un cocon* »

6.
DISCUSSION ET REPONSES
AUX QUESTIONS DE
RECHERCHE

6.1. RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE

Mes questions de recherche sont les suivantes :

Ce « fourre-tout institutionnel » qu'on nomme polyvalence conduit les professeurs des écoles à opérer des impasses dans leur enseignement et les conduit à certains renoncements. Je me demande :

- Comment s'organise le savoir enseigné dans le premier degré ? (Visée descriptive)
- En quoi le déjà-là participe-t-il à la construction d'un rapport à la polyvalence nécessairement singulier ? (Visée compréhensive)
- Que faire de ces constats en formation initiale et continue des enseignants ? (Visée praxéologique)

6.2. RAPPROCHEMENT DES CAS

Ce chapitre a pour objectif de rapprocher ces trois constructions de cas à l'aide de descripteurs et d'analyseurs extraits des études diachroniques et synchroniques. Au-delà de la singularité des cas, l'extraction d'invariants devrait me permettre de repérer des régularités entre les cas de nature à élaborer des éléments de réponses à mes questions de recherche.

Ainsi pour cette dernière analyse, ai-je retenu comme descripteurs :

- La triple mission de l'enseignement (instruire, éduquer, former) ;
- La polyvalence pluridisciplinaire assumée ou déléguée ;
- Les stratégies de supervision : proxémie et déplacement ;
- Les quatre moments didactiques
- Les stratégies d'anticipation et le suivi des enjeux de savoir.

Les analyseurs de rapprochement sont :

- Les neuf axes issus des rapports à l'institution, au Savoir et à l'épreuve
- Trois concepts majeurs en didactique clinique :
 - L'impossible à supporter
 - Le Sujet Supposé Savoir
 - La conversion didactique.

	Ericka	Loïc	Mallory
Age	52 ans	30 ans	30 ans
Ancienneté	15 ans (2000)	15 ans (2000)	8 ans (2008)
Niveau de classe	CM1/CM2	CM1/CM2	CP/CE1
Enseignement	Public	Public	Privé
Nombre d'élèves	23	23	24
Disposition des tables	En autobus (alignés/ niveau)	En îlots (mixtes Cm1/Cm2)	En îlots Un seul niveau
Taille de la classe	Environ 60 m2	Environ 60 m2	Environ 60 m2
Situation géographique	Semi rural (grosse école 17 cl)	Urbain REP + (grosse école)	Rural (3 classes)
Utilisation des TICE	peu	peu	peu
Matériel	Manuels Litchis,	Fiches PIDAPI + Plan de travail	Manuel TAOKI en lecture, pour comprendre les maths Plan de travail
Domaine de la séance observée	Sciences Lecture et mathématiques	Maitrise de la langue, grammaire et calcul	Production d'écrits, lecture, grammaire, calcul
Nom de l'élève le plus « aidé »	Deux Mathis en CM1 et 1 fillette de CM2	Les 12 qui sont venus à lui.	Ruben, Arthur

Tableau 58 Rapprochement des trois observations

6.2.1. La triple mission et la diversité des savoirs enseignés chez le Sujet Supposé Savoir

Chacun des sujets a une définition propre, une compréhension singulière des termes enseigner, éduquer, savoir et instruire.

Un consensus semble émerger sur le fait que pour tous les trois, enseigner signifie à la fois éduquer, instruire et former.

J'ai reconstruit la parole des sujets afin de déterminer quelle place donner à cette triple mission. Pour cela, j'ai d'abord traité séparément leur conception de chacune des missions sur une échelle à 6 repères.

- 6 – Primordial, incontournable
- 5 – Très important (sans exclusivité)
- 4 – Important
- 3 – Relativement important
- 2 – Pas très important
- 1 – Accessoire ou prétexte à...

Éduquer fait référence à l'émancipation, à la transmission de valeurs, Instruire est focalisé sur les savoirs disciplinaires... Former est plutôt en lien avec le respect de règles de fonctionnement collectif, le vivre ensemble...

Impossible d'éduquer sans former, ni de former sans éduquer... mais dans le même temps, les visées sont contradictoires. Éduquer vise à s'extraire de certains cadres, singulariser alors que former a pour mission d'uniformiser, de discipliner.

ERICKA	1	2	3	4	5	6
Éduquer						
Instruire						
Former						

Tableau 59 Ericka face à la triple mission

Ericka déclare vouloir instruire ses élèves mais dans l'épreuve, elle montre qu'elle souhaite les former comme elle l'a été par l'école, « *il y a beaucoup de travail autour du métier d'élève* » (E ante). Le rôle éducatif émerge quand elle parle de ses élèves fragiles qui ne bénéficient pas d'une éducation à la maison (respect des valeurs). « *C'est-à-dire que j'ai gardé les enfants les plus fragiles* ». En maternelle, Ericka considère qu'il y aurait trop de formation et pas assez d'instruction : « *mais cela ne m'attire pas... je pense que le côté, il y a beaucoup de travail autour du métier d'élève en maternelle, je pense que j'aurais peur de m'ennuyer, je crois que c'est pour ça...* ».

LOÏC	1	2	3	4	5	6
Éduquer						
Instruire						
Former						

Tableau 60 Loïc face à la triple mission

Loïc ne souhaite pas instruire car c'est le propre de celui qui transmet. « *une permission que je me suis redonnée, c'est à dire que je ne me redonnais pas la permission de transmettre, maintenant, je me la donne un peu plus, c'est à dire que je ne suis pas mon père... voilà* ». Il déclare préférer être en posture d'accompagnement, d'éducation, de coéducation avec les parents. Mais il s'aperçoit que les Savoirs sont importants et s'accorde finalement le droit d'instruire également.

MALLORY	1	2	3	4	5	6
Éduquer						
Instruire						
Former						

Tableau 61 Mallory face à la triple mission

Mallory dit se défendre d'éduquer les enfants car pour elle, cela revient aux familles. « *Maintenant on est quand même je pense à l'égal, au niveau transmission du savoir, Pas en concurrence mais quand même en binôme avec les parents on va dire* ». Elle assume d'être celle qui instruit, mais elle ne semble pas pouvoir s'empêcher de former : elle fait éduquer ses élèves par leurs parents en leur fournissant des outils de dialogue.

La superposition des trois tableaux permet le rapprochement suivant :

Rapprochement	1	2	3	4	5	6
Éduquer				Ericka	Mallory	Loïc
Instruire	Loïc			Mallory		Ericka
Former					E/L/M	

Tableau 62 Rapprochement des trois sujets face à la triple mission

Il existe un consensus sur Former qui est très important pour tous les trois.

Éduquer est assez proche pour les trois, car ils sont dans la zone Important.

Cependant, il n'existe pas d'accord sur le volet Instruire. La pluridisciplinarité de l'instruction n'est pas un point commun : pour Loïc, elle est un prétexte à l'enseignement, alors que pour Mallory, elle est importante et pour Ericka, elle est indispensable.

Mallory et Ericka ne sont pas très dispersées, mais Loïc est très écartelé car il n'est pas dans une situation confortable.

6.2.2. La mise en œuvre de la polyvalence dans toutes ses dimensions

La polyvalence du professeur des écoles s'étend dans trois volets bien distincts. La pluralité des fonctions recouvre l'ensemble des missions qu'il peut assurer. La pluralité des publics concerne les âges différents qui concernent ce métier. La pluralité des disciplines

6.2.2.1. La pluralité des fonctions, ou polyfonctionnalité

J'ai relevé les différentes fonctions des trois sujets dans leur expérience.

Fonctions	Enseignement	Formation	Direction	Diffusion
Ericka	depuis 20 ans	MAT	2 ans	Blog et édition
Loïc	depuis 20 ans	Formation adultes	Au moins 10 ans	Blog
Mallory	depuis 15 ans	non	non	Blog et édition

Tableau 63 Les trois sujets et la polyfonctionnalité

Ericka a été directrice de l'école, elle a aussi assuré la mission de MAT.

Loïc a été directeur dans le public et dans le privé, remplaçant élémentaire et adjoint d'école élémentaire. Sa classe si hétérogène fait office de RASED aujourd'hui.

Mallory a toujours assuré des fonctions d'adjointe dans deux contextes bien distincts (tantôt dans une école à 3 classes, tantôt dans une école à 17 classes). Elle souhaiterait devenir formatrice, mais cela n'est pas possible dans l'enseignement catholique ; elle suit des formations pour devenir référente de l'enseignement par le jeu.

Tous trois ont eu des expériences différentes et ils ont construit une expertise spécifique dans la question de la polyvalence fonctionnelle : Ericka dans la formation, l'accompagnement à l'entrée dans le métier de jeunes stagiaires en formation initiale, d'enseignants plus expérimentés en animation pédagogique, et dans la direction. Loïc a été un directeur déchargé d'enseignement, puis un remplaçant. Mallory a édité des ouvrages à destination des enseignants débutants et titulaires. Elle co-anime des formations d'éducation par le jeu.

Les trois enseignants ont des compétences comprenant de l'expérience, de l'expertise et de l'engagement (Carnus, 2008) mais leur positionnement est singulier dans leur polyvalence fonctionnelle.

6.2.2.2. La pluralité des publics ou poly-intervention

Les trois enseignants qui ont collaboré à cette recherche sont tous des enseignants d'école élémentaire.

Publics	Ericka	Loïc	Mallory
Classes à un seul niveau	Oui	Non	Non
Classe multi âge (cours double ou triple)	Oui	Oui	Oui
Classe de maternelle	Non	Non	Non
Classe de cycle 2 (CP CE1 CE2)	Oui	Non	Oui
Classe de cycle 3 (CM1 CM2)	Oui	Oui	Non
Classe comprenant un ENAF	Non	Oui	Non
Classe comprenant EBEP sans AESH	Oui	Oui	Oui
Classe comprenant EBEP avec AESH	Non	Oui	Oui
« Petite » école	Non	Oui	Oui
« Grande » école	Oui	Oui	Oui
Milieu rural	Oui	Oui	Oui
Milieu urbain	Oui	Oui	Oui
REP	Oui	Oui	Non

Tableau 64 Les trois sujets et la poly-intervention

Aucun des trois n'a enseigné en maternelle ni comme enseignant spécialisé dans l'ASH. En revanche, ils ont chacun une expérience singulière en matière de gestion des publics. Loïc est expert de la difficulté scolaire, qu'elle soit sociale ou dans le handicap. Rendre l'école accessible à tous les publics est sa priorité. Ericka ne pourrait enseigner avec des élèves trop abimés par la vie ou par leur santé. Elle considère que sa compétence se limite aux élèves dans la difficulté ordinaire. Mallory, a l'habitude de gérer la « difficulté ordinaire », surtout dans la grande hétérogénéité et dans sa capacité à déléguer, à travailler avec des adultes AESH dans sa classe au service de l'élève inscrit dans le handicap.

Ericka a été maitre d'accueil temporaire, elle accueille des enseignants entrants dans le métier et explique ses gestes de métier. Elle est habituée à montrer des pratiques expertes.

Loïc est un formateur de bienveillance éducative et parentale ; Mallory, qui enseigne en cycle 2, publie de nombreuses ressources pédagogiques, elle est devenue une référence pour tous les enseignants qui consultent son blog. Tous trois ont donc une approche multi référentielle et savent s'adresser autant à des enfants qu'à des adultes. Tous trois sont satisfaits d'enseigner en classe multi-âge.

6.2.2.3. La pluralité des domaines disciplinaires

En ce qui concerne la poly-disciplinarité (incluant la pluri, la trans et l'inter disciplinarité), je note que les trois enseignants se rejoignent dans un manque à savoir. En conséquence, ils ne sont pas compétents dans l'ensemble des disciplines qu'ils doivent enseigner et ils en ont conscience. Je leur ai posé la question suivante : « ... je voudrais que tu classes les matières selon leur importance d'après toi ». Le tableau 64 résulte de leurs réponses dans les entretiens à chaud ou d'après-coup, et permet de comparer leur classement des domaines disciplinaires par ordre d'importance.

En gris dans le tableau suivant, se trouvent les disciplines assumées par chacun des sujets. En orange, sont relevées les disciplines déléguées dès que possible).

Domaines disciplinaires	Ericka	Loïc	Mallory
Maîtrise de la langue	1 Étude de la langue	1 Lecture écriture	1 Français
Mathématiques	2 Maths	3 Maths	2 Maths
EPS	6 Sport	4 EPS (bouger dans son corps)	7 Sports
Histoire/ Géographie/EMC	3 Histoire, géographie, EMC	6 Géographie	3 Histoire
		6bis Histoire	6 géographie
Éducation artistique	7 Arts visuels et musique	8 Arts	4 Arts plastiques
			(pas de musique)
Sciences et technologies	4 Sciences	7 Sciences	5 Sciences
Langue	5 Anglais	5 Anglais	8 Anglais
Autre (éventuellement)		2 Savoir-être (socialisation)	

T

Tableau 65 Classement disciplinaire par chacun des trois sujets (dans l'après-coup)

Dans ce tableau, j'ai classé les domaines disciplinaires par ordre d'importance horaire qui leur est dédié dans les programmes. Puis j'ai retranscrit les réponses des 3 sujets avec leurs mots.

Tous trois considèrent que la maîtrise de la langue française est la plus importante selon eux. Ericka la définit uniquement comme l'étude de la langue, c'est-à-dire la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, tout ce qui touche à l'aspect notionnel et formel au service de la langue. Elle ignore peut-être que cette dénomination ne comprend pas le Dire-Lire-Écrire : la lecture et sa compréhension, l'expression écrite, la maîtrise de l'oral... Pour Loïc, il s'agit de Lecture-Écriture... Cette appellation exclut donc le Dire, qui est pourtant si majeur dans l'expression orale de ses élèves. Mallory choisit d'appeler cela français, sans doute parce qu'en cycle 2, il est bien difficile encore de faire émerger une conscience disciplinaire.

Les mathématiques arrivent en seconde position pour Ericka et Mallory. Loïc intercale un « savoir-être » et le place en troisième position.

Ces disciplines que sont les mathématiques et la langue française occupent quasi systématiquement les matinées de classe, soit la moitié du temps d'enseignement.

Ensuite, vient l'EPS, parfois appelée sport. Pour les trois, une conception développementale commune émerge. L'EPS sert à « bouger les corps ». Pour Ericka et Mallory, qui disent le ou les sports, il semble que cette discipline favorise une dimension intégrative (comme levier de socialisation, de respect des règles de jeu etc...), alors que pour Loïc, qui collabore avec un chercheur canadien sur cette question (cf. entretien ante), elle pourrait montrer une conception culturaliste : au-delà d'une discipline, l'EPS serait une pratique sociale de référence (Martinand, 1993).

Les autres disciplines se disputent les 4 dernières places et représentent des quotas horaires moindres.

Et comment enseignent-ils ? Quelles pratiques de la poly-disciplinarité ont-ils ?

Pratiques	Disciplinaire	Pluridisciplinaire	Interdisciplinaire	Transdisciplinaire
Ericka	Souvent	Souvent	Jamais	Rarement
Loïc	Rarement	Souvent	Souvent	Souvent
Mallory	Parfois	Souvent	Parfois	Parfois

Tableau 66 Les 3 sujets et la poly-disciplinarité

Ericka déclare qu'elle effectue des échanges de services avec ses collègues lorsqu'un membre de l'équipe exprime un besoin, un souhait ou un manque à savoir dans une discipline, ou bien qu'il a besoin de sortir de sa classe pour souffler quand

l'attitude d'un élève est difficile à supporter au quotidien. Les disciplines pour lesquelles ont lieu les décloisonnements sont l'EPS, les disciplines associées à la découverte du monde (histoire, géographie, sciences), les arts et les langues vivantes. Les disciplines cœurs de cible du métier sont les mathématiques et le français. Excepté pour les sciences, Ericka délègue généralement les disciplines pour lesquelles la rencontre avec le Savoir s'est faite sans qu'elle « accroche » quand elle était écolière. L'anglais, les TICE particulièrement, ne faisaient pas partie du curriculum quand elle était enfant. Pourtant, en tant que blogueuse elle a certainement un rapport plutôt ouvert et positif au numérique. Elle ne sollicite pas de besoin de formation car elle considère que l'équipe de ses collègues saura l'aider, la dépanner, sans qu'elle investisse trop d'effort.

Loïc déclare : « *C'est compliqué, ça, parce qu'en fait j'arrive pas à mettre de priorités vraiment... le français, les maths, c'est ce sont des priorités, ce sont des choses qui, qu'on fait, je les fais vraiment, d'abord parce que c'est demandé... par la société... euh, parce que c'est nécessaire dans la vie de tous les jours...on va dire, donc c'est sûr que ça va être une priorité... le travail sur soi, prendre confiance en soi ça aussi c'est sûr que c'est une priorité...* » Il n'effectue plus d'échanges de service depuis que son collègue a changé d'école. Il a échangé de l'histoire contre des sciences. Aujourd'hui, certaines séances d'éducation morale et civique, notamment des débats philosophiques ont lieu dans les deux classes de sa nouvelle école en même temps. C'est un moyen de ne pas rester seul pour entendre des remarques au sujet de questions socialement vives et savoir comment les aborder collectivement, y compris avec les parents d'élèves, les AESH ou la personne en charge de la cantine. Il n'hésite pas à déléguer certains chapitres du domaine des sciences avec le jardinier salarié de l'école, ou avec une maman d'élève, salariée au CNRS, en charge des élevages animaliers dans la cour. Il espère co-assurer l'enseignement de l'anglais, en anglais, avec un service civique bilingue anglais pour développer des projets plurilingues au sein de son école.

Dans sa première affectation, Mallory subissait des contraintes externes dues à un mauvais équipement de son école rurale (pour l'informatique), à des conflits avec la mairie (interdiction d'utiliser les infrastructures sportives et culturelles communales), à un manque de formation (en éducation musicale). Mais avec sa collègue, elle avait réussi à organiser un échange de service concernant l'anglais et la musique. C'est alors que l'inspecteur s'est opposé aux décloisonnements parce que « *vous n'avez pas à échanger votre classe, un enseignant égale une classe, vous êtes une référence pour vos élèves, un repère, ce serait les perturber que d'échanger...* ». Dans sa nouvelle structure, Mallory enseigne l'EPS pour les sports qu'elle connaît, mais elle a recours à un animateur pour faire bénéficier ses élèves de ce qu'elle ne saurait pas leur apprendre. Une intervenante en LV s'occupe d'enseigner la langue espagnole et anglaise à ses élèves pour son plus grand bonheur. Un autre peut

enseigner l'éducation musicale à la demande... D'ailleurs, elle semble avoir fait totalement le deuil de l'enseignement de la musique, puisqu'elle ne la cite pas dans les disciplines qu'elle enseigne à l'école élémentaire.

Dans le cas de Mallory et Loïc, il existe une dimension de la polyvalence qui est intégrée dans leur rapport au Savoir. Ils ne placent pas de frontière nette dans les savoirs en jeu. Chez Ericka, les savoirs disciplinaires sont cloisonnés et ne sont pas poreux.

6.2.2.4. Synthèse

Et si tu devais décrire la polyvalence, que dirais-tu ? Quelle image te vient à l'esprit ? Voici la question ouverte que j'ai posée après leur avoir demandé de classer les matières par ordre d'importance selon eux.

Ericka	Loïc	Mallory
<p>Polyvalence: Shiva avec tous ses bras: surveillante, CPE, assistante sociale, infirmière et enseignante de l'élève. Prise en charge globale de l'élève, vision globale de l'enfant, relation éducative.</p>	<p>Polyvalence: une pieuvre Adaptabilité, conscience de soi, de ce qu'on fait, d'où on est... Compétences en terme de savoirs, savoir faire, savoir être... gestion de soi de ses émotions, du groupe, de ses difficultés, gestion administrative, relation avec les parents, co-éducation...).</p>	<p>Polyvalence: ne pas enseigner qu'une discipline. Avoir une vue d'ensemble d'un élève... de le suivre globalement de voir ce qu'il est capable de faire dans tous les champs disciplinaires, en récréation, de suivre les réunions avec les professionnels qui peuvent l'entourer . Prise en charge globale de l'enfant intéressante... Grosse responsabilité quand même parce qu'on a quand même un rôle très important dans l'éducation.</p>

Tableau 67 Description imagée de la polyvalence pour les trois sujets

J'ai demandé aux sujets de me donner une définition de la polyvalence et de penser à une image qui leur viendrait à l'esprit.

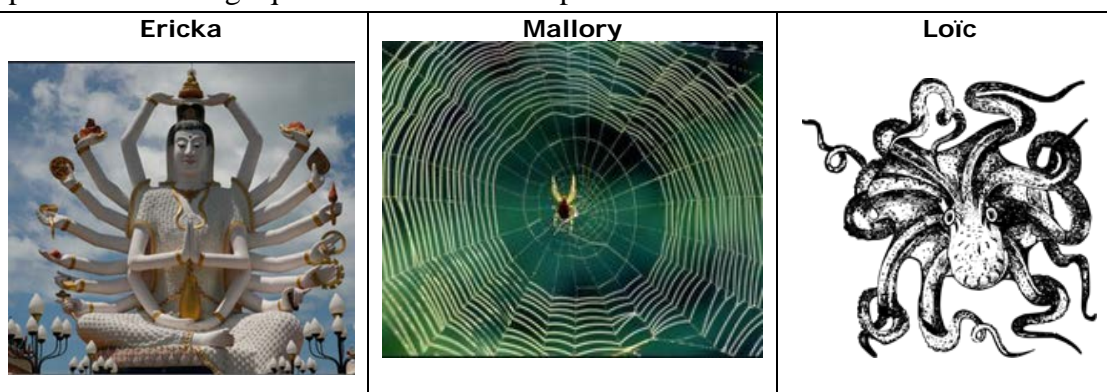


Figure 96 Représentation de la polyvalence pour les trois sujets

Ericka l'équilibriste... Pour Ericka, c'est Shiva qui émerge. Avec tous ses bras, elle cherche la zénitude, l'équilibre... Si ses bras sont bien répartis, elle est symétrique.

Mallory la tisseuse de fil... n'a pas de figure type déclarée pour définir la polyvalence, aucune image ne lui vient spontanément... Pour elle qui voit l'école comme un cocon, la polyvalence serait-elle alors pour elle une espèce d'araignée ? Il s'agirait d'attirer les élèves vers elle et les garder pour les éduquer en les enveloppant ?

Pour Loïc, la polyvalence est une pieuvre avec de nombreuses branches. Un peu comme son plan de travail sous forme de carte mentale créant un milieu pour apprendre :



Cette forme heuristique correspond assez bien à une vision explicative qui le caractérise.

Pour reprendre les trois dimensions de la polyvalence, j'ai pu repérer que Ericka, Loïc et Mallory ont des expériences divergentes relatives à la pluralité des fonctions et des publics, mais ils ont tous les trois un point commun dans l'expression d'un manque à savoir.

Cette régularité de leur situation est en lien avec leur position impossible à assumer en lien avec une injonction à la polyvalence.

6.2.3. Les quatre moments didactiques

Afin de poursuivre le rapprochement des cas, nous avons recours aux quatre éléments structuraux de l'action dans la relation didactique développés par Sensevy :



Dans cet ordre, les quatre moments composent les séquences didactiques que nous avons observées. Aucune séance filmée de ces séquences n'était considérée comme se déroulant au moment de la découverte, ni de l'évaluation. Ericka a mobilisé deux séquences didactiques distinctes, l'une en sciences, l'autre en lecture et mathématiques.

Loïc a gardé son groupe classe entier sans séparer le travail par niveau, il a préféré conserver une unité de temps et une unité de classe.

Mallory a lancé sa classe dans la même unité de temps long mais elle a différencié ses deux groupes et les séquences didactiques associées.

Dans le tableau 66 ci-après, je rappelle en pourcentages, les quatre moments didactiques pour chacun des cas. Si Ericka met un point d'honneur à réaliser la séance parfaite en sciences, en veillant à équilibrer ses interventions en trois tiers, on voit que lorsqu'elle passe en gestion de cours double différencié, il en est autrement. En effet, elle choisit de travailler davantage avec les CM1 pour leur faire comprendre comment fonctionnent les inférences dans un énoncé de mathématiques à lire. Voulant entraîner les élèves à faire résister leur cerveau face à leur attirance systématique pour les opérations dès qu'un énoncé avec des nombres apparaît, elle les accompagne et guide leur raisonnement de façon très explicite et progressive. Dans le même temps, les CM2 sont en situation de dévolution puisqu'ils s'entraînent à convertir une situation mathématique sous forme de fraction décimale. Elle assume de les laisser se confronter au savoir, pour faire leur part du chemin vers l'apprentissage.

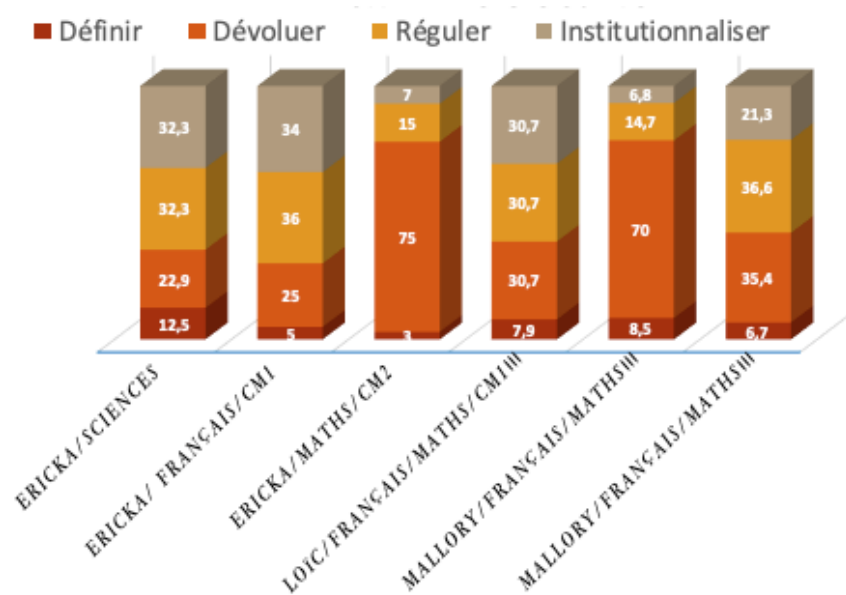


Tableau 68 Tableau des quatre moments didactiques d'Ericka, Loïc et Mallory

Ericka garde une main mise sur la distribution du Savoir. Dans sa séance voulue « parfaite », elle répartit ses interventions. Mais dans la seconde séance, elle privilégie le soutien à quelques élèves en difficultés, ceux pour lesquels elle a l'impression d'être utile.

Loïc organise ses prises de parole en collectif dans le définir et le réguler, notamment au sujet du niveau sonore qu'il ne tolère pas trop élevé. Nous sommes en début d'année lorsque je le filme et les habits ne sont pas installés dans cette classe. Les deux autres moments didactiques correspondent à ses modalités de travail

individualisé : il appelle les élèves un par un, régule et dévolue si la demande concernait une aide. Si l'exercice est terminé, l'élève vient pour que son travail soit évalué, validé. C'est donc l'institutionnalisation qui entre en jeu.

Pour Mallory, il est difficile de ne pas se laisser happer par les élèves qui demandent de l'aide ou qui s'agitent. Ses interventions semblent peu anticipées, puisqu'elle remédie, réajuste au fil du temps avec ses élèves. Je la filme au mois de mai, en fin d'année, alors qu'elle pense avoir enseigné l'essentiel, mais voulant évaluer l'efficacité de son travail dans un contexte d'autonomie. Elle s'organise alors pour jongler, cherchant à laisser les élèves face à leur besoin d'apprendre, tout en restant derrière eux, attentive à ce qu'ils ne perdent pas de temps. Elle sait qu'elle aura toujours les CP l'an prochain, dans un CP-CE1. Mais elle sait aussi que les CE1 seront dans une autre classe, en triple niveau de CE2-CM1-CM2. Son empressement à les laisser se débrouiller puis les réassurer, à réguler, dévoluer puis institutionnaliser, vise à les préparer à cette nécessaire autonomie qui servira dès l'an prochain.

Tous les trois tentent à leur manière de « se décoller » des élèves pour ne pas se rendre indispensables et laisser le contrat didactique aller à son terme. C'est l'élève qui doit effectuer sa part de chemin pour s'approprier l'enjeu de savoir. Cela lui demande de ne pas attendre que l'enseignant lui tienne la main, fasse à sa place... s'esquive et dévolue. La part active du maître en cours double réside dans cette façon de disparaître (dévolution) après avoir introduit l'enjeu de savoir et la compréhension de sa consigne (définition). Ensuite, c'est un jeu de cache-cache (régulation), de supervision bienveillante qui se conclut par l'institutionnalisation qui conclut l'apprentissage.

6.2.4. Stratégies d'anticipation et choix des savoirs à enseigner

Les trois enseignants sont expérimentés. Aucun d'entre eux ne m'a donné de fiche de préparation ou de trame de cahier journal correspondant à la journée de classe observée. Cependant, cela ne signifie pas qu'ils n'avaient pas préparé leur journée. Tous trois avaient certainement un « script mental » ou un schème d'action organisé sous forme de routines. Leur travail était minutieusement programmé et anticipé.

6.2.4.1. Des routines quotidiennes pour faciliter l'anticipation

Rituels dès l'entrée en classe

Ericka	Accueil, appel, administration, découverte du mot du jour lu par un élève. Distribution des documents de travail.
Loïc	Accueil, installation, appel par un élève pour la cantine, Quoi de Neuf, phrase du jour.
Mallory	Accueil, métiers des élèves (date, météo, cantine)

Tableau 69 Les rituels dans les classes des trois sujets

Leur anticipation de leurs journées de classe dépend de plusieurs éléments.

L'emploi du temps donné par Ericka montre la prédominance des disciplines dédiées au français en première partie de matinée, puis aux mathématiques en seconde partie de matinée.

Horaires	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	
8h35-8h45						
8h45-10h35	Rédaction		Lecture/littérature		Lecture/littérature	
	Orthographe	Français	8h50-9h		Grammaire	
			Orthographe	Français	Orthographe	Français
Français	Orthographe	Français	Orthographe	Français	Orthographe	
	Français	Orthographe	Français	Orthographe	Français	
			Anglais			
10h35-10h50	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	Récréation	
10h50-12h	Calcul mental	Calcul mental	Calcul mental	Calcul mental	Calcul mental	
	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	
12h-13h35	Repas	Repas		Repas	Repas	

(Voir en annexe 10.4.2 dans les ressources didactiques l'emploi du temps complet d'Ericka)

Loïc procède invariablement de la même façon : les élèves ont des responsabilités et organisent les différents temps de la matinée, afin que le maître puisse se consacrer à deux temps : l'aide et la correction d'exercices. Après un temps collectif de « Quoi de neuf ? » et de récitation de poésies, ils rédigent une phrase du jour au brouillon, la lisent et élisent celle qui servira de support pour la matinée. Une analyse grammaticale et une correction orthographique sont mises en œuvre afin de justifier l'écriture d'usage. Puis une plage de plan de travail permet à chacun de travailler pour soi. Un entraînement de calcul malin (calcul mental très rapide) est proposé avant le repas.

Mallory, au mois de mai, m'indique travailler moins frontalement que le reste de l'année. Elle expose ses élèves à des temps de travail autonome plus longs pour évaluer leurs acquis de l'année et envisager des remédiations à chaud. J'ai observé deux temps communs comprenant des enjeux d'apprentissage distincts pour chaque niveau de classe, avec des aménagements pour certains élèves non lecteurs ou très en avance.

	Préparation du tableau	Artefacts	Anticipation de l'hétérogénéité	Rôles sociaux des élèves
Ericka	Préparé le matin mais les savoirs en jeu sont implicites et ne sont pas oralisés	Manuels et photocopies	Anticipation des points de difficultés. Pas d'AESH	Responsabilités: distributeurs, facteurs, rituels de travail en groupe
Loïc	Préparé le matin mais les savoirs en jeu sont implicites et ne sont pas oralisés	Plans de travail et matériel PIDAPI	Plans de travail différenciés. Pas d'AESH	Métiers: maitre du temps, président, responsable des gênes, de l'emploi du temps, du code des sons, du téléphone...
Mallory	Préparé le matin et Mallory prend le temps de rappeler ce qu'elle a prévu d'enseigner oralement.	Fichiers élèves et plans de travail.	Ruben en CP programme personnalisé Liaison AESH avec les apprentissages à accompagner.	Rôles: facteur, responsable cantine, météo, distributeur

Tableau 70 L'aménagement du milieu par anticipation dans les classes des trois sujets.

Ces routines permettent à chacun de se mettre plus rapidement et plus facilement au travail. Elles sont très courantes à l'école primaire. Les matinées sont habituellement dédiées aux disciplines noyaux, tandis que les après-midis sont dédiés aux autres apprentissages. Les élèves apprennent à avoir des rôles sociaux : appelés ici métier, là responsabilités, ou encore rôles. Ils libèrent l'enseignant de certaines tâches et donnent aux élèves l'occasion de montrer qu'ils grandissent et prennent des responsabilités. L'installation de ce milieu d'apprentissage est chronophage en début d'année, mais il permet de gagner du temps et crée un esprit de classe, une connivence entre ses membres.

Tous les trois ont recours à des ingénieries toutes prêtes. En cycle 2, Mallory utilise des fichiers, dans lesquels les élèves n'ont pas à rédiger des phrases entières en cycle 3, les photocopies, manuels, fiches déjà prêtes rassurent les enseignants en distribuant le savoir à transmettre sur du papier. Je note qu'aucun n'a recours à des artefacts numériques ce qui pour des blogueurs est de nature plutôt surprenante. Pas de tablette, de TBI, de support vidéo n'est utilisé en ma présence et n'est cité parmi les outils de la classe. Si les trois préparent leur tableau le matin, afin de guider les élèves vers les apprentissages du jour, Mallory est la seule à nommer les apprentissages explicitement. Est-ce parce que dans sa classe certains élèves sont non

lecteurs ? Ni Loïc ni Ericka ne prennent le temps de revenir oralement sur les disciplines prévues dans la journée.

6.2.4.2. Les savoirs à enseigner

Ericka est filmée au mois de mars en CM1-CM2, soit en début de période 4 juste après le retour des congés d'hiver. Le second trimestre se termine : elle s'apprête à rencontrer les familles pour échanger avec elles sur les progrès de leur enfant et leur remettre le bulletin scolaire. Elle a donc terminé un cycle d'évaluations sur les apprentissages précédemment réalisés et commence de nouveaux chapitres dans tous les domaines.

Elle prévoit, conformément aux programmes du cycle 3, une séance de sciences. Le chapitre de sa séquence se nomme : les êtres vivants dans leur environnement, adaptation aux conditions du milieu.

La compétence à développer pour les élèves se nomme : associer les caractéristiques morphologiques et comportementales des animaux à leur adaptation au milieu.

La séance à laquelle j'assiste a pour objectif : Associer les caractéristiques morphologiques et comportementale (forme du bec, longueur du cou) des oiseaux et des girafes à leur régime alimentaire, et mode d'alimentation (verbe d'action).

Ensuite, elle prévoit un temps en cours double dans une double séquence. En CM2, les élèves devront s'entraîner seuls sur la compréhension et la réalisation d'un exercice concernant les fractions décimales, les dixièmes. La compétence à développer pour les élèves se nomme : écrire, nommer, comparer et utiliser quelques fractions simples. En CM1, les élèves doivent lire une consigne de problème mathématiques en faisant preuve de flexibilité cognitive (sans poser d'opération), pour associer des données de grandeur et mesure à un moyen de transport en comprenant l'implicite de la situation. La compétence de lecture associée est : comprendre un texte qui comprend des inférences variées.

Loïc est filmé en septembre, quinze jours après la rentrée des classes. Il a une classe de CM1-CM2 dont la moitié du groupe était déjà dans sa classe l'année précédente. Certains habits sont en place et les anciens peuvent accompagner les nouveaux élèves dans l'appropriation du milieu. Loïc compte sur l'enrôlement des élèves pour que des métiers d'élèves soient transmis. Il prend néanmoins plus de temps qu'il ne le fait d'habitude pour réexpliquer les règles de fonctionnement et donner des repères, des bonnes habitudes, à son groupe. La captation vidéo montre un temps de langage oral argumenté, une récitation de poésie, un temps de production d'écrit, un vote pour le choix de la phrase du jour. L'étude grammaticale collective de la phrase du jour est menée par une élève de CM2 expérimentée. Un temps de plan de travail permet à chacun de terminer son plan de travail personnalisé. Puis une évaluation de calcul mental et un temps d'exposé sont prévus.

Mallory m'accueille dans sa classe en mai, dans un CP-CE1. Nous sommes au début de la période 5, la dernière de l'année. Elle profite de ce temps pour rebrasser les apprentissages réalisés durant l'année avec les CE1. Elle leur donne des exercices qu'ils doivent savoir réaliser seuls, en prévision du cycle 3 complet et de la nécessaire autonomie dont ils devront savoir faire preuve dès la rentrée.

La séance à laquelle j'assiste en CE1 a pour objectif : Savoir réaliser les accords du groupe nominal au pluriel à l'intérieur d'une phrase (et donc savoir conjuguer le verbe avec son sujet). Il ne s'agit pas d'une découverte mais d'un réinvestissement de connaissances, en situation semi guidée. Elle est suivie d'une séance de révision de 2 techniques opératoires en ligne et en colonnes : addition, soustraction.

En CP, Mallory gère conjointement une séance de production d'écrits autour de l'aventure de Taoki, le héros de la méthode de lecture. Parmi les 5 élèves présents, deux sont accompagnés par un AESH, un a un travail totalement différent et les deux autres suivent les enseignements de l'enseignante. Ils doivent également remplir une page du fichier de mathématiques dédié, concernant l'addition.

6.2.4.3. *La contingence de certaines planifications obligatoires*

Tous trois ont un emploi du temps relativement fixe et des plages horaires de travail affichées et balisées. Cependant, il est aussi suffisamment flexible pour que les enfants ne soient pas trop perturbés en cas de changement. Ericka a choisi d'invertir une séance de grammaire et une de sciences le jour de ma venue et aucun enfant n'a semblé surpris.

La planification dans le choix des savoirs à enseigner dépend également de plusieurs éléments. Tous les trois savent qu'en cours multiple, on ne fonctionne pas par année scolaire, mais par cycle d'apprentissage : il s'agit du CP-CE1-CE2 en cycle 2 pour Mallory et du CM1-CM2-6^{ème} en cycle 3 pour Loïc et Ericka. Les deux ou trois années que l'élève passe dans la même classe correspondent au temps dont l'enseignant ou le conseil des maitres du cycle dispose pour organiser l'enseignement. Il planifie donc les enjeux de savoir sur deux ou trois années.

	Gestion du multi niveaux par cycle	Stratégies d'anticipation
Ericka	Tous trois s'accordent en cours double sur le fait de renforcer les savoir-être la première année et les enjeux de savoir les années	Ericka suit une programmation d'équipe pour tout ce qui ne concerne pas les savoirs noyaux (maths et français). Dans ces disciplines, elle travaille en amont à simplifier le savoir pour qu'il n'induisse pas de représentation erronée. Elle manipule énormément de photocopies car ce qui est dans

	Gestion du multi niveaux par cycle	Stratégies d'anticipation
	suivantes.	les manuels ne lui convient souvent pas (sauf Litchi en maths).
Loïc		Loïc prépare son milieu, enrichit sa classe pendant les vacances, mais il ne fait pas de préparation. Il tient un registre d'ambiance et une grille d'avancées des plans de travail pour valider les compétences acquises. Le soir il corrige s'il n'a pas terminé en classe et le weekend, il crée les nouveaux plans de travail. (Ce sont les élèves qui écrivent et qui recopient les fiches mémos de PIDAPI).
Mallory		Mallory travaille en amont tous les soirs pour ajuster ses séances, sauf le weekend. Pendant les vacances, elle a des chantiers d'édition (elle utilise de nombreux fichiers individuels car ses élèves sont trop jeunes pour copier).

Tableau 71 Stratégies d'anticipation des trois sujets

La première année est davantage dédiée à de la formation : des savoirs être, des compétences d'autonomisation et d'autres sociales et civiques. Il en est de même à chaque rentrée scolaire le temps de la première période. Les enseignants et les élèves se règlent et se coordonnent pour apprendre à vivre ensemble.

La seconde et la troisième année constituent davantage un espace d'instruction, elles servent à renforcer les enjeux de savoirs essentiels et à découvrir des nouveautés du programme. L'enseignant se répartit ainsi, alternant des savoirs qu'il n'assurera qu'une fois par thème, par exemple en sciences, en histoire, en géographie, en EPS, et d'autres qui serviront d'assise pour les apprentissages ultérieurs.

	Maitrise de la langue	Maths	EPS	Anglais	Histoire géographie sciences EMC	Arts visuels et musique
Ericka	libre	libre	Calendrier USEP (quelques obligations)	libre	Programmation obligatoire	Arts libre musique non car chorale d'école
Loïc	libre	libre	libre	libre	libre	libre
Mallory	libre	libre	Dépend d'un intervenant	Intervenant	Libre	Arts libre Musique intervenant

Tableau 72 Organisation et modalités de programmation des savoirs à enseigner pour les trois sujets.

Je n'ai pas les volumes horaires de chacun des sujets dédiés pour chaque discipline. Mais je sais que les mathématiques et le français occupent la totalité des matinées dans les trois classes.

Ericka, dans son école d'une dizaine de classes, m'a expliqué que :

- Toutes les disciplines anciennement appelées Éveil, faisaient l'objet d'une programmation commune du conseil des maitres de cycle. En effet, les enseignants réservent du matériel de sciences, d'EPS, des mallettes d'histoire, des robots de programmation à des associations connexes à l'éducation nationale et se répartissent l'usage de ce matériel pendant une période entre deux vacances. Ils peuvent ainsi d'une part diversifier les supports aux élèves et s'harmoniser à l'intérieur d'un cycle quand en fin d'année, les classes sont remaniées entre les enseignants. Ericka dépend de la programmation du conseil des maitres de son cycle pour enseigner en sciences en période quatre, l'évolution de la morphologie animale en fonction de son alimentation par exemple.
- Concernant les disciplines noyaux en revanche, Ericka les enseigne comme elle le souhaite. En effet, les outils des programmes sont suffisamment explicites pour que chaque enseignant de l'école organise ses séquences de mathématiques et de français comme il l'entend. Au sujet des inférences en CM1, elle traite régulièrement et de façon spiralaire cet enseignement tout au long des deux années de cours moyen des élèves jusqu'à leur départ au collège.

Mallory et Loïc sont beaucoup plus libres dans leurs écoles respectives car ils ne travaillent pas en équipe sur les disciplines. Mallory est la seule à représenter son cycle dans l'école de campagne ; puis arrivée dans l'école de ville, elle est la seule à assurer un cours double... Elle a donc toute latitude pour organiser les enseignements comme elle le souhaite. Cependant, comme elle a demandé à bénéficier d'intervenants pour assurer certains enseignements, elle doit se plier à des horaires très cadrés, qui l'empêchent d'organiser sa classe comme elle le souhaite.

Loïc a toujours été maître à bord de sa classe. Ne s'entendant pas avec ses collègues, il a organisé à sa guise les enseignements dans la grande école REP+. Puis quand il a créé sa petite structure, il a à nouveau été seul puisque sa collègue avait un cycle différent du sien.

6.2.4.4. Anticiper les remédiations ?

L'observation des synopsis des trois enseignants montre que ceux-ci en cours multiple jonglent assidument d'un élève à l'autre, d'un niveau à l'autre, d'une discipline à l'autre... L'activité des enseignants s'effectue sans pause, à perdre haleine. Il leur faut donner le change sans cesse, répondre à des questions ou des besoins très différents.

Le verrouillage de la planification en amont de la journée et la nécessité d'anticiper le matériel nécessaire pour chacun se justifient pour que l'enseignant soit disponible pour gérer le groupe et s'adapter aux différentes demandes qui émergent.

	Remédiations a priori	Remédiations in situ	Remédiations a posteriori
Ericka	Anticipation des difficultés rencontrées par quelques élèves	Pas d'improvisation Mise en œuvre de sa préparation	Prise d'infos pour la séance suivante.
Loïc	Anticipation dans le plan de travail ajusté	Forte personnalisation adaptation aux besoins quand ils se manifestent	Prise d'infos pour le plan de travail suivant.
Mallory	Anticipation des difficultés rencontrées par quelques élèves	Forte personnalisation adaptation aux besoins quand ils se manifestent + ceux qu'elle avait identifiés qu'elle partage avec l'AESH	Prise d'infos pour la séance suivante. et discussion avec l'AESH pour ajuster au plus près des possibilités des élèves BEP.

Tableau 73 Temporalité de mise en œuvre des remédiations des trois sujets.

Ericka prépare beaucoup en amont, pour s'assurer de l'efficacité du transfert didactique. Comment faire comprendre à ses élèves sans colporter d'abus de langage et entretenir une représentation erronée ? Elle s'appuie sur des ouvrages didactiques, mais elle doit « *tout simplifier à l'extrême* » pour que cela rentre dans son quota horaire. Elle ne peut pas d'adapter in situ. Son rapport à la contingence l'amène à

une gestion par anticipation. Son regard se focalise alors sur ceux pour lesquels elle a prévu un type d'aide.

Loïc attend qu'il y ait une demande et se tient prêt à parer à toute difficulté individuelle, in situ. Sa régulation n'est effective que dans le plan de travail, qui est un outil de personnalisation des apprentissages. Loïc s'affranchit de la contrainte temporelle en ne proposant pas de séance frontale qui est chronophage, préférant consacrer tout son temps aux besoins particuliers de chacun de ses élèves dans les temps de travail individualisés, et en assurant une sécurité dans les temps collectifs. Il passe beaucoup de temps à planifier les apprentissages de ses élèves en amont et à aménager le milieu pour que tous les outils semblent « naturellement » à disposition. Il a en tête tous les enjeux de savoir et a déjà des exercices adaptés à tous les profils de ses apprenants jusqu'à la cinquième. Il est satisfait d'assurer à lui-seul tous les enseignements du même cycle car ainsi, il n'a de compte à rendre à personne. Il lui importe seulement d'opérationnaliser le niveau de l'élève aux exercices qu'il a prévus, pour le faire grandir et l'emmener jusqu'à son maximum, si possible à l'entrée du collège.

Mallory doit « jouer » sur tous les tableaux tant l'hétérogénéité de son groupe classe est importante. Elle planifie en amont des séquences spécifiques pour certains, programme les enseignements ordinaires de CP et CE1 et prévoit des séquences pour ceux qui valident plus rapidement et plus facilement les apprentissages en jeu. Elle se concentre sur les enjeux de savoir du noyau dur, c'est-à-dire les mathématiques et le français qu'elle ne délègue jamais. Pour les autres savoirs en jeu dont finalement elle se débarrasse, elle se tient à l'affût des opportunités que lui donnent les intervenants de son école. Elle prépare énormément sa classe dans les disciplines qu'elle garde, en amont, tous les soirs de semaine, afin d'être disponible en classe pour capter les besoins de ses élèves et se sentir professionnelle. Elle accepte le compromis d'un emploi du temps plus « carré » car il assure deux contre parties non négligeables : pouvoir travailler en demi-groupe et pouvoir déléguer des disciplines dans lesquelles elle est moins à l'aise à des intervenants qualifiés. Donc elle accepte d'enseigner moins, à moins d'enfants, mais dans des conditions de travail meilleures (à 14 élèves plutôt que 28). Elle prépare son travail en amont de manière très minutieuse ainsi que les activités, les jeux, les supports matériels qu'elle propose à ses élèves pour les rendre acteurs de leurs apprentissages.

L'axe de la contingence ici et le positionnement vers l'inhibition peuvent empêcher la mise en œuvre d'une remédiation in situ. Dans le tumulte de l'épreuve, les enseignants s'évertuent à tenir un cap pour que chacun y trouve son compte en termes d'apprentissages. C'est pourquoi le recours à des rituels, des fiches assurant un contenu papier sont des arguments d'autorité pour asseoir le Sujet Supposé Savoir. La dévolution ne consiste pas seulement à prendre des indices pour observer les élèves au travail, elle permet surtout de prendre en charge un autre groupe de

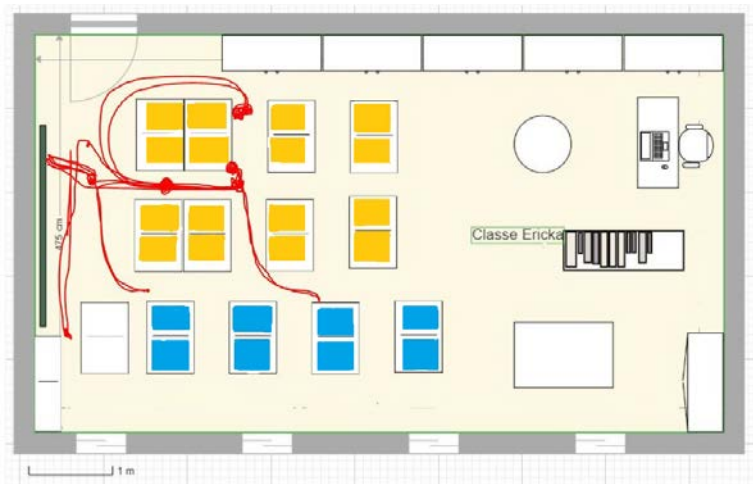
travail. Dans ces conditions, la frustration de l'enseignant de ne pas avoir pu superviser le travail de chacun de ses élèves doit être grande. C'est la raison pour laquelle chacun développe des stratégies qui lui sont propres :

- Ericka « *sauve les meubles* » en structurant une aide ciblée et anticipée au service de quelques élèves et au détriment des autres.
- Loïc ne pratique qu'en relation duelle, espérant rencontrer le plus d'élèves possibles en « *tête à tête* » ... mais certains élèves ne viennent pas...
- Mallory consent ou renonce à limiter le nombre de disciplines pour enseigner moins mais mieux, en demi groupe pendant qu'un intervenant assure un autre enseignement.

La préparation est extrêmement chronophage : elle est pensée, minutée anticipée chez les 3 sujets, c'est pourquoi ils s'appuient sur la mémoire de classe, les rituels, les responsabilités données aux élèves pour alléger leur charge mentale. Ils comptent stratégiquement sur des supports didactiques papier (photocopies, manuels ou fichiers) pour transmettre le Savoir et se faire aider pour gérer le groupe classe au moment de l'épreuve.

6.2.5. Stratégies proxémiques et savoirs effectivement enseignés

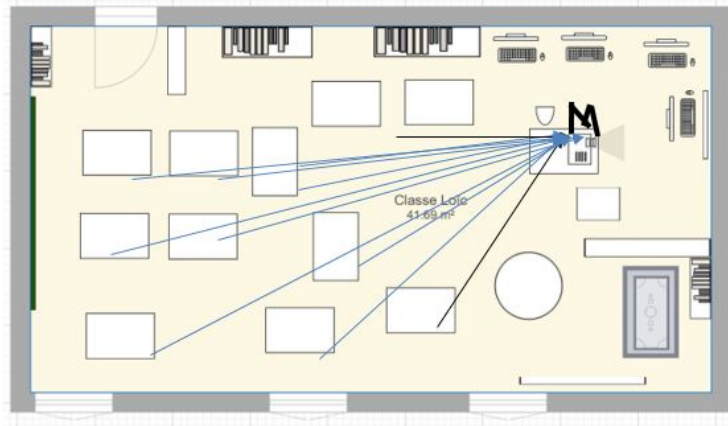
Reprenons le locogramme de la figure 33 mentionné pendant l'épreuve d'Ericka.



Locogramme dans la classe d'Ericka pendant la séance en cours double de mathématiques CM2 (chaises bleues) et lecture CM1 (chaises jaunes). (En rouge, déplacements d'Ericka)

Ericka s'arrête à quelques endroits, au service de quelques élèves dont elle a anticipé les difficultés.

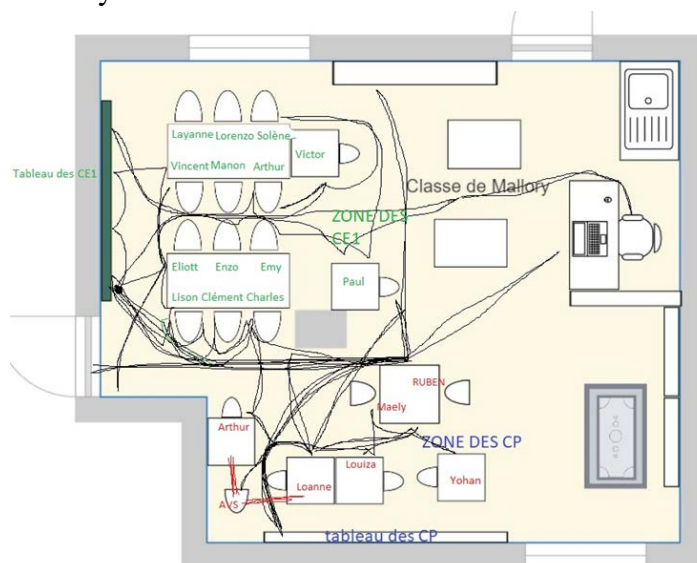
Reprenons le locogramme de la figure 58 mentionné pendant l'épreuve de Loïc.



Locogramme dans la classe de Loïc pendant le temps du plan de travail.
(En bleu déplacements des élèves vers la place du maître).

Loïc reçoit des demandes d'aides ou de correction pour 12 élèves qui expriment un besoin. Ceux qui ne déposent pas de passeport dans le pass correction ne sont pas sollicités.

Reprenons le locogramme de la figure 84 mentionné pendant l'épreuve de Mallory :



Locogramme dans la classe de Mallory pendant le temps de lecture en CP et grammaire en CE1 puis mathématiques en Cp et CE1.
(En noir, déplacements de Mallory vers ses élèves).

Mallory surveille l'activité de tous les élèves : Yohan en CP et Lorenzo en CE1 étaient absents aux deux extrémités où elle ne va pas.

Voici ce que j'associe à ces indices qui m'informent sur les stratégies proxémiques des 3 sujets :

Erica	Loïc	Mallory
Elle saupoudre le Savoir plus ou moins à distance et les élèves en sont imprégnés ou s'en	Il injecte le Savoir qui se diffuse dans le milieu et les élèves s'en saisissent ou pas. Il reprend la	Elle tisse les fils du Savoir autour des élèves et ils sont enrô[u]lés dans le savoir.




imprègnent	main en relation duelle.	
		
Elle organise ses déplacements pour donner un peu à tous ses élèves, mais elle choisit d'« arroser » davantage les élèves dans lesquels elle se reconnaît enfant.	Il s'installe en fond de classe et ce sont les élèves qui se déplacent à son bureau : d'abord pour déposer le pass correction ou la demande d'aide, et ensuite pour avoir une réponse individualisée.	Elle tourne autour des bureaux des élèves, voit, organise l'ensemble des activités des groupes. Elle virevolte entre les tableaux des CP et CE1 pour expliquer ou institutionnaliser.

Tableau 74 Stratégies proxémiques des trois sujets

Voyons maintenant quels savoirs ont été effectivement enseignés par les 3 sujets.

- Ericka ne se sent pas obligée de suivre la préparation de français ou de mathématiques qu'elle a utilisée pour anticiper les difficultés de sa séance. Quand elle se sent à l'aise, elle travaille à l'instinct ; c'est-à-dire qu'elle donne du travail à tous ses élèves et elle va aider ceux qui ont besoin d'elle. C'est là son cœur de métier : permettre à ceux qui ne peuvent pas suivre seuls de « raccrocher les wagons » de la classe. Quand elle considère qu'un groupe laissé en autonomie n'a pas travaillé de façon suffisamment efficace (comme c'est le cas en mathématiques en CM2 pendant l'épreuve observée), elle s'accorde du temps dans une séance suivante afin de reprendre avec eux ce qui a posé problème. Ericka laisse ses élèves se tromper pour mieux voir ce qui est à reprendre, l'erreur lui sert de diagnostic des apprentissages non réalisés, ou en cours de réalisation. Ericka considère que si elle a réussi à faire apprendre 80 % de son programme à ses élèves, elle peut s'estimer satisfaite.
- Loïc s'affranchit de la gestion des savoirs en jeu car il choisit d'enseigner systématiquement en classe multi-âge pour coller aux besoins de chacun de ses élèves. Les savoirs sont sur les supports, dans les artefacts du milieu qu'il a aménagé : une carte mentale plan de travail, des rituels autogérés, des fiches de travail etc... Pour lui, les objectifs de fin de cycle sont lointains... voire inaccessibles pour certains élèves... Il s'approche des techniques des enseignants spécialisés qui n'ont pas recours à d'autres repères que le diagnostic de leurs élèves. Mais autant dans l'ASH, les attendus de fin de cycle ne sont pas la ligne de mire des enseignants. Pour l'enseignement

ordinaire, ils sont obligatoirement à atteindre mais cela n'embarrasse pas Loïc. Avec son public de REP+, Loïc savait qu'il serait difficile de les atteindre pour la moitié de sa classe.

- Mallory quant à elle, n'a plus besoin de plan de travail dans sa nouvelle école. Bien qu'en cours double, elle n'a plus la grande hétérogénéité de son CP-CE1 désormais. Elle utilise les pédagogies de projet et elle a recours à deux techniques pour mêler l'enseignement des savoirs et les savoir-être. Elle organise des après-midis jeux de sociétés pédagogiques, qui lui permettent de faire travailler les règles de vie en collectivité d'une part, et d'évaluer les progrès de ses élèves à l'occasion de l'utilisation de certains jeux à dominante disciplinaire. Elle a recours également à un second matériel, appelé les Octofuns. Il s'agit de développer et de mettre en évidence différents profils d'intelligence afin de rendre les apprenants les plus polyvalents. Ce travail sur les compétences sociales et civiques, Mallory le revendique : *« Mais oui, en fait, ça touche tous les domaines, ça touche l'instruction civique, ça touche oui, leur développement personnel alors y a pas ça dans les programmes, mais mine de rien, on peut le faire rentrer dans les sciences si on veut... C'est vrai que moi, je suis peut-être pas assez carrée dans les intitulés de programme, et tout n'est pas balisé en fonction du programme j'avoue... »*.

Son fonctionnement paradoxal relève dans l'utilisation d'un matériel non spécifiquement pédagogique, mais plutôt éducatif comme pour entrer comme un cheval de Troie dans les familles et leur faire adopter des valeurs qu'elle plussoie. À son insu, elle souhaite éduquer les parents par le biais de leurs enfants... Étrange technique pour elle qui déclare regretter le nom d'éducation nationale mais préférerait celui d'instruction nationale.

Voici ce qu'Erica avait prévu d'enseigner.

	En cours simple CM	En simultané (gestion cours double)	
discipline	sciences	Mathématiques CM2	Français Lecture CMI
durée	1 heure	30 minutes	30 minutes
cours	collectif	En autonomie	Semi dirigé
modalités	Travail de groupe	Individuel	Individuel et collectif
	Les êtres vivants dans leur environnement, adaptation aux conditions du milieu	Les fractions décimales : les dixièmes. La compétence du Socle commun (palier 2) consiste à « <i>Écrire, nommer, comparer et utiliser quelques fractions simples</i> ».	comprendre un texte qui contient des inférences variées

Tableau 75 Planification et savoirs réellement enseignés par Ericka

En sciences, la transmission de son objet d'enseignement relatif aux êtres vivants dans leur environnement et leur adaptation aux conditions du milieu est allée à son terme. En une heure, la trace écrite a été copiée par les élèves. Impossible de préjuger de ce que les élèves auront retenu de cette séance, dans laquelle Ericka l'admet, elle ne leur a pas vraiment demandé de réfléchir.

En lecture par inférences, Ericka a consacré beaucoup de temps à la méthodologie de ce type d'exercice. Elle considère qu'il faudra du temps aux CM1 pour comprendre les attendus de cette compétence à développer régulièrement au cours des prochains mois.

En mathématiques, Ericka doit laisser les CM2 s'entraîner seuls sur une notion clé : les fractions. Elles sont découvertes en CM1 et Ericka a tout juste remis cet apprentissage en route la veille de ma visite. Les fractions décimales sont le préalable aux autres fractions simples qui seront étudiées en prolongement. C'est pourquoi Ericka sait qu'elle va rester longtemps sur cette séquence avec les CM2 dans les jours suivants. Elle compte utiliser la séance présente comme diagnostic pour vérifier lesquels ont compris la leçon. Elle doit se résoudre à laisser chercher certains élèves qui sont perdus et ne comprennent pas les enjeux de ce cours.

Voyons maintenant quels ont été les savoirs enseignés dans la classe de Loïc :

	En simultané (gestion cours double) CM		
discipline	Grammaire (phrase du jour)	Mathématiques (calcul mental).	Éducation Morale et Civique
durée	21 minutes + pdt	Temps du plan de travail	
cours	Autogéré	Autogéré	
modalités	Individuel et collectif	Individuel	Individuel et collectif
	Langage oral : Participer à des échanges dans des situations diverses séances de régulation de la vie de classe : Dire de mémoire un texte à haute voix : Poésie à réciter Rédiger des écrits variés (la phrase du jour). Identifier les constituants d'une phrase simple Se repérer dans la phrase complexe Lire avec fluidité,	Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux.	Respecter autrui. Acquérir et partager les valeurs de la République. Construire une culture civique

Tableau 76 Planification et savoirs réellement enseignés par Loïc

Loïc ne s'est jamais levé et ne s'est jamais approché du tableau de la matinée. Il a anticipé et organisé l'espace de travail et le rythme en alternant temps individuels et collectifs. Ses élèves apprennent par la réitération de situations riches et il les guide individuellement via le plan de travail. Mais les élèves qui ne sollicitent pas son aide, désemparés par son fonctionnement et qui préfèrent se faire remarquer par un comportement déplacé, vont avoir besoin d'un long moment pour comprendre ce qui leur est demandé. Loïc a travaillé avec 12 élèves en une heure et demie, soit presque la moitié de sa classe.

Les savoirs enseignés dans la classe de Mallory sont les suivants :

	En simultané (gestion cours double) CP CE1	
discipline	Français Lecture et production d'écrit CP Grammaire; les accords dans une phrase au pluriel en CE1	Mathématiques CP: repérage dans l'espace CE1: techniques opératoires.
durée	Durée totale 1h30,	
cours	Semi dirigé	Semi dirigé
modalités	Individuel et collectif	Individuel

Tableau 77 Planification et savoirs réellement enseignés par Mallory

Mallory dans cette matinée de captation vidéo, s'assure du degré de compréhension et d'autonomie dans le travail de ses élèves. Elle jongle en permanence d'un niveau à l'autre et effectue des remédiations in situ individuelles et collectives. Elle réassure les élèves sur le savoir en jeu en permanence ; elle institutionnalise très fréquemment... par petites touches. Faisant cela, elle s'expose à des obstacles épistémologiques car elle improvise certaines explications sans avoir préparé, ni le destinataire comme le fait Ericka, ni le contenu de sa remédiation. Elle ne peut pas compter sur un milieu aussi solidement installé que celui de Loïc et se retrouve parfois en insécurité. J'ai repéré que 4 CE1 n'avaient pas commencé les mathématiques au bout d'une heure et demie, tandis que 2 Ce1 avaient terminé tous les exercices du tableau en français et mathématiques au bout d'une demi-heure. Ruben n'avait su faire aucun des exercices qu'elle lui a proposés, ; il aurait su les faire avec l'étayage et le regard de la maîtresse car le travail semblait bien ciblé et à sa portée. Les deux élèves travaillant avec l'AESH et les autres CP ont semble-t-il investi leurs apprentissages avec succès.

Ce rapprochement met en évidence que tous les trois enseignent en maîtrise de la langue des contenus effectivement prévus dans le curriculum de leur cycle. Il en est de même en mathématiques. Cependant, ils le font tous les trois de façon différente.

En ce qui concerne la gestion des élèves qui rencontrent des difficultés, ils ont également une approche très différente : proactive pour Ericka à l'égard de ceux qu'elle a identifiés, in situ pour Loïc qui ne répond qu'à la demande exprimée et in situ pour Mallory qui s'immisce dans les productions de ses élèves pour accélérer et contrôler leur rythme de travail.

Le lâcher prise dans une classe est une posture experte qui demande une grande anticipation et un registre d'aide bien ciblé à la difficulté. Savoir comment reformuler, étayer un élève qui ne comprend pas demande des années de pratique. Cette prise en compte des besoins des élèves est la force de la pratique de Loïc. Cependant elle ne concerne que les élèves qui se sentent investis et qui ont conscience du contrat pédagogique et didactique qui les lie au maître et à l'école.

Enfin, les trois enseignants, visités en matinée, ont choisi de filmer des mathématiques et du français... mais je ne les ai jamais vus en position d'enseigner des mathématiques. Ce fait cacherait-il un manque à savoir dans cette discipline ? Le déjà-là de chacun des trois sujets, me montrait qu'ils avaient poursuivi l'apprentissage des disciplines scientifiques jusqu'en licence (Deug de chimie pour Ericka, études de médecine pour Loïc et master 1 de communication pour Mallory). Cependant, maîtriser les mathématiques est loin de signifier maîtriser l'enseignement des mathématiques...

Rendre accessible par la didactique est sans doute un besoin de formation insu ou non su pour les trois...

6.2.6. Déjà-là expérientiel et conversion didactique organisateurs de la pratique à l'insu des sujets

Dans le chapitre 2.4.3, j'ai décrit les analyseurs de la didactique clinique et ai défini les concepts de déjà-là et de conversion didactique. Je rappelle rapidement qu'il s'agit de la conversion d'un vécu qui se produit dans la classe.

	Ericka L'équilibriste	Loïc Le créateur de milieu	Mallory La tisseuse de fil
Déjà-là expérientiel	Ericka s'est réparée et se répare encore grâce à l'école.	Loïc a souffert de l'instruction familiale imposée par son père et sa mère. Il ne veut pas transmettre.	Mallory a un souvenir idyllique de l'enfance, comme dans un cocon confortable avec maman.
Conversion didactique organisatrice de la pratique à l'insu des sujets	Elle dose le Savoir en le saupoudrant et en servant plus ceux qui en ont moins.	Il explique en relation duelle pour faire naître ou entretenir le désir d'apprendre et de grandir. Il injecte le Savoir qui se diffuse.	L'école est un moyen de prolonger cet état et ce lien avec l'enfance. Elle enrôle, enroule toute sa classe dans un cocon qu'elle tisse avec le Savoir.

Tableau 78 Déjà-là expérientiel et conversion didactique organisatrice de la pratique à l'insu des sujets

Ainsi, Loïc trouve-t-il le moyen de donner un temps singulier à chaque élève, d'enseigner l'histoire par le recours à la transversalité de la maîtrise de la langue, en

faisant des lectures sur le Moyen-Age. Ericka profite des décloisonnements occasionnés par sa décharge de direction pour déléguer l'enseignement des sciences, prend conseil en EPS et en anglais auprès de ses collègues ressources quand elle les sent plus compétents qu'elle. Mallory, lorsqu'elle en a la possibilité, met à profit les intervenants en langue, en sport et en musique pour faire travailler ses élèves en demi-groupe et assurer les disciplines fondamentales, noyaux dans son cours double.

6.2.7. De la formule du sujet à une figure de la polyvalence

6.2.7.1. Ericka l'équilibriste

Lorsqu'Ericka doit enseigner une matière dans laquelle elle est experte, notamment les sciences, elle éprouve des difficultés. Elle ne réussit pas à ajuster son intervention à l'objectif de sa séance. Les élèves multiplient les questions et l'éloignent du savoir qu'elle voulait transmettre. La durée de la séance en sciences devient alors insupportable pour elle. Se sentant perdre pied, elle ressent un besoin de contrôle et d'emprise sur le groupe classe. Pour ne pas perdre l'équilibre, elle renonce à enseigner cette matière et la délègue à un collègue. Si elle ne peut s'en affranchir, elle aménage un enseignement « simplifié à l'extrême » pour ne pas se laisser emporter : « ... *c'est vraiment très simplifié ce que j'ai présenté. C'est beaucoup plus complexe dans la réalité... à la fois, c'est frustrant parce que je suis, on est obligé quand il y a des questions ben de couper court pour ne pas introduire trop de complexité dans le sujet.* » Elle s'interdit de sortir des rails de sa préparation pour rester professionnelle quitte à donner les réponses à ses élèves pour les empêcher de parler et in fine de construire leur savoir. Elle éprouve une difficulté dans son pouvoir d'agir au moment d'enseigner les sciences. Elle n'y parvient qu'en réajustant son savoir disciplinaire dans un « *à peu près* » juste au-dessus de celui de ses élèves. Le manque à savoir-faire exprimé concernant les sciences génère un inconfort qui la travaille et l'empêche de se sentir professionnelle. Ce sentiment semble réactiver chez elle un manque de confiance qui lui vient de l'enfance. Ericka a grandi dans un contexte personnel à la « *Rémi sans famille* ». C'est l'école qui l'a réparée en la reconnaissant. Son déjà-là expérientiel semble être bâti en fonction de la problématique suivante : comment se réparer tout en réparant les élèves ?

Entre concessions et renoncements, les arrangements didactiques opérés par Ericka produits d'une conversion didactique et de savoirs insus, lui permettent de gérer les tensions au cœur de son rapport à la polyvalence et de trouver un équilibre.

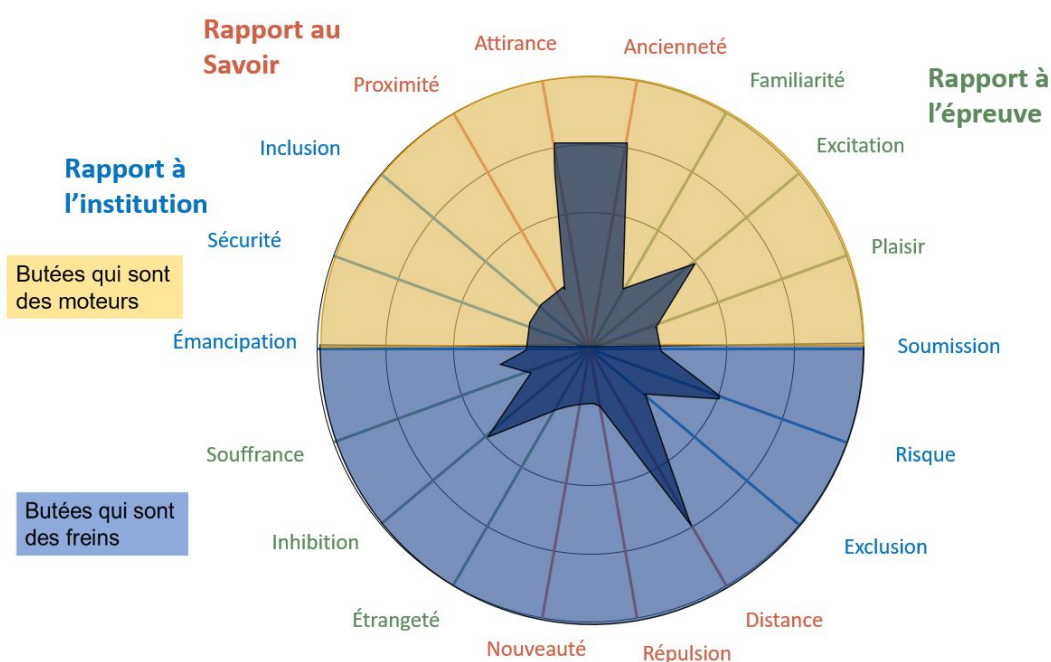


Figure 97 Rapport à la polyvalence d'Erica

Je repère de nombreux freins dans le rapport à l'institution et le rapport au Savoir d'Erica. Ils sont contrebalancés par une satisfaction dans le rapport à l'épreuve et des réassurances dans l'expérience et le désir d'enseigner d'Erica. Cherchant un équilibre à la manière d'un culbuto, elle se repositionne sans cesse pour trouver la paix.

6.2.7.2. Loïc, le créateur de milieu

Pour Loïc, le travail en classe prend forme et vie autour d'un « milieu... ça veut dire un créateur de milieu, de mettre en place un milieu pour proposer un certain nombre de choses. » Il se considère comme un accompagnateur et n'assume pas d'incarner le Savoir ni d'en être le transmetteur. Il déclare l'injecter dans le milieu de sa classe pour que les élèves se l'approprient. Il est une ressource et un non référent comme le souhaiterait l'institution. Loïc réfute le terme de transmission quand il parle de son métier refusant d'être « une courroie de transmission, pour que ce soit eux qui apprennent... » car il n'y a « rien que j'aime transmettre... par-dessus tout, en revanche, j'aime bien expliquer ». Considérant pour des raisons intimes que seule l'histoire ne peut que se transmettre, il se trouve en difficulté pour enseigner cette matière.

À chaque épreuve d'enseignement de l'histoire, des problématiques infantiles semblent se rejouer. En effet, cette transmission auto prescrite le renvoie à son enfance quand son père anticipait sa curiosité en lui donnant à voir les réponses à ces questions « y avait même plus de questions à poser quoi... Il faut qu'il y ait du désir

à apprendre, sinon, je n'existe pas... ». Pour enseigner l'histoire, soit il décroïssonne avec un collègue qui prend en charge cet enseignement, soit il travaille les faits historiques dans le cadre de l'enseignement en lecture pendant une séquence de maîtrise de la langue en français.

Le rapport à la polyvalence de Loïc consiste à pouvoir se tenir debout ou assis dans la construction de son milieu, bienveillant mais objectif, en tenaille entre éducation et formation entre empathie et sanction et utiliser des affects pour mieux se comprendre. Accepter les bons côtés de l'humain mais en réfuter les émotions inutiles. Être en posture professionnelle et non en réaction émotionnelle. Loïc cherche à garder les idées claires pour être en empathie avec les besoins de sa classe, guider et accompagner ses élèves.

Mais il est pris entre ce désir, cette image de ce qu'il voudrait être professionnellement et sa réalité de classe, dans laquelle il lui arrive de « *péter les plombs* ». En opposant objectivité et bienveillance, l'enseignant perd le contrôle. Ne voulant pas transmettre, afin d'assumer la mission de celui qui sait et organiser les apprentissages de ses élèves, il joue le rôle d'un « *guide, [il] apporte un certain nombre d'exigences, [il est] dans l'accompagnement puisqu' [il] les voit un par un s'épanouir et acquérir un savoir scolaire* » qu'il ne peut prédire.

L'épreuve de Loïc se manifeste à un moment crucial de la classe, qui correspond à un moment clé de la construction de sa professionnalité. Il voudrait être bienveillant avec tous ses élèves, créer un climat de confiance dans sa classe, une relation apaisée qui leur permette de grandir. Il privilégie la relation duelle. Mais dans le même temps, il cherche à mettre en place des critères objectifs d'évaluation, des compromis, pour « *lutter contre son assertivité* » et éloigner ses élèves de jugements arbitraires de sa part, des compromissions.

Le guide vert Michelin de son père et les cours Legendre du soir de sa mère semblent avoir étouffé son désir d'enfant qu'il avait d'apprendre. Il est impossible pour Loïc d'incarner le Savoir ni d'en être le transmetteur. Il l'injecte volontairement dans le milieu de sa classe pour que les élèves se l'approprient. Toutefois, pour ses élèves, il pense être celui qui sait.

Entre concessions et renoncements, Loïc injecte le savoir dans le milieu. Il admet difficilement sa position de transmetteur qu'il ressent très fortement au moment d'enseigner certaines disciplines, notamment l'histoire. C'est pourquoi il ne peut l'enseigner. Quant à l'enseignement artistique, il reconnaît un manque à savoir évident et préfère renoncer à l'enseigner. Il emmène ses élèves au musée pour leur faire fréquenter de l'art, plutôt que de mal le transmettre.

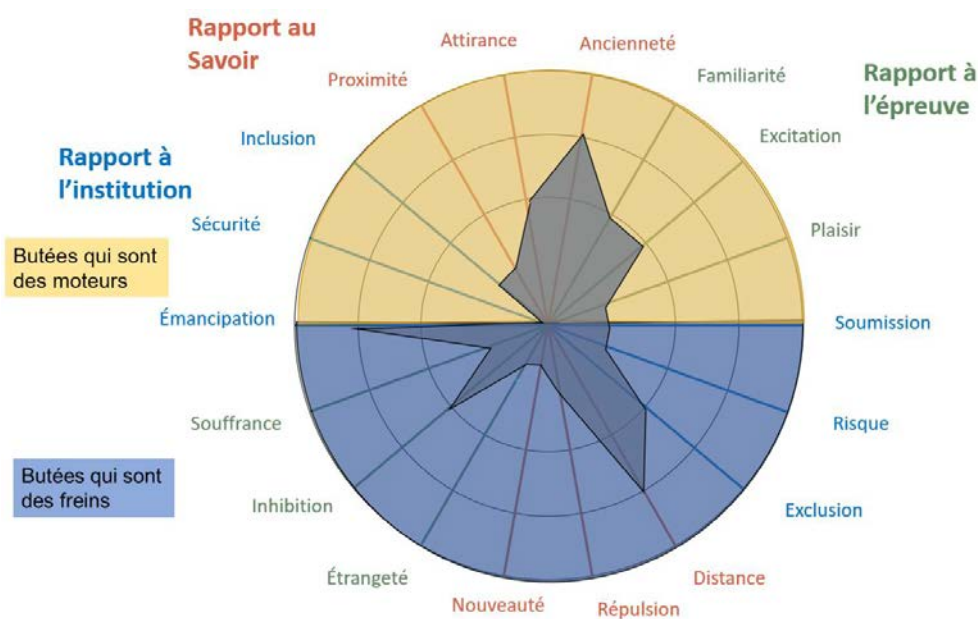


Figure 98 Rapport à la polyvalence de Loïc

Pour Loïc, les freins et les moteurs se trouvent dans le même rapport à... celui du Savoir. C'est cette répartition que je trouve quasi symétrique et artistique des poids qui fait qu'on le trouve à l'horizontale sur l'axe de l'émancipation -soumission.

6.2.7.3. Mallory, l'école comme un cocon

Mallory « la tisseuse de fils » fait de sa classe un cocon.

Elle est une enseignante perfectionniste, qui dit vouloir aider ses élèves à s'émanciper et devenir autonome. Elle a eu personnellement une enfance joyeuse, mais exprime des difficultés à s'assumer autrement que comme « fille de ». En effet, elle n'est pas encore mère, et de ce fait, elle se s'autorise donc pas encore à aller enseigner en maternelle. Elle enseigne désormais dans l'école où travaille sa maman avant que celle-ci prenne la retraite. Elle a en quelque sorte repris un flambeau, un héritage familial dont elle est fière et qui la comble. Enseigner là implique des sacrifices : elle ne peut plus organiser ses journées à sa guise comme dans la petite école de campagne. Elle doit se conformer à des horaires de récréation, fractionner son emploi du temps en fonction des intervenants. Mais tant que cela reste au bénéfice de ses élèves, qui profitent d'un enseignement de qualité, elle y consent. Elle est intéressée par les formations de deux jours proposées par son institution catholique. En se formant à l'enseignement de la musique par exemple, elle pourra demander un autre intervenant par exemple en jeu d'échecs pour ses élèves... augmentant ainsi son panel d'offres éducatives. L'anglais est la seule discipline pour laquelle elle ne renoncera pas à un intervenant, tant c'est un métier spécifique à ses yeux. Elle ne voit pas comment cette langue qu'elle parle très bien, peut s'enseigner à l'école élémentaire. Mallory optimise son temps d'enseignement en fonction des

besoins de ses élèves. Elle considère que tous les enseignements à faible quota horaire sont mineurs par rapport à ceux qui sont discriminants dans la société. C'est pourquoi elle préfère enseigner les mathématiques ou le français en soutien plutôt que lancer une séance d'anglais ludique mais à son avis inopérante.

À son insu, Mallory tisse des fils entre les fils et les filles de sa classe, elle continue de faire son cocon à l'école et ne la quitte jamais...

Entre concessions et renoncement, elle s'est trouvé un équilibre en n'enseignant plus tout le panel de la polyvalence disciplinaire, alors même que c'est cet élément-là du métier qui lui a donnée envie de devenir enseignante dans le premier degré.

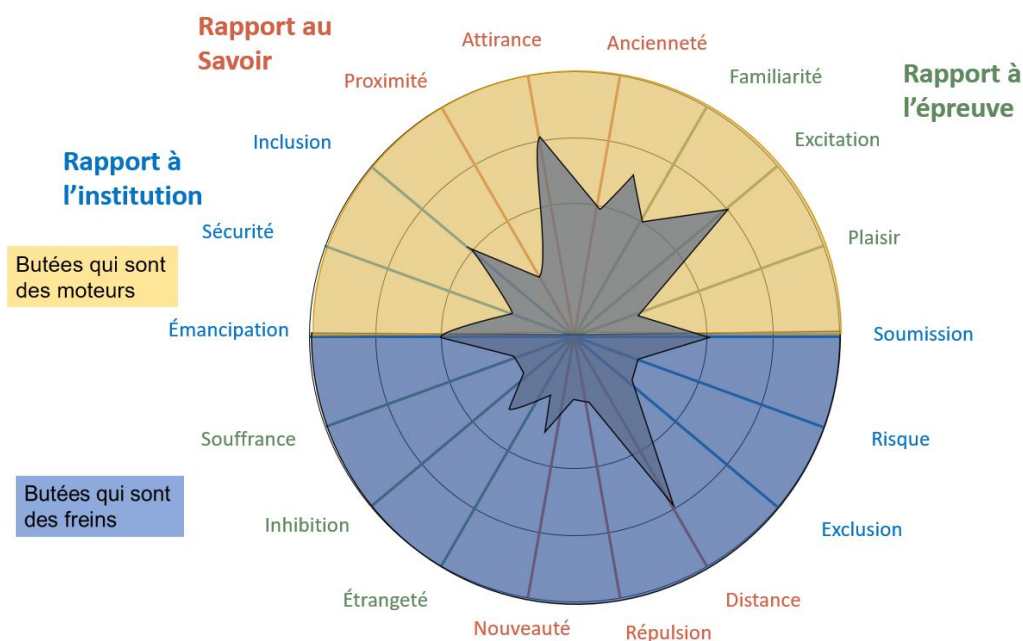


Figure 99 Rapport à la polyvalence de Mallory

Le rapport à la polyvalence de Mallory se dresse peu à peu comme une forme émergente qui sortirait de l'eau et des freins. Diverses pointes vers les moteurs montrent qu'elle cherche à s'extirper de cet impossible à assumer... quitte à en payer le prix d'une distance vis-à-vis de tous les savoirs à transmettre. Des dimensions de la polyvalence, elle n'en fait fructifier que deux, faisant le deuil de son manque à savoir.

6.2.8. Des impossibles à supporter ...

La seule analyse des contraintes externes au système didactique ne suffisant pas à rendre compte du fonctionnement didactique dans le premier degré, notre orientation didactique clinique intègre et valorise l'étude des contraintes et ressources internes propres aux sujets engagés pour composer avec une injonction

impossible à assumer : la polyvalence, dans sa triple acception : celle de Savoir, celle d'institution et celle d'épreuve.

6.2.8.1. *L'impossible à supporter d'un manque à savoir et les arrangements didactiques : compromis et compromissions, concessions et renoncement*

L'émergence du Savoir Insu n'est pas du tout encouragée ni valorisée par l'institution. Elle est même déniée, voire refoulée. On apprend aujourd'hui à enseigner les mathématiques, les sciences... sans identifier de points communs à ces différentes disciplines, ni encourager le repérage de savoir-faire identique. Pourtant, Fadel, Bisault et Le Bourgeois (2016) ont repéré qu'il existe une cohérence transversale de chaque enseignant au-delà des spécificités disciplinaires. Ainsi, « pour assurer le lien entre les différents domaines, les enseignants se construisent des éléments de cohérence qu'ils transposent d'un domaine à l'autre ». Mais ceux-ci n'en ont sans doute pas conscience. Ce n'est jamais l'objet de formation continue. En réponse à un manque à savoir impossible à supporter, ils construisent, fabriquent en enseignant, du Savoir Insu.

Pour Ericka, plusieurs éléments constituent des impossibles à supporter. Citons d'abord sa détresse en face d'élèves dont elle ne peut pas imaginer un chemin, du fait de leur handicap par exemple. Ericka cite également le non-respect des règles et des valeurs de la classe par un enfant « borderline » dont le comportement autocentré lui fait « *péter les plombs* » et la « *mettraient à la limite de la faute professionnelle* ». Elle veut protéger le groupe d'enfants qui pâtit du comportement d'un seul. Pour pallier ces risques de débordement, l'équipe enseignante est très soudée autour de l'ULIS de l'école. Les professeurs travaillent ensemble, s'offrent des respirations hors de leurs classes respectives quand le comportement d'un enfant est difficile à gérer, quand la collègue de la classe d'à côté est une toute jeune titulaire, notamment : le décroisement est alors une bouffée d'air pour celui ou celle qui souffre. Celui qui est plus à l'aise en sport prend en charge cet enseignement dans toutes les classes, pendant qu'une autre habile en arts visuels fait créer les élèves. Ces compromis locaux permettent de ne pas pénaliser les élèves *a minima* et de leur offrir un enseignement que les titulaires ne sauraient proposer dans leur classe. C'est une situation que chacun qualifie de bénéfique. Cependant, lorsque le décroisement n'est pas possible, chacun reste dans sa classe. Les bricolages et arrangements font que les équipes risquent de basculer dans le renoncement et la compromission.

Les uns et les autres pallient ce manque à savoir de différentes façons : Ericka n'ira pas en maternelle, ni au collège. Elle se forme à la relation parents-enseignant. Elle écrit des ouvrages pédagogiques à destination des enseignants. Elle entretient sa pulsion épistémophilique en se formant à des domaines qu'elle n'enseignera pas. Loïc se forme à la diversité des publics et s'efforce d'apprendre à accueillir des élèves « parias », exclus, maltraités dans l'école publique ordinaire... Il souhaite

ajuster ses gestes professionnels aux difficultés et impossibilités de ces enfants. Il forme également les parents à de la co éducation et de la communication bienveillante respectueuse de toute vie sur Terre.

Mallory fonde son expertise en publiant des fichiers de français et de mathématiques en cours double, en formant les enseignants à la gestion de l'hétérogénéité. Elle travaille au développement de la pédagogie par le jeu, pour faire entrer des règles communes entre l'école et la maison.

6.2.8.2. L'impossible à supporter du deuil d'un idéal professionnel

Pour Ericka, accepter de ne pas pouvoir aider TOUS ses élèves fait partie d'un deuil professionnel. Elle finit par reconnaître qu'elle ne pourra pas aider et donc réparer les élèves les plus abimés, ceux pour lesquels elle ne voit pas de chemin. Elle fait confiance en ses collègues spécialisés dans l'ASH pour les accompagner. Mais elle a conscience qu'elle ne peut pas parce qu'elle ne sait pas ; elle ne peut pas appliquer son principe d'éducabilité pour tous les enfants. Ces situations la renvoient à sa propre fragilité, ses fêlures et la poussent à ne pas agir en professionnelle. Comme par exemple quand elle a voulu soulever un élève de sa classe qui ne voulait pas sortir... Acte manqué ? Son corps l'a lâchée et son épaule s'est alors définitivement abimée. Elle reporte ses craintes sur les difficultés que rencontrent ses enfants au collège et se conforte dans ce qu'elle peut faire, remettant ainsi sa responsabilité à sa juste place. Elle s'autorise à ne pas tout savoir, à ne pas couvrir tout le programme, à ne pas enseigner tout à fait idéalement comme on le lui a appris à l'IUFM ... et en acceptant de lâcher prise, elle s'aperçoit finalement que certaines difficultés se résolvent. Ericka fait des choix de ne « sauver » que quelques élèves, ceux dans lesquels elle se reconnaît. Elle laisse les autres à des enseignants plus expérimentés, soit parce qu'ils ont plus de savoir qu'elle dans certaines disciplines (en collège), soit parce qu'ils savent comment réparer des élèves très abimés (dans l'ASH).

Loïc travaille toujours sur son assertivité, il vise l'émancipation pour ses élèves par la confiance en soi dont il a tant manqué et dont il manque encore, au point de ne pas vouloir occuper une position de *Sujet Supposé Savoir* dans sa classe. Il souhaite modestement changer la société de demain en formant et en éduquant ces enfants. En écho à son déjà-là, il ne supporte pas qu'on éteigne le désir d'apprendre dans les yeux d'un enfant et s'efforce de faire jaillir l'étincelle de questionnement qu'on a éteinte dans l'enfant qu'il était. Il ne supporte pas l'autoritarisme de la hiérarchie, de ses anciens collègues. Il aspire à un relationnel respectueux et apaisé, comme modèle d'éducation pour les enfants de son école.

Mallory a tissé son propre cocon et se sent tout à fait à sa place dans cette grosse école et dans son rôle d'enseignante taillé pour elle en classe multi niveau ; mais elle n'enseigne plus que les disciplines dans lesquelles elle se sent légitime et

experte. Elle finira de réaliser son idéal de devenir maitresse en maternelle peut-être un jour, quand elle s’y autorisera, quand elle aura fait l’expérience de la maternité ou pas. Le fait de fonder sa propre famille semble un impossible pour elle à ce jour, c’est pourtant autour de cet équilibre qu’elle a choisi ce métier et dans le sens d’un héritage maternel.

Tous trois doivent assumer une certaine frustration :

	Erica	Loïc	Mallory
Frustration	Elle ne peut pas appliquer son principe d’éducabilité pour tous les enfants. Elle ne peut pas enseigner quand elle est experte (trop de choix à faire dans les enjeux de savoir).	Il ne peut pas transmettre, seulement expliquer.	Elle ne peut pas enseigner en maternelle car elle n’est pas maman. (problème de légitimité). Elle doit avoir recours à des intervenants plus qualifiés qu’elle dans certaines disciplines.
Impossible à supporter	Ne pas pouvoir aider les élèves les plus abimés, ceux pour lesquels elle ne voit pas de chemin. Les représentations erronées des manuels l’agacent.	Subir des violences sociétales. Éteindre le désir d’apprendre d’un enfant. Les relations frontales qui nient la singularité.	Supporter les ingérences familiales dans son cocon de classe, quand les familles ont des valeurs différentes de celles de l’école.
Renoncement	Ne pas assurer tout le programme mais le plus possible (80% au moins)	Attendre qu’il y ait de la demande pour apprendre, stimuler le désir d’apprendre	Céder ses élèves à des intervenants et garder les disciplines noyaux.

Tableau 79 Entre frustration, impossible à supporter et renoncement des sujets

Comment passer d’un niveau de singularité à un niveau de généricité ?

Je reprends les trois formes propres des trois sujets et je tente de les superposer.

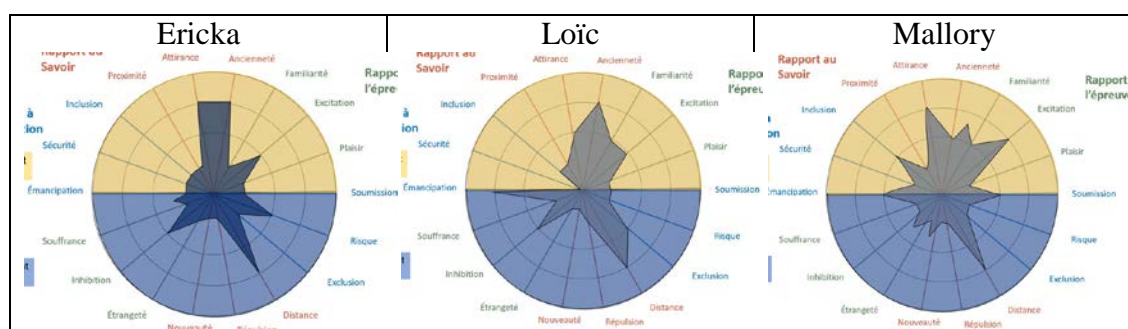


Figure 100 Rapprochement des trois formes propres

Le rapprochement des formes propres permet de repérer des généricités entre les positionnements des trois sujets professeurs des écoles en élémentaire et blogueurs.

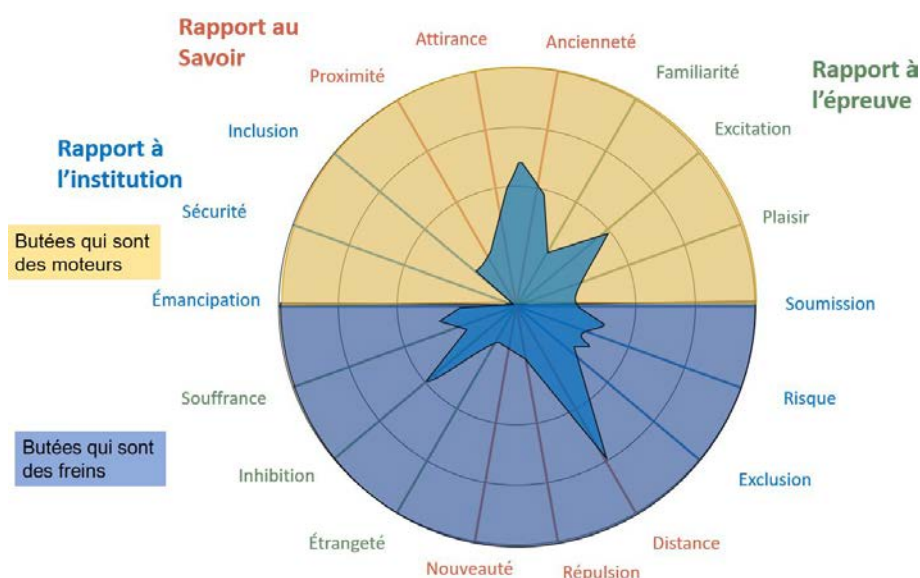


Figure 101 De la singularité à la généricité de la forme propre par superposition de celle des trois sujets

Les invariants des trois cas

Leur forme propre se dirige majoritairement vers les butées qui sont des moteurs du métier. Quels que soient les arrangements qu'ils ont trouvés, leur désir d'emprise est quand même assez fort. Que ce soit dans l'anticipation, l'aménagement de l'espace et du temps de cours ou le pilotage des séances, tous trois sont dans le contrôle de leur groupe classe.

Une pointe vers les moteurs se trouve sur l'axe de la rencontre, les trois sujets sont à parité du côté de l'ancienneté. Ils ont tous été élèves, ils ont tous rencontré les savoirs de l'école dans l'enfance et ne les ont jamais vraiment quittés.

Cependant, une pointe vers le frein qu'est la distance montre de la distance dans le Rapport au Savoir. D'autres savoirs sont venus s'ajouter au curriculum déjà chargé depuis qu'ils ne sont plus élèves : l'histoire des arts, l'informatique, le codage, les langues vivantes etc... viennent alourdir les enseignements à assurer.

Tous trois éprouvent une attirance pour le Savoir et leur désir d'enseigner semble intact sur l'axe de la rencontre. Leur pulsion épistémophilique est toujours intacte et leur désir d'apprendre est toujours très important. Peut-être que le fait qu'ils soient blogueurs renforce ce point commun.

Concernant les axes du rapport à l'épreuve qui dénotent un certain mal-être, je note deux pointes, l'une vers l'excitation sur l'axe de la contingence et dans le même

temps l'autre vers la souffrance sur l'axe des affects. Le rapport à l'institution a un solde neutre, c'est-à-dire qu'à partir d'une certaine ancienneté dans le métier, il semble que l'axe de l'assujettissement soit moins mouvant.

En revanche, celui du confort et de la reconnaissance sont très fluctuants. Les trois sujets montrent une forme de soumission parce que comme dit précédemment, dans le premier degré, la hiérarchie pèse sur les enseignants. Cependant, ils ne sont pas aliénés et gardent leur libre arbitre. Selon le proverbe, « *À l'impossible nul n'est tenu !* »

Ericka, l'équilibriste, Loïc le créateur de milieu et Mallory, comme dans un cocon sont pour moi trois figures du rapport à la polyvalence.

6.3. REPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Comment faire fructifier le rapport entre le désir d'enseigner, sa confrontation à l'épreuve de la classe et la mission qui est conférée au professeur des écoles ? « *Un professeur est quelqu'un qui a son propre projet pour enseigner quelque chose à quelqu'un...* » déclarait Meirieu dans sa lettre à un jeune professeur.

Je rappelle ici mes questions de recherche :

- 1) Comment s'organise le savoir enseigné dans le premier degré ? (Visée heuristique)
- 2) En quoi le déjà-là éclaire-t-il le rapport nécessairement singulier de chaque PE à la polyvalence et comment se construit le rapport à la polyvalence à partir de l'expérience des sujets ?
- 3) Qu'en tirer pour la formation initiale et continue des enseignants (visée praxéologique)

À travers l'écriture et la recherche réalisée pour écrire cette thèse, il me semble avoir tenté d'apporter certains éléments de réponse à mes trois questions de recherche.

6.3.1. Comment s'organise le savoir enseigné dans le premier degré ?

Tous les trois disposent de plusieurs leviers pour organiser le savoir qu'ils enseignent, pour le mobiliser en fonction de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas. Les PE peuvent enseigner en cours simple ou en cours multiple : parfois choisie, cette modalité de cours permet d'assumer le fait de personnaliser l'enseignement en fonction de chacun des élèves, quel que soit le nombre de sections dans la classe. Quand elle n'est pas choisie, elle peut être bien vécue quand même, surtout si

l'équipe pédagogique veille à affecter les élèves les plus autonomes dans ces classes, car il est certain que la part de dévolution sera plus importante qu'en cours simple.

Les trois enseignants peuvent s'appuyer sur les ressources de l'équipe pédagogique pour pratiquer des échanges de services. Cela consiste à changer de professeur pour enseigner telle ou telle discipline, dans laquelle un membre de l'équipe se sent plus expert (ou moins en difficulté).

Parfois, Mallory peut compter sur des intervenants extérieurs à l'école, comme des dumistes en musique, des animateurs sportifs pour l'EPS, des assistants de langue étrangère etc... pour enrichir son enseignement.

D'autres peuvent également pratiquer des projets pluridisciplinaires qui leur donnent l'occasion de brasser plusieurs fois et dans des contextes différents une même notion pour la réactiver, la consolider, la découvrir dans un contexte différent de celui travaillé à l'école.

Nous avons vu dans les invariants qu'ils peuvent avoir recours à diverses ruses ou à des savoirs insus pour cacher un manque à savoir : par exemple en déléguant certaines disciplines à un collègue qui assure un complément de service, en mixant les enjeux de savoir disciplinaires dans une séance contenant des savoirs interdisciplinaires ou véhiculaires.

Parfois, ils peuvent enfin considérer, ou prétexter, que les conditions matérielles ne sont pas réunies (gymnase trop éloigné, cout des activités culturelles pour des sorties etc...) et ne s'investissent pas dans cette discipline. Ainsi Ericka ne s'inscrit-elle pas à une formation en EPS ; elle préfère solliciter son collègue, « monsieur sport » qui se fera un plaisir de la renseigner. C'est aussi la raison pour laquelle Loïc étudie les grands personnages de l'histoire en faisant lire des biographies et des quizz de lecture- compréhension pour pallier un enseignement de l'histoire défaillant. Enfin, c'est l'opportunité de confier ses élèves en musique à des sachants qui fait que Mallory se débarrasse de cet enseignement.

Mais tous ces subterfuges ne permettent pas de faire la lumière sur ce qui fait vraiment l'expertise du professeur des écoles. En effet, montrer que celui-ci ne peut pas être polyvalent pluridisciplinaire, c'est-à-dire expert de toutes les disciplines à l'école primaire, ne présente pas d'intérêt si cela ne permet pas de faire évoluer les conceptions sur ce métier. Les PE ne manquent pas de formation disciplinaire en musique par-ci ou en anglais par-là, qui leur permettrait de se remettre à niveau et de combler un manque à savoir...

Mes résultats mettent en avant qu'il existe inéluctablement un manque à savoir concernant les 10 disciplines : dans certaines disciplines, parfois issues de leur cursus universitaire, les PE sont experts, dans d'autres ils ont quelques notions, et enfin, il est des disciplines dans lesquelles ils sont totalement novices. Il existe également un manque à savoir concernant la mise en œuvre de l'interdisciplinarité et la permanence de certains savoirs véhiculaires qui viennent en support des autres disciplines. Ces manques à savoir sont constitutifs du métier. Autant les accepter en

tant que tel, faire avec et même à travers tout en cherchant à évoluer tout au long de sa carrière.

Les trois sujets ont un désir d'apprendre et un goût certain pour la formation, ils sont conscients de leur manque à savoir, mais pourtant, il semblerait que ce n'est pas dans des formations disciplinaires qu'ils nourrissent leur pratique professionnelle. De manière plus ou moins conscientisée, ils ont tous trois compris que ce n'est pas en faisant plus d'anglais ou plus de musique qu'ils seront « meilleurs » dans leur polyvalence. Ils ne le disent pas... ce savoir caché dans l'agir professionnel...est cette façon de faire grandir leur polyvalence à leur façon...

6.3.2. En quoi le déjà-là éclaire-t-il le rapport nécessairement singulier de chaque PE à la polyvalence et comment se construit le rapport à la polyvalence à partir de l'expérience des sujets ?

À travers cette construction de cas rapprochés, nous avons vu comment les histoires familiales de chacun ont construit le Sujet. En devenant adulte, le déjà-là de celui-ci viennent tantôt renforcer et inciter à la reproduction de modèles familiaux, scolaires, tantôt s'inscrire en contre par rapport à ce qu'il a connu. En effet, la première institution rencontrée par le Sujet est la famille, l'école arrive ensuite...

Le déjà-là est un déterminant du processus décisionnel des enseignants, organisateur de sa pratique qui révèle le rapport que chaque professeur entretient avec une situation qu'il a connue enfant et dont il n'a jamais voulu se défaire. Un esprit de « revanche » peut animer un enseignant, un besoin de gratitude et de reconnaissance pour un autre, un sentiment de nostalgie pour certains..., une tante, des parents, un enseignant peuvent influencer et donner envie de faire ce métier. Le rapport au Savoir, à l'enfance, au rôle que l'école a joué pour nous, peut donner envie de compenser un manque, se réparer ou réparer les autres, de remercier le corps enseignant, acquitter une dette...

En devenant professeurs des écoles dans l'Education nationale, les sujets sont devenus des fonctionnaires. À ce titre, il semble logique qu'ils soient assujettis à leur institution. Ils ont souvent été attirés par la promesse d'un enseignement polyvalent, tourné d'abord vers les besoins des élèves dans le stade de l'enfance, riche par sa complexité et par la diversité des missions offertes.

Interroger le déjà-là des PE permet de mieux comprendre leurs motivations, leurs valeurs, leurs idéaux :

- au plan expérientiel pour savoir d'où ils parlent, avec quel vécu et quelle place de l'école dans leur parcours.

- au plan conceptuel pour chercher et comprendre ce qui fait sens pour eux à la source de leurs motivations, de leurs élans.
- au plan intentionnel pour repérer dans l'action ce qui finalise à court, moyen et long terme leurs pratiques et leur permet de s'engager dans les différentes dimensions de ce métier. Cela permet de repérer, de suivre voire d'accompagner la constance et les variations dans les mouvements et trajectoires au fil du temps.

Le déni, la soumission, les concessions et les renoncements en lien avec la singularité des uns et des autres, dans leur rapport au Savoir, à l'institution ou à l'épreuve, montrent différentes modalités de vécu de cette réalité professionnelle impossible à assumer que l'on nomme polyvalence.

Le rapport à la polyvalence se construit au carrefour du rapport au Savoir, du rapport à l'épreuve et du rapport à l'institution. Ces trois rapports à sont constitutifs du déjà-là du Sujet, marqueurs de sa logique propre, de sa structure, de ce qui le constitue, l'habite, l'oriente et l'anime souvent à son insu. Le rapport à la polyvalence est en quelque sorte une résultante qui émerge et se construit à travers son épistémologie personnelle et professionnelle, au croisement de l'intime et du public.

En même temps, cette étude a aussi montré que la polyvalence est un savoir autre que l'expertise pluridisciplinaire. Les trois sujets au cœur de ma thèse, même s'ils ne sont pas experts dans l'ensemble des disciplines, sont experts de la polyvalence. Expérimentés et totalement engagé dans leur métier, ils parviennent à leur manière à faire des liens entre les disciplines, à manier l'interdisciplinarité. À l'aune de ces résultats, j'aimerais commencer à poser quelques fondations d'une didactique de la polyvalence autre qu'une juxtaposition des didactiques disciplinaires, une didactique holistique prenant cette complexité dans sa globalité. Ceci m'amène à apporter des pistes de réponses à ma troisième question de recherche. *Vers une didactique clinique de la polyvalence...*

6.3.3. Pistes pour la formation initiale et continue

Il est temps d'admettre aujourd'hui que l'expertise du PE se trouve ailleurs que dans l'expertise disciplinaire.

Le législateur impose dans le référentiel de compétences aux PE de maîtriser l'ensemble des savoirs disciplinaires, mais aussi l'ensemble des savoirs de la polyvalence. Nous avons vu comment ce savoir-faire est enseigné de façon juxtaposée et non de façon inter reliée. Tant que la polyvalence pluridisciplinaire sera appréhendée de façon juxtaposée, les enseignants continueront de scander leur journée en tenant compte des spécificités de chaque discipline. Or, le savoir en

termes de gestion de classe, est différent du savoir dans les dix disciplines scolaires présentes dans les programmes en cycle 3 par exemple.

Je viens de montrer que les volets de la pluridisciplinarité et la transdisciplinarité ne sont pas appréhendés conjointement en formation. Ce n'est pas la somme des connaissances qui est importante mais la façon dont le PE va apprendre à les mettre en lien qui importe. Être expert en polyvalence, c'est, non pas être expert dans toutes les disciplines du programme, mais c'est avoir une expertise d'ensemble dans l'inter et la transdisciplinarité. De mon point de vue, et pour l'avoir vécu, cet enseignement n'existe pas dans la formation en INSPE qui compte tenu des contraintes et des ressources qui sont les siennes se concentre sur la multidisciplinarité. Les enseignants qui interviennent aujourd'hui dans le cadre des masters MEEF 1 et 2 sont – pour la plupart – des spécialistes de leur champ disciplinaire. D'autres sont dit transversaux et apportent des enseignements généraux qui ne sont pas mis en relation avec les spécificités disciplinaires. Disciplinaire et transversal se côtoient, parfois s'ignorent ou s'affrontent au sein des parcours MEEF.

Je pense en effet qu'une approche globale de la polyvalence serait plus pertinente et efficace que l'approche analytique qui traite chaque discipline. Comme le repère Martinand (2014, pp 65),

« Appliquée à l'école primaire, et tout autant que les didactiques de disciplines, la « didactique professionnelle », qui est un recours des didacticiens de discipline conscients de l'inadéquation de leurs problématisations, ne s'interroge paradoxalement pas sur un enjeu majeur de l'identité du professeur des écoles : alors qu'il est recruté au niveau Master, ce qui transforme le métier en profession, de quoi est-il « spécialiste » ? J'avais dû apporter une réponse personnelle à cette question pour la conception du guide du maître Découverte de la matière et de la technique : le professeur des écoles est spécialiste des apprentissages de la langue nationale écrite et orale qui ne se font ni dans la famille ni « dans la rue » ; il sait favoriser la socialisation des enfants par l'école ; il sait accompagner le développement physique des enfants ; il sait enseigner un ensemble de matières, domaines d'instruction et d'éducation en voie de différenciation au cours de l'école primaire. Cela permettait de situer la matière sciences et technologie dans l'ensemble du curriculum, et de poser le problème de la formation : comment interpréter et guider les découvertes et les apprentissages scientifiques et technologiques des élèves, sans culture scientifique et technologique « conventionnelle », mais avec une culture professionnelle ? »

À l'université, depuis peu, je tente d'exploiter les dimensions transversales de ma discipline d'enseignement, la maîtrise de la langue française. Cette entrée me laisse en quelque sorte le champ libre pour développer un enseignement dans lequel

les enjeux disciplinaires se mélangent. Cet enseignement modifie le rapport au Savoir de mes étudiants, en leur faisant prendre conscience qu'il existe des savoirs véhiculaires parmi les enseignements fondamentaux, qui viennent nourrir, enrichir les autres disciplines.

6.3.3.1. *En formation initiale*

La complémentarité des équipes que décrit Pain dans son article « la transversalité, une épistémologie du désir ? » (2007), implique une bonne connaissance de ses propres points de force et de ses manques à savoir. En formation, qu'elle soit initiale ou continue, il serait intéressant d'encourager les professeurs des écoles à repérer, comprendre et assumer leurs « imperfections » en les accompagnant avec des formations outillantes, réflexives et constructives, constitutives de leur professionnalité.

Par exemple, la notion de matrice disciplinaire et pluridisciplinaire développée par Develay (1992) est de nature à favoriser un tri et un repérage des fondamentaux à l'intérieur de chaque discipline, évitant ainsi que seules les disciplines des enseignements noyaux soient réellement approfondies par les enseignants.

En suivant les recommandations de Van der Maren (2004), quelles pistes stratégiques pourrait-on mettre en œuvre ? On pourrait considérer par exemple que :

- Une recherche valable a recours à une pluralité de méthodes.
- Elle n'est intéressante que si vise le dépassement de ce qui est déjà connu.
- Pour que ses conclusions ne soient pas ordinaires, le chercheur doit réfléchir au-delà de ses données, il doit oser conceptualiser, reprendre le travail de réflexion en toute sérendipité, après avoir analysé des données d'où qu'elles viennent.

Dans le contexte des réformes de la formation des enseignants, différents gouvernements reprochent aux ESPE aujourd'hui INSPE d'étouffer les vocations de jeunes professeurs des écoles qui seraient de plus en plus nombreux à abandonner le métier en cours de formation initiale. Il est certain que le mode d'entrée dans la profession de professeur·e des écoles à l'INSPE et les conditions de l'exercice professionnel fractionné en mi-temps de stage ne favorisent pas la mise en œuvre d'un enseignement polyvalent.

Actuellement, la formation initiale des enseignants du premier degré est en grande partie confiée à des enseignants du second degré et du supérieur qui ont la charge d'enseigner des « segments de formation disciplinaires ou transversaux » regroupés par juxtaposition dans des Unités d'Enseignement constitutives d'un master. Les différentes UE constitutives du master sont additionnées, parfois compensable parfois pas. Cette organisation aggrave en l'intensifiant une vision segmentée de la polyvalence. La plupart du temps, les maîtres formateurs qui

interviennent n'ont pas la main pour concevoir et piloter les UE constitutives du master. Ils sont davantage sollicités pour les savoir-faire, en termes de programmations, de mise en œuvre, qu'en ingénierie didactique. Inversement, les enseignants affectés dans les INSPE ont peu de latitude pour intervenir sur l'organisation des stages. Les cloisons placées entre les domaines d'interventions de ces professeur·e s d'INSPE trouvent leur origine dans leurs spécialités d'enseignement. À quelques exceptions près, le statut de professeur·e des écoles travaillant à l'INSPE n'est pas compatible avec un poste définitif. La plupart du temps, un professeur des écoles qui souhaite devenir titulaire en INSPE ou en formation d'enseignant n'a d'autre choix que de changer de corps pour postuler et adopter une catégorie disciplinaire propre au second degré, comme cela a été mon cas. Or, il importe que les professeur·e s des écoles ne soient pas formés à la polydisciplinarité par des segmentations disciplinaires qui apparaissent contre productives sur le terrain d'exercice du métier. Enseigner-apprendre la polyvalence dans son aspect didactique global ne consiste pas seulement à faire dialoguer deux ou trois disciplines du même domaine en barrette ou de travailler sur des projets pluridisciplinaires. C'est aussi inviter les enseignants au questionnement entre le tout (la polyvalence) et la partie (discipline) pour éviter une approche trop cloisonnée voire éclatée. Les visées naturalistes, prônant le développement des capacités de l'enfant de 2 à 12 ans, dans l'acceptation de ses différences, dans un apprentissage holistique centré sur l'interdisciplinarité, les thèmes et les projets faciliteront l'accès à l'essence et au sens de ce métier de professeur des écoles polyvalent.

En même temps, une véritable réforme des épreuves du CRPE semble absolument nécessaire. Actuellement, les épreuves d'admission sont trop portées sur des enseignements de spécialités. Placé en fin de cursus de master, le concours pilote en grande partie la formation. Une autre forme d'épreuves est alors à penser et à mettre en œuvre afin d'impulser une autre façon de concevoir, de penser et d'appréhender la polyvalence en formation initiale.

En définitive, le PE en formation initiale n'a pas appris à se poser la question de la polyvalence sous une autre forme que la pluri ou la multidisciplinarité. Si comme le déclare Paul Valéry, « nous ne raisonnons que sur des modèles », les modèles pédagogiques ou didactiques, transversaux ou disciplinaires véhiculés, transmis, façonnés ou construits en formation initiale constituent des principes générateurs de pratiques et intégrateur des représentations, des actions et des valeurs liées à ces pratiques. Ces « modèles » sont profondément ancrés dans l'épistémologie professionnelle du professeur des écoles.

6.3.3.2. En formation continue

Un plan de formation commence par une analyse des besoins des formés... Il existe deux types de formation continue actuellement :

-Certaines sont négociées viennent du terrain elles sont ascendantes. Ce sont les équipes éducatives qui sollicitent des conseillers pédagogiques et autres personnes ressources comme des chercheurs, pour tenter de réfléchir, voire solutionner un problème, un besoin local. Dans le second degré et dans l'enseignement privé, ces formations s'appellent des FIL, formation à initiative locale.

-Les autres sont programmées : elles émanent des corps d'inspection et sont descendantes. Elles ont pour objectif d'accompagner la mise en œuvre de nouveaux programmes, de renforcements disciplinaires précis au plan national puis académique. Elles n'ont pas de lien avec les recherches en sciences de l'éducation.

Depuis une dizaine d'années, les FIL n'existent presque plus, elles ne sont plus la priorité de l'institution éducation nationale. Les seules formations qui existent encore sont bien souvent celles qui sont programmées. Le besoin de formation est conscientisé mais il ne correspond pas à ce qui est proposé.

Avec des enseignants déjà expérimentés, il semble important de repérer et de prendre en charge les manques à savoir et d'accompagner « une rencontre avec soi-même » (Métoudi, 2009) pour redynamiser et alimenter le désir d'enseigner. En effet, toutes les formations qui auront pour objectif d'éviter la formation puis l'enkystement d'un « sentiment d'incompétence » seront pertinentes et de nature innovante. Devant le constat d'une aggravation de la souffrance au travail, l'heure est à la prévention de la malveillance éducative et en conséquence de la maltraitance institutionnelle. La plupart des formateurs savent quels torts l'impuissance apprise peut véhiculer chez les élèves. Peut-être en ont-ils fait eux-mêmes les frais... Et il en est de même avec tous les adultes en posture formative. Il importe par exemple de poser un regard critique sur le référentiel du professeur.e des écoles qui représente une forme « d'utopie institutionnelle » qui alimente « l'impossible à assumer ». Il s'agit aussi d'initier, d'encourager et de développer des compétences réflexive d'auto-positionnement à condition et de les accompagner de façon positive... Les axes des trois rapports à... qui ont servi cette recherche pourrait être transposés pour être proposés en formation continue. Cette posture ouvre une nouvelle voie en formation, celle de la rencontre avec soi-même (Carnus, Alvarez, 2017).

Laisser une place à l'ignorance en formation, accepter son propre manque à savoir est un pas à faire pour travailler sur la dénégation du savoir non su de nombreux enseignants et formateurs. Mais pour changer, pour « décoller » de sa pratique quotidienne, il faut du temps et du désir. Dans la tourmente de la « baisse des moyens », la formation continue des enseignants a tellement réduit comme peau de chagrin qu'elle ne ressemble plus à grand-chose. Hors du temps de classe, cette parenthèse formative est indispensable pour faire évoluer les enseignants. Quand on a trois semaines pour se former, on peut s'autoriser un bilan de ses manques à savoir, un travail sur son déjà-là pour concevoir et mettre en place un véritable plan individualisé de formation adapté à ses besoins et ses aspirations tout en découvrant et s'appropriant de nouveaux outils issus de la recherche.

Ce changement de posture totalement indispensable pour tous les enseignants qui envisagent une formation de type CAPPEI, au service des élèves à besoins éducatifs particuliers n'est que trop rarement possible aujourd'hui pour les autres.

Les groupes d'analyses de pratiques, les ateliers d'écriture collaborative qui favorisent la prise de distance dans son fonctionnement didactique sont très utiles ; ils aident l'enseignant à « descendre de vélo pour se regarder pédaler », ils favorisent la prise de conscience d'un insu, d'un non savoir et ouvrent de réelles pistes en formation continue d'adultes.

C'est pourquoi :

- L'esprit d'équipe, l'inventivité et la créativité relative au montage de projets interdisciplinaires sont de véritables leviers organisationnels de l'activité enseignante du premier degré.
- Ensuite, l'enseignant tient compte du niveau global de son groupe classe et du niveau individuel de chacun des élèves. Il peut ainsi savoir comment, quand et avec qui organiser des groupes de remédiation pour permettre à chacun de progresser à l'école.
- Enfin, il est maître de son temps. Cela signifie qu'en dépit des recommandations irréalisables de l'Éducation Nationale pour respecter un quota horaire infaisable, l'enseignant s'organise pour constituer l'emploi du temps de sa classe à sa guise. L'alternance de temps individuels et de temps collectifs, les régulations à apporter auprès de chacun, l'évaluation en continu de leurs acquisitions qui conditionneront les programmes des jours suivants... sont des éléments organisateurs de l'activité du PE. Son amplitude de la journée est large mais les élèves ne sont pas toujours concentrés, impliqués, investis comme l'enseignant le voudrait.

Pour tous les enseignants, il me paraît indispensable de tenir un discours bienveillant et formateur, autorisant à ouvrir les yeux et porter un autre regard sur la complexité de la polyvalence et sur son caractère impossible. L'accompagnement des enseignants via des ateliers de pratiques groupales institutionnalisées et incluses dans leurs « obligations de service » permettrait à chacun de diminuer son sentiment d'imposture, face à la nature et à la quantité de savoirs à transmettre. S'il n'existe pas de « bonnes pratiques » à enseigner, il importe que le Sujet enseignant, là où il enseigne, apprenne à se saisir des richesses, des appuis de son milieu professionnel pour répondre au mieux aux besoins qu'il aura identifiés. Et le regard de ses pairs, dans le groupe, l'aidera à décentrer son regard, à le déplacer de ses faiblesses vers ses forces, à construire un rapport à soi positif qui lui permettra s'aller chercher des ressources externes comme internes encore inexplorées.

6.3.4. Des outils de la recherche au service de la professionnalité enseignante



Figure 102 Trois niveaux potentiels de recherche sur le rapport au Savoir et formation initiale et continue des enseignants (Carnus, 2009)

Il est clairement évident que les changements incessants de programmes et la dimension politique influencent la réflexion sur la formation des enseignants, aujourd'hui et peut-être plus que jamais en France en débat et en pleine effervescence. Nous venons de mettre en avant les questions liées au temps de formation favorable et nécessaire au développement de la professionnalité enseignante. Il est en même temps indispensable que les enseignants aient accès aux « produits » de la recherche pour comprendre les ressorts didactiques (Alvarez, 2019) sous-jacents à leur activité. Il m'apparaît utile de préciser que le développement professionnel ne pourra opérer qu'à partir du moment où le sujet connaît, comprend et accepte ses positionnements subjectifs. Ces apprentissages sur son « soi-enseignant » façonneront un rapport moins culpabilisant avec les Savoirs, en particulier avec son manque à savoir... Il me semble également important de stimuler l'intérêt d'une rencontre avec soi-même via l'utilisation consentie de certains outils didactiques cliniques de la recherche en formation. Enfin, n'oublions pas l'impact de la culture de l'évaluation en France qui, comme l'a montré Mothes (2018), nuit si fortement au développement professionnel enseignant. Avoir des données chiffrées est un must dans l'enseignement aujourd'hui comme dans le pilotage institutionnel. Or, la recherche a montré la nocivité de la docimologie sur les pratiques enseignantes et son impact sur l'impuissance apprise des élèves qui ne réussissent pas dans le « bon tempo ».

La pratique réflexive pour l'action et par l'action, décrite notamment par Altet (2004), les pratiques cliniques groupales recensées par Dubois (2017), ainsi que toutes celles qui ont pour objectif de « tourner autour », à l'aide des regards pluri professionnels parfois, favorisent l'émergence de gestes professionnels pour faire face. Elles ouvrent des perspectives sur le terrain de la formation des enseignants, un

vaste terrain en friche et pourtant fertile, pluriel et évolutif. Ces quelques pistes, à l'articulation Savoir-Sujet, ouvrent la voie vers une didactique clinique de la polyvalence que j'appelle de mes vœux et dont j'ai ici très modestement posé quelques jalons.

6.4. CONCLUSION : LE RAPPORT A LA POLYVALENCE, UN IMPOSSIBLE A ASSUMER

Le rapport à la polyvalence des professeurs des écoles est traversé par des tensions insolubles :

- Les missions sont ambiguës, voire contradictoires.
- La gestion du temps est impossible malgré une programmation rigoureuse et une planification bien organisée.
- Le manque à savoir est sujet à frustration et l'émergence de savoir insu n'est jamais valorisée ni encouragée.
- Les publics de plus en plus diversifiés dans leur hétérogénéité rendent la personnalisation indispensable.

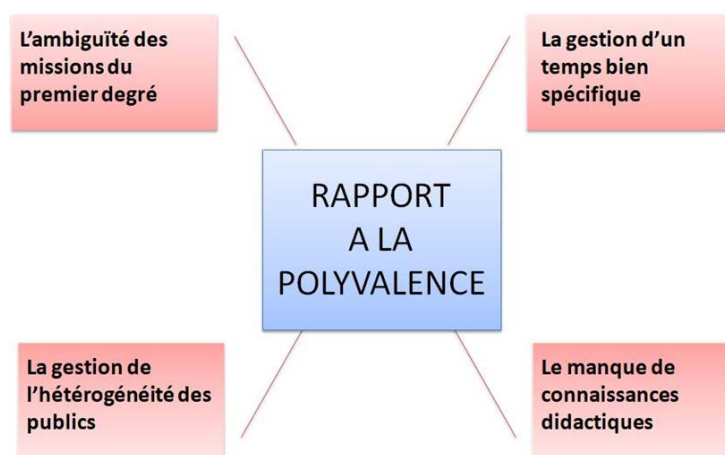


Tableau 80 Les tensions constitutives au cœur de la polyvalence qui en font un impossible à assumer

Voyons maintenant dans le détail chacune de ces tensions.

6.4.1. Des missions ambiguës voire contradictoires

Nous l'avons dit, à l'origine, l'instituteur avait une mission bien définie : instruire les enfants en leur transmettant des savoirs dits instrumentaux et des savoir-faire et envoyer ceux qui étaient prédisposés pour des études plus longues au petit lycée ou au collège, dans l'enseignement secondaire. Depuis 1959, les jeunes sont à

l'école jusqu'à 16 ans minimum. La mission de l'école est de leur apporter un socle commun de connaissances, de compétences et de culture, dit aussi S4C. Face à ce chantier titanesque, le nombre de jours d'école a diminué et le programme s'est alourdi. La liberté pédagogique de l'enseignant est la seule réponse qu'apporte l'institution, pourvu que le professeur des écoles sous contrat avec l'État reste dans les jalons fixés par le dernier bulletin officiel. L'enseignant a donc carte blanche pour adapter une prescription intenable à son contexte d'enseignement. Le postulat commun est celui rappelé par Devin (2016) en ce sens que la liberté pédagogique n'est rien de moins qu'une « responsabilité à concevoir ses enseignements dans la certitude de la valeur émancipatrice des savoirs et dans la volonté de lutter contre des inégalités de réussite ».

Les savoirs enseignés sont multiples et nombre d'entre eux sont fondamentaux. Ils sont les premières pierres d'un long chemin... vers la construction d'un citoyen responsable, lucide, cultivé et autonome. D'abord définis en domaines, ils deviennent peu à peu des champs disciplinaires, en passant par le stade de concepts, de notions, de techniques, de méthodes, d'attitudes, voire de connaissances....

Les savoirs sont interdépendants des compétences à faire acquérir à l'élève, les unes spécifiques, d'autres générales. Certaines compétences découlent de l'apprentissage simultané de plusieurs savoirs.

Le plus grand défi non résolu serait de concilier l'apprentissage des compétences sociales et civiques et le devoir d'instruire toutes celles du socle commun de compétences, de connaissances et de culture. L'articulation de compétences disciplinaires et transversales est posée comme un allant de soi, un postulat, un axiome par l'institution... Mais celle-ci ne dit pas comment concilier les savoirs et le vivre ensemble. Comment mener de front l'instruction, l'éducation et la formation ? Comment concilier des objectifs à courts, moyens et long termes ? Faut-il privilégier un versant éducatif et transversal ou un autre dédié aux contenus disciplinaires ? L'urgence est-elle d'instruire dans des zones dont le public a une maîtrise de la langue fragile ou bien de développer l'autonomie, la culture et l'épanouissement personnel de ces enfants ? C'est bien sûr l'alliance de ces trois tensions entre Éduquer, Instruire et Former qui fait la richesse des classes, mais nous avons vu à travers les trois cas étudiés, combien l'équilibre semble difficile à trouver à la fois pour les personnes et pour les équipes enseignantes soumises à tant d'autres préoccupations.

6.4.2. Une perpétuelle crise de temps et une nécessaire anticipation programmée

Si l'on se réfère aux tableaux des horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires prévus dans le bulletin officiel de chaque changement de programmes (tableaux 1 et 2), un nombre annuel d'heures est officiellement établi

pour chaque domaine, chaque discipline prévoyant une proposition de répartition hebdomadaire. Dans les faits, cet emploi du temps dit indicatif, n'est pas réalisable car il ne tient pas compte des déplacements d'élèves, dans ou hors l'école, près ou loin des installations sportives, des lieux de culture notamment. Il appartient aux enseignants de décaler les temps de récréation de ces répartitions, uniformément et proportionnellement sur l'ensemble des domaines. Il convient donc de regrouper des disciplines sur les mêmes temps d'enseignement pour faire rentrer tout le curriculum sur le temps de présence à l'école des élèves. Si l'on considère qu'il faut également tenir compte des recommandations des chrono biologistes et autres constats de fatigue des élèves sur une journée de temps de classe, la gestion du temps est cruciale et devient vite un casse-tête.

Un autre critère pose également question en matière de temps : l'emploi du temps proposé par l'Éducation Nationale fait des préconisations en référence à un enseignement en niveau simple. Mais qu'en est-il dans une classe à double niveau, voire multi âge ? Et comment faire dans des classes dont l'enseignant est aussi le chargé d'école ou le directeur, sommé d'ouvrir les portes, de répondre au téléphone alors qu'il est en classe ?

Comment concilier la demande des institutions, celles des parents, les besoins des enfants et la prise en compte de leurs rythmes de vie afin que les rythmes scolaires soient le plus efficaces possible ? Les enseignements ou séances les plus coûteux cognitivement devant être placés au moment de l'éveil le plus important... comment concevoir un emploi du temps qui ne pénalise pas toujours les mêmes publics ? Les mêmes disciplines ?

Il reste enfin en cycle 3, la charge qui peut développer un sentiment de culpabilité des enseignants à devoir préparer les élèves aux rythmes du collège, dans un format de cours restreint à 50 minutes. Les enfants n'étant pas préparés à cette massification d'informations sur un temps court seraient empêchés de bien démarrer en sixième. Cette gestion impossible du temps se fait en grande partie en amont de l'intervention : quels que soient les choix d'organisation retenus, c'est un point commun entre les trois sujets observés.

6.4.3. La frustration d'un manque à savoir et l'émergence de savoir insu

Il est impossible pour le professeur des écoles d'être un expert dans tous les domaines de l'école primaire, et spécialiste de tous les âges concernés, c'est-à-dire de 2 ans à 12 ans. Si le professeur des écoles est un spécialiste de la pédagogie, c'est-à-dire des ressorts et des conditions d'apprentissage, il ne peut cependant tout savoir de toutes les disciplines ni avoir un niveau égal dans tous les domaines relatifs à l'école primaire. D'autant plus que le curriculum ne cesse de grandir, puisqu'il est demandé à l'école de pallier toutes les carences de la société. « Les éducations à » ouvrent la

nécessité de créer des partenariats... Tous ces parcours transversaux : éduquer les élèves à la santé, aux médias, au développement durable, à la citoyenneté, à la culture informationnelle, à l'entrepreneuriat, à la consommation, à l'environnement interrogent les finalités de l'École, les découpages disciplinaires, les curriculums avec les contenus et pratiques d'enseignement ainsi que leur évaluation. Être capable de problématiser des enseignements d'histoire, de géographie et d'éducation civique pour les transformer en des éducations à relèver de compétences auxquelles ne sont pas formés les professeur·e·s des écoles. Elles se construisent donc in situ dans l'urgence et la contingence.

S'ajoute à cet ensemble disciplinaire, l'enseignement d'une langue vivante, du codage à l'école via l'utilisation d'objets numériques connectés, notamment la programmation de robots, l'usage et la maintenance d'un équipement de tablettes tactiles ou d'ordinateurs dépasse largement les capacités de nombreux enseignants. De surcroît, il est demandé aux enseignants d'innover ! Comment innover, adapter son enseignement, réinventer son contexte d'enseignement si le volant de formation continue n'est pas assuré ? Ce métier souffre d'un déficit de formation initiale et continue chronique. Livrés à eux-mêmes à l'exception des animations pédagogiques obligatoires, les enseignants doivent se tourner seuls vers des organismes de formation, des MOOC, des blogs de collègues, de formateurs, en dehors de leur temps de travail pour apprendre ce qu'ils estiment utile à leur professionnalité.

Difficile pour un Sujet Supposé Savoir d'admettre qu'il ne sait pas ou qu'il ne sait plus, dans un système qui se complexifie et qui est culpabilisant.

Afin de cacher leurs manques à savoir, consciemment ou inconsciemment, les enseignants trouvent des ruses, des arrangements, des savoirs y faire, des inventions, des savoirs insus... Ils décroisonnent et mutualisent leurs pôles de compétences dans des domaines divers pour ne pas pénaliser leurs élèves. Ainsi trouve-t-on çà et là un monsieur Sport et une madame Anglais, un responsable de la chorale et une animatrice arts plastiques. Certaines communes, anticipent ces manques et mettent à disposition des écoles des intervenants en sport, en langue vivante, en musique etc.

Face à cet impossible à assumer extrêmement frustrant, un sentiment d'imposture gagne les enseignants. Soit ils renoncent à enseigner dans leur classe telle ou telle discipline, soit ils transposent les compétences acquises dans une autre discipline pour mettre en jeu (en « je ») des savoirs dont ils savent que leur maîtrise est insuffisante. Tel apparaît le quotidien du professeur polyvalent.

6.4.4. La difficile gestion de la diversité des élèves au sein de l'institution classe

Tout élève est singulier, unique et a des besoins particuliers et les sources d'hétérogénéité sont innombrables : sociales, affectives, cognitives, motrices, etc. Certains ont des protocoles d'accueil, de suivi, d'action selon des modalités réglées

médicalement ou scolairement bénéficient d'un PAI, un PAP, un PPRE, un PPS. La prise en charge de la difficulté ordinaire se fait en classe ou dans des temps dits d'APC, activités pédagogiques complémentaires. Quelquefois, un RASED, réseau d'aide spécialisé pour les élèves en difficultés peut intervenir. Sinon, il arrive que l'enfant ait des prises en charge orthophoniques sur le temps scolaire. Parfois l'école dispose d'une ULIS, unité locale d'inclusion scolaire. Les enfants sont alors inclus dans leur classe en fonction de leur degré d'attention, de leur capacité à rester dans l'enseignement ordinaire. Lorsque cela devient difficile pour eux, ils vont travailler dans un espace dédié à la prise en charge de la personne dans le handicap.

Afin de favoriser la scolarisation d'un maximum d'élèves en situation de handicap, la MDPH maison départementale pour la personne handicapée, met souvent à la disposition des écoles des moyens humains en faveur de l'accompagnement de l'élève. Ce sont des accompagnants des élèves en situation de handicap, AESH. Leur présence implique que l'enseignant ait suffisamment anticipé le contenu de ses enseignements pour que l'AESH puisse adapter les supports ou comprendre les enjeux de ses cours. Pour s'adapter à la diversité de ces publics, l'enseignant est amené à se questionner et à renouveler sa panoplie d'outils : formations, ouvrages, matériel numérique, aménagements en classe flexible, travaux en ateliers, adaptation de supports variés, usage de cartes mentales pour développer la pensée heuristique et non seulement la pensée linéaire. ... Chez certains élèves le manque de confiance est un obstacle aux apprentissages. Le désir d'apprendre est en panne. L'endurance, le goût de l'effort dans une société qui zappe et qui veut obtenir tout de suite les fruits de son travail sont des valeurs à cultiver dans la classe. L'accompagnement, la remobilisation sont cruciales pour ne pas perdre la motivation de ces élèves.

En somme, la différenciation voire la personnalisation des apprentissages est aujourd'hui plus que jamais nécessaire. Mais comment faire pour faire coexister des valeurs communes du vivre ensemble tout en respectant des temps de travail individualisés ?

Un équilibre entre des temps collectifs et des temps personnalisés reste à trouver pour chaque enseignant, en fonction du profil de sa classe.



*Figure 103 Le fantasme de professeurs des écoles stagiaires...
à l'aube de la rencontre avec le Réel*

7.
L'APRES-COUP
DE LA CHERCHEURE :
« si tu te plantes, tu pousses »



Il me semble qu'un éclairage sur ma place, sur précision de « là d'où je parle » est nécessaire pour comprendre les positionnements, les choix que j'ai effectués dans ce travail.

Six années de ma vie ont été consacrées à cette thèse. Combien de fois sur le métier ai-je remis mon ouvrage.... Malgré de très nombreuses errances, le goût pour cette recherche ne m'a jamais quittée. Le désir et la chance que j'ai eus de pouvoir partager cinq ans de la vie professionnelle de trois sujets passionnants ont largement nourri ma patience et mon opiniâtreté pour aller au bout de cette quête.

Sortant d'un master 2 recherche en analyse et conception en éducation et en formation conçu dans un cadre de clinique de l'activité, j'ai dû démarrer un nouveau projet sans revenir sur des données pourtant bien riches. En effet, ayant largement travaillé autour du concept d'activité, précisément celle du professeur des écoles, j'ai souhaité étudier la question du Sujet professeur-e des écoles, dans un cadre didactique clinique. Dans le cadre du cours d'action, il n'y a pas de référence à une théorie du Sujet au plan épistémologique, mais il existe des cadres théoriques qui s'en approchent (notamment celui développé par Theureau (2009), concernant le cours de vie relatif à une pratique).

Il a cependant fallu que je me rende compte d'une évidence : je ne réussirai pas à terminer une recherche sur les professeurs des écoles sans prendre un certain recul et mettre à distance mon quotidien d'enseignante dans le premier degré. Alors, quand s'est présentée l'opportunité d'aller travailler à l'université et de changer de corps, je me suis sentie libérée. J'allais enfin pouvoir décoller de ma pratique, regarder ces enseignants d'un œil expert et complice mais non englué dans un quotidien que je ne partagerais plus.

Ces changements désirés de ma posture professionnelle, ont été néanmoins difficiles car il a fallu prendre des risques : organiser deux déménagements, installer une famille habituée à la vie paisible de la campagne dans un environnement radicalement différent en pleine ville. Ces changements profonds et engageants se sont révélés positifs pour chaque membre de la tribu et un nouvel équilibre semble avoir été trouvé. Il m'a fallu apprendre un nouveau métier, préparer des cours d'un genre nouveau, connaître un nouveau milieu, une nouvelle institution, de nouveaux publics, investir de nouvelles missions... tout en ménageant du temps pour ma recherche.

J'ai toujours eu une grande appétence pour les apprentissages et certains défis et toute expérience nouvelle me galvanise. Je connais également ma tendance à l'éparpillement dans ma soif de comprendre. Cette recherche n'a pas échappé à quelques diversions. Elle a commencé et se termine au sein de l'EDIC mais elle a transité par deux accompagnements de direction de thèse aux postulats différents. Il

m'a fallu trouver MA place dans cette expérience et travailler sur la posture plus émancipée de la chercheuse en herbe.

J'ai cherché à travailler sur des configurations de classe, des organisations qui forcent l'enseignant à laisser l'élève travailler seul dans la classe. Je voulais examiner les situations dans lesquelles le contrôle n'est pas la posture majoritaire mais plutôt les moments de lâcher prise ou ceux de l'étayage vers un ou des élèves implique de laisser une partie de la classe travailler en autonomie. Lâcher prise ou emprise ?

J'ai longtemps pensé que le décalage de posture, de lâcher prise de ce moment où l'enseignant laisse l'élève se débrouiller avec un milieu qu'il a construit pouvait être une épreuve... Loïc m'a prouvé le contraire.

J'ai supposé que le fait de devoir quitter la scène, l'espace dédiée à l'estrade du maître devant le tableau pouvait être un obstacle, mais Ericka m'a montré que je me trompais... comment le professeur supporte de ne plus être à ce point, autant qu'ailleurs sur le devant de la scène...

J'ai envisagé que la grande hétérogénéité pouvait être une épreuve pour l'enseignant. Comment un professeur s'y prend-il pour enseigner avec une grande hétérogénéité de profils d'élèves et qu'est-ce que cela lui fait ? Est-ce qu'il y a une épreuve pour lui dans ce moment-là ? ... Et Mallory, dans le plaisir de son multi niveau m'a éclairée sur cette question ...

J'ai dû travailler particulièrement les transitions de la posture d'enseignante, à formatrice vers celui de chercheuse. J'ai parfois traversé des moments de vides dans lesquels je ne comprenais rien, j'ai été tentée de déraiper de ma place de chercheuse vers celle de formatrice car les sujets de ma recherche me demandaient des conseils. Il est clair que "cette place de chercheur est à gagner" dans les mutations et glissements de la posture d'enseignant, à formatrice vers celle de chercheuse. Sans doute aussi parce que je découvrais que je savais si peu de choses de l'Autre (faisant ici référence à mon NON SU), que chaque fois que je découvrais et comprenais enfin la logique d'un sujet sur le chemin des savoirs, j'entrais en état de sidération. J'avais pourtant eu l'occasion de me préparer à des instructions au sosie, à des groupes d'analyse de pratique professionnelle, dans lesquels j'apprenais à me mettre à la place d'un autre, mais le contexte opérant des protocoles, des maîtres mots structurant les prises de parole en pédagogie institutionnelle ne me protégeaient plus dans ce contexte de recueil de données en recherche et ils m'ont manqué.

La confiance dont j'ai bénéficié de la part des sujets qui se sont confiés à moi m'a touchée. J'ai parfois eu des difficultés à rester dans la réserve nécessaire de la chercheuse. J'ai réussi à contrôler les émotions qui m'ont parfois traversée quand j'ai vu la souffrance, quand j'ai entendu ce qu'exprimaient les sujets souvent à leur insu. J'ai été encouragée à décaler mon regard de l'analyse de l'activité vers la didactique clinique, car « *cela me correspond bien...* ». J'aurais bien aimé pouvoir réutiliser mes données de master 2 mais il ne m'a pas semblé possible d'articuler les deux cadres

théoriques. Néanmoins, ce que j'ai appris dans le cadre de mon master sur l'analyse de l'activité m'a permis d'avoir sur un même objet deux regards complémentaires.

7.1. LE DEJA-LA DE CAROLE

« Ne rien dire que nous n'ayons fait .../... On n'enseigne que ce que l'on sait faire et comme on l'a appris... » disait Fernand Oury. Comment me suis-je construite en tant que chercheuse ? Ce rappel à l'introspection me fait en dire davantage ici humblement que je partage la méfiance de Fernand Oury à l'égard des prescripteurs/conseillers : « Au « il faut » des théoriciens, nous préférons le « comment je fais » des praticiens », proférait Fernand Oury à longueur de stage » rappellent Danièle Clairon et al ⁴³ du collectif des équipes de Pédagogie institutionnelle. (2009, p 71 à 78)

7.1.1. Le déjà-là expérientiel de Carole

Je n'ai jamais été une élève brillante. Contrairement à ma meilleure amie qui avait de grandes facilités, j'ai toujours dû fournir de nombreux efforts pour obtenir des notes satisfaisantes. Je suis née en fin d'année et on m'a toujours qualifiée d'immature à l'école. Il m'a fallu longtemps pour accéder aux concepts, pour m'approprier des connaissances. Je me souviens particulièrement d'un cours de français en quatrième, pendant lequel j'ai compris à quoi servait la grammaire. Je n'ai jamais connu ce bonheur en mathématiques, hélas.

Titulaire d'un baccalauréat A2 mention bien, avec trois langues vivantes, je n'ai pas souhaité suivre les recommandations familiales d'entrée en hypokhâgne. Désirant devenir professeure des écoles, j'ai pensé qu'il suffirait d'une licence dans le cursus de mon choix pour atteindre mon objectif. J'ai donc entrepris, pour mon plaisir, une licence d'italien Langues, Civilisations et Cultures Étrangères. En fin de deuxième année, j'ai postulé en mention complémentaire en licence de français langue étrangère. J'ai donc pu valider une double licence d'italien mention FLE et ai demandé à aller enseigner le français en Italie via un poste d'assistante de langue. J'ai vécu 10 mois près de Parme, en tant que lectrice de français dans un lycée pour géomètres, très peu mixte, peuplé de garçons souvent du même âge que le mien. La paye de lectrice n'étant pas suffisante, j'ai également enseigné le français professionnel et touristique dans un organisme de formation pour adultes privé.

⁴³ Danièle Clairon, Michel Exertier, Chantal Facca, Philippe Jubin, Irène Laborde, Philippe Legouis in L. Martin, Ph. Meirieu & J. Pain (2009).

Puis j'ai préparé le CRPE, travaillant seule avec les cours du CNED. Ne comprenant jamais la binarité des questions de type QCM, je n'ai jamais réussi à intégrer les IUFM du sud-ouest.

Mais le concours en poche, j'ai été formée à l'IUFM de Cahors dans le Lot.

Dates	Affectations et commentaires éventuels
2000-2001	PE2 à l'IUFM de Cahors (46)
2001-2002	Poste fractionné en 8/8 ^{èmes} : 3/8 en CE2+ 1/8 pour « incarner » le projet d'école d'un RPI à la demande de l'IEN +4/8 en surnuméraire maternelle occitan et enseignement anglais dans une autre circonscription.
2002-2003	Directrice de l'école de Rocamadour CM2 (fermeture de poste).
2003-2005	Directrice de l'école maternelle Anglars Juillac (fermeture de poste)
2005-2006	Création d'un poste d'animation FLE dans le Lot, coordination et formation d'enseignants : installation du dispositif CLIN, CLA, MISI ⁴⁴ .
2006-2009	Directrice d'une école maternelle à Cahors (fermeture de l'école entière).
2009-2011	Adjointe élémentaire Calamane GS CP CE1 (CAFIPEMF en 2010) sur poste MAT.
2011-2012	Adjointe élémentaire Cahors CE2-CM1 sur poste PEMF (fermeture de poste).
2012-2013	Adjointe élémentaire Cahors Grande Section-CP sur poste PEMF.
2013-2016	Directrice élémentaire CE1-CE2 à Sauzet (master 2 ACEF en 2014 puis entrée en doctorat) sur poste PEMF.

⁴⁴ CLIN : classe d'initiation, CLA : classe d'approfondissement ex UPE2A, CRI : cours de rattrapage intégré ; MISI : maître itinérant de soutien à l'intégration. Tous ces dispositifs ont été renouvelés après la transformation du CEFISEM en CASNAV.

2016-2018	Brigade de remplacement (congé formation 1jour /semaine) .
2018-2020	PRCE de lettres en sciences de l'éducation UPV Montpellier.

Tableau 81 Cursus professionnel de Carole

De nombreuses ruptures, des fermetures de postes et même d'écoles ont été vécues comme des violences institutionnelles pour moi : une politique de carte scolaire très dure due à une baisse du nombre d'enfants dans des secteurs ruraux et le fait d'être systématiquement nouvellement arrivée dans une équipe, composée de peu d'enseignants ont contribué au fait que, étant dernière arrivée, je devais être celle qui partait la première. J'ai développé des habiletés pour résister : j'ai obtenu 4 certifications complémentaires : en anglais, en espagnol, en italien, en FLE. J'ai été une ressource en TICE et en maîtrise de la langue française. Mon habilitation aux fonctions de direction (2003) et mon CAFIPEMF (2010) m'ont assuré un barème intéressant pour demander des postes fixes. Cependant, je ne me suis pas sentie protégée par ma hiérarchie, malgré ma polyvalence fonctionnelle et les services nombreux que j'avais rendus au service public d'éducation.

Dès la première année de formation à l'IUFM, j'ai été très fortement marquée par Maryse Lescout, la chargée de mission, qui nous donnait des cours de pédagogie générale ; j'ai suivi ses conseils tout au long de l'année de PE2. Un désir très fort de transmission l'a poussée à me donner beaucoup plus que prévu quand elle s'est découverte malade. Elle m'a alors encouragée à me dépasser, à chercher encore et toujours... et m'a transmis cette passion et ce goût pour la pédagogie. Je me sentais élue et je n'ai jamais voulu la décevoir.

Alors que j'étais toute jeune directrice de l'école de Rocamadour, l'inspectrice en fin de carrière est venue pour ma première inspection. Avec une grande bienveillance, elle m'a félicitée pour la singularité de ma pratique et m'a mise en garde sur ma façon de fonctionner très « impliquante » et impliquée. Elle m'a alors conseillée de me rapprocher d'autres enseignants qui travaillaient comme moi. Je n'avais aucune idée de ce dont elle parlait. C'est en cherchant, à partir de ce mot d'« implication », que j'ai trouvé des références à la pédagogie Freinet dans mes pratiques. N'ayant fréquenté l'IUFM qu'en seconde année et n'ayant pas du tout bénéficié de modules de sciences de l'éducation dans mon parcours universitaire, je m'étais fiée à mon déjà-là expérientiel.

Lorsque j'étais enfant, au CP, j'avais appris à lire avec une méthode naturelle de lecture-écriture. Mais en début de CM1, les méthodes du directeur de mon école me faisaient souffrir. Chaque soir, j'avais des pages entières à apprendre par cœur, il dénigrait les élèves un peu lents, comme moi... Mes parents ont alors décidé de me changer d'école et de m'inscrire dans une école dite pilote. Cela a été une révélation pour moi, j'ai alors découvert que je méritais d'être reconnue comme une personne et que je pouvais vouloir ou refuser ce qui m'était proposé dans le cadre scolaire. Bien sûr, j'ai souhaité recréer cette atmosphère de classe en tant qu'enseignante... et donc pratiquer des techniques Freinet. Mais l'absence de règles ne me convenait pas. Entre 2002 et 2009, devenue PE titulaire, j'ai oscillé entre des postes en maternelle et un poste en Français Langue Étrangère. En même temps, je me suis occupée d'élever mes deux enfants. Puis, en 2009, j'ai appris que je devrais vivre une brutale fermeture de toute l'école dont j'étais la directrice. Dans le même temps, Bruno Robbes en animation pédagogique, a présenté une conférence sur l'autorité éducative à Cahors et m'a conseillée de consulter le site du PIG, le groupe de Pédagogie Institutionnelle de Gironde. S'est ouvert alors un univers que j'ai adopté sans difficulté tant il me ressemblait. Je me reconnaissais dans ces approches tendant vers la pédagogie institutionnelle. La même année, j'ai fait connaissance avec Sylvain Connac et ses ouvrages facilitant la mise en œuvre de pédagogie coopérative en classe. Avec une collègue, nous avons démarré notre école coopérative, à la campagne, avec deux triples niveaux, trois AVS et des élèves à remettre sur pied. Nous y avons préparé le CAFIPEMF l'une après l'autre et y avons revendiqué des pratiques que nous voulions certifier. Nous avons intégré le groupe des coauteurs d'un matériel nommé PIDAPI. Mon souhait était de former des jeunes enseignants à des pratiques différentes de celles trop modélisantes de l'IUFM, en cours multiple, loin des conditions idéales de l'école d'application huppée. En 2011, j'ai construit un blog professionnel, sur lequel je partage des ressources, des réflexions, des exemples de pratiques. Mon « décolllement » s'est produit à ce moment-là et j'ai compris que c'était la formation des enseignants qui me tenait à cœur, tant initiale que continue. J'ai intégré des groupes d'analyse de pratiques professionnelles à Toulouse (notamment le GPI⁴⁵ et les rencontres avec le groupe EPIrénées du CEEPI⁴⁶). En 2013, je me suis inscrite en master Conseil et Formation en Éducation à distance auprès de l'université de Montpellier. Je n'ai pas apprécié la méfiance des collègues qui ne comprenaient pas ma façon de travailler. Leur aigreur face aux impossibles du métier, leur incompréhension de « classe moyenne » face à des familles en réelle souffrance et leur façon de donner des leçons aux familles par maladresse... m'ont fait perdre ma place et mon envie de les accompagner sur ce chemin. Et puis, ils

⁴⁵ GPI : Groupe de Pédagogie Institutionnelle

⁴⁶ Le CEEPI est un collectif Européen d'équipes de pédagogie institutionnelle œuvrant Vers la pédagogie institutionnelle. L'EPIrénées en est une section locale.

savaient qu'en cas de fermeture de poste, je serais le fusible, celle qui devrait « sauter » ... et n'ont pas investi de relation avec moi. C'est la raison pour laquelle, avec l'allant des groupes toulousains, un matin de 2013, je me suis lancée et ai constitué l'EPILOT, le groupe d'analyses de pratiques en Pédagogie Institutionnelle du Lot.

Invitation EPILOT

Le sondage Doodle nous a indiqué que mardi 26 serait notre meilleur jour de rencontre. Cette fois-ci, je vous propose quelques changements avec l'accord des plus anciennes du groupe :

Rencontre à partir de 18h30 dans l'école d'Eva à...*****.

- De 18h30 à 19h, nous pourrions partager un apéro (dinatoire ou pas), picorer tout en ayant plaisir à nous retrouver.

- À 19h, toute nourriture sera pliée et nous commencerons le ça va/ça ne va pas...mixé à notre texte préparé, qui aurait intérêt à être court pour susciter des échanges. Le groupe ne consacrerait que 10 minutes à chacun, lecture et questions incluses.

- À 19h45, je vous propose une Analyse de pratiques professionnelles. Chaque participant qui le souhaite pourra proposer une situation posant problème ou ayant posé problème pour lui, dans sa pratique d'enseignement. Le groupe choisira une seule situation parmi toutes celles proposées, et elle sera un objet de travail pendant environ 45 minutes selon des formes que je vous préciserai sur place.

- À 20h30, le groupe se refermera et chacun pourra rentrer chez lui pas trop tard, selon son temps de trajet...

Donc, je rappelle : on apporte quelque chose à partager pour le manger avant 19h. On apporte un texte court pour parler de sa classe, de sa pratique, pour échanger avec des collègues bienveillants. On n'a pas besoin de préparer une situation, mais si on se souvient d'une en particulier, on peut la citer, sans garantie qu'elle sera choisie.

Je rappelle également les règles déontologiques du groupe : confidentialité de ses membres et de ce qui y est partagé, assiduité.

Figure 104 Invitation Epilot à une Analyse de Pratiques Professionnelles

Cet EPILOT a fonctionné pendant trois ans. Avec ma collègue de l'école de Calamane, nous avons réussi à réunir entre 5 et 10 enseignants du premier et second degré, du public et du privé, de l'ensemble du département. Nous avons veillé à ne pas avoir d'emprise institutionnelle, afin de rester libres de nos propos. Ces rencontres ont été un formidable outil de développement personnel et professionnel pour les personnes qui l'ont fréquenté. Bien que plus court dans la durée que les EPI que j'avais fréquentés habituellement, il a constitué un compromis entre diverses contraintes de distance et de temps disponible pour de nombreuses enseignantes également mamans.

Un autre groupe précieux à mes yeux a joué un grand rôle dans mon développement professionnel : il s'agit de l'ICEM⁴⁷ 34. Ouvert à une mixité de pratiques pédagogiques coopératives, constitué de personnes et de lieux ressources, toujours ouverts à l'échange, il a su répondre à mes questions d'abord, puis m'aider à trouver en moi des ressorts pour grandir.

Ces réseaux m'accompagnent depuis la création de mon blog et me permettent de questionner, de rester connectée aux réalités du métier de professeur des écoles que je viens de quitter. Le fait d'aller collecter des données parmi des personnes de ces divers réseaux a constitué un ancrage pour moi, cela m'a renvoyé en miroir des éléments de ma pratique, de mes convictions qui n'étaient pas mises à jour.

Quelle serait ma mise en œuvre de la polyvalence ?

La polyvalence de l'enseignant pour l'élève, selon moi, c'est une posture étayante et encourageante, qui écoute et qui facilite la croissance d'un groupe d'enfants vers l'autonomie, qu'ils aient 2 ans ou 12 ans, en leur permettant de savoir leurs forces et leurs besoins pour ouvrir des possibles en termes de savoir, de savoir-être et de savoir-faire.

La polyvalence des publics, je l'ai connue dans son éventail le plus large. Ayant enseigné à des enfants de 2 ans à 16 ans, j'ai pu couvrir toutes les tranches d'âges concernés par l'enseignement obligatoire. En effet, l'année de la création des postes de FLE dans mon département, je devais intervenir au collège et auprès de la MGI la mission générale d'insertion, pour accompagner les mineurs nouvellement arrivés en France qui ne maîtrisaient pas la langue française.

Je l'ai mise en œuvre dans son volet pluri fonctionnel en assumant des postes différents : j'ai apprécié de me renouveler en alternant des missions de direction, d'adjointe élémentaire et maternelle, de remplacement, de coordination au sein d'une circonscription. J'ai aussi été référente en maîtrise de la langue pour le département du Lot et ai eu ainsi accès à des formations de formateurs académiques. Avec le CAFIPEMF, j'ai découvert la formation initiale dès les premiers jours. J'ai accompagné des enseignants vers l'écriture de leurs mémoires de master 2, de mémoires professionnels tels celui du CAFIPEMF ou du CAPPEL.

Enfin, dans son volet pluridisciplinaire, j'ai pu réaliser de nombreux projets et accompagner ceux de mes élèves, apprentis chercheurs. J'ai accompagné les balbutiements des protocoles des Bâtisseurs de Possibles en testant les guides de mise en œuvre d'une classe apprenante avec mes élèves en 2013. Férée de nouvelles technologies, j'ai saisi de nombreux prétextes pour initier mes élèves à Twitter, aux ENT Beneyluschool notamment, à la création et l'administration de blogs de classe. Tout ce qui faisait prétexte à écrire et mettre la pensée au service des autres

⁴⁷ L'ICEM est l'institut coopératif de l'école moderne. Il existe nationalement, mais également dans différentes régions. Chaque ICEM a une coloration singulière. L'ICEM 34 est celui qui réunit des enseignants et acteurs scolaires de l'Hérault, du Sud et du Sud-Ouest essentiellement.

disciplines m'intéressait. La semaine de la presse et des médias à l'école, la semaine bleue dédiée aux relations intergénérationnelles, ou la semaine du goût sont des « marronniers », des leviers, comme quelques autres moments clés d'une année scolaire qui me donnent l'occasion de mettre du sens, de renforcer ou de remobiliser des connaissances en mettant en avant une inscription dans la société. Les voyages scolaires, la correspondance, qu'elle soit numérique ou papier, ouvrent des univers à des enfants qui ne connaissent que leur quotidien. C'est pourquoi, je m'appuie sur les « éducations à » et les parcours éducatifs, qui ont pour vocation de contribuer à l'évaluation par compétences plutôt que par connaissances, car ils visent à transmettre les valeurs de la République. Ils facilitent les ponts avec l'entrée d'intervenants divers dans la classe et c'est un aspect fondamental de ma pratique car il permet aux élèves, quel que soit leur âge, de découvrir qu'il existe des métiers différents vers lesquels ils pourront éventuellement se projeter.

7.1.2. Le déjà-là conceptuel de Carole

Mon idée repose sur le fait que tout élève est un sujet singulier. Il est respectable et comme tout sujet, il fait des choix. Cette notion de respect et de reconnaissance réciproque est importante pour moi. Ma mission est de mettre le savoir à transmettre à la portée de mes élèves, en créant un habillage qui lui donne un sens et le rende attractif au point que ceux-ci aient envie de faire un effort pour se l'approprier. Ma formule est « *si tu te plantes, tu pousses* » telle une fleur, car je considère que les erreurs ne sont que des étapes de l'apprentissage et montrent à l'enseignant et à l'élève où est le besoin d'intervention. C'est en se trompant qu'on finit par trouver son chemin. L'erreur est donc un indicateur de là où en est le sujet dans son parcours. J'ai toujours eu un grand respect pour ceux qui savent mais j'ai toujours eu du mal à assumer cette position sans pouvoir l'expliquer. Sans doute parce que le Savoir en soi ne m'intéresse pas s'il n'est pas connecté, utile à autrui. La pédagogie institutionnelle m'a libérée de ce poids, prenant en charge les lois collectivement, par le respect mutuel, la prise de décisions collectives. La loi qui indique que l'élève est à l'école pour apprendre et le maître pour enseigner, me dédouane de devoir le justifier. L'autorité du maître, qui n'est pas dans un autoritarisme, mais qui pose simplement les lois et les limites assure la garantie que chacun est à sa place.

Je crois que ce qui importe, c'est le sens qu'un enfant donne aux apprentissages et comment il s'en sert pour se construire. C'est pourquoi la mise en projet, la pédagogie de projet est si importante pour moi. J'ai toujours ouvert le plus de portes et de fenêtres entre ma classe et l'extérieur, en faisant sortir mes élèves aussi souvent que possible, quel que soit leur âge et en faisant entrer le plus d'adultes différents possibles.

Ma polyvalence en termes de diversités des publics a atteint une limite quand j'ai vu des enfants si mal dans leur peau que j'ai admis l'impossibilité de l'école pour

eux : ceux qui ont besoin de soin d'abord, ceux qui perturbent tant le fonctionnement scolaire ordinaire pour montrer combien ils souffrent. J'ai été très sensible à l'impuissance dans laquelle je me trouvais en face d'enfants sans livre, sans culture dans leur vie. Chercher à valoriser dans leur environnement proche des occasions d'apprendre, de se questionner a été un de mes chevaux de bataille, en faisant de l'école un espace riche, coloré et attrayant. J'ai retrouvé dans certaines classes ordinaires les conditions morales et matérielles difficiles dans lesquelles je voyais mes élèves nouvellement arrivés en France, réfugiés économiques et politiques. L'aveu d'impuissance auquel j'ai dû me résoudre a atteint son paroxysme avec un petit garçon de 5 ans qui a fugué en pleine séance d'EPS sur le stade municipal. J'ai également souffert d'une trop grande implication, pressentie lors de la première inspection auprès d'enfants qui se sont confiés à moi car ils avaient ma confiance. Je ne la renie pas mais cela m'a conduite à une dizaine de « relevés d'informations préoccupantes » aux services sociaux pour des enfants que je savais chez eux, en danger. Ne pas leur prêter main forte alors qu'ils m'avaient décrit leurs conditions de vie m'était insupportable. Les services sociaux saturés ne pouvaient pas changer grand-chose et la reproduction sociale telle que je l'avais lue me sautait au visage : alors que l'ascenseur social avait vraiment bénéficié à ma famille, je réalisais qu'il ne fonctionnait pas pour tout le monde.

7.1.3. Le déjà-là intentionnel de Carole

Donner une chance à chaque élève de sortir de son environnement familial, de « grandir pour déployer ses ailes » est une préoccupation que je partage avec Ericka et Mallory. Cependant, Mallory les maternelles, leur tisse un cocon quitte à les placer en conflit de loyauté entre leur foyer et leur classe ; Ericka choisit, consciemment ou pas, de ne « sauver » que ceux qui ressemblent à l'enfant qu'elle a été... pour les réparer et se réparer. Je n'ai pas ces intentions. Loïc au contraire, cherche à les libérer, à les émanciper. Moi, je dirais que je voudrais les rendre conscients du choix qui peut s'offrir à eux, de découvrir un ailleurs pour leur permettre de se projeter dans un autre univers que celui qu'ils voient et connaissent. C'est la raison pour laquelle j'ai souvent organisé des voyages scolaires en ville quand les enfants étaient issus de la campagne, dans des parcours dans un temps et un espace qui les fasse réfléchir. Je voudrais aussi leur servir de tremplin. J'ai souvent parlé avec eux de mes projets, de mes envies... pour qu'ils comprennent qu'un adulte n'est pas fini et qu'il peut encore avoir des projets. Remettre en question sa vie, bouger, continuer à se former... c'est l'avenir qui les attend. En passant devant, je montre un peu un chemin.

Il émerge surtout de mon expérience, ce que je ne voudrais pas être, ou plutôt à qui je ne voudrais pas ressembler. Il s'appuie sur des maltraitances institutionnelles, des abus de pouvoir strictement hiérarchiques. La non prise en compte du sujet pour

celui qu'il est, la réputation, les « qu'en dira-t-on ? » m'insupportent. Aujourd'hui, j'ai envie de pouvoir assumer de dire mon opposition à ces pratiques. Je souhaite casser le cercle vicieux de la soumission, m'émanciper de ces injonctions qui n'ont rien à voir avec le mérite. Deux postes de conseillers pédagogiques m'ont été refusés pour des motifs non légitimes et qui ne remettaient pas en cause ma compétence. Cette colère m'a donné l'énergie de rebondir en préparant un master. Je souhaite me mettre à l'abri de ces personnes nocives qui empêchent des enseignants de se réaliser. J'ai tenté de briser un plafond de verre et je sais aujourd'hui que de nombreux collègues dans mes réseaux placent un espoir dans ma possible réussite. En accompagnant, encourageant ma recherche, ils me soutiennent et attendent que je leur montre un chemin qui semble invisible. Ces expériences difficiles, acquises pendant mes 18 années d'enseignement, m'ont appris quelle enseignante, quelle formatrice et quelle chercheuse je ne voudrais pas devenir. Mais comment assumer celle que je suis, qui cherche sa nouvelle place d'enseignante chercheuse, pratiquant la pédagogie institutionnelle dans ses TD avec des étudiants ?

7.1.4. Synthèse du déjà-là de Carole

Déjà-là expérientiel	Une enfance stable mais une prise de conscience de soi comme sujet assez tardive, au moment d'un changement d'école. De nombreuses ruptures et cassures institutionnelles malgré une grande richesse d'expériences d'enseignement diversifiées. D'une polyvalence subie à une polyvalence choisie ?
Déjà-là conceptuel	Convaincue que l'éthique, le professionnalisme, le sérieux paient, je cherche à donner le goût de l'effort, du dépassement de soi, une appétence pour la culture à mes apprenants. Je crois que l'école est le socle de la citoyenneté pour se respecter et se connaître. Le Sujet doit être en mesure de lutter contre un déterminisme social qui l'écrase. La polyvalence comme outil d'émancipation ?
Déjà-là intentionnel	Faire feu de tout bois, apprendre de ses erreurs, être à l'écoute de soi pour prendre conscience de ses manques. Rester attentive aux besoins émergents de la société pour rester connectée aux autres. Accompagner les réalisations personnelles de mes étudiants, voilà l'enjeu aujourd'hui pour moi. Chercher encore la polyvalence dans d'autres lieux que l'école primaire...

Tableau 82 Synthèse du déjà-là de Carole

7.2. L'EPREUVE DE LA RECHERCHE DE CAROLE

7.2.1. Une double direction

Cette thèse a commencé étrangement. Non consciente de cet engagement mais tentée par un travail approfondi de recherche et par ce défi, j'hésitais à poursuivre... J'avais tant apprécié en master, me remettre aux études universitaires et retrouver une carte d'étudiante vingt ans après avoir eu la première. À Montpellier, on me proposait un encadrement doctoral... Mais cette ville me semblait trop loin du Lot pour continuer en m'impliquant dans le LIRDEF... Toulouse m'appelait. Je connaissais mieux les lieux, ainsi que le laboratoire EFTS. J'ai commencé à réfléchir avec Philippe Veyrunes qui avait assisté à ma soutenance de master, à faire fructifier mon sujet de master dans un sujet de thèse. Mais celui-ci a finalement décidé de prendre sa retraite, me conseillant de chercher autour du sujet plutôt que l'acteur. J'ai donc demandé à un ami de me conseiller sur les directeurs de thèse en lien avec une dimension clinique. Il m'a donné le nom d'Emmanuelle Brossais qui venait d'intégrer l'EDiC. Je ne la connaissais pas. Elle m'a assez vite indiqué que n'étant pas titulaire d'une habilitation à diriger les thèses, il nous faudrait une supervision. Mais elle acceptait de faire de moi sa première doctorante. Marie-France Carnus était d'accord pour assurer la codirection de ce doctorat jusqu'à l'HDR déjà programmée d'Emmanuelle Brossais. J'avais toujours mon sujet de master en tête et je souhaitais le tourner vers une dimension clinique psychanalytique, autour de la position du sujet enseignant dans son désir d'emprise ou de lâcher prise. Ma question de recherche était la suivante : « Qu'est-ce qui pourrait empêcher l'enseignant de cycle 3 de se mettre en retrait pour laisser ses élèves apprendre seuls ? ». C'est dans cette idée que j'ai commencé mon recueil de données, dès septembre 2015, avec les entretiens ante dont j'ai parlé dans cette thèse. Au fil du temps, cette codirection est devenue difficile à supporter pour moi. Prise entre deux feux, celui de la didactique clinique et d'une « clinique didactique » émergente, j'étais contrainte de choisir en permanence... Écartelée et déchirée par ces litiges et ces tensions scientifiques, j'ai commencé à rédiger un carnet de thèse, afin de mettre à distance ce qui ne m'appartenait pas. Cependant, malgré les soutiens des autres doctorants, les rencontres et séminaires de l'EDiC n'étaient pas des plus apaisants pour moi. Dans le même temps, il m'a été nécessaire de renoncer à avoir ma classe pour honorer les réunions et les journées d'études. J'ai dû également, par respect pour le service public d'éducation, quitter mon poste de direction d'école. En plein renoncement de la classe au quotidien, mon profil de PE s'amenuisait alors même que celui de formatrice s'étoffait. En cumul d'emploi, j'ai assuré des formations pour les écoles privées de l'Aveyron et de la Haute Garonne. Je suis devenue vacataire pour

l'université Toulouse Jean Jaurès et l'ESPE de Toulouse. Ces missions-là m'ont beaucoup apporté et ont été l'occasion de comprendre que je pouvais mettre à profit mon expérience de PE pour enseigner à des adultes. C'est donc en pleine conscience que j'ai décidé de postuler sur des postes à l'université, qui n'étaient pas explicitement ouverts ou fermés aux PE. Au bout de deux ans de codirection, Emmanuelle Brossais ayant obtenu son HDR, j'ai poursuivi avec elle. Ma recherche végétait, j'éprouvais beaucoup de difficultés à décoller de la posture de formatrice ou celle de professionnelle de l'éducation. Je ne me sentais pas légitime pour penser en chercheuse. Je ne partageais pas l'intérêt de ce qui m'était demandé. C'est alors qu'en deux mois, deux grands changements se sont succédé. Le premier a été l'obtention d'un poste de PRCE de lettres modernes en sciences de l'éducation à titre définitif à l'université Paul Valéry de Montpellier... Ceci impliquait un grand bouleversement familial : un déménagement à la hâte dans l'été, un changement de scolarité pour mes filles au collège, une adaptation professionnelle pour mon conjoint et la vente de notre maison lotoise. Le revers était la découverte d'un nouveau travail, avec un contrat de 384 heures de cours à construire... une vie à installer, pour reprendre au plus vite mes recherches et terminer ma thèse. Mais cet éloignement, que je vivais aussi comme un soulagement de tensions toulousaines, a inquiété Emmanuelle Brossais qui n'a pas évalué avec le même intérêt que le mien mon évolution professionnelle. En un mois, elle a souhaité suspendre la direction de ma thèse. Le second grand changement a donc été mon retour vers Marie-France Carnus, en directrice unique, dans l'espoir de réussir à mener à bien ma recherche. Le sentiment d'imposture a alors progressivement disparu, la confiance en elle et en mes possibles est revenue et le temps de l'écriture est arrivé comme une délivrance.

7.2.2. Des doutes permanents

Il est évident, dans ce contexte de grande instabilité personnelle, professionnelle et étudiante, que j'ai eu à faire à un parcours erratique chaotique. Ce chemin qui est le mien a été constitué de grandes avancées enthousiastes, de reculades, de renoncements, de grande détresse et de grandes satisfactions. Les maltraitances institutionnelles dont j'ai fait l'objet m'ont blessée certes, mais surtout construite. Ma formule en classe, avec mes élèves était la suivante : « *quand tu te plantes, tu pousses* ». Chaque fois que je suis tombée, je me suis relevée. Chaque fois, je me suis découverte plus forte, avec la promesse de ne jamais devenir celle qui blesse. Mes chemins de traverse sont ma façon de faire... dans la foison et l'éparpillement, je trouve ma façon de me repérer. Ce qui compte pour moi, c'est l'authenticité de mon parcours. Mon rapport à la recherche a été difficile car je ne me suis pas sentie légitime. Les chercheurs de l'entrée de mon unité mixte de

recherche⁴⁸ ont fait de leur mieux pour me rassurer à l'issue de chaque présentation. J'ai eu de nombreuses occasions de discuter mes données, mes postulats, dans des posters, des colloques, des symposiums. J'ai eu de nombreux retours et encouragements mais je ne me sentais pas à la hauteur des attentes.

Je partage ici un sentiment général d'infériorité qu'éprouvent les professeurs des écoles. Ce lexique « primaire », « du premier degré », qui en fait un métier basique... les dénigrement généralisés de la sphère politique qui déconsidèrent la profession en général et les professeurs des écoles en particulier... « juste bons à changer des couches » ... ont atteint profondément le moral des professeurs des écoles. Même les inspecteurs du premier degré sont touchés par cette décrédibilisation. La somme de nouvelles disciplines, l'injonction systématique de faire porter sur l'école toute déficience sociétale dès la petite enfance, ceci couplé à une augmentation des diplômes requis et un concours exigeant, font que de nombreux enseignants de milieu et de fin de carrière ne se sentent plus reconnus. Ils expriment un lâcher prise sarcastique, une aigreur à l'égard des jeunes PE nouvellement nommés, comparable à la situation que j'ai connue, jeune et fraîche professeure des écoles au milieu d'instituteurs, sommée d'incarner le projet d'école, nouvel outil de contrôle des inspecteurs. Le travail en équipe devient impossible quand les manques à savoir sont reniés ou insus, parce que les savoirs ont évolué. La position de formatrice ne m'a pas satisfaite non plus jusqu'à présent. Faire entrer dans un moule, mettre en alerte des jeunes qui s'investissent selon leurs possibles en quelques mois et évaluer leur dextérité à mettre en œuvre des compétences qu'il faut au moins cinq années à construire... ne me satisfaisait guère. Accompagner les enseignants débutants, par la parole et l'écriture, la mise en pratique de son soi professionnel, me semble plus opérationnel et plus humain.

7.2.3. De l'école à l'université

Dans le premier degré, quand les enfants ne parlent pas, c'est leur famille qui nous alerte sur leurs petits soucis et leurs grands bonheurs. Mais le plus souvent, quand la confiance est installée, les enfants savent rompre les filtres de l'intime et partagent leur quotidien avec leur maître. L'esprit d'équipe d'une classe est un puissant moteur de l'apprentissage.

À l'université, ce qui me lie aux étudiants est ténu. Le très grand nombre d'étudiants et le peu de temps passé en cours avec eux réduit les occasions de les connaître. D'ailleurs, ce n'est plus l'enjeu. Le préalable est que l'étudiant soit déjà équipé pour s'approprier le savoir que donne l'enseignant, dans son cours, dans les

⁴⁸ L'entrée 2 de l'UMR EFTS travaille sur les processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage.

espaces dédiés sur les plateformes numériques. À l'université, les cohortes d'étudiants forment rarement des groupes soudés d'entraide. Les binômes ou trinômes remplacent les équipes. L'enseignant favorise la réflexion personnelle et collective mais les pratiques groupales sont rarement exploitées et valorisées.

L'épreuve pour moi consiste à créer du lien entre les étudiants, pour enrichir mon cours en puisant dans leur expérience. Le partage de ces déjà-là expérimentiels ouvrent des pistes pour penser un changement en éducation.

7.3. L'APRES-COUP DE CAROLE

7.3.1. Une émancipation, une autorisation à dire « non » grâce à la recherche...

Aujourd'hui, je n'hésite plus à enseigner la didactique de la polyvalence à mes étudiants de licence intéressés par le monde de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Dès la deuxième année de licence, je leur demande régulièrement de construire des projets pluridisciplinaires, dans lesquels les savoirs enseignés en langue française sont transversaux, au service de deux autres domaines. Je tâche de montrer qu'en mathématiques, il est possible de faire de même. J'expose de nombreuses possibilités en termes de pédagogie de projet, afin de montrer la force d'un collectif d'élèves motivé par des enjeux qui les touchent et leur donnent envie de s'impliquer pour apprendre. Je les préviens que la formation en INSPE, telle une autoroute, les préparera aux épreuves pilotées par le concours, mais il leur manquera un entraînement à l'application globale de la polyvalence demandée quand ils seront sur le terrain. Les options de spécialités au concours ne font que renforcer l'idée qu'à chaque moment de classe devrait correspondre une spécialité disciplinaire. Or, nous l'avons montré, il serait plus utile de former les PE au traitement de cette spécialité pour la transposer en connaissance support interdisciplinaire. Apprendre à construire des projets, à mettre en place des ponts pour faire interagir les disciplines au service du sens pour l'enfant. Les dimensions transversales de ma discipline d'enseignement, la maîtrise de la langue française, me laissent le champ libre pour développer un enseignement dans lequel les enjeux disciplinaires se mélangent.

Ce que je voudrais réussir aujourd'hui, c'est la transposition et la formalisation de mes techniques dans des cours universitaires... et je compte bien sur les rencontres du Réseau PI International pour m'y aider.

7.3.2. Les mouvements opérés, ce qui a changé dans mon vécu.

De la professeure des écoles passionnée que j'étais, dans toutes les facettes de ce métier, à l'enseignante chercheuse passionnée que je suis en train de devenir, je ne me suis pas reniée. Dans mes cours de didactique du français, de préprofessionnalisation aux métiers de l'éducation et de l'enseignement, j'ai toujours une parole singulière. Je ne renierai jamais comment je me suis construite. En arrivant sur ce poste à l'université, j'ai dû changer de corps et renoncer au métier de professeur des écoles. Mais en mon fort intérieur, je reste proche de ces préoccupations, en formant des étudiants de licence qui aspirent à 75 % à devenir des professeurs des écoles.

Je connais bien mieux aujourd'hui mes forces et mes tabous, mes propres limites, ces barrières constitutives de mon déjà-là : ne pas blesser, ne pas forcer l'autre... J'ai été freinée dans la rédaction de mon guide d'entretien, par la réserve à l'égard de certains sujets interdits, insus et pourtant à fleur d'interprétation pour la chercheuse que je suis devenue (le rapport aux parents, la maternité, les violences d'où qu'elles viennent me sont insupportables et je ne souhaite pas fragiliser volontairement les Sujets. Je ne suis pas thérapeute). Savoir ne pas mettre à mal l'intégrité des sujets, ne pas pousser la démarche compréhensive au-delà de ce que les sujets sont prêts à donner et à entendre... telle est ma limite déontologique. Former au sens d'accompagner, plutôt qu'instruire ces étudiants, dont certains mûriront leur projet et d'autres l'abandonneront en cours de L2 en faisant des stages... Les aider à se poser des questions, entretenir la flamme, finalement, ce n'est pas un métier si différent de celui que je faisais... l'enseignement y est toujours aussi beau. Mais la part de recherche m'attire, ma pulsion épistémophilique s'est réveillée et je souhaite à mon tour, contribuer dans l'exploration de pistes pour mieux comprendre, pour grandir et faire grandir les sciences de l'éducation et de la formation. Développer des pratiques d'accompagnement à la construction d'un soi professionnel par les langages me semble une technique clinique intéressante et bienveillante.

7.4. LIMITES ET PERSPECTIVES

Qu'est ce qui fait épreuve ? ... Finalement, ce qui a été pour moi un rapport à la recherche, est pour les PE un rapport à la polyvalence... cette appropriation singulière de la recherche du point d'équilibre entre toutes ces tensions décrites à travers les cas Ericka, Loïc et Mallory.

Bien sûr, le faible effectif de cette recherche n'apporte pas de preuve scientifique quantitative. Le parti pris de ne travailler qu'avec des enseignants blogueurs limite de fait la portée de l'expérimentation menée, même s'il contribue également à son originalité. D'autre part, un après-coup n'ayant jamais fini de

s'écrire, chaque nouveau recueil de corpus pourrait éclairer davantage le faisceau d'indices cliniques relevés dans le parcours de vie des sujets sollicités.

J'envisage de poursuivre mes travaux de recherche sur le premier degré qui, je pense, n'est pas suffisamment connu en termes de travail réel. J'aimerais également pouvoir rapprocher la didactique clinique et la clinique de l'activité, car la recherche sur l'activité et celle sur le sujet pourraient grandement aider à la compréhension de l'agir enseignant.

Enfin, je sais que la didactique clinique de la polyvalence, à l'interdisciplinarité de nombreux cadres de recherches, au carrefour de nombreux métiers, sera porteuse. J'ai d'ailleurs hâte de voir quelles transpositions seront possibles pour éclairer la compréhension de la complexité de certains secteurs, comme celui de la santé notamment. Je comprends aujourd'hui que cette écriture ouvre des pistes et qu'il me reste du temps pour les explorer, en encourageant d'autres acteurs de la recherche à se joindre à moi pour la prolonger.

8.
PARCE QU'IL FAUT
MAINTENANT CONCLURE

Ces trois vignettes illustrent une partie des conflits inhérents à la mise en œuvre de la polyvalence et la façon dont les sujets PE les gèrent dans l'épreuve. Alors qu'elle est au cœur de l'identité professionnelle du professeur des écoles, la polyvalence apparaît comme un « impossible à assumer », tant le sujet est pris en tenaille entre un rapport à une institution exigeante voire maltraitante et un rapport au Savoir tourmenté.

À l'heure où en France, sont à nouveau engagées des réformes de la formation des enseignants, il est à espérer que les référentiels de compétences professionnelles puissent être nourris de réflexions, programmes de formation et dispositifs de professionnalisation. Ils impliquent une éthique professionnelle « interdisant les pratiques contraires aux intérêts des usagers ou de la collectivité » (Perrenoud, 1996). S'il est utile, dans le cadre de communautés éducatives, de collecter l'ensemble de ressources didactiques et pédagogiques, il m'apparaît indispensable de connaître des pratiques « autres » afin de mettre à distance ses propres pratiques et éventuellement de s'en approprier certains leviers.

À ce jour, la question des finalités éducatives reste entière : que veut transmettre la société via l'école aux générations futures ? Quelles seront les conditions de la création d'un environnement physique, social et d'apprentissage favorable (Jourdan, 2010) pour associer dimension collective, didactique et pédagogique de l'école ?

« La question de l'interdisciplinarité apparaît bien comme une dimension essentielle de la réflexion contemporaine sur l'utilité sociale des savoirs scolaires. Il n'est donc pas étonnant que l'institution scolaire se soit régulièrement mobilisée sur des réformes qui tentent le plus souvent d'articuler promotion de l'interdisciplinarité et démarches qui "font sens" pour les élèves. (Baillat & Niclot, 2003).

Nous venons de traverser un épisode inédit de confinement pendant 55 jours à cause de la pandémie de COVID-19. Dans ce temps, les enseignants ont dû, en partenariat avec les familles et les élèves organiser la continuité pédagogique à distance.

Les parents qui pensaient qu'enseigner était facile, et qu'il suffisait de distribuer des exercices pour faire apprendre leurs enfants ont été surpris. Certains ont compris ce qui fait la singularité, la « patte » d'un enseignant n'était pas présent.

Au-delà de l'aspect collectif de l'enseignement, qui a partiellement disparu pendant le confinement, c'est l'art de l'enseignant d'enrôler ses élèves dans des démarches interdisciplinaires, contextualisantes et situées qui font sens pour lui et le groupe de sa classe qui a le plus manqué.

Au terme de cette recherche, la didactique clinique de la polyvalence apparaît comme un outil mouvant et singulier qui se construit au carrefour du rapport à l'institution de l'épreuve et du Savoir pour y lire les trouvailles des enseignants dans cette mission impossible. Elle s'attaque à la spécificité de l'enseignement dans le premier degré dans ses trois volets spécifiques que sont la poly fonctionnalité, la

poly-intervention et la poly- disciplinarité, même si dans cette thèse, je n'ai pas traité le premier volet.

Mon intention était de lever le voile sur l'opacité de cet allant de soi au cœur de l'identité professionnelle du professeur des écoles.

Avec cet ancrage didactique clinique, puisse ma thèse apporter en cela une modeste mais authentique contribution. Il s'agit là d'un grand chantier qui s'ouvre, trop grand pour moi seule, mais que j'espère pouvoir étoffer avec l'aide de la communauté de chercheurs que je souhaite rejoindre et dont j'appelle de mes vœux la poursuite de l'exploration.

La didactique clinique de la polyvalence s'ancre sur une prise de conscience d'un manque à savoir inéluctable compte tenu du caractère pluridimensionnel de la polyvalence. Ce manque à savoir constitue un obstacle épistémologique à la conception d'une polyvalence poly-disciplinaire globale et non segmentée.

Les INSPE proposent des enseignants du second degré pour former des gens du premier degré... il faudrait former des enseignants chercheurs à la polyvalence car la didactique de la polyvalence n'est pas la somme des didactiques des autres disciplines.

Je termine cette écriture en pleine pandémie, pendant laquelle il nous est plus que jamais demandé de réfléchir à l'après, dans une configuration qui sera certainement différente de celles que nous imaginons. L'école, les enseignants, font preuve d'une grande créativité et imagination pour dépasser la continuité pédagogique et penser à l'école de demain. Les parents se ruent sur les blogs des professeurs blogueurs pour tenter d'utiliser le vocabulaire enseignant avec leurs enfants. L'école est entrée, à marche forcée dans le numérique. Que retiendrons-nous de cette crise pour la formation des enseignants ? Devrons-nous recentrer sur les fondamentaux notre domaine d'intervention ? Ou au contraire, devons-nous rendre les enseignants encore plus polyvalents, au cœur de la relation pédagogique avec les familles, l'accès au numérique, la personnalisation des parcours d'apprentissage ? L'avenir nous le dira... dans un futur désormais proche !

9.
BIBLIOGRAPHIE

9.1. BIBLIOGRAPHIE GENERALE

Accardi, J. ; Gaulier, E. (2010). Le travail de l'enseignant en LVE à l'école primaire éclairé par la didactique comparée. In 2è colloque international de didactique CIDD : l'activité de l'enseignant : intervention, innovation, recherche. Giron.

Aichhorn, A. (1973). Jeunesse à l'abandon, Toulouse, Privat, 1973. Préface de Freud, S.

Alava, S. (1997). Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionnalisation : lire pour enseigner, coll. Spirale, Revue de Recherches en Éducation, 19, pp. 89-99.

Altet, M. (2013). Les pédagogies de l'apprentissage. Paris: PUF.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue Française de Pédagogie, n°138, 2002, pp. 85-93.

Altet, M. (2004) L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Éducation permanente*, 160, 101-111.

Altet, M. ; Bru, M. & Blanchard-Laville C. (Coord) (2012), Observer les pratiques enseignantes : pour quels enjeux ? Paris, L'Harmattan.

Amade-Escot, C. (2003). Didactique de l'éducation physique. État des recherches. Paris, Éd. Revue E.P.S.

Amans-Passaga, C. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire. *Éducation Et Didactique*, 4(1), pp.25-50. Doi :10.4000/educationdidactique.719

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, Le travail partagé des enseignants, vol. 42, n° 2, 2009, pp. 11-26.

Amigues, R. ; Félix, C. ; Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? In : *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°19, 2008. Les pratiques d'enseignement /apprentissage : état des lieux. pp. 27-39 ; http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_19_1_1129

Amigues, R., Lataillade, G. & Mencherini, N. (2001). Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°2, 299-319.

André, B. & Collet-Sassere, J. (2012). Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes. *Ministre de l'Éducation Nationale, IGEN / IGAENR*

Audigier F. (1999). Instituteurs et professeurs des écoles aux prises avec l'histoire, la géographie et l'éducation civique. *Perspectives documentaires en éducation*, N°46-47, pp. 49-55

Awaïs, N., Darbellay, F. (2017). Le développement de la pensée critique : enjeu interdisciplinaire dans le cadre scolaire *Projects Éducation aux droits de l'enfant* Publié sur Researchgate

Baietto, M-C. (1985). *Le désir d'enseigner*, ESF Éditions, 2^{de} édition Paris

Baietto, M.; Barthélemy, A. & Gadeau, L. (2004). *Pour une clinique de la relation éducative recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Baillat, G. & Niclot, D. (2000). « L'histoire et la géographie à l'école primaire. Une discipline scolaire à part entière ou deux matières d'enseignement ? », *Enquête sur la polyvalence des maitres du premier degré*. Rapport de recherche, G. Baillat (dir.), Reims, IUFM Champagne Ardenne, p.81-85.

Baillat, G. & Espinoza, O. (2006). L'attachement des maitres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons.... *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), pp.283-305. <https://doi.org/10.7202/014409ar>

Baillat, G. ; Espinoza, O. & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134, pp.123-136.

Baillat, G. & Renard, J-P. (2001). *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Actes de l'Université d'automne IUFM de Reims, 2 au 5 novembre 1999. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

Baillat,G., Mazaud A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche & Formation*, N°40, 2002. pp. 95-120 ; http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2002_num_40_1_1764

Baillat,G., Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence, *Administration & Education* n°158

Barbier, J-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Formation et pratiques professionnelles. Paris : PUF.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 125-133

Barré-De-Miniac, Ch (1999). Le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, ou de l'innovation à la recherche didactique. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°20, 1999. Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian. pp. 9-14; doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2305> https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2305

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

- Barth, B-M. (2001) L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite de l'école. Paris, Retz. (Œuvre originale publié en 1987).
- Baudelot, C. & Establet, R. (1973). L'école capitaliste en France. Paris : F. Maspero.
- Bautier, E. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre ? In L. Talbot, (coord.). Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage. Toulouse : Eres
- Bautier, E. ; Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. Revue Française de Pédagogie, N° 148, pp.89-100
- Beillerot, J. (2004). Pour une clinique du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan.
- Bérard, Y. (2010). Sociologies de l'expertise et mise en visibilité de l'action. Quelques jalons conceptuels pour la recherche empirique. in Bérard, Y, Crespin, R. (2010). Dir. Aux frontières de l'expertise. Dialogues entre savoirs et pouvoirs
- Bernier, C. (1982). La polyvalence des emplois, nouvelle tendance de l'organisation du travail. Bulletin de l'IRAT n°22, Montréal
- Berger, I. (1979). Les instituteurs d'une génération à l'autre. Paris : PUF.
- Bernardin, J. (2016) Un enseignement plus explicite. Dialogue n° 160 https://www.reseau-canope.fr/educationprioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf
- Bisault, J. (2011). Contribution à l'élaboration curriculaire d'une éducation scientifique à l'école primaire modélisation des moments scolaires à visée scientifique Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, École normale supérieure de Cachan. http://tel.archivesouvertes.fr/docs/00/69/39/00/PDF/HDR_Bisault_Education_scientifique_Ecole_primaire.pdf
- Bissonnette, S. ; Richard, M. ; Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Revue française de pédagogie, volume 150, 2005. pp. 87-141. DOI : 10.3406/rfp.2005.3229 www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_150_1_3229 consulté le
- Blanchard-Laville, C. (1989). Questions à la didactique des mathématiques, Revue française de pédagogie, n°89, octobre-novembre-décembre, Paris, INRP, p 63-70.
- Blanchard-Laville, C. (2002). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris : Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2000). De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. Revue française de pédagogie, volume 132. pp. 55-66. DOI : DOI : 10.3406/rfp.2000.1033 http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1033 consulté le

Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy* pp.8-47-71

Blanchard-Laville, C. & Geffard, P (2009). (Coord.) Processus inconscients et pratiques enseignantes Série Psychanalyse et éducation Savoir et Formation Paris, L'Harmattan

Blanchet, A. (2015). *Dire et faire dire : L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Blanchouin, A. (2013). Former les professeurs d'école au temps et à l'espace de l'EPS. <http://ife.enslyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/R&F-Recits-d-experience-A-Blanchouin.pdf> consulté le

Bloom, B. (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, p 20-23 quelle revue ?

Bonasio, R. (2015) La pratique des devoirs en classe et en-dehors de la classe : de l'analyse de l'activité à la conception d'environnements de formation Éducation. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2015. Français. NNT : 2015TOU20099. Tel-01538302

Bonnette-Lucat, C. (1991). Les bricoleurs : Entre polyvalence et spécialisation. *Sociétés Contemporaines*, 8(1), pp.61-85. doi:10.3406/socco.1991.1019

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation*, 54 pp.135-149.

Bouchez, A. (1997). La polyvalence des enseignants de l'école primaire aujourd'hui : un état des lieux. Rapport annuel de l'Inspection générale. Paris : Ministère de l'Éducation nationale (MEN).

Boué, M. (2013). La communication non verbale et la place du corps en classe de langues à l'école primaire. *Éducation*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00909602>

Boutinet, J-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France

Bouysse, V. (1996). La polyvalence des maitres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ? Mémoire DEA en sciences humaines. Paris : Université René-Descartes.

Brassart, D.G. ; Reuter, Y. (1992). « Former des maitres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, n° 87, *Recherches en didactique du français et formation des enseignants*. Paris, Didier, pp. 11-24.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5. pp. 35-52

- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue Française de Sociologie*, n°36, pp. 273-294.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet M., Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, volume 126. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. pp. 97-110. DOI : 10.3406/rfp.1999.1097 www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_126_1_1097
- Brodeur, M. ; Deaudelin, C. ; Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue de Sciences de l'Éducation*, 31(1), 5-14. DOI : 10.7202/012355ar
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press; 348 p.
- Brossais, E. (2016). Traces 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. Caen : CERSE.
- Brossais E. (2016). La question du sujet dans les recherches en éducation : contribution au débat à partir de trois conceptions du sujet... *Pour L'Ère Nouvelle*, 49(2), p.7.
- Brossais, E., Jourdan, I. & Savournin, F. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. In Carnus, M.F. & Terrisse, A. *Didactique clinique de l'EPS : le sujet enseignant en question*. Paris : Revue Editions EPS. pp. 93-103.
- Brossais, E., Jourdan, I. & Savournin, F. (2014). Heuristique et dynamique du concept de rapport à l'épreuve. Communication présentée dans le cadre du symposium « Traces de la subjectivité des enseignants dans l'acte d'enseignement : les apports de la psychanalyse à l'analyse clinique des pratiques » aux Journées Internationales d'EFTS ConviSciencia de la recherche en éducation, Toulouse. <http://blogs.univ-tlse2.fr/convisciencia/2014/02/17/5-3-heuristique-et-dynamique-du-concept-de-rapport-a-lepreuve/>
- Brossais, E., Savournin, F. (2016). Étudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus*. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015 (pp. 352-363). Paris : Réseau national des ESPE.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthode de la didactique des mathématiques*. Recherches en Didactique des Mathématiques. Grenoble, La Pensée Sauvage, Vol. 7, n°2, pp. 33-115.
- Brousseau, G. (1988). *Didactique fondamentale*, in *Didactique des mathématiques et formation des maîtres à l'école élémentaire*, Actes de l'université d'été, Publication de l'I.R.E.M. de Bordeaux.

BROUSSEAU G. (1990). « Le contrat didactique et le concept de milieu : Dévolution. » In Revue « Recherches en didactique des Mathématiques » Vol 93. pp 309-336. (Actes de la V^{ème} École d'été de Didactique des mathématiques, Plestin les grèves). La pensée sauvage. Grenoble

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. Revue Française de Pédagogie. n°138, 2002, pp. 63-73

Bucheton, D. (2009). (Dir.). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès Éditions.

Butlen, D. ; Peltier-Barbier, M-L. ; Pézard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REF. Contradictions et cohérence. Revue française de pédagogie. Volume 140. pp. 41-52

Calmettes, B. ; Carnus, M-F. ; Garcia-Debanc, C. ; Terrisse, A. (2016). Didactiques et formation des enseignants. Presses universitaires de Louvain. CRIPEDIS (Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires)

Carnus, M-F (2003b) Croyances, conceptions, intentions et pratiques usuelles dans l'enseignement de la gymnastique : le cas de l'ATR et du repérage ? In Dossier EPS 57 (pp. 160-164) Paris : Éditions Revue EPS

Carnus, M-F., & Terrisse, A. (2013). Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question. Paris : Éditions EP&S.

Carnus, M-F. (2018). Didactique, Différentiation pédagogique, Evaluation. In E. Margnes, M-F. Carnus, R. Leca & D. Loizon (dir.). L'intervention en EPS et en sport. Éditions EPS. Paris. 87-104.

Carnus, M.-F. (A paraître en 2019). La didactique clinique, fondements épistémologiques avancées et continuité de la recherche. In H. Ben Jomâa (Dir.) Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation. Ouvrage évalué par les pairs. Montréal : Editions JDF.

Carnus, M-F., Chihi, H. & Aroui, S., (2019). Savoir(s), Sujet(s) et Institution(s) : l'éclairage de la didactique clinique REF 2019 – Rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et en Formation, Toulouse.

Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question, Revue française de pédagogie [En ligne], 162 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 25 janvier 2018. <http://journals.openedition.org/rfp/851> ; DOI : 10.4000/rfp.851

Catellin, S. & Loty, L. (2013). Sérendipité et indiscipline. Hermès, La Revue, 67, (3), pp.32-40. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2013-3-page-32.htm>.

Charmeux, E. (1993). Apprendre à lire et à écrire. Deux cycles pour commencer. Paris : SEDRAP

Charmeux, E. (2001). Une grammaire d'aujourd'hui. Paris : SEDRAP

Charpentier, Ph. (2011). Les transformations du travail des enseignants maitres de l'école primaire : l'internet un nouvel outil pour de nouvelles pratiques de documentation et d'information ? Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011 Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle.

Chartier, A-M. (2000). Polyvalence des maitres et formation des professeurs des écoles. Paris : INRP

Chaussecourte, P. (2003). Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques. Thèse de doctorat, Paris X Nanterre

Chaussecourte, P. (2015). Enseigner à l'école primaire dix ans avec un professeur des écoles. Paris : L'Harmattan.

Chemama, R. ; Vandermersch, B. (2009). Dictionnaire de la psychanalyse. Paris : Larousse.

Chervel, A. (1988) L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. Histoire de l'éducation. N° 38 pp. 59-119. doi :10.3406/hedu.1988.1593 http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593

Chevallard, Y. (1986a). Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles. in Bulletin de l'A.M.P.E.P., n° 352, février, pp. 32-50.

Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La Pensée sauvage (œuvre originale publiée en 1985)

Chevallard, Y. (1996) Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, dans Brun, J. dir (1996) Didactique des mathématiques, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p 145-196

Ciccone, A. (2013) L'observation clinique. Paris : Dunod

Cifali, M. (1994) Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : PUF

Cifali Bega, M. (2014). Une clinicienne saisie d'étonnement. Éducation permanente. n° 200/2014-3. pp. 143-154.

Cifali, M. ; Giust-Desprairies, F. (2006). De la clinique : Un engagement pour la formation et la recherche. Bruxelles : De Boeck.

Clot, Y. ; Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes. Travailler, 4, pp.7-43.

CNESCO (2016). Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives Rapport scientifique <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107-Rapport-attractivite-metier-enseignant.pdf>

Cohen-Azria C. ; Lahanier-Reuter D. ; Reuter Y. (dir.) (2013). Conscience disciplinaire, les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Compagnon, B. ; Thévenin, A. (2001). Histoire des instituteurs et des professeurs : De 1880 à nos jours. Paris : Perrin.

Connac, S. (2013). Autorité éducative et polyvalence des enseignants. Une recherche collaborative du primaire au lycée sur l'avis des élèves et des enseignants. *Éduquer, Former*. 2013|1-2, n°45

Constantini L. (2009). Le chercheur : sujet – objet de sa recherche ? *Cliopsy* n° 1 pp. 101-112.

Crinon, J. ; Espinosa, N. ; Gremmo, M-J. ; Jarlégan, A. ; Kreza, M ; Leclaire-Halté, A. (2015). Clarté cognitive et apprentissage du lire-écrire au CP : quelles pratiques enseignantes? *Pratiques* [En ligne], 165-166 | 2015, mis en ligne le 01 octobre 2015, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://pratiques.revues.org/2586> ; DOI : 10.4000/pratiques.2586

Cros, F. et Obin, J-P. (2003). Rapport de base national de la France dans le cadre de l'activité de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) Attirer, former et retenir des enseignants de qualité <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/2958117.pdf>

Darbellay, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*. 7(1), pp.65–87. doi :10.7202/1007082ar

Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes pratiques, 137-138. pp.57-78.

Debesse, M. ; Mialaret, G. (1978). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Desvages-Vasselín V. ; Buznic-Bourgeacq P. (2016). L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ? *Recherches en éducation*, n°26, pp. 124-141.

Desvages-Vasselín V. ; Buznic-Bourgeacq P. (2012). Jeu et pratique scolaire. Le cas d'un sujet enseignant à l'école élémentaire. *Les Cahiers de l'IUFM de Basse-Normandie*. vol. 1, IUFM de Caen, UCBN

Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF

Develay, M. (2006). *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Develay, M. (2013). La polyvalence des maitres à l'école primaire a-t-elle encore un sens ? In M. Develay, *Comment refonder l'école primaire : Regards croisés* (pp. 151-157). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Devereux, G. ; Barre, W. L. ; Sinaceur, H. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

Deviterne, D., Prairat, E., Rétornaz, A. et Schmitt, N. (2000). Les effets de la formation sur les représentations de la polyvalence du professeur des écoles. Rapport final. Paris : Institut national de la recherche pédagogique (INRP).

Deviterne, D. ; Prairat, E. ; Retornaz, A. ; Schmitt, N. (1999). La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité ? Perspectives documentaires en éducation. 46-47, pp.87-94.

Devos-Prieur, O., & Loubet-Gauthier, E. (2002). Incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves. *Recherche & Formation*, 41(1), pp.153-170. Doi :10.3406/refor.2002.1783

De Georges, Ph. (2011). Construction de cas, Vers Londres 3 NLS-Messenger 22 210/2011
<https://www.yumpu.com/fr/document/read/23962572/construction-de-cas-psychoanalyse-lacan-freud>

Dhien, M-C. (2008). Entre le dire et le faire, écrire sa pratique pédagogique. *Éduquer* [En ligne], 2 | 3e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 06 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/28>

Dubet, F. (2004). *L'école des chances : Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.

Dubois, A. (dir.). (2017). *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales* Paris : L'Harmattan, 200 p.

Dubois-Marcoin, D. & Tauveron, C. (2005). Les frontières de la littérature telle qu'elle s'enseigne. *Repères*. 32. pp.3-15.

Durand, M. ; Veyrunes, Ph. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°14. Méthodes d'analyse des pratiques enseignantes, sous la direction de Yves Lenoir. pp. 47-60. ?

Durand-Guerrier, V. (2003). Enseigner les mathématiques à l'école primaire Un défi à relever In *Mathématiques dans l'enseignement primaire Débat* du 11 octobre 2003 http://smf4.emath.fr/Publications/Gazette/2004/99/smf_gazette_99_41-44.pdf

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Duru-Bellat, M. (1996). De quelques effets pervers des pédagogies différenciées. *Éducatives*, n°7, pp. 12-15.

EPS1 Éducation sportive au premier degré (école maternelle et élémentaire) JUIN 1981

Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* Bruxelles : De Boeck

Espinoza, J. V. ; Espinoza, O. (2004). Polyvalence et mathématiques à l'école primaire. *Carrefours De L'éducation*, 18(2), p.92. doi:10.3917/cdle.018.0092

Esquieu, N. ; Perier, P. (2001). Devenir professeur des écoles, Paris : DPD-MEN
http://www.cdr-copdl.fr/doc_num.php?explnum_id=21292

Everaere, C. (2008). La polyvalence et ses contradictions in 18e Congrès de l'AISLF (Association Internationale des sociologues de langue française) – Istanbul, Turquie 7-11 juillet 2008

Fadel, K., Bisault, J. & Le Bourgeois, R. (2016). La professionnalité des enseignants du premier degré : cohérence transversale et spécificités « disciplinaires ». In B. Marin & D. Berger (dir.), Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015 (pp. 205-216). Paris : Réseau national des ESPE. <http://www.reseau-espe.fr/sites/default/files/documents/prespe15-fadel-bisault-lebourgeois.pdf>

Falloux, A. D. (1882). Discours et mélanges politiques. Paris : Plon.

Filloux, J. (1974/1996). Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école, Paris, L'harmattan.

Filloux, J-C. (1989). Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique. Revue française de pédagogie. Volume 87 pp. 59-75 ; doi : 10.3406/rfp.1989.1421
http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_87_1_1421

Filloux J-C. (1987). Note de synthèse [Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique]. Revue française de pédagogie, volume 81, 1987. pp. 69-102. DOI : 10.3406/rfp.1987.1469
www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_1469

Florin, A. (2007). L'école primaire en France : Rapport au Haut Conseil de l'Éducation. Rapport commandé par le Haut Conseil de l'Éducation (HCE).

Gadeau, L (1995). La lutte contre la dépendance psychique dans la relation de l'Élève au Maître. Éducation permanente. N°125

Ganvert, G. (1999). L'enseignement de la musique en France, Situation – Problèmes – Réflexions. Paris : L'Harmattan

Gauléjac, V. D. ; Giust-Desprairies, F. ; Massa, A. (2013). La recherche clinique en sciences sociales. Toulouse : Érès

Giust-Desprairies, F. (2003). La figure de l'autre dans l'école républicaine. Paris : PUF

Go, H-L. (2018). Perspectives pour la transdisciplinarité, Année de la recherche en sciences de l'éducation 2017 dir. Association AFIRSE (Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique de l'Éducation) Ed L'Harmattan

Gohier, C. ; Anadón, M. ; Bouchard, Y. ; Charbonneau, B. ; Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel. Revue des sciences de l'éducation Volume 27, numéro 1, pp. 3-234

Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. In : Revue française de pédagogie. Volume 138. pp. 125-134

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol 1 - n°3. pp. 47-69.

Goigoux, R. ; Cèbe, S. (2009). Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348>

Green, A. (1973). *Le discours vivant*, Paris, PUF.

Green, A. (1992). À propos de l'observation des bébés, interview par Pierre Geissmann. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant, L'observation du bébé, Points de vue psychanalytiques* (Vol. 12, pp. 133-153). Paris : Bayard

Guibert, P. (2009). « Lantheaume Françoise & Hérou Christophe. La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant », *Revue française de pédagogie*, 169 | 2009, 149-150.

Guizot, F. (1834). Rapport au roi par le ministre ... de l'instruction publique, sur l'exécution de la loi du 28 juin 1833 relative à l'instruction primaire : (Signé : Guizot). Paris : Dupont.

Hatano-Chalvidan, M. (2017). Notes de lecture. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2017/1 (Vol. 50), pp. 181-199. DOI 10.3917/lsdle.501.0181

Hougardy, A., Hubert, S. & Petit C.(2001). Pédagogie du projet?
www.crifal.ulg.ac.be/archives/kitnet/Ressources_prof/Projet.PDF

Hugon M-A. ; Seibel C. (1988). : Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation, Bruxelles : de Boeck Wesmael

Houssaye, J. (1997). Les didactiques et la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 120, p. pp. 88-90 https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_1159

IGEN-MEN (1996). Rapport la polyvalence des maitres à l'école élémentaire. Paris INRP (22-9-2000) colloque sur le thème Polyvalence des maitres et formation des professeurs des écoles

IGAENR-IGEN (2012). Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes André, B., Bouysse, V., Paguet, J-M., Pajot, B., Poncelet, Y., Rage, M., Sorbe, X., Collet-Sassere, J., Dulot, A., Perritaz, A., Robert, Y., Szymankiewicz, C., Baratin, A.
[Http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/05/8/2012-070_rapport_227058.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/05/8/2012-070_rapport_227058.pdf)

Imbert, F. (1997) *L'inconscient dans la classe*. Paris : ESF Éditeur

Isambert-Jamati, V. (1985). Les primaires, ces "incapables prétentieux". *Revue française de pédagogie*. Volume 73, pp. 57-65; doi : 10.3406/rfp.1985.1526
http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1985_num_73_1_1526

Isambert-Jamati, V. (1992). Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux-guerres. Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Paris : L'Harmattan-INRP.

Jaubert, M. ; Rebière, M. ; Pujo, J. (2010). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP

Jean, A. (2008). Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ? Éducation. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2008. Français. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00636548/document>

Johsua, M. A. (1998). Point de vue sur la polyvalence des professeurs des écoles. Marseille.

Jorro, A. (2002). De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Rouen.

Jorro, A. (2001). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris : ESF.

Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM Paris, France. halshs-00195900f

Joshua, S. ; Felix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. Revue française de pédagogie, 141, pp.89-97.

Jourdan, I. ; Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Recherche & Formation, (66), pp.9-22. doi :10.4000/recherche-formation.1064

Joshua, S. ; Dupin J.-J. (1993) Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques. Paris, PUF

Kahn, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? Le Télémaque, 34,(2), pp.43-58. doi:10.3917/tele.034.0043.

Ketele, J. D. ; Roegiers, X. (2016). Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents. Louvain-La-Neuve : De Boeck Université.

Lacan, J. (1966). Ecrits Paris : Seuil

Lacan, J. (1968). La méprise du sujet supposé savoir, Scilicet, n°1 ? In Autres Ecrits, Paris, Seuil, vol VI

Lafitte, R (2006). Essais de pédagogie institutionnelle. Paris : Champ social Éditions

Lahanier-Reuter, D. ; Roditi, E. ; Cohen-Azria, C. (2007). Les méthodes de recherche en didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lantheaume, F. ; Hérou, C. (2008) La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris : PUF

Laplace, C. (2002). Approche clinique des pratiques du conseil d'élèves dans l'école genevoise (1990 – 2001). Une évolution du lien pédagogique ? Thèse. Université de Genève.

Laplanche, J. ; Pontalis, J. ; Lagache, D. (2009). Vocabulaire de la psychanalyse. Paris : Presses universitaires de France.

Larivain, C. (2006). (JCA-Développement) Les enseignants des écoles publiques et la formation. MENESR – DEP
http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/dossier_les_enseignants_des_ecoles_publicques_et_la_formation_aout_2006.pdf

Léal, Y. (2012). L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent : une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire. Thèse de doctorat non publiée. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. In HAL, archives ouvertes <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00728270v1>

Léal, Y. ; Carnus, M.-F. (2012). Le déjà-là décisionnel de l'enseignant en éducation à la santé. Une étude de cas en didactique clinique à l'école élémentaire. Spirale, 50, pp.139-153.

Lebeaume, J. ; Martinand, J-L. ; Reuter, Y. (2007). Contenus, didactiques, disciplines, formation. Recherche et formation, 55 | 2007, pp.107-117.

Leblanc, S. ; Ria, L. ; Veyrunes, P. (2013). Analyse vidéo de situations d'enseignement dans le programme du cours d'action. In Veillard, L. & Tiberghien, A. (Eds.), ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Doi : 10.4000/books.editionsmsmh.1959

Lefeuvre, G. ; Garcia, A. ; Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. Questions Vives [En ligne], Vol.5 n°11 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 30 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/627> ; DOI : 10.4000/questionsvives.627

Legifrance - Le service public de l'accès au droit. (n.d.). Retrieved August 04, 2017, from https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=6B05CB079442DF7C8686EA0A5A0D0A72.tpdila21v_2?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20161227

Legrand, L. (1982). Pour un collège démocratique : rapport au ministre de l'Éducation nationale. Paris : Documentation Française.

Lenoir, Y. ; Sauvé, L. (1998b). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement. Revue française de pédagogie, 125, pp.109-146.

Lenoir, Y. ; Larose, F. ; Grenon, V. ; Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des

représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 26, n° 3, pp. 483-514. <http://id.erudit.org/iderudit/000288ar>

Lesourne, J. (1987). *Éducation et société, les défis de l'an 2000*. Rapport remis au Ministre de l'Éducation Nationale, La Découverte – Le Monde

Lorius, V. (2013). Comment peut-on être polyvalent ? L'éducation scolaire comme imputation ou la possibilité d'une polyvalence éthique. *Eduquer|Former*, 1-2, n°45 pp ?

Marcel, J-F. ; Olry, P. ; Rothier-Bautzer, E. ; Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 135-170 1

Martin, L. ; Meirieu, Ph. ; Pain, J. (dir.) (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux : Matrice

Martinand, J-L. (1993). Table ronde d'introduction au colloque : Didactique des disciplines et contribution à la formation des maîtres. Paris : INRP

Martinand, J.-L. (2006). Didactique et didactiques. In Beillerot, J. & Mosconi, N. (Dir.), *Traité des sciences et pratiques de l'éducation* (pp. 353-367). Paris : Dunod.

Martinand, J-L (2014). « Point de vue V – Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-1 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2016, consulté le 09 mai 2020. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1886>

Meirieu, Ph. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris, ESF. pp 137-142.

MEN-(2015). BO spécial du 26 novembre 2015

MEN, M. D. (n.d.). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Retrieved August 04, 2017, from http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

MEN BO du 25/07/2013 <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98773/le-referentiel-competences-des-metiers-professorat-education.html>

MENESR –DEPP (2017). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance Repères et références statistiques 2017 (RERS). http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/41/4/depp-RERS-2017-personnels_824414.pdf

NOR: MENH1910289A Version consolidée au 24 mai 2020 <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000038731861>
Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Mercier, A. ; Schubauer, M-L. ; Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*. vol. 141, pp. 5-16

- Michaut, C. ; Lang, V (2005). Évaluation des profils des candidats au professorat des écoles et facteurs de réussite aux tests d'entrée à l'IUFM, Reims, France. pp.1-11. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00174316>
- Moulin, J. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 17, (1), pp.142-159. doi :10.3917/cdle.017.0142.
- Morin, E. (2000). La polyvalence dans la formation initiale - Discours, représentations, pratiques. IUFM du Limousin in étude de l'INRP éditeur ? Consulté internet ?
- Mothes, P. (2016). Quand l'analyse didactique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner. Étude de cas en français et en mathématiques en cycle 3 (dans le premier degré). Thèse de doctorat non publiée. Université Toulouse II Jean Jaurès
- Mothes, P. (2013). L'évaluation au cycle 3 : une approche en didactique clinique, In Actes du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013 (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>)
- Mosconi, N. ; Beillerot, J. ; Blanchard-Laville, C. (2000). (Coll.). Formes et formations du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan
- Mosconi, N. (1996). « Les mémoires d'une jeune fille rangée » : la constitution du rapport au savoir chez Simone de Beauvoir. In Beillerot, J. ; Blanchard-Laville, C. ; Mosconi, N. Pour une clinique du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan
- Moulin, J. (2004). Le discours silencieux du corps enseignant : La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe. *Carrefours de l'éducation*, 17, (1), pp.142-159. doi :10.3917/cdle.017.0142.
- Natanson, J. (2003). L'enseignement impossible : Éducation, désir, liberté. Vigneux : Matrice.
- Natanson, J. (2003). Le désir d'enseigner. *Imaginaire & Inconscient* 2003/1 (n°9), pp. 7-13. DOI 10.3917/imin.009.0007 <http://www.cairn.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2003-1-page-7.htm>
- Nimier, J. (2006). Camille a la haine et Léo adore les maths : L'imaginaire dans l'enseignement. Lyon : Aléas.
- Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères*, 31, pp. 161-188.
- Numa-Bocage, L. (2015). Entre didactique professionnelle et didactique disciplinaire : le concept de la médiation didactique. *Le français aujourd'hui*, 188, (1), pp. 53-61. doi:10.3917/lfa.188.0053.
- Paillé, P. ; Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin.

Pain, J. (1997). La transversalité, une épistémologie du désir ? L'Humain des sciences humaines. in La transversalité en actes LES CAHIERS DE L'ÉCOLE Numéro 8 Séminaire interdisciplinaire du 16 mars 2007 http://www.jacques-pain.fr/ftp/cahiers8/ED_cahiers8.pdf

Paolacci, V. ; Garcia-Debanc, C. (2009). L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ? Repères, 39 | 2009, pp.83-101.

Paquay, L. ; Altet, M. ; Charlier, E. ; Perrenoud, P. (dir.) (2012). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck Supérieur

Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives. Travail et apprentissages, 1, pp. 9-21.

Pastré, P. (2008). Introduction. In Y. Lenoir & P. Pastré (Éds.), Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat (pp. 13-17). Toulouse : OCTARES Éditions.

Perez-Roux, T. ; Lanéelle, X. (dir.) (2010). L'entrée des enseignants dans le métier. Séminaire IUFM. Ressources, n°15, avril.

Perez-Roux, T. (2012). (dir.). La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation. Rennes : P.U.R.

Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Revue française de pédagogie. Vol 147, numéro 1, pp. 79-90.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché in Houssaye, J. (dir.) La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76.

Perrenoud, P. (2000). Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires- Genève

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_23.html

Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF éditeur.

Perrin, D. ; Wentzel, B. (2007). Profils des enseignant(e)s préscolaires et primaires de l'espace Bejune : entre polyvalence et spécialisation. Congrès international AREF 2007 http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Denis_PERRIN_168.pdf

Peyronie, H. (1998). - Instituteurs : des maitres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et « manière d'être au métier ». Paris : P.U. F, 1998. - 215 p.

Philippot, T. (2008). La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. Thèse de doctorat, Sciences de l'Homme et Société Université Reims Champagne-Ardenne

Philippot, T. (2013). Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre. *Trema* [En ligne], 39 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2015, Consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://trema.revues.org/2950> ; DOI : 10.4000/trema.2950

Philippot, T. ; Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires : réflexions sur la professionnalité enseignante. *Recherche et Formation*, 60, pp.63-74.

Philippot, T. ; Baillat, G. (2011). Du « maître idéal » au maître ordinaire. Retrieved August 04, 2017, from <http://educationdidactique.revues.org/1145>

Ponnou, S. (2015). Lacan et l'éducation manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation. Paris : L'Harmattan.

Prairat, E. et Retornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation* 283 : pp.587-615. DOI : 10.7202/008335ar

Prairat, E. et Retornaz, A. (2000). Polyvalence des enseignants ? *Les Cahiers Alfred Binet* N°664 numéro 3 pp 5 à 26

Prairat, E. et Retornaz, A. (2012). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat *Revue des sciences de l'éducation* Volume 28, Numéro 3, pp. 587-615

Prost, A. (1968.) *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967 : 1800-1967*. Paris Colin.

Prost, A. (1982). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*. Paris, Nouvelle Librairie de France

Prost, A. (1999) Évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. In: *Recherche & Formation*, N°32, 1999. Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après... pp. 9-24; doi : <https://doi.org/10.3406/refor.1999.1590> https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_32_1_1590

Reuter, Y. (2003). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique* Volume 1, n°2. Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp 57-71

Reuter, Y. (2010). Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation | Bucheton Dominique (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Bruxelles : De Boeck, 2008, 269 p. | Toulouse : Octarès, 2009, 284 *Revue française de pédagogie*, 171, (2), 147-148. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-2-page-147.htm>

Reuter, Y. ; Cohen-Azria, C. ; Daunay, B. ; Delcambre, I. ; Lahanier-Reuter, D. (2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (1998) Les compétences transversales en question. Paris : ESF Editeur

Riat, c. Wentzel, B. et Melfi, G. (2012). Chapitre IX Quand les réformes et innovations interrogent l'attractivité du métier d'enseignant in Entre innovations et réformes dans la formation des enseignants, Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE Sous la direction de : Marcelo Giglio et Stéphanie Boéchat-Heer Numéro 9

http://doc.rero.ch/record/234613/files/DC_ActesRecherche_9_Entre_innovation_et_reforma_dans_la_formation_des_enseignants_138_152.pdf

Richon, H-G. (2001). La polyvalence : des réactions identitaires aux concepts fondateurs in Baillat, G., & Renard, J. (2001). Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM : Actes de l'Université d'automne IUFM de Reims, 2 au 5 novembre 1999. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

Robbes, B. (2010). L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer. Paris : ESF, 265 p.

Robbes, B. (2016). L'autorité enseignante : Approche clinique. Nimes : Champ social.

Ronzeau, M. et Saint-Girons, B. (2019). Quelles évolutions pour la formation des enseignants ? Rapport remis le 18 février 2019 en complément du rapport d'étape en date du 30 octobre 2018 | rapport_mission_espe_2019_vf.pdf

Roditi, E. (2014). L'évolution de la pratique enseignante de Benoit en mathématiques, entre ruptures et continuités In Chaussecourte, Ph (dir) Enseigner à l'école primaire, dix ans avec un professeur des écoles. Paris : L'Harmattan pp 25-66.

Sauret, M-J ; Alberti, C. (2002). La psychologie clinique : Histoire et discours : De l'intérêt de la psychanalyse. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Sauret, M-J. : Alberti, C. : Lapeyre, M. ; Révillion, M. (2010). Comprendre pour aimer la psychanalyse. Toulouse : Milan.

Sensevy, G. (2010), « Notes sur la notion de geste d'enseignement », Travail et formation en éducation [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 04 juin 2010, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://tfe.revues.org/1038>

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans : Jean-Michel Baudouin éd., Théories de l'action et éducation (pp. 203-224). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Doi : 10.3917/dbu.baudo.2001.01.0203.

Sensevy, G. ; Mercier, A. (dir.) (2007a). Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Sensevy, G. ; Forest, D. ; Rubin, E. ; Salam, L. ; Salou, G. ; Turco, G. ; Vigouroux, J.-M. (2000). Polyvalence et action du professeur. In Travaux des équipes et résumés des résultats. Journées d'étude « Polyvalence des maîtres et formation des professeurs des écoles - Bilan de recherches 1997-2000 ». INRP Paris 22 Septembre 2000. <http://www.inrp.fr/rencontres/je/2001/polyv.htm>
- Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel 286 (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Éditions logiques. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *Reflexive Practitioner*. New York, NY : Basic Books).
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. Les dossiers des sciences de l'éducation, N°19, 2008. Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux. pp. 81- 101 ; http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2008_num_19_1_1132
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces, Questions Vives [En ligne], Vol.6 n°18 | 2012, mis en ligne le 26 mai 2014, consulté le 25 janvier 2018. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1234>
- Tardif, M. ; Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck Université
- Terrisse, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation. Note de synthèse pour l'HDR de l'Université Toulouse 3.
- Terrisse, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In C. Amade-Escot, J-P. Barrué, J-C.Bos, F.Dufor, M. Dugrand et A.Terrisse (dir.), Recherches en EPS : bilan des perspectives. Éditions Revue EPS
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement –apprentissage : le point de vue de la clinique. Carrefours de l'éducation. N°7, pp 62-87
- Terrisse, A. ; Carnus, M-F. (2009). Didactique clinique de l'éducation physique et sportive en EPS. Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse et M.F. Carnus (dir). Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ? De Boeck, Bruxelles, 13-31.
- Thélot, C. (2001). Les écrivains français racontent l'école : 100 textes essentiels. Paris : Delagrave
- Thémines, J. F. (2005). L'innovation et les structures disciplinaires en histoire géographique. Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques, pp.17-27.
- Theureau J. (2009). L'observation des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives, in B. Cahour & C. Licoppe, orgs.,

Atelier "L'apport de la confrontation aux traces de sa propre activité", 2-3 Avril, Telecom-Paritech, Paris. [Version remaniée]

Thépaud, A. (2016). L'enseignement de l'EPS : perspective comparatiste ... Colloque SNEP Villejuif 2016 http://www.snepfsu.net/ActesDuColloque/wp-content/uploads/2016/11/recherche/A_Thepaud_2016_11_Colloque_SNEP.pdf

Trenard, L. (1974). Les finalités de l'enseignement primaire de 1770 à 1900, Histoire de l'enseignement de 1610 à nos jours, In Actes du 95e Congrès national des Sociétés Savantes, Reims, 1970. Histoire moderne et contemporaine, t. I. Paris. pp. 34-50.

Vallet, P. (2005). Désir d'emprise et éthique de la formation. Paris : L'Harmattan.

Van Der Maren, J-M. (2004). Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal; De Boeck Université, 2e édition, 2004, 502 pp. Collection: Méthodes en sciences humaines.

Éducation et formation. Fondements. (2004)

Vasquez, A. ; Oury, F. (1967). Vers une pédagogie institutionnelle. Paris : Maspéro.

Veyrunes, P. (2006b). Le cours dialogué en géographie à l'école primaire : Une configuration de l'activité collective pour apprendre ? In Actes du colloque international des « Journées d'Études Didactique de l'Histoire et de la Géographie - Apprentissage des élèves et pratiques enseignantes : nouvelles perspectives de recherche ». 23-24 octobre, Reims. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00128480>.

Vincent, V. ; Combis-Carnus, M-F. (2015). Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : Enjeux, richesse et pluralité. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Wittorski, R. (2006). Formation, travail et professionnalisation. Paris : L'Harmattan.

Wentzel, B., Perrin, D. (2009) Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants : état des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaire de l'espace BEJUNE In Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE : la recherche au service de la formation des enseignants M'hammed Mellouki et Abdeljalil Akkari numéro 7.

Yvon, F. ; Clot, Y. (2004). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. Psic. Da Ed., Sao Paulo, n°19, pp. 11- 38.

Revue EP&S 1 n°3 – Juin 1981 Équipe CPC- CPD-PEN Toulouse Recyclage ou formation ?

Zizek, S. (2005). Irak {le chaudroncassé}. Éditions Climats. Castelnau-le-Lez.

9.2. ARTICLES ET INTERVENTIONS RELATIVES A MES PRESENTATIONS DE THESE

Gomez-Gauthié, C. (2015) Qu'est-ce qui pourrait empêcher un enseignant de cycle 3 de se mettre en retrait pour laisser ses élèves apprendre seuls ? Entre désir d'emprise et lâcher prise. *Journées EFTS*

Gomez-Gauthié, C. (2015) Colloque de l'ICEM 34 Se connaître pour coopérer septembre 2015

Gomez-Gauthié, C. (2016) En quoi le rapport à l'épreuve permet-il de comprendre la logique d'Erica, sujet enseignant polyvalent du premier degré ? Vignette didactique clinique de la construction du cas Erica Journées EFTS

Gomez-Gauthié, C., Léal, Y. (2016) Analyse didactique clinique de la polyvalence dans le premier degré : de la classe à la formation continue. *AREF Mons 2016* <https://aref2016.sciencesconf.org/browse/author?authorid=372388>

Gomez-Gauthié, C., Léal, Y. (2018) Chapitre 10 : EPI : recomposition de la professionnalité enseignante in BROSSAIS, E., LEFEUVRE, G. L'appropriation de la prescription en éducation - Le cas de la réforme du collège. Éditions Octarès collections « Travail en débats » <https://www.octares.com/le-travail-en-debats/246-lappropriation-de-la-prescription-en-education-le-cas-de-la-reforme-du-college.html>

Gomez-Gauthié, C. (2019). Le rapport à la polyvalence chez deux professeurs des écoles révélateur d'un « impossible à assumer » AREF de Bordeaux

Gomez-Gauthié, C. (2019). Chercher à comprendre la logique d'Erica, professeure des écoles dans la prise en compte de la diversité de ses élèves. REF de Toulouse

Gomez-Gauthié, C. (à paraître 2020) En quoi le rapport à l'épreuve permet-il de comprendre la logique d'Erica, sujet enseignant polyvalent du premier degré ? in Carnus, M-F., Brossais, E., Buznic-Bourgeacq, P., Loizon, D. Savoir(s) et Sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Actes des journées d'études de Toulouse (novembre 2016). Presses Universitaires de Bordeaux. *Presses Universitaires de Bordeaux*.

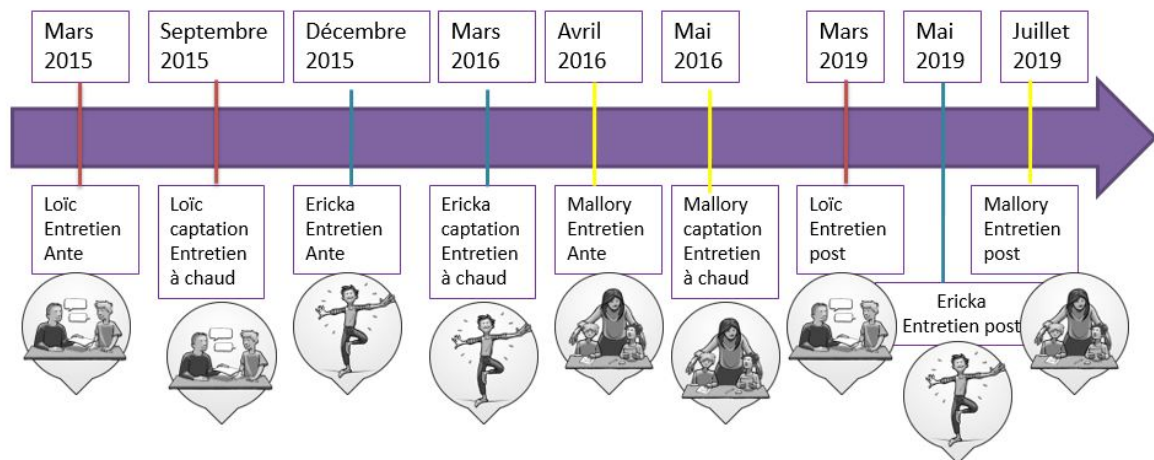
Articles dans des revues spécialisées

GOMEZ-GAUTHIE, C. (2017) Article dans le numéro des Cahiers pédagogiques N° 536 - Éduquer aux médias et à l'information

ROYER, M. (2015) Portrait de Carole Gomez-Gauthié Enseigner à l'imparfait du subjectif Dans Les portraits du jeudi <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Enseigner-a-l-imparfait-du-subjectif>

10. Annexes

Les annexes sont structurées non pas de façon chronologique mais en fonction des traitements des données des sujets. En effet, j'ai réalisé mon recueil de données dans l'ordre suivant :



J'ai traité les données de Loïc avant de développer une méthodologie particulière qui m'a permis d'être plus efficace avec les corpus d'Ericka et de Mallory.

Voilà pourquoi les annexes remaniées ne sont pas présentées de la même façon. J'ai tâtonné.

10.1. ENTRETIENS ANTE

J'ai réalisé quatre entretiens Ante dans l'été 2015, que je n'ai pas exploités dans ma thèse car les Sujets se trouvaient trop loin de mon domicile, ou enseignaient dans l'ASH, dans des conditions trop particulières dans le cadre de cette recherche. Ils m'ont néanmoins permis de réfléchir et de progresser pour définir la notion de polyvalence du PE.

10.1.1. Entretien ante avec Jeanne

Disponible par lien suivant ou en flashant ce qrcode :

<https://www.dropbox.com/scl/fi/sc9jmq1sdyt7n8lfcfj6p/Entretien-Ante-Jeanne.docx?dl=0&new=1&rlkey=xoxbcygfzy4xamjul8tsk6gfc>



10.1.2. Entretien ante avec Clémence

Disponible par lien suivant ou en flashant ce qrcode :

<https://www.dropbox.com/scl/fi/2ktwv4d9i59le2y1ztqap/Entretien-Ante-Clémence.docx?dl=0&new=1&rlkey=4j741do8tp0utq4pad35qbhnn>



10.1.3. Entretien ante Aline

Disponible par lien suivant ou en flashant ce qrcode :

<https://www.dropbox.com/scl/fi/nrl0nyhzymiy8m7ypphax/Entretien-Ante-Aline.docx?dl=0&new=1&rlkey=kn0qgohqx9e0xcqzd7td3kymb>



10.1.4. Entretien ante avec Myriam

Disponible par lien suivant ou en flashant ce qrcode :

<https://www.dropbox.com/scl/fi/n03vgh85v54pi2g41qrx9/Document.docx?dl=0&new=1&rlkey=vswwyuz9sreb7euu6yes49k8bj>



10.2. LA COMMUNAUTE DES PROFS BLOGUEURS

10.2.1. La charte

<http://cyberprofs.forumactif.org/h2-la-charte-de-la-communaute-des-profs-blogueurs>



Article 1 - Pour être un membre de la charte de la Communauté des Profs Blogueurs, il faut :

Être professeur(e) des écoles en France ou avoir un statut équivalent à l'étranger.

ET partager des ressources à caractère pédagogique sur un blog / site web francophone dont la majorité du contenu est accessible sans mot de passe.

Sont exclus, les sites / blogs accessibles uniquement par mot de passe, les sites / blogs de classe, les sites / blogs ayant moins de 6 mois, les sites/blogs dont les articles ne sont pas rédigés en français...

Article 2 - Un membre de la La charte de la Communauté des Profs Blogueurs est partageur

La charte de la Communauté des Profs Blogueurs partage librement et gratuitement, sur le blog / site au titre duquel il appartient à la Communauté toutes sortes de ressources liées à sa pratique professionnelle, ainsi que des ressources débusquées ; et chacun de la manière qui lui convient le mieux.

La charte de la Communauté des Profs Blogueurs choisit, à titre personnel, les modalités de partage et d'utilisation des ressources qu'il met à disposition sur son blog. Lorsqu'il les indique sur son blog, les membres de la Communauté sont invités à les respecter.

Article 3 - Indépendance

La charte de la Communauté des Profs Blogueurs est un regroupement d'enseignants, réunis par et pour leur pratique du bloguig pédagogique. C'est sa raison d'être et son ancrage : un lieu d'échange sur et autour des joies et difficultés du bloguig lié à l'enseignement.

Chaque membre est, à ce titre, totalement libre et indépendant. Il est responsable de la ligne éditoriale qu'il a choisie pour son blog / site. Ses choix pédagogiques / politiques / syndicaux / autres n'engagent que lui lorsqu'il intervient en son nom propre, et ce, quel que soit le média où il s'exprime.

Aucun organisme politique / syndical / courant de pensée / courant pédagogique / autre ne peut se prévaloir de la caution et de l'image de la Communauté entière.

Article 4 - Comment devenir un membre de la La charte de la Communauté des Profs Blogueurs?

Si on respecte, sur son blog / site, les conditions des articles 1, 2 et 3, on peut demander à faire partie de la communauté. Les membres de la Communauté se réservent le droit de faire des exceptions à ces règles.

Pour entrer dans la Communauté, il faut recevoir le parrainage, c'est à dire être validé, par environ 10% de l'ensemble des membres. La procédure de demande et d'intégration, est détaillée dans la section Hall et Préau > Connaitre la Communauté des Profs Blogueurs du forum : Vous souhaitez nous rejoindre ? Pour postuler : à lire avant toute chose.

La charte de la Communauté des Profs Blogueurs peut opposer un veto à une demande d'intégration.

Article 5 - L'utilisation du forum de la La charte de la Communauté des Profs Blogueurs Logo- c10 Communauté des Profs Blogueurs

Le forum est le lieu de rencontre de tous les La charte de la Communauté des Profs Blogueurs.

C'est là qu'ils partagent leurs expériences diverses en matière de bloguing, trouvent aide et soutien.

Sans oublier tout ce qui fait le sel de la vie : humour, amitié, partage... Ni mettre de côté tout ce qui concerne leur vie professionnelle.

Tous les membres de la Communauté sont membres de droit du forum.

L'évolution de notre Forum a entraîné la désignation de membres aux statuts particuliers : les administrateurs et les modérateurs. Ceux-ci ont pour rôle d'assurer le bon déroulement des discussions et la gestion des aspects techniques du Forum.



10.2.2. Message à l'attention de la CPB pour trouver des candidats à ma recherche

Message que j'ai envoyé le 13 aout 2015 sur le forum CPB:

Cela fait bien longtemps que je n'écris plus ici, mais je passe de temps en temps et je pense fort à vous tous !

Aujourd'hui, je vous propose de répondre à un questionnaire de recherche pour ma thèse.

En effet, je continue et je prends goût aux études, et je continue donc ! Je voudrais voir comment fonctionne un guide d'entretien que j'ai préparé. Pour cela, je cherche des candidat(e)s intéressés par un coup de fil ou une liaison skype, hangout, facetime... (ça va plus vite que d'écrire, on n'est pas limité) d'une heure maximum. Je voudrais vous faire parler sur votre identité professionnelle. Inutile de préparer quoi que ce soit, il faut être spontané ! Bien sûr, tout sera anonymé, vous aurez une copie de l'entretien qui sera enregistré sur mon dictaphone (tous ceux qui sont déjà passés ont beaucoup apprécié !).

Si cette expérience vous intéresse (attention, je n'appartiens à aucune secte, je ne fais pas tourner les têtes !), n'hésitez pas à me répondre en MP (carolarcenciel@yahoo.com ou sur skype, hangout: carolegomez46).

Si vous êtes dans le sud-ouest et si une vidéo de vos pratiques vous intéresse, faites-le moi savoir... Je serais susceptible de passer ! (Mes enregistrements sont anonymes, et réservés à la recherche, nulle inquiétude à avoir, vous ne deviendrez pas des stars grâce à moi !)

Bien sûr, c'est gratuit pour vous et pour moi.

Je répondrai aux 5 ou 6 premiers, sinon, cela me fera trop de travail à taper, et cela sera suffisant pour corriger ma trame.

Excellente fin de vacances à toutes et tous

Carole alias Carolarcenciel

10.3. CONTRAT DE COLLABORATION

Entre _____, étudiante en doctorat et initiatrice de la recherche en question ("la chercheuse")

Et _____ professeur dans la classe dans laquelle les données de recherche seront recueillies ("l'enseignant").

Objectif partagé

L'objectif général et partagé entre le chercheur et l'enseignante est de contribuer à la description et à la compréhension de _____ agissant avec un matériel spécifique dans un contexte de _____.

Règles de déontologie

Les données recueillies seront utilisées à des fins de recherche et ne pourront être monétisées entre enseignant et chercheur.

Toutes les données recueillies sont garanties confidentielles ou sous anonymat. Les personnes citées dans le mémoire seront anonymées..

La réalisation d'entretiens avec les élèves sera soumise à l'obtention de l'autorisation écrite des parents, de l'IEN et de la hiérarchie de l'Education nationale.

Les données brutes constituées par les éventuelles vidéos et les verbatims (transcription écrite des entretiens) restent la propriété de l'enseignant, qui se réserve le droit d'en supprimer une partie.

La caméra sera placée de manière à perturber le moins possible le déroulement de la classe.

Durée de la collaboration

La collaboration s'étendra de l'acceptation de ce contrat jusqu'à la dernière série d'entretiens, effectuée durant l'année scolaire 2015-2016 et les suivantes le temps de la thèse. La chercheuse prévoit deux dates supplémentaires pour les entretiens, afin de pallier tout empêchement au bon déroulement du recueil de données.

Le calendrier d'intervention sera mis place en collaboration entre l'enseignant et le chercheur.

Contraintes de la recherche

La recherche implique des contraintes matérielles, temporelles et humaines :

Mise à disposition du chercheur d'un coin dédié mais non isolé (coin de la classe, pièce attenante non fermée) pour effectuer les entretiens,

Prévision d'un temps spécifique entre l'enseignant et le chercheur hors des horaires de classe pour effectuer les entretiens.

Signature des parties et date :

10.3.1. Demande type d'autorisation de captation vidéo dans la classe

Nom, prénom,
Qualité

date, lieu

A Madame la rectrice de l'Académie de
Sous couvert du DASEN du
Sous couvert de l'IEN de la circonscription de

Objet : demande d'autorisation de captation vidéo dans la classe de à l'école primaire
.....

Madame la rectrice,

J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance l'autorisation d'effectuer une captation vidéo dans la classe de.....) le ...

Je suis inscrite en doctorat auprès de l'université Jean Jaurès de Toulouse. Ma directrice de recherche est... à l'ESPE de Toulouse. Ma recherche porte sur le sujet enseignant afin de mieux comprendre les décisions des enseignants dans les situations de classe

Pour cela, je souhaite filmer (qui, où, quand).

Les films obtenus seront seulement visionnés par l'enseignante, ma directrice de recherche et moi-même. Le matériel obtenu ne sera donc utilisé qu'à des fins de recherche universitaire. J'ai fait distribuer aux responsables légaux une demande d'autorisation préalable afin de respecter le droit à l'image des enfants de cette classe (cf. en pièce jointe).

Aussi, vous serais-je très reconnaissante de comprendre l'intérêt d'une telle démarche et d'agréer à ma demande. Loin de moi l'idée de perturber d'une quelconque manière le service pédagogique de cette classe.

Dans l'attente de votre décision, je vous prie de recevoir, Madame la rectrice, l'expression de mes respectueuses salutations et mon attachement au service public d'éducation.

PJ: veuillez trouver ci-joint la demande de captation vidéo envoyée aux parents d'élèves.

10.3.2. Exemple de réponse favorable du DASEN à une captation vidéo en classe

 <p>académie Bordeaux</p> <p>direction des services départementaux de l'éducation nationale Gironde</p> <p>DASEN</p> <p>Affaire suivie par Jean-Luc Duret</p> <p>JLDIAG/2016-223</p> <p>Téléphone 05 56 56 36 20</p> <p>Télécopie 05 57 87 08 60</p> <p>Mél ce.la33@ac-bordeaux.fr</p> <p>30, cours de Luze BP 919 33060 Bordeaux-Cedex</p>	 <p>Liberté • Égalité • Fraternité RÉPUBLIQUE FRANÇAISE</p> <p>Bordeaux, le 21 janvier 2016</p> <p>Le directeur académique des services de l'éducation nationale, directeur des services départementaux de l'éducation nationale de la Gironde</p> <p>à</p> <p>Madame Carole GOMEZ-GAUTHIE Directrice d'école Sauzet Enseignante PEMF Doctorante sciences de l'éducation Ecole doctorale Université Toulouse</p> <p>OBJET : Captation vidéo dans le cadre scolaire</p> <p>J'ai l'honneur de vous faire part de mon autorisation à capter des images vidéo des élèves en situation de classe dans le cadre de votre doctorat.</p> <p>Cette autorisation s'accompagne des engagements que vous déclarez prendre quant au volontariat des équipes pédagogiques et de l'accord des parents concernés.</p> <p>Je vous adresse tous mes vœux de réussite dans votre travail de thèse.</p> <p> François COUX</p>
---	---

10.4. DOCUMENTS RELATIFS A LA CONSTRUCTION DU CAS ERICKA



LOGIQUE INTERNE D'ERICKA DANS SON RAPPORT AU SAVOIR

10.4.1. Verbatim des 3 entretiens d'Ericka

10.4.1.1. Entretien Ante d'Ericka

le 15/08/2015 à 15:57:58

=====

Entretien Ante

Chercheure : Je commence ici l'enregistrement si tu veux bien, donc, le petit entretien c'est que je vais te poser des questions les plus ouvertes possibles, tu parles tant que tu estimes qu'il y a des choses intéressantes pour toi à dire et puis de temps en temps, je te relancerai vers des sujets qui m'intéresseront de façon complémentaire, ensuite je taperai tout ce qu'on se dit là et je te l'enverrai pour toi, car cela sert de « se regarder pédaler »...

Première question: depuis combien de temps tu enseignes? Où? Parle-moi un peu de ton poste, de ton identité d'enseignante, bref... de ton travail.

Ericka : Ben, écoute, j'ai eu le concours en l'an 2000, j'ai été en poste l'année d'après... je ne suis pas passée par l'IUFM pour préparer le concours donc, j'ai fait le CNED et du travail avec une voisine, donc on a eu le concours comme cela en candidat libre, à l'époque je travaillais, j'ai fait les premiers postes d'aide éducateur en fait, au bout de 3 ans j'ai eu le concours, c'était ma première tentative, mais j'ai eu le concours au bout de 3 ans, ensuite, ben, j'étais en poste pendant 5 ans en poste d'adjoint avant de prendre un poste de direction, après, j'ai fait 6 ans de direction, une année à B**** et 5 ans à B*** et depuis 3 ans, j'ai repris un poste dans l'enseignement ordinaire sur C*** ces 3 ans, pendant 2 ans j'étais, comment on dit, c'est pas maître formateur parce que j'étais pas en école d'application, j'étais tutrice de PES et l'année d'après, après une nouvelle réforme, j'étais sortie du lot de tuteurs, qui n'existe plus en G*** d'ailleurs cette année, puisqu'ils en ont gardé la moitié puis ils ont supprimé carrément le statut et j'ai accueilli comme MAT des stagiaires l'an dernier, cette année, j'ai décidé de ne plus être MAT car la façon dont sont gérés les stagiaires me désole de plus en plus et je ne veux plus participer à cela... d'accord... ça c'est pour la petite histoire.. Autrement, j'ai surtout eu des cycles 3, j'ai fait une année de CP et une de Ce2, et après j'ai oscillé entre le CE2, le CM1 et cette année, je vais avoir un CM1 CM2. D'accord. Voilà, c'était toujours des niveaux simples.

Chercheure : et c'est la première année que tu as un double niveau ?

Ericka : non, j'ai eu trois ans des CE2-CM1, mais c'est vrai qu'avec la direction, et puis le poste de formateur, j'ai eu la chance d'avoir toujours des niveaux simples euh, ce qui était bien surtout quand tu as un 1/4 de décharge et que tu dois déjà travailler avec quelqu'un, c'était pas plus mal quoi... d'accord, et donc là, ça fait longtemps que j'ai pas eu des doubles cours, ça doit faire ... la dernière fois que j'en ai eu c'était ma première année de direction... euh...donc, ça doit faire 9 ans que j'ai eu que des cours simples. Ca va me faire bizarre mais quand même le CM1 CM2 c'est quand même un double cours qui est un peu cool quand même, ça va... hihi, d'accord... par rapport aux CE2 CM1, je crois que ça va être quand même plus facile...

Chercheure : d'accord, est-ce que tu peux me parler de ton cursus? Qu'est-ce que tu as fait avant d'être aide éducatrice?

Ericka : euh, j'ai fait un bac D pour commencer, l'année d'après j'ai fait un bac C dans une section qui s'appelait les subsiences, qui était bien donc elle a disparu à l'éducation nationale, qui permettait à des lycéens qui avaient eu un dossier assez moyen dans les filières scientifiques de se préparer un bac et un dossier pour intégrer des écoles des mat sup et ingénieurs... Pour moi, c'était l'année où mes parents divorçaient, donc ça m'a permis moi de me poser, j'ai passé un bac C pour le coup et ensuite je suis partie à la fac. J'ai fait un deug A physique Chimie, après, j'ai tenté, désespérément d'avoir une licence de chimie, j'étais étudiante salariée. A l'époque, mes parents étant séparés, j'étais partie vivre avec ma mère qui avait déjà des soucis d'alcool à l'époque, donc, je me suis beaucoup débrouillée par moi-même, c'est un peu « Rémi sans famille » ce que je te dis, mais bon, je le dis quand même, j'étais animatrice je travaillais et j'étais étudiante salariée pendant toutes mes études en fait, et après, euh, donc, quand les postes d'aide éducateur sont arrivés, j'étais encore désespérément en train de finir ma licence de chimie, il me manquait un module pour la 4ème année, que je n'ai jamais eu d'ailleurs, et donc, c'était au moment où j'allais arrêter et me tourner vers l'animation, puisque j'étais en train de préparer un BEFA, que ces postes sont sortis et ça m'a relancée vers les études, donc, j'ai fait une licence de sciences de l'éducation. Tout en travaillant et après j'ai passé le concours donc....

Chercheuse : ah oui, et tu savais déjà que tu voulais enseigner ou c'était juste pour?

Ericka : alors, en fait je ne voulais surtout pas devenir prof, en sortant de mon bac, j'avais notamment un très très mauvais souvenir du collège, pour moi, le collège, c'étaient des années, un peu beurk, donc, je ne voulais surtout pas être prof, et en fait, quand j'ai préparé mon bac D, j'ai aidé un camarade de classe en biologie puisque c'était ma matière préférée à l'époque, et j'ai découvert le plaisir d'enseigner, de faire comprendre les choses, c'était vraiment très sympa, après, j'ai donné des cours, j'étais baby-sitter, euh, tout ce qu'on fait comme petit boulot pour gagner des sous quand on est étudiant et c'est vrai que j'aimais bien faire l'aide aux devoirs, le côté transposition didactique me plaisait énormément... et puis voir la petite étincelle dans les yeux des gamins tout à coup", là, ça y est, il a compris !" donc, j'ai trouvé ça, en fait, ça me plaisait, voilà... c'était, c'est pour ça que j'étais devenue animatrice, c'était pas du tout par hasard, j'avais passé un BAFA à 20 ans, j'avais jamais fait des colos, j'étais allée en centre de loisirs mais jamais en colo, je ne connaissais pas ce milieu là, et avant d'être instit, je voulais savoir si j'étais capable de gérer un groupe de gamins... comme les années d'adolescence en plus, j'étais pas forcément à l'aise dans un groupe, j'étais pas forcément à l'aise avec les autres et j'avais besoin de me confronter à un petit groupe pour voir si j'allais être capable de gérer un grand groupe classe, c'était pas la peine d'aller m'embarquer dans des études pas possibles si à la fin, à l'arrivée, je n'y arrivais pas.. donc ce côté animation m'a énormément plu, euh, et donc, je me suis dit que ça devait pouvoir le faire mais je pensais sincèrement que mon parcours chaotique pendant mes études m'aide énormément maintenant à comprendre les gamins sur le terrain... à savoir gérer ce groupe, parce que soyons clairs, à l'ESPE, on ne nous apprend certainement pas notre métier quoi... hi hi, d'autres choses mais pas notre métier....

Chercheuse : Qu'est-ce qui compte vraiment pour toi aujourd'hui? Ta recette, ton truc? Si tu devais définir ta professionnalité d'aujourd'hui, tu saurais comment la définir?

Ericka : Tu veux dire ce qui fait mon truc à moi?

Chercheuse : oui ! C'est ça...

Ericka : j'ai l'impression de jouer l'équilibriste en permanence en fait, entre les injonctions paradoxales de notre hiérarchie, et en même temps qui correspondent à des attentes de la

population, donc, et ce qui est vraiment utile à l'enfant, et ce qu'il est en état, en capacité d'apprendre au moment où je l'ai avec moi dans la classe, donc, en gros... c'est oui, jouer l'équilibriste entre tout ça et être droit dans ses bottes, arriver à être cohérent avec soi-même, et, oui, une équilibriste, en permanence...

Chercheuse : c'est sympa comme expression... je comprends tout à fait ce que tu veux dire. Est ce que tu as une préférence, parce que tu décries de l'élémentaire beaucoup, est ce que tu as changé de niveau, alors tu m'as décrit un peu, mais est ce que tu connais la maternelle, est-ce que tu connais l'ASH? Est-ce que tu as tourné un petit peu?

Ericka : Alors, je n'ai pas fait de maternelle, sauf en stage,

Chercheuse : c'est un choix?

Ericka : parce que moi, je suis attirée par les grands, il y a ce côté quelque part où j'ai besoin moi de peut-être de finir de découvrir moi-même le programme de l'élémentaire parce qu'il est extrêmement riche, soyons clairs, et puis il y a ce côté rapport à l'écrit, il y a la lecture, euh, je suis très admirative du travail qui est effectué en maternelle, c'est pas le souci, c'est pas du tout pour moi une dépréciation du travail qui est fait en amont, c'est plutôt que je n'ai pas l'impression, en tout cas pour l'instant, cela ne m'attire pas, et j'aurais peur de m'ennuyer, voilà... j'ai de très bonnes amies qui sont enseignantes en petite section, qui construisent de belles choses avec les enfants, qui les font évoluer, et tout ça, mais cela ne m'attire pas... je pense que le côté, il y a beaucoup de travail autour du métier d'élève en maternelle, je pense que j'aurais peur de m'ennuyer, je crois que c'est pour ça... après, j'ai beaucoup tourné en élémentaire, le CP j'en ai fait une année en y allant à reculons, c'était une super année parce qu'on a travaillé à 3 collègues, on faisait une fiche de prep pour 3 classes, c'était formidable, un travail approfondi, avec quelqu'un qui connaissait très bien le CP qui nous a vraiment formés sur le tas, mais à la fin de l'année, à l'idée de reprendre les CP, je, non, non, ils devenaient intéressants pour moi parce qu'ils savaient enfin lire, tu vois? donc... voilà, je pense que c'est une question de goût personnel en fait, ce que moi, ça m'apporte aussi quoi... construire des projets, pour des grands, ça m'éclate, je viens de faire un dossier sur le Japon, là, sur ma dernière période de CM1, que je vais pouvoir réinvestir avec ma classe de CM1-CM2 je me suis éclatée à aller creuser, heu, le bouquin, les documents que je pouvais leur apporter, enfin, tu vois, c'est ce travail intellectuel qui pour l'instant me plaît, avec les petits, heu, je j'ai conscience qu'il y a une technicité particulière au métier de la maternelle, mais pour l'instant cela ne m'attire pas, peut-être plus tard, j'aurai l'impression d'avoir fait le tour de la question chez les grands et... pour l'ASH, pffff... là, c'est ma fragilité à moi qui m'empêche d'y aller, j'ai une de mes amies justement qui travaille en maternelle, qui a fait 4 ans d'IME avant moi, avant d'arriver sur l'école où on était ensemble, et mhhh, elle me disait qu'il y avait ce côté

Chercheuse : "à fleur de peau" un peu c'est ça?

Ericka : je ne t'ai pas entendue...

Chercheuse : à fleur de peau tu veux dire? Quelque chose comme ça? ...

Ericka : ...il y avait ce côté du fait que ce sont des enfants qui ont une histoire personnelle très dure, heu... fin, en tout cas en IME et moi, l'injustice c'est quelque chose qui me rend dingue... et quand je dis dingue, c'est vraiment dingue, donc, je pense que ça me... je voyais quand j'étais directrice et que je passais des journées de concertation avec le RASED, dans quel état j'étais à la fin de la journée, ça me retournait complètement et, j'ai vraiment dû travailler sur moi même

pour rester professionnelle avec les parents, accueillante, sans jugement, heu... le jugement, je crois déjà que je suis moins « jugeante » que d'autres de part ma propre histoire déjà... pour commencer, heu... mais n'empêche que je n'arrive pas à être imperméable, tu vois, ça me touche trop, et y a le côté aussi, en tant qu'enseignant, même si tu laisses les enfants mûrir à leur rythme, tu as quand même des attentes vis à vis d'eux, et avec des enfants heu, en très grande difficultés, tu n'es pas en capacité de jauger là où tu peux l'emmener, tellement ses difficultés personnelles, ses troubles cognitifs sont fluctuants et ne te permettent pas de projeter, avec l'enfant un objectif réaliste à atteindre... 'fin, tu le pousses là où tu peux le maximum mais tu ne sais pas où il va arriver, tu vois, c'est quelque chose heu... donc, il y a quelque part un manque de maîtrise qui pour moi risque d'être de part ma structure à moi de personnalité, un peu destructeur... donc, je pense que je vais certainement éviter... Autant je suis en capacité d'accueillir des enfants de CLIS dans ma classe, ou alors des enfants avec des PPRE, d'un kilomètre de long ou des difficultés particulières, des DYS des machins, des précoces, tout ça il n'y a aucun souci parce que je vais être assez souple pour accepter un parcours un peu particulier dans ce que je propose... autant ne me consacrer qu'à ce genre d'enfants, je pense que je n'y arriverais pas....

Chercheure : d'accord, je comprends... je comprends bien ce que tu décris, tu le décris très bien en tout cas....

Ericka : hihi...

Chercheure : est-ce que tu as testé des organisations de travail différentes depuis que tu enseignes?

Ericka : tu veux dire du genre Freinet et compagnie?

Chercheure : Entre autres, oui voilà, des méthodes, des façons de faire, au sens large?

Ericka : alors écoute, l'année où j'ai préparé le cafi, enfin, juste avant, parce que j'avais commencé un cafi aussi que je n'ai pas terminé mais j'attendais de voir la réforme pour savoir si ça allait me plaire ou pas... ehmmm, avant de passer le cafi, j'ai testé les..., attends, comment ça s'appelle? Euh... la PMEUV, avec le TIC et le TAC, ça m'a bien plu seulement, ça a laissé deux ou trois gamins sur le bord du chemin et je ne savais pas comment les rattraper ces gamins, là, donc, j'ai testé une période et après, euh... J'ai enfin, deux périodes, tout un trimestre, et ensuite j'ai arrêté, j'ai préféré travailler en atelier. Cette année je n'ai pas eu besoin parce que j'avais une classe... tu veux dire... avec un bon niveau global et assez homogène, mais généralement, maintenant, je travaille en ateliers en cycle 3. Notamment en maths... bon, là, en double cours, je crois que cela va s'imposer de soi même... donc, où je prenais un petit groupe d'enfants sur un domaine particulier, les autres en autonomie autour de moi... Donc, voilà en gros ce que j'ai testé... j'ai...

Chercheure : quand tu dis un groupe, c'est un niveau de classe, quand tu dis que tu vas prendre un groupe? Pendant que l'autre va travailler, c'est un niveau de classe ou vraiment un groupe d'enfants en particulier?

Ericka : Alors, a priori, ce sera d'abord en niveau de classe en double cours, puisque de toute façon, le programme de maths a l'air un peu différent, j'ai pas encore été voir trop, du côté des CM2 mais en numération, cela va être en décalé donc, je ne vais pas pouvoir avoir les deux groupes ensemble... mais il m'est arrivé aussi en cours double par exemple en CE2, on avait la chance de , encore à l'époque d'avoir quelqu'un en informatique et j'envoyais 1/3 de ma classe

en informatique, 1/3 de ma classe en autonomie sur de l'exercice d'entraînement, c'était orthographe à l'époque, et puis après un groupe en maths avec moi avec une situation de découverte, ou alors je prenais des ordinateurs aussi pour travailler du calcul mental des choses comme ça, donc, je faisais des ateliers oui...

Chercheure : D'accord, d'accord...

Ericka : avec toujours l'idée d'avoir un groupe avec moi, ça pouvait être aussi sur une correction de dictée pour leur apprendre à maîtriser le code de correction, ou quelque chose comme ça....

Chercheure : et quand tu me disais, sur la PMEUV ce qui ne marchait pas pour les 2 gamins, c'était quoi, la mise au travail, l'autonomie? Des choses comme ça?

Ericka : la mise au travail tout simplement, j'avais une gamine qui ne démarrait pas si j'étais pas à côté d'elle, c'était épouvantable, une passivité, une force d'inertie assez hallucinante, et rien que pour elle j'étais obligée d'arrêter, ce n'était pas possible... je ne pouvais pas.. Même un autre camarade à côté ne pouvait pas, ce n'était pas possible.... cela ne marchait pas, bon, c'était une enfant particulière, pas bête du tout... mais... en tout cas sur le français et les maths, j'avais l'œil vide, l'œil mort...

Chercheure : d'accord,

Ericka : le poisson sorti de l'eau, alors, là, je pouvais pas la mettre en échec par un processus particulier, sachant que je pouvais faire autrement... heu, y en avait une autre c'était moins marquant, elle arrivait à s'y mettre un petit peu... en la débloquent au moment du TAC, mais elle c'était vraiment particulier, et puis la difficulté de la PMEUV, c'est de jauger la quantité de travail que les enfants sont en capacité de prendre quoi... je trouve ça plus facile de réajuster en atelier... de s'adapter en atelier, que sur un truc rigide où les gamins passent ... ah, ce que j'aimais bien en PMEUV par contre, c'est au moment du TAC les gamins qui expliquaient aux autres les notions qu'ils n'avaient pas comprises et comment ils pouvaient faire pour se débloquent c'était vraiment intéressant parce que c'était du conflit socio cognitif... constructif on va dire, et j'aimais beaucoup aussi les moments de correction avec les gamins, où tu l'as, c'est rare finalement... enfin, tu ne passes pas autant de temps avec un gamin dans la journée .. et là pendant 2 ou 3 minutes, tu l'avais avec toi et tu pouvais voir avec lui, mais, il y a avait quand même une idée de perte de temps... de ... c'est... l'atelier est plus efficace je trouve, car tu as quelques gamins au moins, tu les as sous ton coude, sous ton œil donc, ils ne peuvent pas trop s'échapper... hein... c'est plus facile de les rattraper quand tu vois qu'ils s'échappent et puis tu peux faire interagir les gamins en situation... bref, je trouve ça plus efficace.

Chercheure : d'accord... qu'est-ce que ça te fait quand tu as dans ta classe des élèves qui travaillent tout seuls, comme ça, tu le vis bien de les voir... ils étaient tous au boulot en même temps? Ou parce que quand tu es en atelier, tu travailles avec un groupe et t'en as deux autres en autonomie? Ou un autre en autonomie?

Ericka : oui c'est ça oui...

Chercheure : et quand ils sont en autonomie, comment ça se passe? Tu leur fais confiance?

Ericka : Tu sais oui, après, je fais comme en maternelle, je ne leur tourne pas le dos, hein... je me mets de façon à avoir tous les élèves et pour pouvoir intervenir si y a un gamin qui décroche complètement, pour pouvoir envoyer un copain à l'aide, ou... passer moi-même pour les relancer si j'ai le temps quoi... mais, oui, moi, j'aime bien qu'ils soient en autonomie, si un enfant

est en autonomie, c'est que le travail est adapté, qu'ils sont en train de travailler quelque chose, c'est que oui, c'est que ça marche quoi...

Chercheure : et quand tu les laisses travailler en autonomie, c'est plutôt quelles matières que tu leur donnes?

Ericka : Ca va être des exercices systématiques en français ou en maths,

Chercheure : d'accord... des choses où t'es à peu près sûre qu'ils savent déjà faire?

Ericka : ben, oui, normalement oui, c'est l'idée... c'est à dire que, je l'idée, c'est pas de les mettre sur une session de recherche où au bout de deux minutes, y en a un qui va lever le nez parce qu'il n'a rien compris... et l'autonomie, euh, il faut donner les moyens de l'autonomie, donc ça va être des exercices d'entraînement, de l'exercice, de la lecture en autonomie, ou un rallye lecture, 'fin... en tout cas quelque chose sur quoi ils sont capables de se débrouiller tout seuls, oui...

Chercheure : et c'est toi qui leur donnes le travail ou ils choisissent dans une liste ou ça tourne, comment tu fais?

Ericka : alors, en atelier, non, c'est moi qui impose le travail...

Chercheure : d'accord, très bien... Quand tu fais ce travail là, quand tu leur donnes ce travail en atelier, tu sais par exemple si c'est des maths ou du français, ou autre chose, tu sais tu peux dire quel domaine disciplinaire ça couvre ?

Ericka : oui, oui,

Chercheure : est ce que tu inclus dans le temps là, de , ce que les nouveaux programmes appellent l'EMC, d'éducation, autonomie, initiative, tout ce qui était le pilier 6 et 7 du socle commun?

Ericka : c'est du transversal ça.

Chercheure : y a pas, tu l'as toujours en transversal? Tu ne l'as jamais en domaine ?

Ericka : c'est toujours en transversal.

Chercheure : D'accord. Très bien... si je venais dans ta classe, je te trouverais où le plus souvent? Je te trouverais?

Ericka : Devant, dans ma classe, et jamais assise à mon bureau.... jamais assise même en niveau simple alors imagine bien en double cours...

Chercheure : alors si tu devais décrire ce que tu fais, qu'est ce que tu dirais?

Ericka : Dans la journée? Ce que..., tu veux dire physiquement? Alors, déjà, on arrive , mes élèves s'installent on se dit bonjour, j'ai toujours une double table devant moi sur laquelle j'ai tous mes documents pour la journée... euh, parce que j'ai besoin que ce soit posé quelque part, sinon je commence à chercher et ça m'exaspère et je commence à m'énerver, donc ma classe est normalement, souvent déjà prête, donc, j'ai tous mes documents devant moi, donc, j'ai mon élève qui note la date au tableau, je fais l'appel machin gnagnagna, j'envoie les documents dehors, et après, j'ai mes élèves de service qui viennent récupérer les documents, je fais des tables, tu sais par 4 et j'ai un élève de service qui vient récupérer le matériel, un pour la présidence du travail de groupe, tout ça est expliqué sur mon blog... si tu veux aller voir, et

donc, y a tous ces élèves de service, qui viennent chercher les documents et puis après, je les lance dans le travail et je vais circuler, les élèves lèvent la main s'ils ont besoin que je vienne les voir et je suis pas mal en circulation. Après, je vais m'asseoir devant, au tableau, si j'ai deux minutes, pour me poser pendant qu'ils font quelque chose, ou pour corriger un travail écrit, et compagnie, et après, je vais être, quand je fais passer mes élèves au tableau, pour éviter de leur prendre la craie et de faire à leur place, je me place au fond de la classe, sinon, j'aime bien être sur le devant de la scène... euh, donc, je me mets au fond pour m'obliger à ne pas trop intervenir et que les élèves soient eux-mêmes devant le tableau à agir, quoi...

Chercheure : d'accord...

Ericka : donc, je circule beaucoup dans la classe...

Chercheure : et est-ce que toi, parce que toi, tu te connais par rapport à ça, tu te mets au fond pour ne pas prendre le devant de la scène, tu arrives aussi à les laisser parler ou tu parles beaucoup quand tu...

Ericka : Ah, je pense qu'en vieillissant, je parle de moins en moins... hihhi... je travaille beaucoup sur moi-même...

Chercheure : en fait tu prends sur toi? tu as l'impression de prendre sur toi pour ne pas trop prendre la parole?

Ericka : Je n'ai pas l'impression de me frustrer en me taisant, euh, c'est plutôt que comme beaucoup d'enseignants, j'ai la phobie de la montre, je vois le temps qui s'écoule et j'ai du mal à accepter qu'une séance se rallonge un petit peu, ou que mon planning ne roule pas, ou tu vois, donc, tu vois, on sait très bien que les programmes sont trop lourds, qu'on aura pas le temps de les faire, et donc, avec le temps, on met de la pression sur les enfants et en croyant gagner du temps, on en perd... puisque les enfants apprennent moins bien, se sentent moins concernés et à la fin t'as un banc de carpes devant toi et ils n'ont pas interagi, ils ne se sont pas approprié la notion parce que c'est toi qui as parlé... 'fin, en gros, t'as fait une belle démonstration devant des élèves endormis... Donc, pour m'obliger à être plus dans l'interactivité, à les faire interagir entre eux, je m'oblige à m'écarter... parce que j'ai ce stress du temps... comme tout le monde quoi.; et même au bout de 15 ans, je vois bien qu'encore par moment... à un moment, je vois bien qu'il faut donner un coup d'accélérateur, parce que ça s'embourbe, qu'il faut rattraper la sauce et que voilà.. Mais si tu te mets suffisamment en retrait, que ta situation de départ est bien préparée et que tu ne les as pas trop mal guidés, euh... par le travail que tu leur as demandé, ils vont y arriver... voilà ! Donc, en gros avec le métier, j'apprends à prendre à accepter que le temps ne s'écoule pas comme je l'entends, que les choses ne se passent pas comme je l'avais prévu, mais aussi parce qu'avec l'expérience, je sais que finalement, on arrive toujours sur nos pattes, et puis je me fais confiance, et je fais confiance en mes élèves ... et j'accepte de perdre du temps... et puis de toute façon, le programme, il ne sera jamais fini, donc, c'est pas la peine de se mettre martel en tête quoi...

Chercheure : Et est-ce que tu as le même sentiment pour les matières scientifiques, quand tu fais des sciences, par ex, avec eux, toi qui as fait un deug de physique chimie? Est-ce que tu es un peu plus, tu te sens plus... ce n'est pas « détendue » le mot mais... plus libre? Ou pas du tout au contraire?

Ericka : ben, pas du tout, parce que la difficulté quand tu es expert dans une matière, c'est d'arriver à te mettre au niveau de tes élèves et de ne pas aller trop loin... je me souviens mes

premières séances de sciences quand je débutais, punaise, on arrivait à la création de l'univers quoi ! très vite, alors qu'au départ on parlait de l'état de l'eau quoi, tu vois... donc, c'est plutôt, quand tu es expert dans un domaine, tu as tendance à te laisser entraîner super loin de ton objectif, et à l'arrivée, c'est catastrophique... alors, par contre, ils sont passionnés, hein, en général, si ça marchait et que ça allait aussi loin, c'est parce que j'avais des élèves en questionnement, devant moi, qui m'entraînaient très loin de là où je voulais aller, donc, non, je ne trouve pas ça plus facile du tout ! D'ailleurs, quand j'étais déchargée, c'était régulièrement les sciences que je donnais au collègue, d'abord parce que c'était un petit peu la matière abandonnée comme la géométrie, pour les 1/4 de décharge, hein, donc, ça finissait sûrement comme ça, donc du coup, pour faciliter le travail du collègue, je lui donnais les sciences pour qu'il n'ait pas trois matières sur trois classes différentes, mais qu'il fasse les sciences dans toutes les classes, mais c'était aussi pour moi, parce que je trouvais que c'était plus facile d'enseigner l'histoire et la géographie, moi qui suis une grande ignare devant l'éternel parce que justement, mon niveau était à peine supérieur à celui de mes élèves donc je pouvais rester dans ma ligne de conduite, dans ma conduite de classe, quoi...

Chercheuse : d'accord... Parce que, à t'écouter, tu me dis si c'est juste ou pas, mais j'ai l'impression que quand tu mets un peu de passion, quand tu t'enflames un peu, tu perds le contrôle parce que tu t'emballes un peu, c'est ça?

Ericka : c'est en début de carrière ça, mais maintenant, j'ai assez de réflexivité pour m'en rendre compte et m'arrêter toute seule.

Chercheuse : Du coup, quand t'es, si tu me dis que tu es attirée par l'écrit, par les supers projets, tu es super motivée, ou justement, tu te modères pour ne pas.....

Ericka : Ah, non, moi, ça me motive, parce que je découvre quelque chose de nouveau, ou en tout cas, j'approfondis quelque chose qui m'intéresse, donc, ça m'apporte autant à moi qu'à l'élève mais, comme ce ne sont pas mes études et que je ne peux pas me qualifier d'experte, par exemple, le Japon, je ne peux pas me qualifier experte du Japon, mais par contre, le fait que j'ai beaucoup travaillé pour donner quelque chose à mes élèves, ça m'a nourrie moi aussi en tant qu'individu, quoi...

Chercheuse : oui, donc en gros, tu pars presque, tu enseignes ce que tu viens d'apprendre avec plaisir, et ce que tu sais déjà, tu

Ericka : oui ! Oui, après, je n'enseigne pas toujours ce que j'apprends, mais oui, ça me motive, c'est aussi un moyen pour moi de garder un peu la flamme dans le métier, à côté de mes séances de calcul mental que je ne réfléchis même plus, quoi... j'ai quand même des choses sur lesquelles je peux me mobiliser cognitivement, qui m'intéressent...

Chercheuse : d'accord... ça m'intéresse d'avoir ta vision, c'est abouti dans ta réflexion, tu as dû beaucoup réfléchir à ta posture...

Ericka : Je crois que quand tu deviens formateur, t'es un peu obligé non? Je suis entrée dans le métier avec pas mal de convictions, et j'aime beaucoup mon métier, j'ai la chance d'avoir rencontré aussi dans mon parcours des gens, intéressants, intéressés qui avaient une réflexion aboutie donc, t'es obligé toi même de, 'fin, quand t'as du répondant en face, et puis oui, d'avoir accueilli des stagiaires dans ma classe, d'avoir formé, enfin je veux dire que j'ai titularisé des jeunes donc... oui, c'est possible que j'ai... je vois ce que tu veux dire... haha...

Chercheure : Je comprends... Quand tu me dis tes convictions, ça m'intéresse que tu ailles un petit peu plus loin... quand tu me dis « j'ai fait ce métier par conviction », qu'est ce que c'est ou qu'est-ce que c'était, qui ne sont peut-être plus, ces convictions là?

Ericka : alors, moi, ma conviction, euh, je crois beaucoup à l'école républicaine, c'est à dire l'école qui doit former des citoyens, avec un bagage commun, euh, parce que cela forme une population, alors, je ne suis pas franco française, à voter FN c'est pas ça, mais pour que les gens se comprennent, il faut qu'ils aient une culture minimum commune, et après, on peut cultiver ses différences, mais en tout cas, il faut qu'ils aient une culture commune... eh, je crois aussi que quelqu'un qui rentre à l'école ne devrait pas être autant déterminé par son milieu familial, social, donc, forcément, je trouve que l'école devrait apporter plus à chacun, que ce soit des enfants issus de milieux défavorisés ou favorisés, on doit amener chacun le plus loin possible, dans la mesure de ses capacités. Or, quand tu étudies un peu Bourdieu, tu sais ce que c'est d'être passé par la licence de Sciences de l'Education, forcément, j'ai eu un petit peu cette éducation à l'Education, hein, donc, je sais les conséquences d'un milieu sur un autre et moi-même je suis un pur produit de ma famille, hein, donc, j'aurais été dans un autre milieu, je pense que je n'aurais pas eu le même parcours... donc, c'est le rôle de l'enseignant c'est aussi un petit peu de , d'essayer de compenser un peu, ça veut dire que dans ma classe, je vais chercher à enseigner, le maximum de choses tout en donnant le minimum... comment te dire... humm... il y a un bagage commun, qu'on doit tous avoir, et en même temps il faut donner aux enfants qui peuvent absorber plus l'occasion de le faire... mais sans pression, mais c'est à dire que moi dans ma classe, il y a toujours beaucoup de livres, il y a toujours des à-côtés pour s'enrichir si l'enfant en a le désir de, et en même temps, il y a beaucoup de bienveillance pour les enfants qui sont en difficultés... eh, et beaucoup de bienveillance pour les familles qui sont elles-mêmes en difficultés, et qui ne vont pas forcément personnellement aider leur enfant. Et cette bienveillance, elle peut passer par un signalement, c'est à dire avoir le courage professionnel de signaler aux services sociaux qu'une famille ne va pas bien et qu'elle a besoin d'aide. oui... donc, c'est tout ça pour moi mes convictions, donner un maximum de choses et avoir le courage de parce que pour moi, quand je vois comment les collègues peuvent réagir face à certaines situations familiales, il faut avoir le courage de mettre les pieds dans le plat quand il faut, bon, voilà, après, j'ai parfaitement conscience que je ne vais pas changer le monde, mais peut-être qu'un jour aider un gamin, tu vois un petit quelque chose qui va faire que je vais un petit peu changer sa vie, tu vois, un tout petit peu, l'aiguiller vers là où il pourrait aller... un petit truc.... je ne sais pas si je suis claire;..

Chercheure : si si, je vois bien, mais tu vois en même temps, j'entends que tu sembles, j'ai compris que tu dis que tu n'aurais pas eu le même parcours si tu n'avais pas eu cette famille, mais l'école elle a joué pour toi comme ça un rôle pour toi? Parce que tu ne t'en sors pas si mal quand même !

Ericka : Y a des enseignants qui ont joué un peu ce rôle là pour moi et ... oui, il y a des enseignants qui ont joué ce rôle là pour moi... donc, mon père était d'un milieu modeste et il avait commencé comme ouvrier, et il avait gravi petit à petit les échelons dans sa société si tu veux, mais bon... il n'a jamais été très très loin et pour jouer dans les parcours de l'éducation nationale, c'est une de mes profs qui l'avait convoqué en 3ème en lui disant "il faut que votre fille continue le latin en seconde parce que sinon, elle ne sera pas dans la classe qu'il lui faut pour aller en section scientifique", tu vois c'est des clés, des codes implicites, voilà, tout ce qui est de l'ordre de l'implicite dans l'éducation nationale, et moi, j'essaie de rendre explicite aux gens pour qui ce n'est pas explicite justement, tous ces implicites, donc, l'attitude à l'école, le

métier d'élève, les choix d'orientation, le travail à la maison, moi, ça me hérisse un peu le poil quand j'entends des enseignants dire qu'il ne faut pas donner de devoirs à la maison... je suis d'accord qu'il ne faut pas de devoirs écrits à la maison parce que c'est discriminant, mais il faut à l'école élémentaire, apprendre à apprendre ses leçons à la maison, parce que c'est ce qui fera la différence entre un enfant qui ne fait rien à la maison et un enfant qui travaille un minimum, tu vois, toutes ces petites choses, voilà... mes convictions sont là, c'est-à-dire, essayer d'armer au maximum les familles pour que le jour où il y aura vraiment une sélection, ce sera sur les réelles capacités des enfants et pas sur leurs déterminisme social.

Chercheure : D'accord... [...]

Une version de cet entretien Ante avec mon filtre de traitement est disponible via le QR code ou en suivant le lien suivant :

<https://www.dropbox.com/scl/fi/ryo7e30raxppahlyarr0h/Traitement-Entretien-Ante-Ericka.docx?dl=0&new=1&rlkey=6c3szfsnyqa0e3y704938wdde>



10.4.1.2. *Entretien à chaud d'Ericka*

-Chercheure : Nous sommes le 1er mars et je suis avec Ericka. OK

Je t'ai demandé de préparer une séance de science et de me montrer ce que tu voudrais en deuxième temps. Maintenant, je voudrais savoir ce que tu voulais enseigner dans cette matinée.

- Ericka : Alors en sciences mon objectif était de leur faire percevoir que l'alimentation des animaux avait orienté la sélection naturelle sans nommer le mot sélection naturelle et que donc les caractéristiques physiques que l'on peut trouver chez certaines animaux pouvaient venir de leur alimentation. On avait au préalable vu et parlé de l'adaptation des êtres vivants aux différents types de milieu, on avait travaillé sur le froid. On a fait des protocoles pour comprendre à quoi servait la fourrure voilà des choses comme ça et donc là on parlait de l'alimentation.

-Chercheure : d'accord. Donc c'était une séance qui était placée dans une séquence?

- Ericka : oui

-Chercheure : d'accord et la prochaine?

-Ericka : Alors la prochaine je dois travailler sur l'adaptation à la chaleur donc le dromadaire etc. Ce n'est pas tout à fait construit, j'ai des thèmes je sais ce que je vais traiter mais pour le moment, je ne peux pas te dire.

-Chercheure : D'accord

-Ericka : j'évite de laisser traîner mes brouillons juste avant l'inspection (prévue deux jours plus tard) rires ; Oui donc c'est dans une séquence et je vais faire une évaluation, c'est organisé.

-Chercheure : D'accord alors tu m'avais dit la dernière fois qu'on s'est eu au téléphone que les sciences en général c'est ce que tu laissais aux collègues qui faisaient ton quart de décharge. Est-ce que tu...?

-Ericka : Non je ne suis pas déchargé cette année donc je dois m'y coller... rire

-Chercheure : et alors comment est-ce que tu gères cela? De devoir l'enseigner ?

-Ericka : J'ai découvert le plaisir d'enseigner les sciences tout en étant toujours un peu frustrée ; par exemple ce matin je trouve que c'est simplifié à l'extrême, c'est vraiment très simplifié ce que j'ai présenté ; c'est beaucoup plus complexe dans la réalité et c'est à la fois, c'est frustrant parce que je suis, on est obligé quand il y a des questions, ben de couper court pour ne pas introduire trop de complexité dans le sujet.

- Chercheure : Tu penses à quoi par exemple tu penses à quel moment ?

-Ericka : Par exemple quand on a parlé des ongulés là je me suis dit bon, si j'avais le temps, si j'avais un TNI, on aurait pu aller voir ongulé, ongles chez moi ça fait référence à plein de choses dans ma tête ça explose pshsssshttttt et je me dis : « non tu as un objectif tu dois arriver à ça » c'est très simplifié, la transposition didactique appauvrit le sujet quoi mais en même temps, ils ont besoin de ça pour pouvoir après appréhender les choses plus complexes et vivre des situations plus complexes donc je dois rester sur des choses un peu frustrées, un peu un peu simple. Voilà, la girafe par contre, ce qui était important pour moi, c'était de leur faire comprendre que la girafe n'a pas choisi d'allonger son cou comme dans les contes. Mais que voilà la concurrence, c'est la concurrence alimentaire entre les animaux qui l'a amenée, dans son espace, à faire survivre celles qui avait le plus long cou. J'ai essayé de leur faire comprendre que c'est un abus de langage et c'est vrai que les sciences sont là aussi pour mettre fin à ses abus de langage qui introduisent des idées fausses et c'est très frustrant.

Donc en fait je préfère enseigner quelque chose sur lequel je suis moins...(silence)

-Chercheure : limitée ?

-Ericka : Où j'ai moins de connaissances à faire partager donc du coup je suis moins frustrée. Tu vois en histoire par exemple, c'est plus facile pour moi.

-Chercheure : On va y revenir parce que justement c'était un gros morceau qui m'intéresse. Mais par exemple moi j'ai, j'ai entendu parler du colibri ...

-Ericka : oui. Je pensais que l'enfant pourrait faire un petit exposé là-dessus. Je dois les faire retravailler sur un exposé, les CM1 surtout en fait, et je me disais pourquoi pas le colibri ?

-Chercheure : Tu l'avais anticipée ou pas du tout le colibri ?

-Ericka : Non pas du tout.

-Chercheure : Parce que au début tu commences par leur demander quelles sont leurs représentations initiales sur l'alimentation des oiseaux et tu ne t'attendais pas à ça ?

-Ericka : Non. Je pensais sincèrement que... Bon je l'ai préparée un peu vite, je ne pensais pas qu'ils iraient me chercher des cas particuliers comme ça.

-Chercheure : L'albatros aussi,

-Ericka : oui l'albatros mange du poisson bon en même temps c'est de la proie alors il y avait là j'ai choisi des images un peu simples, il y avait dans la trace écrite que j'avais trouvée d'autres animaux proposés mais ils n'étaient pas assez... les images n'étaient pas assez lisibles... voilà, j'ai vraiment simplifié à l'extrême pour que déjà, ils aient des notions sur les caractéristiques physiques et les outils pour l'alimentation, des choses très basiques. Et donc c'est là que je disais que j'étais obligée de les orienter. Ils sont très mignons, ils se laissent faire.

-Chercheure : Tu suis un manuel?

-Ericka : Non là j'avais, je reconstruis oui. Des fois j'arrive à trouver un manuel qui est par exemple les petits cahiers Hachette en sciences, ne sont pas mal du tout. Donc pour l'énergie, le développement durable et compagnie j'ai souvent suivi ce qui est proposé, j'ai pioché dedans et ça ça m'allait très bien. Mais pour l'adaptation des êtres vivants au milieu, j'ai trouvé, j'ai trouvé ça, ben justement un truc tu vois-je trouvais des articles sur : « la girafe a un long cou, ça lui permet de... » Non, non ! Celles qui avaient un long cou, ça leur a permis de, donc du coup il reste plus que celles-là mais tu vois c'est la façon dont c'est présenté dans les livres, les manuels qui induit l'erreur chez l'enfant. Et donc j'ai du mal. Même moi, j'ai du mal, je dois réfléchir à comment je vais formuler parce que je peux tomber moi-même très vite dans les abus de langage.

-Chercheure : Des simplifications ?

-Ericka : Par exemple là sur les expériences, que nous avons faites sur la fourrure, on a travaillé sur, on a utilisé de la laine puisque c'est une forme de fourrure et on a travaillé sur des bouteilles d'eau et est-ce que la laine, « la laine réchauffe t-elle ou tient-elle chaud ? » c'est la question qu'on a fini par se poser. C'était passionnant. Ils ont trouvé des choses et leurs expérimentations étaient très variées, j'ai été épatée, Ils ont pensé à plus de choses que moi, plus de choses que j'avais trouvé même dans les manuels et c'était passionnant parce que du coup, ils ont bien vu que c'est un abus de langage de dire que la laine réchauffait. Non, la laine ne réchauffe pas. Non, elle ne chauffe même pas d'ailleurs, elle ne tient pas non plus au chaud, enfin si. Elle peut tenir au chaud, mais elle peut aussi tenir au froid. Il y a un groupe d'enfants qui est parti de l'inverse, c'est-à-dire, on prend de l'eau froide et on regarde si elle se réchauffe en fait. Et en fait, elle s'est réchauffée moins vite dans la bouteille avec la laine que dans la bouteille sans laine.

Alors là, ils ne comprenaient pas. Mais voilà, ils ont compris qu'en fait, ça isolait de la température extérieure, de la classe justement, et que donc ça avait ralenti le réchauffement. Et c'était passionnant. On s'est éclaté (rires).

-Chercheure : Et du coup t'as pris le temps qu'il fallait ? T'as pas débordé?

-Ericka : Complètement... j'ai débordé complètement.

-Chercheure : Et alors ?

-Ericka : Ben tant pis. Je l'ai géré, je l'ai accepté, Et il va falloir expliquer à l'inspecteur pourquoi je suis aussi en retard en séances en sciences. Mais sinon à part ce point-là, ce n'est pas grave. Parce que là, ils ont vraiment vécu une vraie situation expérimentale, mais oui du coup, j'ai

débordé. J'aurais dû finir l'adaptation des êtres vivants dans la période 3 et tu vois, j'en suis seulement au milieu quoi. Mais les quelques séances qu'on a faites là ça allait, ils ont compris ce qu'est un protocole, le résultat attendu, fin alors j'ai pas trop formalisé non plus parce que c'était pas trop le lieu, mais en tout cas j'attends un résultat pour prouver ça : je n'obtiens pas le bon résultat ça veut dire quoi ? Et puis toutes les expériences qu'on peut faire, l'idée d'avoir une bouteille témoin à côté, pour pouvoir comparer, ils ont appris plein de choses.

-Chercheure : Mais là j'ai vu une séance sur le fonctionnement du vivant, j'ai l'impression que peut-être que c'est mon impression, qu'on ne prend pas trop un risque quand même. Sur l'énergie, c'est plus.... est-ce que tu as essayé ?

-Ericka : Non sur l'énergie je suis restée à ce qui fait appel à leur expérience, à leurs lectures mais non je n'ai pas été... (silence)

-Chercheure : Est-ce que ça te fait peur de perdre du temps dessus ou de consacrer beaucoup de temps dessus ?

Ericka : Je pars du principe, comme on me l'a enseigné à l'IUFM, quelque chose qui n'est pas une trop grosse bêtise, c'est que le programme est trop lourd pour faire de l'expérimentation tout le temps. « Alors vous choisissez un chapitre sur lequel vous développez, vous faites vivre une situation, une vraie situation de recherche aux élèves et le reste vous le traitez de manière plus classique, parce qu'il y a quand même des connaissances à faire passer aux enfants ». Donc je suis restée là dessus. D'ailleurs, tu vois dans ma programmation de science, j'avais plutôt prévu des expériences en fin d'année sur l'air, et finalement c'est tombé là tu vois. Ce n'était pas là où je l'attendais. Je sais qu'en fin d'année sur l'air, je vais peut-être être beaucoup plus directive sur les expérimentations. C'est la maîtresse qui va montrer et voilà je vais peut-être pas aller, on est bien obligé quand même. La réalité du terrain. D'accord.

Chercheure : Est-ce que... moi j'ai une question, ta trace écrite était déjà écrite ?

-Ericka : Oui. (Rire) tu l'as senti ?

-Chercheure : Non, non je te pose la question.

-Ericka : Oui.

-Chercheure : Du coup, tu leur fais croire que tu la co-construis ou que tu la.... ?

-Ericka : oui. Mais là, par contre j'ai pas le titre par exemple, on a travaillé sur le titre vraiment ensemble. Et oui, c'est pas tout à fait exactement ce que j'avais prévu, mais oui, parce que ça me permet de savoir où je vais aussi pour le reste. Donc c'est mon objectif de séance.

-Chercheure : D'accord. Et et ils jouent le jeu ?

-Ericka : Oui ils sont adorables. Rire je pense qu'ils ont confiance.

-Chercheure : D'accord. Est-ce que tu fais des débats parfois ?

-Ericka : On a des débats, tel qu'on le présente non, mais on a un conseil de classe toutes les semaines.

-Chercheure : Par rapport aux sciences par exemple, sur les présentations de groupe, chaque groupe est venu présenter mais il y avait un désaccord...

-Ericka : Il y avait un désaccord mais ils se sont exprimés les uns les autres, j'avoue que j'ai tranché là oui.

-Chercheure : C'est toi qui tranche ?

-Ericka : Là oui, si on a le temps, j'aime bien qu'ils aillent faire une recherche pour voir si c'était le cas ou pas, mais là, je n'avais pas jalonné la recherche, je ne voulais pas qu'ils se perdent, je ne voulais pas qu'ils me trouvent le colibri qui boit du nectar, et donc du coup j'ai et puis voilà les arguments des uns, les autres...et puis ils se sont laissés faire et se sont rendus compte qu'effectivement ils avaient peut-être pas raison et voilà. Ce serait mieux d'apporter une preuve bien sûr qu'ils cherchent. J'en ai bien conscience.

-Chercheure : Je te laisse répondre, je n'ai pas de science infuse.

-Ericka : J'ai entendu la question pour voir vous avez retrouvé les actions possibles, j'étais un peu étonnée que voilà parce que ça semble évident que pour casser bon, tu vas me dire tu piques, mais bon, Même si y'a pas d'évidence, il peut y avoir des débats et dans ces cas là on va plutôt chercher des preuves ailleurs pour essayer de se prouver mais là j'étais tenue par le temps...

-Chercheure : Alors tu es passé beaucoup dans les groupes au moment de, et tu faisais beaucoup de gestes, mais je n'entendais pas, volontairement je ne me suis pas approchée pour vous laisser, pour ne pas dénaturer la relation entre vous, et du coup...

-Ericka : Et du coup je voulais qu'ils imaginent : « qu'est-ce que ça permettait une forme comme ça ? » « Voilà donc avec les mains vous pouvez faire quoi ? » Voilà, le crochet c'était facile, ils ont tous compris que c'était pour attraper la proie la déchiqeter, ça ils ont compris vite. Après c'est le côté effectivement. « À quoi ça sert ce type de bec ? ramasser », voilà et donc j'ai parfois induit des réponses oui...

-Chercheure : Donc dans les petits groupes avant, avant la synthèse en fait?

-Ericka : oui.

-Chercheure : D'accord

-Ericka : Ils ont eu du mal d'ailleurs à répondre à la consigne, ils ont mis en face, mais l'action que ça permettait, ils ont eu du mal. D'ailleurs dans les affiches, tu vois, c'est pas trop sorti. Ils ont su expliquer mais...

-Chercheure : Est-ce que tu dirais que, comment tu définirais toi ce que tu as fait ce matin ? De ton métier ?est-ce que c'était ? Y avait une co construction? Tu les impliqués ?

-Ericka : Oui

-Chercheure : Tu leur as dit le sujet tu as choisi le sujet ?

-Ericka : Oui, je leur ai proposé des situations de recherche plutôt artificielles pour arriver là où je voulais... Pour qu'ils y aillent et qu'ils arrivent à la conclusion que je voulais. J'ai mis en place des situations pour leur faire trouver quelque chose qui devait les amener, en suivant le fil de l'eau, là où je voulais aller (rire)... Donc après ...(silence)

-Chercheure : C'est une leçon?

-Ericka : (Silence) c'est un peu bien behavioriste comme...Peu importe je ne sais pas ?

-Chercheure : Y'a pas de préjugés dans ce que dans ce que, dans ce que tu entends que je sous-entends mais je ne sous-entends rien. Est-ce que tu appelles ça une leçon ou ou pas ? Est-ce que toi ça te définit ?

-Ericka : (Silence silence silence) je pense quand même qu'il y a une recherche, une recherche d'explication, ils ont quand même discuté entre eux, ils se sont mis d'accord, donc il y a eu quand même du conflit, bon j'ai dirigé sur la mise en commun parce qu'il y a bien un moment où il faut bien quand même trancher, je n'avais pas prévu les outils pour qu'ils cherchent par eux-mêmes, de toute façon, il aurait fallu que je trouve des documents, des choses comme ça, que je n'avais pas, ça n'entraînait pas dans mon format de leçon, donc ce n'était pas possible. Donc il y a eu du conflit, Des choses comme ça, mais c'était quand même très dirigé, ils étaient quand même sur des rails donc.

-Chercheure : Et il y avait quand même une trace écrite.

-Ericka : ah oui, il y avait une trace écrite à la fin donc je savais où je voulais les amener et ils se sont gentiment laissés faire.

-Chercheure : Donc tu as transmis quelque chose ?

-Ericka : J'espère

-Chercheure : Tu espères, d'accord.

-Ericka : Ça, on sait ce qu'on donne, on ne sait pas ce qu'ils retiennent.

-Chercheure : Bien sûr. Mais toi volontairement, tu donnais quelque chose ?

-Ericka : Oui

-Chercheure : Pour les maths c'était un peu le même fonctionnement ?

-Ericka : C'était du réinvestissement.

-Chercheure : Mais la veille, tu avais donné une situation qu'ils avaient ?

-Ericka : Alors en fait, je me fie à Litchis en CM2, les deux niveaux ont le manuel Litchis. Il y a toujours une situation de découverte que je trouve souvent trop guidée, donc je la simplifie en général. Voilà, je pose des questions, moi-même quelquefois cela m'est même arrivé de retaper la découverte pour que ce soit plus des situations de recherche que des situations trop guidées... Et la trace écrite en général correspond bien, je la trouve très très bien faite j'ai eu testé le manuel cap maths, je trouve que ça tourne autour du pot pendant des heures et qu'on n'y arrive pas (aux fractions). Là au moins c'est simple efficace, ça parle aux enfants, La chambre, les lits,... pareil pour les CM1 eux, ce sont les gâteaux, ça marche très très bien. C'est, voilà et donc aujourd'hui il fallait mettre, s'exercer aux choses qu'on avait découvertes hier et donc je leur ai redistribué la petite la petite leçon

-Chercheure : la petite trace écrite ?

-Ericka : Disons que oui, la fin d'année s'approche ; d'habitude ils copient mais là non, ça n'était pas possible, ça ne rentrait pas dans mon temps. Rires. Après, là, on est sur des révisions, je sais ce qu'ils ont fait en CM1, ils ont travaillé dessus l'an dernier, parce qu'on travaille ensemble avec Clara, je sais ce qu'ils ont fait et je sais que ça doit passer. C'est toujours l'histoire en fait de trouver la partie entière qui est plus compliquée... Et ça je m'y attendais aussi donc je vais voir ce que ça va donner dans les cahiers, on va voir.

-Chercheure : Donc là tu n'avais pas les CM 2 ? parce que l'an dernier, tu avais un CE2-CM1 non?
-Ericka : Non je n'avais que les CM1 l'année dernière. Enfin je n'ai pris que des élèves de la classe de Clara. Donc je les connaissais, parce qu'on décroisonnait en géographie /anglais mais ils n'étaient pas avec moi l'an dernier. Mais je savais bien ce qu'ils avaient fait du coup. Je n'ai gardé aucun de mes anciens élèves, l'an dernier, je m'étais trop attachée, (rire) du coup, en choisir plusieurs parmi toute la classe ça n'était pas possible j'ai dit « je n'en prends aucun, d'accord ».

-Chercheure : Est-ce que tu peux revenir sur ce que tu avais formulé la dernière fois qu'il est plus facile d'enseigner quand ton niveau est juste supérieur à celui des élèves ?

-Ericka : En histoire, par exemple, je suis particulièrement inculte, donc du coup, comme je n'ai pas le temps d'aller trop chercher en profondeur dans les notions en histoire, il y a des gens qui passent leur vie sur Louis XIV donc j'imagine qu'il doit y avoir des choses à dire... Je suis obligée de déterminer très vite ce qui est à enseigner, comment je peux le faire passer. J'aime beaucoup Magellan, c'est très riche comme méthode pour faire passer ça aux enfants, et du coup c'est plus facile pour moi de fixer un objectif d'apprentissage, les savoirs en jeu, c'est beaucoup plus simple parce que j'en connais moins donc, du coup je suis un peu obligée de me couler dans la méthode et voilà et du coup ça part pas dans tous les sens... Là autour y' a pas grand-chose, donc je reste à mon objectif c'est plus facile. Du coup, je peux dire aussi « je ne sais pas. Si tu veux, tu cherches, tu me diras ». C'est plus... Alors qu'en sciences, j'ai dû t'en parler je crois, en début de carrière les CE2 m'amenaient jusqu'au big-bang et ce n'était pas possible, ce n'était pas possible.

-Chercheure : Parce que quand tu sais, tu veux répondre c'est ça ?

-Ericka : Oui

-Chercheure : Tu ne peux pas facilement couper ?

-Ericka : Maintenant oui j'ai appris. Après 2-3 séances bien plantées, parce que je les amenais, voilà donc et puis parce que ça m'intéresse moi, ça m'interpelle. J'ai toujours été le nez dans les bouquins, petite, pour comprendre pourquoi c'est comme ça, pourquoi c'est comme si...

-Chercheure : Et du coup l'histoire, tu l'enseignes plus sur un mode de situation-recherches comme tu fais pour les sciences ? ou c'est plus transmissif ?

-Ericka : Alors les, ceux que propose la méthode, ce sont souvent des documents bien choisis par rapport au thème au sujet, donc c'est comme ça que j'enseigne, on étudie d'autres documents 2-3 documents, on voit les choses à retenir, il y a quelques exercices proposés pour faire des petites recherches, pour faire des petites biographies, des petits machins. Du coup, je peux les lancer un recherche, tu vois là, on a commencé à différencier tu vois (au mur, affichage) on a fait le travail sur la frise, sur les temps modernes en commun. Maintenant, les CM1 font un retour en arrière au Moyen Âge et les CM 2 continuent...

Et je leur laisse un petit exercice à faire de recherche, pendant que je suis avec les autres, ça me permet de naviguer et ça leur permet aussi d'asseoir dans leur mémoire des choses. Et on finit toujours par une petite trace écrite qui est bien pensée par le manuel donc j'ai confiance.

-Chercheure : Et donc c'est toi qui es, donc c'est toi qui le leur donnes du coup ?

-Ericka : Oui, on reformule et ça dépend des chapitres, soit des fois c'est vraiment ce qu'ils ont sorti donc c'est facile donc le sujet coule tout seul. Sinon, des fois, c'est un peu : « bon voilà

qu'est-ce qu'il faut retenir, bon il faut retenir ça donc » donc voilà. Ça dépend vraiment des chapitres, il y a pas vraiment de règles.

-Chercheuse : D'accord. Est-ce qui a des matières que tu as enseignées avec déplaisir ? Que tu n'aimes pas trop enseigner ? (Silence) dont tu as mauvais souvenir, je ne sais pas ?

-Ericka : Je trouve que l'anglais ça n'est vraiment pas facile à enseigner. C'est vrai qu'en plus, on faisait des échanges avec Clara l'an dernier, cette année en plus, comme je suis sur le projet le tour du monde en 80 jours, je trouve que c'est à la fois trop dirigé en fait. J'aime pas trop. Donc cette année, je dirais que je ne prends pas beaucoup de plaisir à enseigner l'anglais. Puis l'anglais à 25 voilà quoi. Donc c'est pas l'endroit où je m'éclate.

-Chercheuse : Ce n'est pas un problème de compétence ? Tu ne te sens pas... ?

-Ericka : Peut-être aussi, j'ai beaucoup travaillé l'anglais pour réussir à avoir l'habilitation, mais je ne m'éclate pas. Ça n'est pas non plus un moment de déplaisir mais... mais bon si il y a un truc qui doit sauter dans la semaine, c'est sûrement plus l'anglais que le reste.

-Chercheuse : D'accord. Est-ce qu'il y a des disciplines, des matières dans lesquels tu te sens en danger ?

- Ericka : en danger ?

-Chercheuse : Oui. Pas à l'aise, pas sûre de toi ?

-Ericka : Je pense que l'histoire c'est quand même l'endroit où je ne suis pas très à l'aise. C'est pour ça que je m'accroche aux branches (rire) d'accord.

-Chercheuse : D'accord. Je voulais aussi que tu reviennes sur cette idée de transposition didactique. Que tu as un peu abordée la dernière fois. C'est toujours d'actualité pour toi ? C'est comme ça que tu définirais un peu ton travail ?

-Ericka : Tu veux dire par rapport aux sciences ?

-Chercheuse : Par rapport à tout en général. Comme tu l'as dit, quand tu l'as dit, c'était comme ça, c'était toi qui te plaçais entre le savoir et les élèves ; tu me l'as dit comme ça, je vais te chercher l'extrait. Voilà.

-Ericka : Ce petit côté transposition didactique me plaisait énormément ouais.

C'est-à-dire le côté je sélectionne dans le savoir ce qu'il faut transmettre et comment, oui voilà je sélectionne ce que je veux transmettre. Oui ça me plaît, tu veux savoir si ça me plaît toujours autant ?

-Chercheuse : Oui si c'est comme ça que tu définis, parce que un peu plus tard tu m'as dit que c'était c'était bien ça qui est qui était le propre de ta mission. Est-ce que tu dirais toujours ça comme ça ? C'est cette idée, c'est c'est comme cette idée de « lutter contre un déterminisme social grâce à l'école » que tu avais un peu abordée comme ça.

-Ericka : Oui je répare.

-Chercheuse : Oui tu le sens toujours comme ça ?

-Ericka : Je l'analyse comme ça en tout cas, je pense que je répare beaucoup dans la classe. Je répare beaucoup, je me répare beaucoup. Oui, oui. C'est vrai que là, par exemple, les enfants auxquels je suis la plus sensible, mes 2 petits Mathis, et en particulier le Mathis que tu n'as pas

forcément repéré, à côté de la houpette, qui lui vient d'un petit milieu avec de grosses difficultés sociales, et lui par exemple ça fait deux jours qu'il est revenu de vacances il a toujours pas atterri. Il n'est toujours pas revenu avec nous, il a du mal à revenir dans la classe, il est de très bonne volonté, on s'entend très bien, tu vois, il y a un très bon contact. Mais je pense que je suis plus là pour lui que pour Romain, qui a des parents profs, qui fait de l'escrime, qui s'éclate et qui est plus préoccupé par sa mère... Je suis plus là pour lui, même si je fais attention à Romain, je suis professionnelle, et je le trouve attendrissant. Il est adorable, mais voilà, mon métier, je pense, il est là. Je suis là pour ceux qui ont besoin de moi pour réussir, et pas ceux qui réussiront malgré moi. Donc, oui voilà je pense que je répare beaucoup oui. On peut raconter ma vie, ce n'est pas Rémi sans famille mais bon, j'ai quand même pas vécu des trucs très drôles et moi l'école m'a aidée à m'en sortir, Et en même temps j'ai le sentiment que si mon milieu familial, ou si un prof avait fait attention à 2/3 trucs, peut-être que j'aurais été plus loin, bon en même temps je pense que je suis là où je devrais y être...

Chercheuse : Tu as le sentiment quand même d'être là où tu devrais être ?

-Ericka : Oui, mais tu sais, oui oui c'est clair. Tu sais je ne voulais vraiment pas être prof, adolescente, en théorie, j'aurais dû avoir les moyens de faire autre chose. En théorie.

-Chercheuse : Et alors tu l'es par dépit? Du coup du coup ou tu...

-Ericka : Je ne sais pas, je pense que, il y a les rêves que tu as quand tu es ado, et je pense que de toute façon finalement, je pense que je suis là où je devrais être, et que je m'éclate. Voilà, ce n'est pas donné à tout le monde, d'arriver le matin avec le sourire au travail quoi. Et il n'empêche que c'était pas la vie que je rêvais quand j'étais plus jeune.

-Chercheuse : C'était quoi ?

-Ericka : Je rêvais d'être pilote d'hélicoptère, je voulais être vétérinaire, j'ai voulu être ingénieur en chimie, des métiers où, quand même, il faut pousser un peu les études. Voilà. Et voilà, la vie a fait que...

-Chercheuse : Aujourd'hui, il faut pousser les études pour être prof ?

-Ericka : C'est vrai. Rires. C'est pas faux ce que tu dis. A l'époque, moins. Mais c'est pas faux ce que tu dis ouais. Oui maintenant c'est un Master.

-Chercheuse : Est-ce que ça joue sur ta représentation du métier, le fait que ... ?

-Ericka : Je pense que ma représentation du métier joue sur le plaisir du métier que j'exerce, je pense. C'est-à-dire que je pense, que je peux changer des petites choses pour ces gamins. Des petites choses, hein, je vais pas leur refaire la vie, les adopter pour les sortir de leur milieu, mais je pense que le regard que j'ai sur eux, que la façon que j'ai de les valoriser, de les encourager, peut leur donner un minimum de confiance que leur milieu ne peut pas leur donner. Par exemple Mathis, il m'a dit l'autre jour, « j'ai progressé en orthographe » « Oui Mathis, tu as progressé en orthographe ». Tu vois enfin, voilà... Il s'en rend compte et ses parents sont tellement pris dans autre chose, sans jugement là encore, mais ils ne peuvent pas, ils ne peuvent pas le regarder enfin pour l'instant. Donc, il a eu un regard positif sur lui et il sait qu'il peut en travaillant, qu'il peut progresser.

-Chercheuse : Ce sentiment que tu portes, est-ce que ici c'est l'école la plus appropriée pour toi d'enseigner ?

-Ericka : Tu penses qu'il faudrait que j'aille en Zep, ou dans le spécialisé ?

-Chercheure : Je ne sais pas, Je ne sais pas, en ASH, non...

-Ericka : Mais je ne sais pas si en ASH, c'est la même chose mais...

-Chercheure : s'il y a des écoles socialement plus défavorisées ne te permettraient pas de 2...

-Ericka : Alors j'ai enseigné dans une école d'enfants du voyage il y avait beaucoup d'enfants du voyage, je m'y suis éclatée comme le fait d'être ici. Mais ici, on a une population très mixte, là effectivement comme on a choisi des enfants assez autonomes, pour être en double cours, forcément, autonome dit souvent enfant plutôt en réussite, et donc étrangement, on retrouve une catégorie socioprofessionnelle. Mais ce n'est pas forcément représentatif de la population qu'on a dans l'école. J'ai démarré ici deux années avec beaucoup d'élèves. J'étais à 29, puis 27 avec beaucoup d'enfants en difficultés, donc ici c'est une population mixte. Du coup c'est très bien mais c'est vrai que je m'éclate plus dans ce genre d'école, j'ai enseigné dans un quartier favorisé de Bordeaux, ben c'était moins drôle. C'était moins drôle parce que c'était bien pour apprendre, découvrir des niveaux, par exemple j'ai fait du CP, j'en avais 1/3 qui savait lire à la rentrée, du coup j'ai demandé à m'occuper des élèves en difficultés pour savoir ce que c'était que des vrais CP, parce que... C'était moins drôle parce qu'ils sont consommateurs d'école, ils sont oui voilà c'était moins drôle. Non c'est vrai je me suis moins, c'était très très très plaisant avec les enseignants parce que j'ai trouvé des collègues supers avec qui travailler, et avec qui j'ai appris, Mais ouais, l'enseignante qui se soigne dans sa classe. Ah oui ...

-Chercheure : Et après j'ai une dernière question, deux petits points. Mais c'est la même question : tu me parlais tout à l'heure de ta mission de premier adjoint de ta commune, et tu m'a dit que tu avais démissionné, que tu avais quitté ce poste. Est-ce que ça remet en question tes convictions concernant l'école républicaine ou pas du tout ?

-Ericka : Ça m'a confirmé complètement le fait qu'il fallait sortir des griffes des municipalités, que l'école, c'est la mission de l'État, que c'est pas la mission des municipalités. Et que pour ne pas être pris et perdre une énergie dingue et interne dingue dans des dialogues de sourds avec des gens qui projettent leur propre enfance, on voit des discussions ubuesque sur : « est-ce qu'il faut faire le ménage dans les écoles pendant les vacances ? » Par exemple ben à ton avis ? Mais les enseignants ne peuvent pas le faire ? Et les animateurs ne peuvent pas le faire ? Des gens qui voient les choses comme ça, qui n'ont aucun sens des réalités de ce que c'est que l'école, et on a beau leur expliquer enfin j'en ai une en particulier c'est ce qui m'a vraiment fait partir car je savais que je ne pourrais rien, ce n'était même pas la peine, ne comprenait pas que les enfants ce n'est pas des brebis, elle elle garde des brebis des brebis, et elle ne comprend pas que des enfants, on ne peut pas les laisser sans surveillance pour aller nettoyer la classe pendant ce temps. Voilà donc en fait ça m'a complètement convaincue que les séparations entre la mairie et l'école après la séparation de l'église et de l'État, vraiment ça m'a définitivement convaincu.

Après oui, l'école républicaine toujours. Ce n'est pas parce qu'on est élève dans une petite école de la campagne qu'on n'a pas droit à des toilettes fermées, à une entrée refaite sans salpêtre sur les murs, À une cour d'école correcte, oui au contraire ça m'a vraiment convaincue qu'il fallait rester.

-Chercheure : Et la dernière, elle est aussi un peu par rapport à une discussion de cour de récré, qui m'intéressait, je voudrais ton avis sur ta représentation du métier de cycle 3, que tu es celui

de maîtresse de maternelle. Parce que quand tu as parlé de la maternelle tu étais projetée en référence à ton expérience tes compétences d'animation, et du coup...

- Ericka : Parce que c'est le côté théâtralisation, et énergie qu'il faut déployer au quotidien, c'est pas du tout un jugement soyons clair les collègues de maternelle font un boulot de dingue, j'ai deux amies qui sont en maternelle de petite section qu'elles font un boulot génial mais je pense que ça demande une énergie au quotidien que tu peux ne pas avoir ainsi que trois par moment tu peux te poser au fond, te dire bon je l'ai fait travailler bon tu peux tu payes en correction mais en tout cas y'a des moments où tu peux être un peu moins en forme, à maternelle si tu veux être si tu veux gérer simplement le groupe il faut être attentif en forme, le souvenir que j'ai des stages en maternelle j'ai fait en grande section c'était des grands en fin d'année en plus, Ça allait mais c'est cette énergie est toujours d'avoir Loïc toujours à droite à gauche et dans le dos et donc en fait il faut être en forme voilà. Ma meilleure amie et maîtresse en petite section, elle est couché à 21h. Et c'est pas pour rien. Moi je vois au niveau du rythme il y a un problème. Rire donc que c'est cette énergie là que je n'ai pas je ne tiendrais pas. Sur le long terme.

- Chercheure : Tu te projettes est-ce qu'il y a des compétences de cycle trois que tu pourrais déployer que tu reconnais en maternelle ou pas ? Ou est-ce que c'est carrément un autre métier ?

- Ericka : Est-ce que c'est un autre métier c'est un métier différent. Je pense. Comme le métier de prof de collège. Parce qu'après tout on est toujours sur le même sujet on a toujours les mêmes acteurs, il y a toujours les mêmes choses en jeu, mais je pense quand même que la façon de travailler avec l'enfant de maternelle est différente de celle d'un élève de cycle trois qui est différente encore d'un élève de collège, l'enfant n'est pas au même stade de développement... On gère des choses différentes...

- Chercheure : Tu verrais des statuts différents à chaque étape ?

- Ericka : Je pense qu'il y a des compétences et des qualités différentes à avoir, on voit bien. J'ai vu des stagiaires s'éclater en maternelle quand j'allais les visiter, et souvent en cycle 3, on voyait vraiment la différence, la façon de se poser dans la classe, si on fait youpi la la la youpi la la en cycle trois ils vous regardent comme ça, voilà alors que c'est ce qu'il faut faire en maternelle si on veut avoir l'attention. Quand même je pense qu'il y a des gestes professionnels différents en maternelle et en cycle trois pour moi oui.

- Chercheure : Maintenant je voudrais juste, je vais travailler sur la polyvalence du prof du premier degré plus que sur l'autonomie et la mise au travail et je vais je cherche à trouver

- Ericka : le tronc commun ?

- Chercheure : Quelque part oui, de ton point de vue est-ce qu'y en a ou pas ?

- Ericka ; Je pense qu'il faut des connaissances dans le développement de l'enfant commun on l'attrape, je pense qu'il faut avoir conscience du rythme de nos enfants de maternelle et ça c'est du tronc commun... il faut savoir décrypter les programmes et organiser les enseignements avec, je pense qu'il faut savoir travailler avec ses collègues, avec les parents et peut-être c'était encore plus important quand on est en maternelle que les cycle 3 mais savoir parler à des parents les recevoir en entretien, tout ça et après savoir se poser dans la classe c'est une façon différente de se placer en maternelle ou avec des grands mais c'est quand même toujours une gestion de groupes une gestion du temps mais en intégrant les différences entre les enfants. Il y a un tronc commun énorme mais l'enfant que l'on a en face de soi et les apprentissages font que à l'arrivée

ça ne donne pas les mêmes, c'est comme prendre des œufs et faire une omelette d'un côté et des œufs à la coque de l'autre. Je pense qu'on prend les mêmes ingrédients et on ne cuisine pas pareil.

-Chercheuse : Par exemple, au collège le point disciplinaire est plus facile à identifier puisque hormis les profs bivalents, la plupart des enseignants a une seule discipline. Alors que nous, on est polyvalent en travail sur plusieurs disciplines. Du coup tout ce que tu viens de me dire entre en jeu par ce que potentiellement on peut même décloisonner, tu m'as dit que cette année tu n'as faisait pas du tout des décloisonnements ?

-Ericka : non. En fait si, pardon, cette année sur une période je vais enseigner l'histoire en CE2 pendant que mon collègue, Laurent qui est notre monsieur sport tu l'as bien compris, il s'occupe de l'usep tout ça, Et donc il leur fait, j'aimerais qu'il leur fasse des jeux de raquette, car je suis terrible avec une raquette à la main, donc je ne me vois pas l'enseigner parce que bon bref donc pour l'instant il fait foot parce qu'il n'a pas réussi à avoir la salle,

-Chercheuse : Et donc toi tu vas enseigner l'histoire ?

-Ericka : L'histoire, comme j'ai eu huit ans de CE2 si tu veux c'est pas complètement méconnu pour moi.

-Chercheuse : Donc tu préfères enseigner l'histoire que tu n'aimes pas trop plutôt que le tennis...

-Ericka : pour que mes élèves aient accès à des séances de sport intéressante oui d'accord, Oui qu'est-ce qu'on ne ferait pas pour ses petites bêtes ? Non mais vraiment c'est plus intéressant pour eux...

- Chercheuse : Et pourquoi c'est l'histoire qu'il te laisse ?

-Ericka : Je pense que c'est ce qu'il a le moins envie d'enseigner. A mon avis, c'est facile à décloisonner, donc du coup on a négocié ça. Clara lui fait son anglais, et il prend ses élèves, c'est le mardi après-midi et après on enchaîne, je lui donne mes élèves en sport et moi je prends les siens en histoire.

-Chercheuse : D'accord rire d'accord rire Dans la polyvalence, il y a donc des arrangements, Des négociations, des aménagements, des choses sur lesquelles on peut objectivement dire que c'est par goût ou par non appétence et peut-être d'autres domaines pour lesquels c'est plus difficile.

-Ericka : Oui ça peut être aussi un moyen de se dire que les élèves auront des compétences de mon collègue que je n'ai pas le temps où l'envie de développer. Y en a a plein qui sont réfractaires à l'anglais par exemple. Moi je l'ai laissé facilement parce que Clara aime ça, moi du coup je lui faisais la géographie parce que j'ai travaillé sur la géographie et j'ai découvert le travail de chez Accès que je trouve super sur lequel je m'appuie beaucoup. Je m'éclate en géographie parce que j'ai des outils adaptés aux enfants, des séances qui sont bien pensées penser .Du coup je prends plaisir à enseigner et je pense que les séances d'anglais qu'elle fait sont plus intéressantes que les miennes, c'est un échange de bons procédés, nos élèves bénéficient et ce n'est pas seulement une question de goût je pense.

Fin Ericka

Une version de cet entretien à chaud avec mon filtre de traitement est disponible via le QR code ou en suivant le lien suivant :

<https://www.dropbox.com/scl/fi/zh7k4vshridzd34hv6qrb/Entretien-d-preuve-Ericka.docx?dl=0&new=1&rlkey=wjesafx389toncac1nndwn6x0>



10.4.1.3. *Entretien d'après-coup d'Ericka*

24 mars 2019 Après-coup d'Ericka

(Il manque les trois premières minutes de verbatim pendant lesquels l'enregistreur n'a pas fonctionné). Je reprends des nouvelles et elle m'informe que sa sœur est décédée l'année précédente d'un cancer qui a été long. Elle me dit que son frère est malade physiquement et que son père a un cancer en cours de traitement. Elle déclare qu'elle sort à peine d'un long brouillard pendant lequel elle a cherché à se protéger de tout. Cet événement a été un traumatisme pour elle. Elle parle alors de petits plaisirs qui l'aident à supporter cette grande souffrance, sa sœur était un « roc » pour elle, son « roc ».

Ericka : Je l'ai aidée à chaque fois que j'ai pu et donc du coup, j'étais dégagée de ça quand même, c'est pas mal, et à côté de ça ben des petits plaisirs comme mon mari qui m'a offert des cours de violoncelle, que je rêvais depuis longtemps, donc, voilà... j'ai bien accroché, il m'a trouvé une prof, il m'a trouvé un violoncelle en location et depuis je l'ai acheté, c'est Mon violoncelle.... Euh, j'ai signé un contrat d'édition chez [un éditeur] pour un bouquin de géographie avec un ami, qui est prof dans le secondaire...

Chercheuse: super

Ericka : voilà, donc, tu vois, plein de projets cette année qui me portent bien, qui me font remonter à la surface on va dire... et au niveau familial, ça va nettement, ça allait déjà bien et ça va toujours bien, mes enfants vont bien, j'ai un fils adolescent au collège qui déteste le collège, un adolescent au collège donc... normal (rires) Mon fils n'a pas été diagnostiqué mais il a appris à lire à 5 ans, il a appris à jouer aux échecs, tout a été très facile et au collège, il ne trouve pas de sens dans ce qu'on lui propose et c'est compliqué donc il a des résultats moyen plus, et encore en le poussant à travailler, pas en le faisant pour lui mais en le poussant à travailler.... Il n'y met pas de sens c'est très compliqué... mais je pense que tant qu'il n'aura pas d'objectif professionnel, voilà, ça va être comme ça... difficile de savoir pourquoi tu cours, voilà... et je me reconnais tellement en lui, tellement... j'ai détesté le collège, je ne supportais pas le ...

Chercheuse : toi non plus, t'avais pas trop d'objectif professionnel au début, c'est ça non ?

Ericka : oui attends, j'ai pas compris ta phrase...

Chercheuse: tu n'étais pas sûre de ton objectif professionnel au début toi, c'était pas une vocation si, de devenir prof.... ?

Ericka : c'est-à-dire que quand j'étais jeune, je ne voulais surtout pas être prof ;(rires) au moment où je me suis posée la question au moment du collège, j'ai voulu faire plein de choses, j'ai voulu être pilote, pas de bol j'ai une mauvaise vue, j'ai voulu être vétérinaire, j'ai fait le stage troisième dans un cabinet vétérinaire et quand tu pleures avec le client qui amène son chien accidenté et que tu tombes à moitié dans les pommes quand on ouvre devant toi une femelle pour l'opérer, tu as vite compris que ce n'était pas pour moi quoi... donc j'ai eu plein de plein d'idées comme ça, mais, bon donc voilà et puis c'est en donnant des cours plus tard que des cours particuliers que je me suis rendue compte que c'était chouette, mais surtout pas en collège quoi... j'ai des liaisons sixième cette année, donc je travaille en lecture avec des profs de

sixième, on fait des défis maths et compagnie et l'ambiance de collège me Beurk, je sais pas si ça fait écho à mon à mes propres années collège que je n'ai pas très bien vécues, mais j'ai le poil qui se hérissé et je suis crispée quand je rentre dans l'établissement... c'est étonnant...

Chercheuse: et c'est du point de vue relationnel, ou du point de vue des contenus ? tu peux détailler ? qu'est-ce qui t'embête dans ce que disent les collègues ?

Ericka ; non ce que vivent les collègues au collège, je pense c'est dû à cet âge là, quand tu es mal parce que tu grandis et en plus tu ne sais pas très bien où te situer, moi, je sais que en plus, j'ai vite eu de la poitrine, 'fin, donc voilà j'attirais des regards sur moi que j'avais forcément envie d'avoir, parce que j'avais pas l'âge de ça quoi... et puis cette agressivité entre adolescents qui est insupportable quoi... ils ont des rapports euh... moi quand j'entends Raphael jouer avec ses copains à Fortnite, et que j'entends comment ils se parlent, je me dis, mais c'est pas possible quoi... Ils sont toujours dans la comparaison, dans l'écrasement de l'autre, dans non je trouve que cet âge est compliqué, la structure collège est violente... c'est-à-dire que pour moi les gamins sont pas prêts à être lâchés dans la nature et du coup ça donne ce côté jungle sauvage, entre eux car personne n'est vraiment là pour réguler... les profs font ce qu'ils peuvent, je ne dis pas que le personnel ne fait pas son travail, moi je trouve que la structure est violente quoi... la structure est violente, voilà quoi... Donc, bon...

Chercheuse: et sur les emplois du temps, tout ça, l'enchaînement ça fait partie de cette violence ou c'est ?

Ericka : je pense que ça y contribue, le fait de devoir sans cesse changer de cours, s'adapter... Faut voir ce qui se passe dans les couloirs aussi hein, c'est... un rythme très particulier et oui oui, non, c'est pas drôle hein... c'est pas drôle... pour moi c'est la structure, la structure ne va pas bien... quoi...

Chercheuse: je comprends ce que tu veux dire... tu me dis maintenant tu as des CM2 ? L'année où je t'avais vue tu avais des ce2 CM1 ?

Ericka : l'année où tu es venue, c'était pas des CM1 que j'avais ? ah non, j'avais un double cours CM1 CM2... parce que je venais d'éviter de prendre la direction, c'est ça ?

Et depuis, j'ai eu une année des CM1 et puis une année des CM2, parce que les effectifs étaient tels que... je m'étais juré de ne jamais ravoir un CM2 pur et je me rappelle maintenant pourquoi... non ça va je passe une année assez sympa mais c'est vrai que là, ils sont des pré ados et que ... et puis j'ai des éléments venus de l'extérieur avec des enfants qui ne sont pas tendres... donc bon ils sont encore jeunes donc ils ont encore envie de faire plaisir donc on peut les rattacher du point de vue affectif, d'aller vers un comportement social acceptable, mais c'est vrai qu'ils sont dur et ils jouent à des jeux à la con, tu sais par exemple, on écrase les orteils des copains, on leur rend parce que c'est rigolo, on met des gifles pour rire, tu vois ce genre de choses de comportements... Et puis moi je veux pas de ça mais... oui ,c'est leur apprendre à être des êtres humains, voilà... vivables pour les autres, à côté de ça ils sont super attachants et voilà, mais j'en ai eu trois cette année et donc voilà... donc on utilise le conseil de classe pour leur expliquer que non, quoi voilà... c'est pas cool et qu'être tjs en train de tout le temps se moquer des autres ou faire une remarque, non, c'est vraiment pas cool... tu vois c'est.. on sent des enfants qui au niveau social sont immatures par rapport au reste de l'école, parce que nous, c'est des choses qu'on travaille depuis le CP avec le conseil de classe, la coopération, le bâton

machin, tu vois, le travail en équipe, lourd là-dessus, enfin je veux dire lourd parce que très présent, mais bienveillant et dans le sens de faire évoluer les gamins correctement quoi... et on sent que ce sont des gamins qui ont un caractère fort qui ont dû être hermétiques à ce qui s'est passé dans l'école, dans leurs écoles respectives avant, et puis certains viennent d'écoles un peu sport hein... du genre banlieue un peu hard... et compagnie, où je pense que le degré de violence devait être plus élevé que chez nous donc du coup, on y arrive mais ouf, je suis contente d'arriver au vendredi soir. (rires) je les aime beaucoup mais voilà j'aime bien mes weekends...

Chercheuse: et du coup, c'étaient les CM1 que tu avais l'année dernière ? ou tu as voulu justement couper ?

Ericka : on a rebrassé... c'est-à-dire que j'ai gardé les enfants les plus fragiles, mon fond de panier comme je disais à Nicolas, donc les enfants pour qui c'était intéressant de m'avoir deux ans, des enfants qui n'auraient pas besoin de se réadapter à une nouvelle maitresse en début d'année ; j'ai gardé A qui va partir en Segpa, j'ai gardé mes deux enfants précoces qui avaient sauté une année mais qui n'étaient pas forcément très murs sur tous les plans ;.. j'ai gardé un enfant qui devait être placé en ITEP mais dont la maman avait refusé la notification, et qui socialement est très inadapté... fin tu vois, tous ces gamins qui ont besoin de en début d'année de se réadapter complètement et qui pour qui c'est lourd cognitivement, et qui peuvent, voilà... Voilà j'ai gardé la gamine qui a des problèmes psy et dont on ne sait pas si une affectation ULIS ne sera pas nécessaire... mais la mère va quand même l'envoyer en sixième ordinaire ;..voilà tout ce genre de gamins et à côté de ça on a rebrassé tous les gamins donc... o na deux classes et demi de CM2. Donc je pouvais faire ce rebrassage...

Chercheuse : d'accord.et donc toi tu as gardé un niveau simple mais tu aurais préféré un double niveau ? c'est ça idéalement ?

Ericka : oh pas forcément, non je trouve plutôt que les c'est vrai que chez nous, l'avantage du double cours c'est que comme on a pas mal de classes, on peut trier les enfants qui vont en double cours et t'as des enfants en général plus autonomes. En tout cas, on met moins de situations compliquées en double cours. Mais j'ai une collègue qui l'avait l'an dernier que ça ne dérangeait pas de remplir donc on lui a laissé. Non le CM2 c'est plutôt que c'est l'âge, les hormones commencent à monter et (8/57/12) et ils sont assez pénibles il faut le reconnaître, à partir du mois de mars là... on sent que la sève monte et du coup, voilà ils ont l'œil sur la sixième en plus ils font des défis maths et là on les a emmenés au collège donc... voilà donc ils sont déjà dans l'idée de partir et ben ils sont plus compliqués à gérer surtout dans la cour de récréation d'ailleurs, ils font les cakes, bref, ce genre de comportement que tu vois bien donc c'est vrai que des CM1 CM2, c'est plus mignons, encore très scolaires, c'est cool le CM1 mais je garde quand même à priori le CM2 l'année prochaine, à côté de ça, le programme est super intéressant donc c'est cool le cm2...

Chercheuse: bon, depuis la dernière fois, ce qui a changé ... 9 :46 :52 depuis 2016 puisque c'était la dernière fois qu'on s'est parlé. Est-ce que tu fais toujours puisque tu es toujours dans la même école, est-ce que vous faites toujours des décroisements ? avec Monsieur Sport ?

Ericka : oui, alors Monsieur sport n'échange pas avec moi cette année, en fait cette année, je fais juste un décroisement avec ma collègue de CM2 qui est une débutante mais une super débutante comme on les... il faut des battants hein pour résister à l'IUFM enfin à l'ESPE comme on dit maintenant... C'est une jeune femme qui a fait STAPS mais ne fait pas le sport pour moi, on a juste échangé la géographie dans sa classe et elle fait l'anglais, voilà parce qu'elle aime ça

l'anglais donc du coup, on a échangé dans cette matière. Je lui ai proposé ça uniquement pour qu'elle puisse respirer un peu parce qu'elle a un enfant qui relève d'ITEP aussi dans sa classe et voilà, mais qu'elle gère admirablement bien avec une patience hallucinante, c'est une gymnaste de haut niveau et je pense qu'elle a une capacité à se concentrer et à faire abstraction de pas mal de choses qui est assez épatante et elle a un équilibre interne, fin waouh.... Moi, ce gamin là je lui ai dit, ce gamin là, moi c'est A que je garde qui relève d'itep aussi, mais ce gamin là, A, il est pas dans la violence, alors que le sien..., A, il est dans le comportement perturbateur en permanence, il est dans l'opposition et mais bon, on a une relation assez bonne pour pouvoir fonctionner ensemble. Celui qu'elle a il est violent et ça fait 5 ans qu'on le pratique le gamin et je sais que c'est typiquement le genre de gamin qui m'amènerait à la faute professionnelle. C'est-à-dire que pour te dire un peu l'enfant, en CE1, une fois il a atterri dans ma classe certainement parce que la maitresse n'en pouvait plus il est arrivé dans ma classe, il a commencé par se promener dans le rang et il a giflé mes élèves de CM voilà... Tu vois ? Je l'ai attrapé, le l'ai collé contre l'armoire, ça m'a pas pris 10 minutes tu vois ? Alors depuis il avait passé deux ans avec un maitre qui l'avait bien recadré mais n'empêche qu'il était toujours violent, et je savais que si je le voyais avoir un geste violent sur un de mes élèves, ça me ferait décapsuler... Ah c'est ma limite, voilà... là j'ai une faiblesse... c'est que je ne supporte pas la violence gratuite. (12 :16) Et autant des gamins qui se frittent qui se mettent des torgnoles parce qu'ils ont un truc à s'expliquer, c'est ça me... voilà je les sépare, je les laisse de calmer, on discute, c'est réglé. Mais un gamin qui par plaisir, parce que lui c'est du plaisir, va frapper les autres, c'est quelque chose qui me voilà je peux pas... et donc elle, elle le gère admirablement bien, mais pour lui permettre de respirer en début d'année, je lui ai dit : écoute voilà e que je te propose, je prends ta classe pendant une heure, une heure je peux, je peux supporter E pendant une heure, je souffre un peu mais ça va... et du coup elle vient respirer chez moi, moi, pendant une heure A ne la fait pas du tout, elle passe une heure super, avec mes élèves, parce que comme elle les a qu'une heure, voilà c'est pas du tout le même profil de classe... Et voilà donc, c'est le seul échange si, si... Sinon, je fais des échanges avec ma collègue Clara qui déteste faire des travaux manuels... donc quand on a les ateliers de Noel, la fête des mères, la fête des pères, fin la fête des parents chez nous etc... elle prend ma classe sur une matière qu'on voit ensemble et puis je vais faire faire l'atelier à ses élèves. Voilà c'est mon passé d'animatrice qui me rattrape (13 ;21)

Chercheure : c'était avec Clara que tu décroisonnais l'anglais avant non ?

Ericka : oui, oui, exact... ben ça dépend des années tu vois, on n'a pas de fonctionnement rigide dans cette école. Et ça c'est chouette...

Chercheure: et du coup toi tu enseignes l'EPS ?

Ericka : oui, du coup cette année j'enseigne à nouveau l'EPS oui, oui... mais j'aime bien hein, je suis et après je prends conseil auprès de Monsieur Sport, qui m'explique comment gérer un garçon cette année, j'ai un garçon qui ne voulait pas danser, c'est la première fois... que ça m'arrive, mais bon un de ces gamins qui arrive d'une autre école avec un lourd passé scolaire quoi... Et il m'a dit comment le rattacher et hop, voilà ... (13 :55 ;88). Donc on a travaillé sur des gestes sportifs en échauffement et je lui ai fait faire en punition comme il n'avait pas voulu faire... en sanction comme il n'avait pas voulu faire sport la fois d'avant je lui ai dit qu'il apprendrait des gestes hip hop qu'il connaissait à ses camarades puisqu'il n'avait pas voulu travailler qu'il travaillerait à ce moment-là. Il l'a fait, il s'est fait aider par un copain parce qu'il était un peu, pas tranquille quoi... Mais du coup il l'a fait et maintenant il est dedans... Merci monsieur Sport. (rires)

Non c'est vrai, y a des tensions dans cette école comme dans tous les grands groupes scolaires où y a de fortes personnalités parmi les enseignants, mais globalement, on fonctionne tous dans le même sens et y a quand même une super ambiance quoi... je sais pourquoi je reste... 14 :40

Chercheure: et les sciences du coup, tu tu les enseignes ?

Ericka:les sciences oui, mmmm, cette année oui à nouveau, rires,

Chercheure : et est-ce qu'il y a des disciplines des matières que tu aimerais ne pas enseigner et que tu fais quand même ou, certaines que tu arrives à zapper...

Ericka : 15 ;00 alors comme on a une programmation identique en CM1 et en CM2 ça nous donne un rythme, tu peux plus tu vois, oublier de faire une matière, c'est pas possible. 15/11. D'autant que cette année, j'ai un couple de jumeaux avec l'autre dans l'autre CM2, donc dans ces cas là les parents comparent plus ou moins, donc, on ne fait pas forcément les mêmes choses aux mêmes moments et dans le même sens mais par contre, on fait les mêmes contenus et donc je ne peux plus faire ça...Alors les premières années, je dis pas je dirais plutôt que les premières années, y a des matières qui sont passées un peu on va dire que je les ai pas trop faits car je manquais de matière moi-même pour pouvoir l'enseigner, par exemple, la géométrie, c'est pfff, c'est pas facile comme matière à enseigner, mais maintenant, avec l'expérience, à force de construire les outils, de m'appuyer sur les collègues, j'arrive à peu près à avoir un enseignement équilibré. Après c'est vrai que les sciences, ce n'est pas la matière que je préfère enseigner parce que j'ai tendance à aller trop loin, que la transposition didactique est pas facile, parce que plus tu en sais sur une matière, je trouve moins c'est facile de la simplifier pour l'enseigner aux enfants. (16 :12). Voilà, où est-ce que tu t'arrêtes, où est ce que tu vas, enfin, je trouve que c'est plus compliqué... mais de là à dire que ... Je ne suis pas très douée en anglais, donc je pense que pour les enfants, il vaut mieux que ce soit quelqu'un d'autre qui l'enseigne... même si je l'ai eu fait et que ça m'amusait bien quand même. J'aime bien les faire chanter en anglais par exemple... Mais après est-ce qu'il y a vraiment une matière que je déteste enseigner ? Ben non ! Finalement non... A force de construire tes outils, finalement, je pense que comme j'ai de quoi faire, ça me dérange moins et du coup, je prends même parfois plaisir à enseigner des choses que, qui sont pas forcément... Mais c'est vrai quand même que les sciences, c'est pas la matière que j'aime le plus enseigner... étrangement,

Chercheure: parce que tu m'avais dit, tu penses que tu en sais trop ? C'est ça ?

Ericka :oui, je pense que c'est ça, que j'en sais trop et que du coup, beh, je me souviens quand je débutais, on arrivait, on partait d'un truc on arrivait au big bang tu vois... je me laissais entraîner par les gamins « et pourquoi c'est ça maitresse ? »... « Ben ça vous l'apprendrez plus tard, » maintenant je sais le dire, maintenant, je sais le dire « Ben ça c'est quelque chose que vous apprendrez plus tard... Pour l'instant on en reste là, » donc j'arrive à garder mon objectif de séance... Quand je débutais, je me retrouvais à expliquer le big bang, alors que on parlait de je sais pas, l'alimentation, tu vois c'était... c'était effrayant... voilà je pense que le champ de connaissances était trop étendu chez moi pour réussir à le circonscrire au contenu de la séance... mais je pense que c'est tous les débutants qui ont ce souci -là quoi... (17 :47)

Chercheure: Et pourquoi c'est important pour toi de circonscrire au champ de la séance ? pour rester dans une ? Tu sembles me dire que c'est important de rester dans le champ de la séance, parce que c'est ta programmation qui prime ? ou ?

Ericka : je pense que c'est surtout l'objectif d'apprentissage qui prime, et on manque déjà de temps pour réussir à faire le programme, Pour moi une année scolaire réussi c'est 80% de ce qui avait été prévu qui est fait... hein c'est ça une année réussie pour moi... donc déjà réussir à faire ça c'est compliqué, alors si en plus tu te laisses déborder et entraîner... D'abord les gamins la séance d'après, ils s'en donnent à cœur joie pour te faire perdre le fil... c'est un sport un peu parfois pour certains... et en même temps ils sont avides, ils ont besoin de déborder pour aller voir ailleurs... alors c'est compliqué de devoir dire non et de mais on a quand même des choses à leur apprendre et déblatérer sur la création de la vie, de l'univers ça va une fois quoi... mais au bout d'un moment, c'est des conversations qu'on peut avoir dans la cour de récréation tu vois... ou dans un moment informel, mais quand tu es dans une séance, il faut réussir à tenir le cap quand même.... (19/00)

Chercheure: et dans le cadre il y a une temporalité particulière, ou comment tu réalises ton objectif d'apprentissage sur une matière ou sur une journée ?

Ericka : alors, j'ai un emploi du temps très traditionnel hein, par matière, je sais que certains collègues ont réussi à faire des journées par types de travaux à faire réaliser par les élèves... de tache et compagnie, alors non nous on est très traditionnels, français, maths, ou maths, français... géographie parfois le matin, enfin, je tente parfois des trucs un peu fous... mais en tout cas, c'est très traditionnel au niveau organisation, et après mon enseignement est programmé déjà sur l'année, après par période et après par séquence et après par séance. Donc voilà, j'ai un découpage qui part du haut et qui redescend comme ça, quand on est débutant, on a tendance à prévoir du bas et à monter vers le haut, et puis ensuite, j'essaie d'avoir un montage de séance assez traditionnel, avec découverte ou remémoration, une situation problème ou en tout cas, quelque chose qui y ressemble, une découverte, une structuration, des entraînements et puis après des rappels pour remettre en mémoire quelques semaines après. J'ai travaillé sur la mémorisation, depuis quelque temps, notamment en mathématiques, avec une, j'ai travaillé sur le mécanisme de l'oubli à titre personnel dans mes auto-formations. Et donc la courbe de l'oubli qui est assez énormissime chez les élèves, et donc le fait est que pour lutter contre l'oubli, il faut se remémorer activement l'apprentissage le lendemain puis deux jours après, puis quatre jours, etc... Donc j'essaie de faire ça déjà en mathématiques, de programmer comme ça des petits exercices qui sont des rappels à la mémoire donc... (21 :06) C'est mon dada de cette année. Après c'est pas encore très structuré mais j'envisage peut-être de mettre oui, oui, j'ai repassé l'admissibilité du cafi cette année et je l'ai eue...

Chercheure: Ah, super, ah oui...

Ericka : peut-être que ce sera le moment...

Chercheure: c'était une de mes questions (rires)

Ericka : oui, oui, oui, en fait, avec les évènements familiaux, la dernière fois qu'on s'est parlé, je crois que je t'avais dit que j'avais été collée deux fois en bas du podium... et que voilà, j'avais vraiment besoin de prendre le large donc, voilà... donc, j'avais laissé tomber tout ça et là, j'ai une amie qui m'a dit l'an dernier, pendant un apéritif, il faut jamais céder aux contre ordres d'un apéritif, qui me dit « allez on fait quoi l'année prochaine, on s'inscrit en master ? on fait du français langue seconde ? parce que c'est des choses qui nous intéressaient ou on passe le cafi... (21 :54). Je dis écoute, j'aimerais bien un master mais ça coute, ça coute cher de s'inscrire tout simplement, et elle me dit, moi je tenterais bien le cafi, en plus elle on l'a poussée, dans sa circo à le passer, donc j'ai dit si tu veux on passe l'admissibilité... et puis on l'a eue toutes les deux... voilà... Du coup on s'était dit on va faire une pause, sauf que on est poussé par nos conseillers

péda, (22.20) l'une et l'autre à ne pas laisser trainer le temps, à le faire dans la foulée parce que ça demande une remise à niveau et théorique et textes et que là on est dans le « mouv » comme ils disent... et il vaudrait mieux enchaîner là-dessus...

Chercheuse: donc du coup, tu vas préparer l'admission là tu es en train de faire le mémoire ?

Ericka : (22 :38) alors là pour l'instant non je ne suis pas en train de faire le mémoire, dans mon département, tu as d'abord l'admissibilité, là c'est fait ça y est on a eu le résultat y a un mois. Et après on nous propose un stage pour commencer la suite, donc là, il va y avoir, on va avoir un ou deux jours de formation d'ici la sortie scolaire et on aura trois jours pendant les vacances d'automne. Et à ce moment là, on aura jusqu'en décembre pour rendre un mémoire, et après se préparer à l'oral. (23.05) Donc, on va peut-être le faire, je sais pas trop parce que comme là j'ai-je disais à Marina ça fait quand même beaucoup, on a et je vais peut-être faire la méthode de géographie avec son mari, je les vois beaucoup tous les deux. Elle je la vois pour le cafi et lui pour le bouquin...

Et a fait quand même beaucoup parce que si on finit bien le manuel de CM1 et que le travail convient bien, pour l'éditeur pour l'instant ça a l'air d'aller, on va on enchainera certainement pour le CM2 l'année suivante... Donc préparer CM2 et Cafi en même temps, ffffffffffffffffffff, (23.35) ça risque de faire beaucoup quand même.... J'ai beau être endurante, j'ai quand même une vie de famille, ma fille rentre en 6è l'année prochaine elle aussi, donc deux élèves au collège,

Chercheuse : deux enfants à toi au collège, oui, ça va faire drôle...

Ericka : voilà, voilà, je ne suis pas sûre... il faut que je dorme la nuit... Plus je vieillis plus j'ai besoin de dormir donc... je sais pas trop... on verra et donc je travaille sur, moi ce qui m'intéresse depuis ces dernières années, je m'intéresse beaucoup aux sciences cognitives en fait... donc, avec des MOOC chez Fun, coursera et compagnie, je crois que j'en ai fait pas mal. Comme je m'intéressais aussi beaucoup à la précocité, forcément, j'ai lu Nicolas Gauvrit, tout ce qui a trait à ça... et ça me demandait du temps quoi...

Chercheuse: tu m'as dit les noms c'est Fun et ? et l'autre mooc ? parce que je connais Fun Mooc mais je ne connais pas le deuxième...

Ericka : Coursera

Chercheuse: ah oui, oui, je connais Coursera...

Ericka : il me semble que c'est chez fun qu'on trouve le maximum de trucs... pour les sciences cognitives, mais je vais chez Coursera aussi, Chez coursera c'était plutôt des modules étrangers notamment, d'universités américaines... et il y a avait un module sur la procrastination qui était assez extra... Je l'ai suivi peu de temps après avoir encore échoué au cafi justement.... Je voulais savoir comment échapper à ce phénomène bien connu de la procrastination.... Qui fait que quand tu dois travailler ton mémoire, tu vas plutôt regarder une série.... Voilà donc c'était très très utile... (25 ;14). Il te donne la méthode POMODORO, en gros tu te donnes un temps de travail sans objectif particulier... et 25 minutes de travail, puis 10 minutes de pause, pour cour circuler le phénomène de procrastination. Donc, c'était très intéressant. Donc je suis là-dedans, apprendre à maîtriser mon cerveau...

Chercheuse: et ça tu le fais toute seule en fait ? Tu te les programmes et comment et tu fais ça quand ? le soir ? Plutôt le week-end ? Comment tu ... ?

Ericka : Ça dépend des fois, tu vois, je suis le module en ce moment qui est sur l'attention, je sais pas si tu...

Chercheuse: oui, je le connais.

Ericka : Voilà (25.50) et ben là j'ai fait ça, j'ai pris une heure hier avant de partir en soirée, ça dépend des moments, quand j'ai le temps, je fais ça quand j'ai le temps...

Chercheuse: Wouah super...

Ericka : c'est fou ce qu'on peut faire quand on éteint la télé en fait, c'est ce que je disais à mes collègues... depuis que j'ai éteint la télé, j'ai récupéré un temps de vie incroyable !

C'est vrai quand je pense au temps que j'ai perdu, en même temps, ça fait longtemps que la télé ne m'intéresse plus ...

Chercheuse : Je comprends ce que tu veux dire, ce qui m'étonne c'est que vous êtes très nombreux à me dire que vous suivez des moocs et que vous faites de l'auto formation. Est-ce que c'est un peu un dépit parce que tu as envie d'apprendre et que tu n'as pas assez de propositions de l'institution ?

Ericka : oh oui, sûr !!!

Chercheuse : tu as des formations des animations qui t'intéresseraient dans l'institution ou pas du tout ?

Ericka : alors dans l'institution, euh... cette année, alors quand on a regardé le programme de formation, on s'est dit « pétard, oh ben dis donc ça va pas être joyeux ... » et puis finalement, j'ai pu suivre la formation sur les nombres décimaux qui était redescendue du ministère, alors tu sais c'est la magistère, et bien je l'ai trouvée plutôt intéressante... donc ça c'était bien...

Chercheuse: avec Magistère ?

Ericka : par contre quand j'ai vu après les matériels et catalogues de chez Nathan, je me suis dit tiens, c'est quelqu'un de chez Nathan qui a aidé à la formation... parce que les outils proposés sont vendus par Nathan c'est drôle...

Chercheuse : tout à fait...

Ericka : Mais bon n'empêche que c'était vraiment intéressant... donc voilà parce qu'il y a avait du contenu... théorique et du contenu pratique... ça ça manque quand même souvent dans les formations hein... On te dit ce qu'il ne faut pas faire mais on ne te dit pas ce qu'il faut faire après bien... Donc là c'était bien et puis non mais souvent, ça va pas. L'an dernier, j'ai réussi à échapper à toutes les formations mais malgré moi hein ? J'avais des rendez-vous médicaux et je suis partie en séjour avec une collègue, enfin bref... (28.00) j'ai échappé aux formations et la seule formation à laquelle j'ai eu droit c'est une que j'avais choisie avec un super formateur, passionné qui... et on a pas vu passer les trois heures quoi... mais globalement c'est quand même assez rare... et le taux d'ennui est quand même important... Après peut-être aussi parce que je fais partie des enseignants qui s'auto forment pas mal, et du coup le contenu qui est proposé me paraît plat... fin je veux dire... J'en suis aux neurosciences et on me parle de trucs qui pour moi sont réglés... donc y a pas de différenciation dans l'offre de formation... donc j'en suis peut-être pas au même endroit, après, je prends quand même hein... je suis là je prends des notes je suis sérieuse, j'essaie de ne pas bousiller le boulot du collègue formateur... avec qui je compatis grandement car je suis passée par là... (rires).

Mais bon c'est vrai qu'ils ont du mal à vivre.....

Chercheure : Est-ce que tu aurais, est-ce que tu as (29.10) des besoins particuliers en termes de formations toi des demandes, dont tu aurais l'idée avant même de chercher dans un catalogue ? Est-ce que tu aurais un besoin qui ne serait pas satisfait à l'heure actuelle ?

Ericka : c'est peut-être, pourtant je suis pas trop mauvaise, mais c'est la communication avec les familles encore tu vois... ou gérer les personnalités difficiles dans les familles quand tu les reçois ou... fin bref, les collègues viennent me voir quand ils ont un souci car ils m'ont vue agir en tant que directrice et ils ont trouvé que je m'en sortais plutôt bien... Donc des fois ils viennent me demander conseil, comment tu ferais ça toi ? qu'est ce que tu écrirais quand il faut rédiger des courriers sur un ton neutre et tout ça... mais (30.00) je pense notamment à mon élève là qui relève d'ITEP et pour moi la maman elle est malade, psychologiquement, et du coup, avoir des techniques de communication comme les commerciaux tu vois... pour réussir à se faire entendre et orienter des familles correctement vers le soin, comment faire entendre aux familles que l'enfant a besoin de soin et que c'est important parce qu'on n'a pas les outils pour obliger les familles, à faire soigner leur enfant, alors au moins essayer d'avoir les outils pour les convaincre, voilà, quelque chose de ça en ce moment, ça me manque, c'est, une de mes frustrations... et ça c'est sûr, et je dirais aussi gérer les personnalités difficiles en classe aussi... parfois je manque d'outils quand même là c'est pareil, on est une équipe, on gère bien les enfants comme ça, franchement, on les tient bien ces gosses... mais il n'empêche que par moment ce serait bien d'avoir un cadre théorique qui nous aide à nous appuyer dessus ou qu'on puisse construire des outils communs, pour avoir un comportement cohérent, parce que parfois entre collègues, on n'agit pas forcément de la même façon... alors je dis pas qu'il y en a qui font bien, qui font mal, je dis que on n'agit pas de la même façon et il serait peut être intéressant qu'on fasse des choses harmonisées, tu vois, des choses comme ça...(31 ;31) qui nous aident...

Chercheure : plutôt les mooc que tu suis ce sont des mooc de problématiques théoriques générales, c'est ça on dirait ? On peut dire ça comme ça ?

Ericka : voilà oui, je suis très dans les choses assez théoriques en neurosciences globalement... ou des fois des pratiques, j'ai suivi sur un mooc américain une formation sur « comment prendre sa classe pour la première fois » pour savoir ce qui se faisait aux Etats Unis... tu vois ? quels conseils on donne aux débutants aux Etats Unis, et ce qui est intéressant, c'est qu'ils commencent en parlant de l'architecture de la classe, le truc qu'on ne parle pas du tout à l'ESPE... fin c'est pas important les lieux... Organiser l'espace pour son enseignement, c'est juste un petit peu la base quoi, donc, tu vois, c'est des choses comme ça qui me nourrissent quoi... qui nourrissent ma pratique et qui m'intéressent tout simplement... j'ai suivi des trucs, j'ai suivi un module sur c'est quoi l'adolescence, hein parce qu'avec un gamin comme le mien c'était intéressant de savoir... oui parfois ce sont pour des choses personnelles aussi.

Chercheure : quand même plutôt les attentes que tu aurais du point de vue de l'éducation nationale c'est quand même plus des trucs très pointus, là tu m'as dit les nombres décimaux, là c'était plus ton attente ce serait plus communiquer avec les familles mais plutôt en termes d'une valise d'outils des choses comme ça ?

Ericka : oui, voilà c'est comment on gère des parents compliqués, comment (33) autres que les conseils généraux qu'on peut recevoir parfois, ne recevez pas une famille difficile tout seul ... prenez des notes et compagnie, ça ça fait 20 ans que je le fais quoi...

Chercheur: c'est plutôt des savoirs faire, de choses comme ça ?

Ericka : oui, interpréter le langage corporel... mon ex mari était commercial, dans ses études il avait appris à interpréter le langage corporel des clients et comment faire pour entrer en communication et lier avec lui, ça ça manque, voilà... on manque d'outils comme si recevoir des parents c'était naturel et qu'il n'y avait rien à apprendre quoi... tout le monde sait faire, c'est fou... c'est faux...

Chercheuse ; je comprends bien ce que tu veux dire, c'est un peu.... Comprendre l'empathie, les langages du corps,

Ericka ; exactement, oui... Comment on rentre en empathie avec une personne... moi je sais faire plein de choses, c'est déjà reformuler ce que vient de dire la personne pour être sûr d'avoir bien compris, que lui comprenne que tu l'as compris, que ça l'apaise... tout ce genre de choses, moi je sais faire, mais y a quand même des moments où quand tu as à faire à une personne malade en face de toi, et comment tu peux réussir à ..c'est peut-être trop pointu... peut-être que j'aurai besoin de passer un master en psychologie pour je pense que je suis peut-être jusqu'au-boutiste pour mais fin tu vois avoir ... c'est peut-être les quelques échecs que j'ai eus qui me turlupinent, j'aime pas perdre hein...

Chercheuse: et l'ASH tu regardes aussi dans des formations ASH ? ou pas du tout ?

Ericka : alors je regarde parce que j'ai une ULIS dans l'école, j'ai une super collègue d'ULIS qui partage ses ressources, on a eu un enfant autiste pendant quelques années, alors on a bien appris sur l'autisme, on a des interventions dans l'école pour que les enfants sachent ce que c'est que l'autisme et apprennent à réagir avec ces enfants-là... on a une petite fille trisomique, on a un projet cette année sur le projet différences, (35 10) l'inclusion inversée donc des enfants de nos classes vont animer des ateliers dans l'ULIS. Voilà, donc on travaille là-dessus... euh, on a notre formation interne on va dire... on est une chouette équipe...

Chercheuse: oui c'est vrai ! Est-ce que quand tu enseignes, tu fais du transdisciplinaire, c'est-à-dire est-ce que tu lies des disciplines que tu enseignes entre elles ? Entre les apprentissages que tu programmes ou pas du tout ?

Ericka : ça peut arriver... ça peut arriver... qu'est-ce que j'ai fait comme ça cette année ?

Chercheuse: j'ai vu par exemple sur ton blog un travail que tu avais mené sur le Japon. Et tu allais le faire quand on s'est appelés et tu allais y partir je crois au Japon...

Ericka : oui, oui, c'était génial, c'était génial... C'est le seul projet auquel je pense qui était vraiment construit, je cherchais si y avait autre chose, mais je ne vois que celui-là en fait... Après des fois, je le fais mais c'est pas forcément sur papier...

Chercheuse: tu m'avais parlé d'une frise d'histoire aussi que t'avais étalonnée non, en mathématiques ? Tu avais pas utilisé la mesure avec la frise que t'avais construite en histoire ?

Ericka : PFFF je ne sais plus... le seul projet que j'ai fait construit et abouti, c'est celui sur le Japon où on a fait la culture du Japon, en même temps qu'on étudiait le livre, la littérature et puis en même temps on avait au programme les séismes, les volcans, ... tout ça était voilà, c'était transversal. Ou peut-être une simple coïncidence de programmation, pour ce qui était des volcans et tout ça, mais, après, je leur ai filé des choses sur le Japon aujourd'hui et tout ça... Oui, ça tombait bien, c'était l'année où je partais en plus... mais après, d'autres projet, si on a fait le jazz cette année . Donc on est allé écouter un concert de Jazz, nous avons lu le roi du Jazz en littérature, on a travaillé sur la ségrégation aux Etats-Unis, pas trop loin non plus parce que c'est

ce qu'on fait au collège aussi, donc on n'a pas été trop trop loin non plus... et on a en même temps un livre dans la sélection des Incorruptibles, un livre sur Ruby tête haute qui raconte la scolarisation de la première petite fille noire qui a été scolarisée dans une école blanche... donc ça c'est transversal cette année, c'est l'enseignement qui est transversal.

Chercheuse; d'accord, sinon t'as pas de, quand par exemple, tu travailles en EPS ou dans une autre matière, tu ne cherches pas particulièrement à le relier à ce que tu as fait dans la classe.

Ericka : Si c'est possible oui, mais je ne suis pas non spécialement. Parfois je construis un projet comme le projet de Jazz c'était construit déjà au départ... Après je peux faire des liens si ça s'y prête mais je ne fais pas des recherches en particulier. (38 :36)

Chercheuse : donc c'est vraiment sur la base de coïncidence... tu l'as utilisé un peu plusieurs fois coïncidence... Pour le Japon, t'avais pas conscientisé particulièrement d'avoir articulé les enseignements les uns avec les autres.

Ericka : cette année-là si, car j'avais organisé je savais que je voulais le faire etc... le jazz cette année aussi, je les avais articulés, par contre la sélection des Incorruptibles, ça tombait bien, c'est une coïncidence, je l'ai reliée du coup... pour traiter ce bouquin-là, cette année-là... C'était super mais néanmoins, j'avais prévu de faire de la littérature, l'éducation musicale, la sortie, c'était déjà programmé, c'était comme ça...

Chercheuse: alors tu m'avais parlé d'un point qui était un peu crucial pour toi, c'était la montre et la gestion du temps... est-ce que c'est toujours quelque chose de très sensible pour toi ou est-ce que tu as relativisé ?

Ericka : alors, j'ai relativisé, je pense que finalement, avec l'habitude, ça se fait tout seul maintenant. C'est-à-dire que je maîtrise assez mon programme pour et j'ai assez d'activités tampon pour être plus souple dans ce que je propose Je différencie mieux aussi pour mes élèves qui sont lents ou en difficultés (40 ;03). Cette année, j'en ai pas mal dans la classe qui sont vraiment décalés. J'en ai un qui est multi dys donc avec lui y a plein de choses que je ne peux pas faire, il faut que je trouve des supports particuliers pour lui, j'ai A aussi qui est complètement décalé voir à la ramasse pour pas mal de choses donc du coup, dès ma préparation, c'est calibré pour qu'ils ne soient pas trop lâchés quoi... Donc du coup, ça me préoccupe moins, Parce que finalement, c'est dans les habitudes, c'est déjà là quoi... Je ne sais pas si je suis claire.

Chercheuse: d'accord, si, si tu es claire, y a pas de souci... et est-ce que tu as par rapport à la ...comment dire ? tu m'avais dit que tu devais t'auto contraindre à, à aller spatialement à l'opposé du tableau, à poser la craie pour laisser de la place aux élèves..

Ericka : oui

chercheuse : est-ce que tu le fais toujours ? est-ce que c'est un souci pour toi toujours ?

Ericka : alors, c'est beaucoup moins difficile maintenant parce que j'ai mis en place des choses dans la classe, pour que ça se fasse tout seul... Par exemple, j'ai les bâtonnets.

Chercheuse: qu'est-ce que c'est que ça les bâtonnets ?

Ericka : Y a en fait, y a deux choses, d'abord, avec A l'an dernier, à un moment, il avait pas voulu quitter la classe parce qu'il voulait faire la dictée (41.23) à midi, on sort à midi moins cinq... moins dix... A midi, il était toujours dans la classe, il ne voulait pas sortir... c'était une semaine après que ma sœur était décédée, j'étais pas très bien, pas patiente, je me connais, voilà... et il a

refusé de descendre et je savais que sa mère ne pouvait pas venir le chercher (sa classe est au premier étage) elle est en fauteuil roulant... donc toutes les contraintes voilà... donc, je l'ai attrapé et je l'ai descendu en le portant jusqu'au bureau de la directrice, sauf que je me suis fait mal, je me suis fait mal à l'épaule en le portant dans les escaliers et tu vois, un an et demi après, j'ai toujours des douleurs, donc voilà, c'est de ma faute, j'ai pas réagi comme il fallait... donc du coup, écrire au tableau et effacer le tableau, c'est plus compliqué pour moi, parce que ça réveille la douleur, donc du coup, c'est beaucoup plus facile pour moi d'envoyer un élève au tableau ! Tout simplement...

Chercheure : oui... (rires) oui, en effet, c'est pas mal

Ericka : et voilà le système des bâtonnets en fait c'est des petits bâtonnets en bois là, j'ai écrit sur chaque bâtonnet, le prénom d'un de mes élèves, j'ai colorié un côté en rouge, et j'ai un pot avec ces bâtonnets, et donc, je tire au sort un élève ... Parce que l'an dernier, j'avais une élève qui se plaignait de ne pas passer au tableau et de ne pas être interrogée... sauf qu'elle était interrogée plus souvent que les autres, elle s'en est vite rendue compte du coup avec le système des bâtonnets parce qu'elle y allait encore moins souvent... Du coup, elle a voulu revenir en arrière mais c'était trop tard... tout le monde aimait bien... Donc du coup, je me mets au fond de la classe avec mes bâtonnets, et pour corriger, pour lire les mots quand on a fait une séance d'orthographe, j'y viens assez facilement et les élèves aiment beaucoup j'ai toujours trouvé qu'ils étaient intéressés par leurs camarades que par moi donc, ça m'arrange bien, et du coup, j'ai naturellement, c'est plus facile pour moi, parce que physiquement, c'est plus compliqué pour moi de lever le bras tout le temps, du coup, ouais, c'est pas mal...

Chercheure : du coup, cette histoire de bâtonnets, c'est un outil pour toi de contrôle des passages au tableau. Tu t'assures que... tout le monde soit passé ? euh...

Ericka : oui, en fait c'est alors c'est pour que... alors je ne l'utilise pas systématiquement (43.28) parce qu'à certains moments, je vois bien qu'il faut que ce soit certains élèves qui parlent plutôt que d'autres, donc là dans ces cas-là, j'oublie les bâtonnets, mais c'est un outil de distribution de la parole qui est assez intéressant parce que ça permet d'entendre vraiment tout le monde, vraiment tout le monde... et y en a quand même qui ont l'art et la manière de se faire oublier, de, au fond de la classe, ou même devant, en tout cas, on ne les entend pas, et là ils sont obligés de s'habituer à lire la liste des mots qui est au tableau par moments, répondre à une question et s'ils n'arrivent pas à corriger, on dit ben on va t'aider, alors qui peut aider... et puis c'est, oui, voilà, ils s'habituent à prendre la parole la parole en groupe même s'ils n'en ont pas envie quoi... (44 15).

Chercheure: ok, super, en fait quand on avait fait l'entretien juste après la captation vidéo dans ta classe, je t'avais demandé d'enseigner les sciences et tu avais organisé une séance sur le bec des oiseaux en fonction de leur alimentation...

Ericka : oh oui, ça date...

Chercheure: tu t'en souviens ?

Ericka : oui, oui, oui,

Chercheure:: et tu m'avais beaucoup parlé de la théâtralisation un petit peu de cette séance, du fait qu'ils faisaient un peu semblant gentiment parce que tu avais un super groupe qui avait, tu te rendais compte dans le temps qui t'était imparti que tu ne pouvais pas les faire réfléchir

vraiment et donc il y avait eu, tu avais anticipé certaines étapes des mises en commun.... Tu te souviens de tout ça ?

Ericka : honnêtement, ça fait très longtemps, j'ai oublié tout ça...

Chercheure:: donc en fait, voilà, y avait des images de becs d'oiseaux il fallait associer le type de graine qu'ils mangeaient en fonction du type de bec et tu étais un peu déçue on va dire comme ça, un peu déçue de , de me dire que c'était un peu du théâtre et que tes élèves étaient gentils avec toi parce qu'ils étaient conscients qu'ils étaient obligé de faire un peu semblant parce que il fallait arriver à la trace écrite à la fin de la séance. Tu avais préparé la trace écrite et vous aviez négocié sur le titre. Vous aviez négocié uniquement sur le titre de la séance... 45.52 Voilà et donc, tu étais un peu dépitée de devoir enseigner comme ça cette séance-là mais tu étais vraiment très très prise par le temps, ça te stressait beaucoup le temps, tu regardais beaucoup, beaucoup la montre et sur ta prep qui était super détaillée, que tua vais prévu de m'envoyer mais que tu m'as pas envoyée mais bon c'est pas très important...

Ericka : oh mince et là pour la retrouver... tu en as besoin, pour ?

Chercheure:: non t'inquiète pas, tu m'avais donné des outils, tu m'avais dit sur quel site tu étais allée la chercher et que tu l'avais modifiée parce que tu avais tenu compte de certains changements que tu avais prévus... parce que c'étaient des séances qui étaient trop longues, tu avais raccourci, tu avais regroupé plusieurs séances qui étaient prévues par le conseiller péda de ta circo et tu me disais quand même que tu avais un problème de temps pour tout gérer que tu avais un impératif de format de cours de 45 minutes. Est-ce que c'est toujours un peu comme ça que tu fonctionnes, sur un format de cours de 45 minutes ?

Ericka : alors, 45 minutes, je trouve que c'est le temps optimum pour des enfants de CM1, voilà. On peut les faire tenir un peu plus longtemps, mais il ne faut pas que ce soit systématique, je trouve qu'au niveau de l'attention, c'est quand même un petit peu le top quoi... Alors sur mon planning c'est un peu comme ça... Après, ça peut être plus court, ça peut être plus long, ça dépend du type de séance que je prévois, en français par exemple, une séance d'orthographe, c'est plutôt une demie heure, la dictée forcément, ça prend un quart d'heure, (47.30) mais 45 minutes c'est un peu le standard maximum que je m'autorise, en CM2 tu peux aller quasiment jusqu'à une heure, mais c'est pas compliqué... Alors maintenant, je fais un peu plus à l'instinct tu vois, parce que c'est le taux d'agitation dans la classe qui me sert de jauge, si je vois que vraiment ça commence à s'agiter, machin compagnie, soit je change de modalités pour que les raccrocher, soit je sens que c'est pas la peine et je dis « bon ben on va s'arrêter là pour aujourd'hui et con continuera demain »... (48.00) je voilà, maintenant oui... Plus de place sur un an.

Chercheure: là tu voulais vraiment tout passer...

Ericka : oui...

Chercheure: oui parce que tu l'avais précisé que c'était important pour toi de l'avoir bouclée ta séance, pour être dans les temps...

Ericka : peut-être que j'avais un emploi du temps plus rigide avec un double cours... et le fait que j'étais en décharge de direction, je savais que je pourrais reprendre que la semaine d'après et là t'as de la perte d'information...

Chercheure : d'accord, d'accord...

Ericka : à mon avis, ça doit être ça les contraintes de l'époque, parce que maintenant je les ai tous les jours les enfants et on n'hésite pas, on n'a pas terminé, on s'arrête là, c'est vrai que c'est plus souple le travail... Le confort de ne pas être déchargé, d'avoir sa classe à 100% c'est vrai que j'ai apprécié tu vois, de retrouver ma classe à moi. Du coup, tu as une souplesse que t'as pas quand tu partages ta classe quoi...

Chercheure: ça c'est un point sur lequel tu discutes quelquefois avec les profs de collège ?

Ericka : la contrainte du format ?

Chercheure: ouais, de pouvoir revenir dessus le lendemain par exemple, ou....

Ericka : Je pense que je m'entraîne pour eux, après ça dépend avec qui j'en parle, parce que j'ai quelques copains qui sont profs dans le secondaire, et puis les collègues avec qui je travaille en mathématiques, je pense que suivant la matière, ça ne les forme pas forcément de la même façon. Mais oui, je le vois au niveau primaire, y a des matières qui ne supportent pas forcément, ou s'autres qui supportent très très bien d'être découpées ; ... le français par exemple, tout ce qui est grammaire, conjugaison, etc... alors ça supporte très bien le découpage, voilà, on réactive en début de séance, voilà, machin, ça supporte très bien, mais la littérature par exemple, c'est plus compliqué de découper une séance ... y a quand même la question de la mémoire du texte, (50) il faut tout reprendre le lendemain, je pense qu'il y a peu de sujets sur lesquels tu peux sauter puis d'autres... Quand tu fais une étude de documents en géographie, si c'est pas terminé un jour, le lendemain, il faut relire le document, donc, du coup tu te doubles le travail... A mon avis, c'est la matière qui induit un découpage facile ou pas quoi...

Chercheure: parce que par rapport à la spécificité de l'enseignement dans le premier degré, pour toi, là du coup, c'est pas forcément une question de format d'enseignement, parce que 45 min ...

Ericka : oui, ça rentre dans le format du collège oui...

Chercheure: c'est pas forcément l'intérêt du transdisciplinaire parce que tu n'y recours pas très souvent... c'est plus une question de confort de garder le même groupe toute la semaine par exemple ? Ou qu'est ce qui fait pour toi que... ? Ah oui, tu m'as parlé du public qui n'est plus pas encore très

Ericka : compliqué.... Moi, je pense que c'est vraiment la relation à l'élève qui est très différente ; je vais te raconter une anecdote, là cette année, je me suis mise aux (51.25) parents d'élèves pour mon fils voilà, c'est le seul rôle que j'avais pas eu dans le métier, parent d'élève, et au collège, je suis atterrée par la méconnaissance que les profs principaux ont de leurs élèves, je veux dire ils sont profs principaux et ils sont payés pour connaître particulièrement cette classe-là, et ils font les heures de vie de classe avec eux, enfin quand elle ne saute pas parce qu'enfin, voilà... euh et là j'ai eu conseil de classe de mon fils qui était la semaine dernière, y avait une élève que je connaissais parce qu'elle était passée en primaire quand j'étais directrice donc je la connaissais bien , enfin, je ne l'ai pas eue dans la classe mais je la connaissais bien, c'est une enfant qui relève du handicap, là elle est en cinquième ordinaire cette enfant, et l'appréciation sur le bulletin ça a été au deuxième trimestre, « vous n'avez pas tenu les engagements que vous avez pris au premier trimestre, vous ne travaillez pas assez » non mais comment est-ce qu'elle peut dire ça alors que cette enfant a un faciès particulier, on voit bien que cela ne va pas, que sa maman la pousse en la maintenant dans le système ordinaire, contre vents et marées, tu vois, alors qu'elle dépend de, pour nous elle dépend de l'ULIS, avec la collègue qui est en ULIS en

collège on s'est regardé, et on s'est bien comprises quoi... mais je leur ai dit « cette enfant ne peut pas, c'est violent ce que vous écrivez, elle ne peut pas... » et je me dis mais comment, et là ils te répondent toujours la même chose, « oui mais vous comprenez, on a 100 élèves, 130 élèves... » oui, m'enfin quand t'es le prof principal t'es censé connaître le dossier des 30 élèves de ta classe quand même particulièrement...

Chercheuse: donc c'est plutôt une prise en charge globale qui te plaît, ou qui t'incombe.. Comment tu dirais ça.. ?

Ericka ; je n'ai pas entendu...

Chercheuse : c'est plutôt une prise en charge globale de l'élève qui t'incombe ou qui t'intéresse dans le suivi ? qui fait que c'est dans le premier degré ?

Ericka : oui, oui, et puis t'as des enfants qui dans certaines matières sont terriblement perdus et qui se révèlent dans d'autres... et puis on a une relation à l'élève qui est tellement différente fin, je veux dire, le fait d'être en pénurie de personnel chez nous, d'être en fait la surveillante, la CPE, l'assistante sociale, l'infirmière et l'enseignante de l'enfant, forcément, on a une vision globale et on a une relation qui est complètement autre quoi... et nous, dans le primaire, on ne refuse pas le côté éducatif de notre métier, alors que dans le secondaire, il est dévolu à quelques personnes la CPE et les surveillants qui sont plus garde chiourmes que fin, que des éducateurs pour moi, enfin, souvent c'est ça... (54.08) euh, ça n'a rien à voir.. franchement être prof dans le secondaire, je ne les envie pas, c'est peut-être des vedettes dans leur matière mais à côté de ça, pff, je ne suis pas sûre que... Alors à côté de ça, tu as des profs très humains, qui sont fantastiques avec les élèves alors que des fois ils les ont que trois ou quatre heures dans la semaine, mais ils savent très très bien, mais à côté de ça, tu en as quand même pas mal qui viennent là faire leurs heures mais qui sont hyper durs dans leurs appréciations avec les élèves après... et puis alors stéréotypés, ça va du : « pas assez d'attention, ne s'intéresse pas », enfin je ne sais pas, nous on sait parfois pourquoi un enfant n'est pas disponible quoi... (55.00) d'ailleurs, je crois que « n'est pas disponible », c'est un terme du primaire ça, c'est pas un terme du secondaire... je les trouve enfermés dans des représentations des années 50 sur leurs élèves.

Chercheuse: c'est plus en termes de différences dans l'appréhension de l'élève, dans ses compétences en termes de savoirs... et de savoirs être t'as l'impression ou pas ? pas vraiment ? Ils regardent ce que l'élève sait mais...

Ericka : oui, je pense que c'est en termes de compétences ; ils sont sur l'élève ils sont pas sur l'enfant, or, derrière l'élève y a un enfant. Et ignorer l'enfant c'est comment, veux-tu qu'après, il, a quand même, dans toute relation pédagogique, y a un lien affectif qui doit se construire, y a un lien de confiance, et comme ils ne regardent que la surface des choses, souvent effectivement parce qu'il y a un défilé des élèves et compagnie, je veux bien croire qu'au niveau cognitif pour un prof du secondaire (56) euh, ça prend de l'espace disque hein, de se rhabituer à une nouvelle classe à chaque fois, de aux interactions entre eux, mais ils sont focalisés sur des choses qui ne sont pas l'élève et que nous on peut percevoir facilement finalement. Parce que l'âge nous les fait voir plus facilement, parce que les élèves sont moins dans la représentation à l'école qu'ils ne le sont au collège, c'est tout un ensemble de facteurs, hein... y a une façon d'appréhender l'enfant qui est complètement différente quoi...

Chercheuse: toi tu dirais que tu es plus focalisée sur l'enfant que sur le savoir à lui transmettre ou ?

Ericka : non, non, mais l'enfant il transparait derrière... je veux dire, tu le vois toujours... on ne peut pas l'ignorer en élémentaire,

Chercheure:: d'accord, oui...

Ericka : ou en tout cas, ceux qui l'ignorent, ils ont une ambiance de classe pourrie, et les enfants sont très mal...

Chercheure:: du coup, qu'est-ce que tu me disais d'un tiraillement que tu sentais entre tes convictions personnelles et des pressions que tu sentais, tu penses que c'est plus équilibré pour toi ou c'est toujours une tension pour toi d'être là ?

Ericka : je pense que c'est plus équilibré parce que j'ai pris du recul sur mon métier aussi... (57.15) que oui, pour avoir perdu ma sœur, ça m'a remis les priorités dans l'ordre tu vois, un petit peu aussi, c'est-à-dire que je suis toujours très attentive à mes élèves, je fais attention à eux, je contacte toujours les parents quand il y a des besoins etc... mais la vie est courte, voilà, la vie est très courte et il faut aussi à un moment faire confiance aux enfants, aux familles, se dire que je les sauverai pas tous, que moi j'en ai deux à la maison et que eux par contre, ils ont besoin de moi vraiment, et donc essayer d'arrêter ce surinvestissement que je peux avoir parfois dans mes classes, avec certains élèves, tu vois par exemple A, ça me , le voir partir en sixième dans l'état où il est ça ne servirait à rien, ça me rend un peu malade, hein... mais c'est pas le mien, c'est pas le mien donc, je prends du recul (rires) c'est pas le mien... (58) voilà, donc je pense que j'apprends l'égoïsme et ça me fait beaucoup de bien...

Chercheure:: qu'est-ce qui t'avait si on peut y revenir deux secondes, qu'est-ce qui t'avait été si difficile à midi moins dix quand il a voulu faire cette dictée et que ce n'était pas l'heure ? est-ce que... oui vas-y...

Ericka : en fait, ce qui s'est passé, j'en ai un souvenir assez précis, c'est que au moment de faire la dictée, c'est un exercice qu'il aime bien faire, la dictée, c'est un des rares exercices où il accepte d'écrire un paragraphe en entier, parce que sinon, il faut lui , c'est un enfant qui n'écrit quasiment pas... il est dans la toute puissance, c'est-à-dire que il a la maturité d'un enfant de 4 ans... il ne gère pas la frustration, donc, et la maman est complètement partie prenante de cet état de fait, elle dit qu'il ne faut pas forcer les enfants, elle a deux aînés, hein, deux fils qui ont quand même été moins difficiles qu'A, que quand il fera après, il démarrera, bref, elle est toujours en train d'excuser le comportement de son enfant et puis surtout le fait que quand il était petit, elle ne pouvait pas lui courir après quand il disait non, hein... donc elle a toujours été dans la négociation, duc oup ça donne un enfant qui a des problèmes relationnels... Enfin, ça va tellement mieux, il a des copains maintenant, il arrive à être avec les autres, c'est vrai que quand je le revois en CP refusant d'enlever son blouson et son sac dans la classe, et que maintenant avec moi, il accepte d'enlever son blouson quand je le demande quatre fois, à la quatrième fois il arrive à l'enlever, on a progressé quand même, et le sac est posé tout seul... au bureau... ouf... donc, du coup, ce jour-là, au moment de faire la dictée, il n'avait pas envie d'écrire, donc rapidement, il a décroché et voilà, il a fait autre chose... et arrivé à midi moins dix, j'ai une élève qui a, qui j'avais donné le mauvais test, à l'époque, je faisais des ceintures de multiplication de Charivari, donc j'avais donné le mauvais test donc je lui ai proposé à midi moins dix de lui faire repasser ce test. Ça me prend une minute. Et A il s'est dit que à ce moment-là, il fallait refaire la dictée... et je lui ai dit « ben non, je suis désolée A, tout à l'heure c'était le moment de la dictée, là c'est plus le moment de la dictée, donc tu vois L elle va faire son truc mais moi j'ai pas besoin de travailler, c'est elle qui va le faire en une minute et puis bon toi il faut que tu rentres, maman t'attend etc... Et à midi, ben non, et puis alors, tu sais avec la tête du petit garçon de 3 ans qui dit

non quoi... (1h033) tu vois, et à ce moment-là, j'étais épuisée, j'avais enterré ma sœur la semaine d'avant, tu vois, donc j'étais vraiment pas en état, et voilà c'est ça qui m'a fait dégoupiller parce que du coup, comme on parlait, il m'empêchait de démarrer le travail avec L, du coup au bout de 10 minutes, j'ai craqué, et je sais maintenant, avec le recul, en temps normal, j'aurais demandé l'aide d'un collègue, j'aurais téléphoné enfin, j'aurais fait un truc pour me faire aider quoi... là t'étais à l'étage, c'est ça, t'étais toute seule à l'étage ? oui, oui, j'étais à l'étage... et du coup, j'ai pas, j'étais trop fatiguée pour réagir correctement quoi...

Chercheuse:: non parce que ça t'a donné quand même un élan sur, ça a fait changer des choses chez toi qui sont intéressantes et que tu as réussi à positiver vachement bien je trouve.. C'était vraiment l'opposition, le fait qu'il te dise non au moment où tu étais fatiguée :. (1.01.31) qui a...

Ericka : oui, en fait, ma jauge de patience était déjà arrivée au minimum et j'en avais plus du tout quoi..et il a du me faire passer une bonne matinée de merde et donc là, j'étais à sec... voilà donc, heureusement, j'ai eu la bonne idée d'aller tout de suite chez le médecin et de faire constater l'accident du travail du coup, parce que mais là on pourrait en discuter aussi, la prise en charge des.... Fin bref... là tu vois, j'ai réouvert le dossier en septembre parce qu'au début de l'été je l'avais fait fermer pensant que c'était réparé et puis en fait, en septembre, au bout d'un mois, c'était reparti de plus belle. Ils m'ont envoyé quand même chez un médecin expert pour vérifier que c'était bien en lien... et alors que je ne me suis pas arrêtée un seul jour hein... J'ai juste demandé de la kiné hein... pour la kiné ils m'ont envoyé chez le médecin expert et franchement, quand tu vois mes états de service, pour ma sœur quand elle est décédée, j'ai pris deux jours, voilà, et qu'on me fasse ça franchement, je suis pas une collègue qui s'arrête facilement, je te jure, j'en étais mais écoeurée...Et je comprends qu'il y ait des collègues moins investis que moi qui pètent un câble parce qu'on n'a pas de responsable de la ressource humaine... chez nous, c'est très net. On a des tableaux excel, effrayant...m'enfin, je ne fais pas ça pour les yeux de mon IEN, ça tombe bien...

Chercheuse:: en même temps, c'est compliqué, je comprends que tu si en plus tu es entrain de repasser le cafi, tu cherches quand même j'imagine à ne pas faire trop de vague sur le plan hiérarchique ou ça va ?

Ericka : ça se passe bien alors c'est vrai que je suis peut-être inconsciente pour ça, mais je ne transige pas avec ce que je suis... C'est-à-dire que quand je me suis présentée à l'oral du cafi, quand j'en suis revenue je leur ai dit écoutez : il m'est arrivé un drôle de truc c'est qu'en fait normalement, la nouvelle épreuve du cafi ,c'est que tu présente un dossier d'activité de 5 pages, donc, j'avais présenté voilà, et pendant ton oral, tu développes, tu expliques un autre point etc... Euh normalement, tu as un quart d'heure de présentation et une demie heure de questions. J'ai fait mon quart d'heure de présentation, euh, qui s'est bien passé, et au bout de 20 minutes, IEN IA , euh non, c'est un IEN IPR , ça s'appelle, quelqu'un du secondaire, m'a dit « bon ben c'est bon, on va s'arrêter » là... et ben ça fait bizarre, quand tu sais que tu as une demie heure et qu'on t'arrête au bout de 5 minutes, tu ne sais pas ce qui t'arrive quand même, soit tu te dis que tu as été très très nulle, soit que bon ça va... et donc quand je disais aux collègues en revenant que j'étais très surprise de leur réaction mais en tout cas je n'avais aucun regret parce que je dis, si j'avais eu une paire de couilles, je les aurais mises sur la table... car en gros ils m'ont vue telle que je suis, et je pars du principe qu'il vaut mieux qu'ils me disent « non ,c'est vraiment pas fait pour vous, arrêtez-vous là » que de m'emballer et d'aller trop loin, j'ai vu ce que c'était d'être maitre formateur, puisque j'ai déjà été formatrice, tutrice et compagnie, je suis passée de l'autre côté de la barrière lorsque j'ai accompagné les CPC sur le terrain, fin voilà, j'ai des copains qui sont CPC, fin, donc je connais le métier, quoi.. (1.05/08), donc, si vraiment, c'est pas pour moi, il

vaut mieux qu'ils me le disent et qu'ils m'arrêtent... donc tu vois, je n'ai pas là l'IEN était là au dernier conseil d'école parce que c'était un peu tendu avec la mairie, et je, contrairement à mes collègues qui ouvraient grand leur bouche pendant le conseil des maitres mais qui n'ont pas moufté pendant le conseil d'école, tu vois, le genre de collègues qu'on peut avoir des fois, j'ai parlé, expliqué nos points de vue la mairie, et devant l'IEN... ben si ça ne convient pas et si ça n'est pas l'attitude à avoir dans une équipe de circo, il vaut mieux qu'ils ne me prennent pas ...

Chercheure: oui, parce que tu ne feras pas de concession... oui

Ericka : parce que je ne vais pas m'empêcher d'être ce que je suis, la vie est trop courte, vraiment...

Tu vois, donc, je peux d'autant plus avoir cette attitude parce que je suis très bien en classe. Je suis vraiment très bien en classe, j'ai, moi, ce cafi, je l'ai passé pour être avec ma copine Marina (rires) du moins dans son projet, d'abord, petit 1, éventuellement, pour reprendre des stagiaires dans ma classe parce que c'est quelque chose que j'ai aimé dans ce métier, pour moi, il y a une forme de compagnonnage que je trouve formidable, moi, j'ai des collègues de mon école qui m'ont sauvée en début de carrière, qui m'ont sauvée, qui m'ont aidée, à sortir de cette espèce de « préparationniste aigue », qui n' a pas de sens en dehors de l'IUFM et qui n'aide pas sur le terrain quand tu as toutes les matières à travailler, encore une fois, si on avait des instits formateurs à l'ESPE, comme peut-être ça va se faire, eux, ils savent, que t'as pas le temps de passer 3heures sur une préparation de 45 minutes, parce que t'as toutes les autres matières, le prof de biologie par contre, qui n'a fait que du secondaire, il pense que l'enseignant du primaire il a les 3 heures pour préparer ses 45 minutes. Tu comprends ce que je veux te dire ? Moi j'avais été traumatisée par ça... et moi j'ai des collègues qui m'ont dit heureusement mais STOP... voilà (1.07.05) tu fais ça comme ça comme ça, ils m'ont donné une méthodologie type, ils m'ont sauvée... je pense que c'est voilà, c'est quelque chose que je voudrais rendre... tu vois, sauver des collègues débutants qui sont noyés ... c'est difficile de faire ça...

Chercheure: alors l'autre point... non, vas-y vas-y continue...

Ericka : si on me laisse faire ça tant mieux, et ensuite, effectivement est-ce qu'à 55-60 ans j'aurai encore la force de faire ça... devant une classe, c'est pas sûr... et si j'ai un cafi, ce sera plus facile pour moi de partir en circo, voilà... mais alors, tu risques de me trouver un peu pessimiste, mais dans ma famille, on meurt jeune, alors est-ce qu'à 55 ans, je serai encore là, ce n'est pas sûr... donc, c'est vraiment pour le cas où je serais encore en vie...

Chercheure: à 55 ans, (rires) et du coup, tu serais prête à quitter cette école pour aller en école d'application ou pour aller en circo ?

Ericka: ah pas tout de suite... tant que mes enfants sont au collège, euh au niveau familial, ça a bien, alors, c'est rigolo, pendant l'entretien d'admissibilité, au bout de 20 minutes ils m'ont arrêtée puis j'ai dit bon d'accord, j'ai commencé à ranger mes affaires et ils m'ont demandé ce que j'envisageais pour l'année prochaine... Je leur ai dit, « pour l'année prochaine rien ,car je viens de signer un contrat d'édition, mais par contre, j'aimerais bien plus tard quand mes enfants seront plus grands, demander un poste en école d'application parce que je sais qu'il n'y a plus de maitres formateurs en dehors des écoles d'application et là j'ai une CPC, nouvelle qui était ancienne IMF, qui m'a dit, si, si, on trouve encore des postes à nouveau ... et j'ai dit « là oui, oui, ça m'intéresserait... tu vois, récupérer un...

Chercheure: et oui, puis que ce sont les écoles d'application qui ferment...

Ericka : du coup, c'est hors école d'application et c'est je trouve qu'on a une école formidable qui pourrait devenir école d'application... mais bon, c'est loin de (la grande ville) ça fait venir loin les formateurs, (1.09) parce qu'on a des collègues très investis, très chouettes, qui bossent beaucoup et qui on accueille facilement des stagiaires tu vois, on a des MAT tu vois des choses comme ça, donc... Vraiment c'est autre chose... Voilà donc tu vois niveau plan de carrière, j'ai pas de hautes ambitions...

Chercheure: je comprends, je comprends... si si c'est des hautes ambitions, pourquoi tu dis que t'as pas hautes ambitions, ya pas de raison de...

Ericka : non mais je veux dire que au niveau hiérarchique, ça a un peu étonné l'IA IPR, en fait, je lors de mon rendez-vous de carrière d'il y a trois ans, mon inspecteur me connaissait bien et il m'avait vue notamment en réunion avec la mairie et c'est vrai que je , j'ai travaillé avec des mairies quand j'étais animatrice, j'ai été élue, première adjointe de ma commune, moi, j'ai pas peur d'aller au charbon quoi... d'expliquer, de discuter politique... choix avec les gens... euh et on a un maire qui était très difficile en début de mandat, et c'était simplement quelqu'un de cartésien qui ne se laisse pas manipuler par des arguments affectifs, et donc voilà il faut présenter des choses éventuellement chiffrées si tu les as, en s'appuyant sur , bref, avec un discours argumenté, euh et moi ça me fait pas peur, et puis ces choix politiques, expliquer les contraintes, enfin... et je ne maniérais pas, parce que c'est quelqu'un qui n'était pas très à l'aise avec le milieu enseignant, étant lui-même ancien prof... et je ne m'énervais pas, et on a eu l'entretien comme ça pendant que je faisais l'intérim avec mon inspecteur, et ce maire et moi-même.. et je ne me suis pas énervée, alors que l'IEN s'énervait à côté de moi, rires et donc en fait, il m'a dit qu'il trouvait que j'avais ces qualités de rester calme dans un entretien un peu tendu, et il avait vu mon travail de préparation sur les séjours et compagnie où il avait apprécié la façon dont je rédigeais les choses (1.11) et dans mon rapport d'inspection, il trouvait que j'avais des qualités qui me permettraient d'accéder au corps des inspecteurs ; donc, ça c'est un peu ressorti au moment de l'admissibilité, et on m'a dit que je pouvais envisager quelque chose de plus quoi... mais j'ai pas envie de faire ce travail d'IEN, je ne le trouve pas très gratifiant... je trouve que c'est...

Chercheure : ou chef d'établissement, c'est concours d'IEN ou chef d'établissement qu'on te disait ?

Ericka : alors oui, ça chef d'établissement, on m'en a parlé aussi, mais là, quand je vois les équipes de profs du secondaire et la structure en elle-même, ça me fait pas envie non plus..., ça me fait pas envie non plus, 'fin, en salle des profs dans le secondaire, ils sont matière par matière, ils se mélangent pas les gars. C'est terrible, c'est comme si chez nous, les maitresses de CP ne parlaient pas aux maîtresses de CE1 qui ne parlaient pas à celles du CE2... 'fin, tu vois, c'est, y a plein de projets transversaux, la maîtresse de CM2 elle travaille avec plein de CP Ce1. (1.12) Ya tout est ... ça peut se faire par affinités les projets, mais en tout cas, ça ne se fait pas par niveau de classe, par... quand on a goûté à cette qualité de travail là, je j'ai du mal à imaginer gérer, diriger une équipe de profs du secondaire, fin voilà... j'aurais l'impression qu'on partirait de très loin tu vois...

Chercheure : en même temps, y aurait peut-être de la marge de progrès ...

Ericka : en même temps, je pense pas que j'aurai cette patience non plus... je pense que c'est non, écoute... maintenant, mon objectif dans la vie, c'est « fais des choses qui te font plaisir », où tu sais que tu peux agir, fin..je gagnerais peut-être mieux ma vie en tant qu'IEN ou en chef

d'établissement en collège, mais au niveau satisfaction personnelle, je pense que je serais perdante...

Chercheuse : tu as toujours l'impression que le métier de professeur des écoles et toujours socialement pas trop favorisé ? C'est souvent comme ça que tu abordes la question, tu as l'impression de ne pas trop avoir d'ambition machin, je suis étonnée que tu le dises comme ça, ça fait deux fois que tu le dis...

Ericka : oui, alors, moi j'ai une haute opinion de mon métier, mais elle n'est pas partagée...

Chercheuse : tu peux détailler ?

Ericka : c'est à dire que ah ben déjà elle n'est pas partagée au niveau financier c'est très clair, on a été déclassé, on n'est plus passé dans les catégories intellectuellement, classé catégorie B je crois que c'est l'INSEE qui nous a déclassés, enfin... bref, au niveau du salaire c'est une catastrophe, j'ai des collègues qui me racontaient qu'ils ont des amis secrétaires qui sont mieux payées que nous. Secrétaires... voilà, nous on est censés avoir un master 2 maintenant, on est à un niveau d'étude élevé et on est les moins bien payés certainement de ce niveau d'études là... Socialement, aussi, enfin, on est mal considérés par la société, et en plus ya ce « profbashing » là qui s'est bien installé partout et on se fait rétamé à la moindre occasion quoi... c'est terrible, non, je pense toujours qu'on est socialement... Après, voilà, on, je pense être assez indépendante d'esprit et j'ai une très haute opinion de notre métier, alors ça va...

Chercheuse : parce que tu m'avais fait comprendre que tu étais un peu partagée entre des ambitions de jeunesse et des possibilités aussi que des profs avaient vues en toi quand tu étais plus jeune et le sentiment que t'avais fait quelque chose qui est en dessous de tes possibilités... Là tu repars sur un parcours d'études, c'est pour tu penses que tu as besoin d'une reconnaissance personnelle pour toi ? de autre que celle de ce métier là...

Ericka : non, j'ai toujours eu dans l'idée de ce qui me fait plaisir, de ce qui me nourrit,

Chercheuse : d'accord...

Ericka : donc, pfff... après, euh,

Chercheuse : après, pour tes enfants, tu as des idéaux, j'imagine, mais ...

Ericka : Moi, ce que j'espère c'est qu'ils ne s'ennuieront pas dans leur vie, dès qu'ils choisissent un métier où ils s'éclatent, après, on, voilà, j'ai malheureusement fait le deuil de l'école ascenseur social, donc déjà qu'ils arrivent à se maintenir dans la classe moyenne dont on fait partie, là, déjà ce serait pas mal... Euh, ce serait déjà pas mal, et je suis inquiète pour mon fils qui n'aime déjà tellement pas le collège... qui est entrain de se dire qu'il partirait bien dans le technique faire charpentier... euh, alors bon, après, on a de la chance si on peut dire, c'est qu'il est un peu fainéant physiquement, il a , en fait, c'est un enfant qui a de l'asthme, qui est allergique et qui en plus a fait une croissance assez épatante, là il a 12 ans et il fait 1 mètre 70 , donc, il a plein de choses qui font que ça le fatigue physiquement, et il aime beaucoup être sur le canapé avec sa manette Fortnite, tu vois et au collège, on le pousse pour qu'il fasse le minimum et qu'il se maintienne dans , il a un niveau moyen plus tu vois, au collège, on est à peu près tous persuadés qu'il pourrait faire plus, mais comment faire plus s'il n'est pas motivé, c'est compliqué... donc, on est là, je peux pas te donner de moyenne car il fonctionne dans un collège avec des couleurs, donc, disons qu'il est toujours entre le jaune, vert, bleu, voilà... là il est plutôt vert en ce moment, c'est très bien, mais il est voilà, on ne sait pas trop, tu vois, il aurait des

notes, ce serait plus facile sans doute pour lui et pour nous de savoir où il en est tu vois,...
Finalement, les couleurs, ça va un moment mais, bon, on verra... euh..donc lui, déjà qu'il trouve un métier où il s'éclate, et on lui a dit «charpentier mon garçon, tu risques rapidement d'avoir des problèmes de dos » alors oui les études sont courtes mais est-ce que ça va t'éclater de monter des charpentes toute ta vie »... euh... voilà je ne suis pas sûre quoi... Mais en même temps, on leur demande de réfléchir à leur orientation dans une phase où ils sont en pleine transformation physique et personnelle et... mon dieu quoi... il a gout plutôt pour les matières scientifiques, donc, il est, quand je vois son bulletin, on dirait le mien, c'est-à-dire que je le vois bien orienté par défaut en sciences, c'est-à-dire tout ce qui est logique (1.17.47), compréhension, tout ça, ça carbure, mais il manque, il est pas doué pour les langues non plus, c'est assez étonnant, et il a aucun gout pour les matières artistiques, donc je pense qu'il va finir en technique ou en truc scientifique, mais le truc c'est qu'il ne sait pas quoi en faire, il ne sait pas où aller... il est vraiment...

Chercheure : toi tu as davantage les codes que ceux qu'avait ton papa, tu m'avais expliqué que c'était des profs qui t'avaient, tu m'avais dit « sauvée », mais qui t'avaient orientée euh, en te donnant les clés...

Ericka :qu'il fallait faire du latin, oui, oui, oui, alors on a essayé de faire ça, sauf que sa prof de latin, c'est sa prof de français de sixième avec qui il a absolument pas accroché, c'était juste une horreur pour lui, et pour elle. C'est-à-dire que R a un côté ado je m'en fous, et comme il est fatigué souvent, ben il s'appuie sur son bras, hein, dès le CP c'était comme ça... voilà, à s'affaler un peu, l'ado mou qui s'en fout et qui le dit qu'il s'en fout... il est tombé avec une prof de français en sixième psychorigide, qui nous a demandé, quand même s'il lisait... « ah ben oui, depuis ses 5 ans, il lit... hein », voilà, donc, là aussi, la connaissance de tes élèves, bravo ! Il lit beaucoup moins depuis qu'il est au collège et que Fortnite existe, mais il a une bibliothèque qui pourrait être celle d'un enfant de 4è ou 3è tu vois, donc, oui, il lit... et ils se sont pas du tout accrochés, vraiment la prof de français, rigide, de formation classique, tu vois, la prof de français classique... ça parle bien, et euh, ben voilà c'est surtout pas ce qu'il fallait à R, du coup, le matin, on a pas pu lui demander de le prendre... c'était juste pas possible, on a essayé de le négocier mais bon, donc, on en est là mais bon, il ne se plait pas... alors ce que j'espère c'est que quand il va arriver en seconde, ça va aller mieux, (1.20), mais on le tient , on le tient quoi, c'est le cas de le dire, on le tient ...

Chercheure : mais du coup, c'est pas comme toi, alors, de connaître un peu les ficelles de l'école, c'est plutôt son gout, son plaisir à être qui va vous déterminer, c'est ça, un petit peu ?

Ericka : on attend, on attend le déclic

Chercheure : d'accord

Ericka : on se dit qu'il a une chance, c'est que il ne tient pas de son père, c'est-à-dire que Nico lui a adoré le collège mais par contre c'était un jemenfoutiste terrible, qui lui n'était pas tenu à la maison en plus, donc du coup, voilà, il a, il a fini orienté technique, puis il est revenu dans le classique, puis il a fini par s'engager dans l'armée pour repartir chez lui... c'est pour te dire le parcours qu'il a eu mon mari, rien à voir... donc, on dit entre les deux, bon... rires, déjà qu'il arrive à être pas trop mauvais au collège, ça sera déjà pas mal...

Chercheure : on a une piste aujourd'hui quand même pour pouvoir reprendre les études plus tard quand il aura un déclic aussi...

Ericka : oui, peut-être mais ce qu'on voudrait c'est qu'il ait fait les études minimum, (1.21.15) pour pouvoir l'avoir, l'amener jusqu'à un bac, soit technique mais l'équivalent d'un E chez nous, tu vois, quelque chose d'assez pointu, dans nos anciennes... quelque chose d'assez pointu, en tout cas qui lui ferme pas les portes, comme disait Nico, il m'a dit « moi j'ai mis des années pour arriver là où j'en suis maintenant » parce que maintenant, il est dans les bureaux, il a pas un mauvais poste là où il est, mais il me dit y a des jeunes qui ont un bac + 2 maintenant qui ont le même poste que moi, donc, et c'est quand même dommage d'avoir perdu autant de temps alors qu'il en avait les capacités, il , pour en être là quoi... il lui dit bien de pas gâcher ces années là et alors, ça l'aide à tenir R... en se disant, y a quand même un minimum à avoir et .. oui, c'est compliqué. On verra, on n'est pas forcément dans les standards au niveau social, la prof de CM2 de mon fils m'a dit quand il était en sixième que R était non conformiste, Voilà R c'est un non conformiste, mais comme se parents, c'est-à-dire que on a pas forcément... les choses importantes pour nous ne sont pas celles de la société et inversement... donc, j'ai conscience que le, comme je dis à mon fils, son langage corporel le dessert, c'est-à-dire que quand il est incapable de se tenir droit et qu'il a une attitude un peu défiance vis-à-vis de ses professeurs, ça joue contre lui... c'est pas un méchant garçon mais par contre il n'a pas le bon langage corporel. Donc, bon, j'essaie de travailler un peu ça avec lui mais je sens bien que de toute façon il est dans une phase d'opposition et j'essaie déjà de maintenir une bonne relation avec lui, on lutte contre les écrans, contre fortnite qui est un bon moyen d'être au-dessus de la réalité, et de le maintenir à flot, de ne pas être trop dans l'opposition systématique et pour rester en communication avec notre ado quoi... oui, mais c'est une sale période, je ne sais pas si tu as les mêmes difficultés avec ta fille qui est dans ces âges...

Chercheure : elle est en quatrième, oui, cela arrive (rires)

Ericka : c'est compliqué, hein...

Chercheure : oui, c'est compliqué c'est sûr... pas évident, J'ai juste une dernière , deux petites dernières questions à te poser, une sur ton blog, est-ce que pour toi aujourd'hui, parce qu'à l'origine, je t'avais interpellée parce que c'est sur les profs blogueurs que je travaille et c'était l'origine de notre discussion... pour toi, est-ce que ton blog est utile, encore aujourd'hui, est-ce que tu publies encore ? est-ce que c'est plus finalement, le forum de profs blogueurs qui t'intéresse... ? comment tu te positionnes par rapport à ça?

Ericka:(1 ?24 ?22)alors aujourd'hui, je suis très souvent encore sur le forum des profs blogueurs, j'y passe tous les jours pour voir l'actualité du forum, tout ne m'intéresse pas hein, je ne lis pas tout ce qui s'y passe, mais je suis un peu dans la relation avec certains profs blogueurs peut-être parce que ce sont des gens qui me ressemblent quelque part, on a un peu les mêmes profils je pense, d'ailleurs, je pense que... j'aimerais bien lire ton étude, parce que je pense que je vais apprendre des choses...

Chercheure : mais tu la liras ... tu la liras avec plaisir quand ce sera fini l'année prochaine...

Ericka : donc je ne publie quasiment plus sur mon blog, j'ai toujours publié des choses que je pouvais, que je pensais qui pouvaient être intéressantes pour les autres. Ces derniers temps, je ne pense pas avoir publié grand-chose, j'ai pris du recul aussi et autant te dire qu'avec le café et tout et le bouquin, bref, j'ai autre chose à faire... je pense qu'il est encore utile parce que j'ai quand même à mon grand étonnement, il est encore pas mal fréquenté, alors que je publie très peu, je dois avoir entre 300 et 600 visites par jour, c'est quand même pas mal pour un blog qui est très peu nourri... donc, je pense que j'ai des grands classiques qui fonctionnent très bien, j'ai mes voilà mes sujets d'écrit pour les rédactions qui fonctionnent bien, des séquences en

sciences sur l'alimentation qui fonctionnent bien, donc apparemment, j'ai dépassé des notions qu'il faudra que je remette à jour, euh, le travail sur la bande dessinée, sur le Japon, j'ai des best of, comme ça, on va dire des articles stars, on va dire, et qui sont pas mal fréquentés, tout le travail sur la grammaire, que j'avais partagé) un moment autour de Picot, donc, j'ai des classiques comme ça, et qui me confortent dans l'idée qu'il faut publier quand tu penses que cela peut être utile... parce que c'est le cas apparemment, c'est ça reste un peu atemporel et voilà...

Chercheure : et comment ils t'ont trouvée les éditeurs, ils t'ont sollicitée ou c'est toi qui es allée les chercher ?

Ericka : alors c'est par une autre blogueuse, tu sais elle a publié une méthode d'histoire il y a trois ans, j'avais demandé à la tester et j'avais été emballée, donc, j'en ai fait la publicité, on a acheté le CM2 d'ailleurs l'année d'après, avec l'école, on s'en sert, on aime beaucoup cette méthode-là, on se l'est appropriée à notre façon bien sûr... mais en tout cas, on aime beaucoup les supports qu'elle propose, et elle a, ils lui avaient proposé de faire la géographie, elle a essayé mais elle était sur d'autres projets à la fois donc géographie pour le CM1 alors qu'elle est à la maternelle et un projet sur le vocabulaire à la maternelle, et je crois, enfin, elle m'a dit en gros que c'était ça faisait trop longtemps qu'elle n'avait pas fait de CM1, que c'était pas dans ses matières préférées et au début elle cherchait quelqu'un pour être co auteur avec elle. Et donc elle a fait la proposition sur le forum, et moi quand j'ai vu ça j'ai tout de suite pensé à mon copain Sébastien, qui est le mari de Marina, parce qu'il m'avait aidée, j'avais préparé une séquence de géographie pour l'admissibilité du cafipemf il y a 6 ans, avec lui et cette connivence intellectuelle que tu peux avoir avec certaines personnes et là... c'est quelqu'un qui est très particulier socialement, mais au niveau intellect, ça matche quoi, ça matche très très bien et du coup, je lui ai dit aussi « ça m'intéresse, mais par contre, ce serait pour le faire avec mon ami Sébastien qui est prof d'histoire géo dans le secondaire, lui en plus, il avait déjà participé à des publications, pour un bouquin de seconde technique en histoire géo, il a publié deux livres il a publié sa thèse mention très bien il y a deux ans, enfin ... après c'est quelqu'un qui a un haut niveau, en histoire et en géographie, et voilà, j'ai dit par contre ce serait pour travailler avec lui. Elle m'a dit écoute, j'en parle à l'éditeur et ils te contacteront. Et ils m'ont appelée, j'ai expliqué que ce serait pour travailler avec Sébastien, que lui avait déjà publié, que moi, j'avais participé à des mallettes accès lprof que j'étais blogueuse, enfin bref, on a envoyé notre pedigree comme on dit et du coup, je crois que ça a soulagé la blogueuse qui a pu se consacrer du coup depuis à son projet vocabulaire à la maternelle, et parce que les transpositions didactiques étaient plus compliquées pour elle, en géographie... (1.28.59) plus qu'en histoire finalement, du vois donc c'était, ça tombait bien. Donc, je ne cesse de la remercier de m'avoir confié son bébé. (rires)

Chercheure : et du coup tu vas souvent sur le forum mais plus trop sur le blog.

Ericka : je publie rarement sur le blog...

Chercheure : oui c'est ça...

Ericka : De temps en temps ça m'arrive, ça va être plutôt une conférence que j'ai trouvée intéressante, que je vais partager, ou mais ça fait très longtemps, tu vois, je... j'y vais régulièrement pour répondre aux quelques contacts que je peux encore avoir ou ce genre de choses mais il est autonome le blog, il fonctionne tout seul...

Chercheure : bon, j'ai une toute dernière question mais tu y as déjà partiellement répondu, mais je voulais savoir si pour toi c'était un métier confortable et si tu te sentais à ta place dans la classe.

Ericka : alors je me sens à ma place, certainement, confortable, pas tous les jours.

Chercheure : Les questions qui venaient de ça c'était : est-ce que tu te sens quelquefois en insécurité quand tu dois enseigner quelque chose que tu ne connais pas ou quelque chose de nouveau...

Ericka : quasiment plus, quasiment plus, je pense que c'est avec le métier, quasiment plus maintenant j'ai assez d'outils pour rebondir quand un enfant me pose la question, de lui dire « ah ça c'est intéressant, est-ce que tu peux nous préparer un petit topo là-dessus, fin voilà ... J'ai des outils aussi pour ne plus me sentir en insécurité quand je ne sais pas. Et puis je n'hésite plus à dire « je ne sais pas » car quand je fais la somme des connaissances que je sais moi par rapport aux enfants, je me dis mince quand même par rapport à mes CM2, tu peux te sentir un peu tranquille....(rires)

Je pense qu'avec le métier j'ai quasiment plus, peut-être aussi qu'il y a ce côté, voilà l'ordre des choses a été remis à sa place quand ma sœur est décédée donc du coup, je relativise beaucoup plus aussi je pense... sincèrement...

Chercheure : D'accord, oui, je comprends... en fait, je faisais référence à cette situation dans laquelle tu parlais de ce que mangent les oiseaux et forcément, quand tu avais interrogé les élèves sur ce que mangeaient les oiseaux d'après-eux, évidemment, ils t'avaient cité en premier les deux exceptions, le pélican et le colibri..(rires) et tu t'étais trouvée un peu dans l'embarras et tu m'avais dit dans l'entretien que c'était vraiment difficile pour toi ce genre de situation et ...

Ericka : oui, difficile de rester dans son sujet hein ? Ce doit être aussi l'inconfort d'être dans une séance que tu n'as pas construite...

Chercheure : mais en fait tu m'avais dit que tu l'avais réaménagée cette séance... effectivement comme tu me disais que c'était quelque chose de, pour toi, difficile d'enseigner les sciences, parce que vraiment t'y allais pas avec plaisir... ça a l'air d'avoir un peu changé, c'est moins...

Ericka : y a aussi le fait que les programmes ont bien changé, c'est vrai que les nouveaux programmes en sciences sont quand même, en tout cas, ce que moi j'enseigne depuis l'an dernier, ça va mieux, c'est peut-être ça aussi, après en sciences, autant ce qui est en sciences dures ça va, sauf quand je me fais entraîner un peu trop loin, par contre, tout ce qui est botanique, les animaux, tout ça, là, je suis larguée... et j'en sais pas assez pour être à l'aise... A l'inverse, les sciences dures où on parle de physique et de chimie, je me sens un poil plus à l'aise pour en parler aux enfants donc c'était ça aussi quoi...

Chercheure : ah oui, y avait juste deux derniers trucs que j'ai oubliés de te demander c'est d'abord est-ce que tu saurais c'est difficile, tu fais comme tu peux, tu t'en accomodes comme tu peux et si tu veux pas, tu réponds pas... je voudrais que tu classes les matières selon leur importance, d'après toi, les matières, on va dire les choses que tu enseignes plutôt... est-ce que tu saurais me dire ce qui est pour toi par ordre de plus à moins important ce que tu relèverais...

Ericka : Mhmmm je mettrais le français les maths d'abord en premier, ça me semble essentiel, ensuite j'aurais tendance à mettre l'histoire, géographie et l'éducation civique et morale...euh, l'anglais, qu'est-ce qu'il nous reste ? Le sport ...

Chercheure : la musique les arts, les sports...

Ericka : Le sport et après, bien que j'aime beaucoup ça, l'éducation musicale et artistique l'histoire des arts, l'art visuel et compagnie, parce que je trouve qu'à l'âge où ..La culture, on peut commencer à en donner des petites graines en élémentaire mais ils la construisent plus tard. Pour moi, leur culture personnelle ils la construiront plus tard. On leur donne des bases, mais c'est pas bien grave et surtout y en a qui font ça tellement mieux que nous... dans le secondaire que c'est pas très grave si nous on rate un peu... Voilà j'aurais tendance à faire ça comme ça...

Chercheure : et les sciences tu les mettrais où, du coup?

Ericka : ah oui, ah ben tiens, c'est rigolo ça... je ne les ai pas mises... Après, alors j'aurais tendance à les mettre après l'histoire géographie et l'Education morale et civique quand même... donc un peu avant l'anglais, ça serait un peu au même niveau mais... ouais, c'est pas forcément là que je mettrais, toujours pareil parce que on leur donne des bases mais la science avec l'esprit scientifique, la méthodologie scientifique et tout ça, il faut une certaine maturité et on leur donne des pistes, on construit des choses mais euh...voilà, j'ai conscience que notre rôle en primaire c'est de donner le Lire Ecrire, et Compter, et qu'après les choses vont se construire plus facilement après... Je fais confiance, quoi que j'en dise en mes collègues du secondaire pour qu'ils s'en occupent...

Chercheure : mais oui mais y a pas d'ambiguïté là-dessus ne t'inquiète pas...

Et la dernière, toute dernière c'est si tu devais dessiner la polyvalence, la représenter, comment tu ferais... ?

Ericka : Shiva, Shiva, avec tous ses bras, voilà, c'est la première image qui me vient... (rires)

Chercheure : Parfait, merci, on a terminé...

Fin de l'après coup d'Ericka 1h 35 et 53 sec

Une version de cet entretien d'après-coup d'Ericka avec mon filtre de traitement est disponible via le QR code ou en suivant le lien suivant :

<https://www.dropbox.com/scl/fi/h0ochq3wdi207bxr50slj/Traitement-EntretienApr-s-coup-d-Ericka.docx?dl=0&new=1&rkey=icjgyo3k6ykbq5leu5mrpn2x9>



10.4.1.4. Verbatim de l'épreuve (captation vidéo) d'Ericka

Classe d'Ericka

Ericka fait l'appel et l'appel cantine. Cela prend une minute.

Elève 1 : rituel de vocabulaire : le mot du jour : la grue mobile. Cela prend une minute.

Ericka : ce matin, nous allons parler de l'adaptation des animaux, des êtres vivants à leur milieu et plus particulièrement des oiseaux et de leur alimentation. Alors qui peut me dire ce que mangent les oiseaux ? Romain ?

Romain : alors je sais que les buses, ça mange des arbrouses et des graines.

Ericka : des graines, d'accord. Paco ?

Paco : du pain ?

Ericka : du pain, pour les pigeons effectivement, des déchets de notre alimentation... Yanis ?

Yanis : euh, des vers... des insectes...

Ericka : oui des vers, des insectes... (elle écrit au tableau) Candice ?

Candice : des poissons ?

Ericka : Ah, tu parles des oiseaux marins ? d'accord, effectivement... Tizia ?

Tizia : d'autres animaux qui mangent de petits animaux ?

Ericka ; alors on parle de proies... les poissons en faisant partie... oui, Simon...

Simon : Y a des oiseaux qui mangent d'autres oiseaux...

Ericka : oui, ce sont des proies.

Elève : Ya des oiseaux qui mangent des œufs ?

Ericka : ah non, non... euh... tu veux dire... bon, on peut considérer que ce sont des proies en fait...

Alors aujourd'hui, on va travailler sur les oiseaux et on va regarder la forme du bec des oiseaux, car il y a différentes formes de becs... Vous allez avoir des images d'oiseaux par groupes, vous allez commencer par les regarder, après je vous demanderai ce travail... (*Elle chuchote : vous vous mettez en position groupe*).

Les élèves sont en groupe de 4, ils regardent les images d'oiseaux

Au bout de 3 minutes, elle leur dit : vous écoutez un instant ? Maintenant que vous avez vu ces images, vous allez chercher à les regrouper par forme de bec. (elle mime le bec avec sa main) pour voir s'il y en a qui se ressemblent, qui sont différents, essayez de les classer... Alors le secrétaire de chaque groupe va maintenant nous dire comment vous avez classé les oiseaux, pourquoi vous avez mis certains oiseaux ensemble... Qu'est-ce qu'il y a ?

Elève : bah, Albane, elle était fournisseur alors,

Elève 2 : non elle était secrétaire...

Sans un mot, Ericka ouvre le tableau et montre les noms des élèves par fonction présidents, secrétaires, fournisseurs.. C'est bon ? tu vois ça ? très bien... Alors, on écoute attentivement s'il vous plait ? Dans ton groupe, qui est le ou la secrétaire ? Simon, alors on t'écoute...

Simon : on a classé par bec, y en a qui ont le bec qui est plus allongé et long... et y en a qui ont le bec crochu, 'fin comme ça (il mime).

Ericka : alors, crochu, allongé

Simon : et y en a qui ont le bec droit 'fin comme ça, normal (il joint ses mains).

Ericka : qu'est-ce que tu appelles Normal ?

Simon et d'autres : C'est plus gros et petit...

Ericka : c'est plus gros et petit... Alors vous avez bien entendu la proposition du groupe de Simon ? Tizia avez-vous fait le même regroupement ou pas ?

Tizia : oui

Ericka : même chose ? Elle regarde un autre groupe Oui ? Elodie, le groupe d'Elodie ? Qui est secrétaire chez vous ? Mathéo ? Même chose, oui ? Bon on est tous d'accord. (minute 9). Elle tient sa feuille avec ses propres notes à la main.

Elle recopie des mots au tableau : long et fin, crochu, petit et court,
Tizia : oui, mais quand il est petit et court, on a dit qu'il est aussi bombé quoi... c'est pas forcément ??

Ericka : alors qu'est-ce que tu appelles « bombé » ?

Tizia : ben que y a une petite bosse au niveau de du bec...

Ericka : d'accord, un peu bombé.. une forme plutôt ronde tu veux dire, plutôt arrondie par rapport à la longueur du premier ? d'accord (*elle mime*)

Elève 3 : et après ya des becs pas courts mais...

Ericka : mais pas très longs...

Elève 3 : oui...

Ericka : est-ce qu'ils sont quand même plus longs que ceux qu'on dit petits et courts ?

Elève 3 : inaudible

Ericka : un peu plus longs, donc on va garder la caractéristique... *Elle regarde sa feuille attentivement.* Alors, vous avez défini les trois types de becs, je vais maintenant vous distribuer feuilles et feutres comme d'habitude, enfin les fournisseurs viendront les chercher, et vous allez chercher à faire correspondre ...on écoute jusqu'au bout... et vous allez faire correspondre le type de bec avec le type d'alimentation... Il va falloir expliquer pourquoi ce type de bec va avec cette alimentation. Quelle action ces becs permettent de faire ? D'accord ? on a compris la consigne ? Quelqu'un peut la reformuler ? Jade ?

Jade : il va falloir définir enfin dire si on pense que ce type de bec va avec ce type d'alimentation.

Ericka : et ?

Elève 4 : et dire pourquoi.

Ericka voilà et dire pourquoi... Les fournisseurs, vous venez ?

Ericka *circule dans les groupes, et s'arrête...* le bec crochu c'est pour Arracher le... mais oui, mettez-les ensemble... *Autre groupe : avec la main elle mime le bec de l'oiseau qui picore, avec sa main raccourcie et bombée.. Puis sa main broie, écrase sur la table ... les enfants regardent et approuvent... Puis avec ses doigts, elle fait le bec crochu qui déchiquète et tire sur quelque chose... Elle prend une étiquette et la met sur leur feuille. Les enfants valident et se mettent à coller.*

Elle change de groupe.

Ericka : pourquoi il y a écrit deux fois « proie » sur votre feuille ? C'est par rapport à la ressemblance des becs ? Et qu'est que tu penses des becs crochus ? (*elle mime près de sa bouche avec son doigt en crochet*).

Elève 5 : ben il peut attraper...

Ericka : attraper, c'est ... (mimique négative).

Elève 6 : heu déchirer la peau pour pouvoir ...

Ericka *valide de la tête* : pour déchiqueter ses proies... *et s'en va dans un autre groupe.*

Elève 6 : tu écris « bec plus favorable pour déchirer les proies ».

Ericka recommence à mimer un bec avec une main et picore sur son autre main... Puis elle valide d'un hochement de tête. Ensuite, elle forme le crochet avec ses doigts et tire..

Elève 8 : oui, ça sert à déchiqueter la nourriture...

Ericka : oui c'est très bien *et elle change de groupe... Elle refait la même chose... avec le sixième groupe. (le brouhaha monte car les premiers groupes qu'elle a aidés ont fini de recopier leur trace écrite et s'agitent).*

A 19.53 **Ericka** : vous allez bientôt présenter vos travaux, il vous reste trois minutes.

Elève 6 : moi j'écris vite...

Chaque groupe vient aimanter sa trace écrite au tableau. Il est 9h20.

Ericka : bien, ce n'est pas le principal cela merci. Accroche ton affiche... Bien chacun regagne sa place, nous allons regarder ce qui a été écrit par chaque groupe.

On a marqué que les animaux qui avaient le bec long et fin mangeaient plutôt des insectes, parce que c'est plus pratique à attraper... avec un long bec... Ceux qui ont le bec crochu mangent des petits animaux, parce que voilà... Et pourquoi ils ont le bec comme ça ? Et les petits et courts becs mangent des graines parce que comme ça ils peuvent casser les graines...

Ericka : d'accord, est ce que vous avez écrit la justification ?

Elève : euh non...

Ericka : et pourquoi ?

Elève : parce qu'on n'a pas eu le temps....

Ericka : merci le groupe de Simon...

Simon : Euh, nous on a trouvé que les oiseaux avec le bec moins fin ça mange des vers car ils peuvent piquer, les crochus, les oiseaux avec le bec crochu ça mange de petits animaux car ils peuvent les déchiqueter et les petits avec le bec plus court, ils mangent des graines parce qu'ils peuvent les taper plus facilement...

Ericka : qu'est-ce que vous en pensez ?

Elèves : oui...

Ericka : bon, on va voir ce qu'en pensent les autres... le groupe rouge, vous venez ?

Elève fille : alors nous, on a d'abord écrit les noms des différents groupes d'animaux, la buse, l'épervier et on a fait des flèches pour voir où ça pouvait aller et on a tout noté pour savoir quel bec était le plus favorable pour déchiqueter la peau, et la chair. Après, ya des piverts, des colibris, des huppés, là c'est des graines, car leur bec est plus fin et long, enfin, on pense que c'est plus pratique (Ericka se retient d'intervenir, les mains derrière le dos).

Ericka : ah toi tu pense qu'un long bec comme ça (elle mime) c'est pratique pour... pour les graines oui ? (elle se gratte le nez).

Elève : oui, et les bouvreuils et les ... c'est plutôt les insectes et les vers, car leur bec est bombé pour attraper les insectes et les vers...

Ericka : alors qu'en pensent les groupes qui ne sont pas passés ? (elle se tient la nuque). Vous n'êtes pas d'accord ?

Elèves : non...

Ericka : qu'est ce qui pose problème ?

Elève assise : moi, je ne suis pas d'accord avec.. avec petit et gros, parce que le bec il est plus pratique pour casser les graines plutôt que pour manger les vers.

Ericka : tu penses que c'est plus pratique d'avoir quelque chose de ... (mime avec son poing fermé la forme du bec qu'elle a déjà montré en ateliers)...

Elève : ... de fort, fin de raide...

Ericka : de ramassé, pour casser...

Elève : les graines et réussir à les attraper...

Ericka : d'accord... Paco ? (du groupe de la fille au tableau)

Paco : mais on voit souvent des oiseaux avec des longs becs qui picorent dans l'herbe et dans les fleurs, y a des graines....

Ericka : tu parles d'oiseaux qui ont un bec particulier qui boivent le nectar en fait, toi... tu penses à autre chose, tu penses, c'est le nectar... l'animal que tu as en tête, tu penses que c'est le colibri ? Il faudra faire une autre recherche sur cet oiseau là, d'accord Paco ? Alexandre ?

Alexandre : après, pour les becs petits et courts... c'est pas trop pratique ils attrapent les

insectes, les vers... c'est plutôt fait pour les graines...

Ericka : la fonction pour toi elle est inversée ? Ben justement, Alexandre,

Alexandre (vient au tableau) : on pense que pour la buse, elle déchire sa proie avec son bec,

Ericka : et comment est son bec ?

Alexandre fait un geste avec sa main pour mimer comme l'avait fait Ericka

Ericka : crochu ? oui d'accord...

Alexandre : et le pivert, la huppe et le colibri mangent des insectes avec leur bec comme il est bien fin... (Ericka hoche la tête). Les derniers mangent des graines avec leur petit bec... mais on sait pas pourquoi...

Ericka : les copains, vous pouvez expliquer ? (elle tape du poing fermé contre sa main).

Ericka : de casser les coquilles des graines... A quoi ça sert le bec ?

Elève : A taper ?

Ericka : à taper pour le ?

Elève : pour le pivert ?

Ericka : tout à fait, et a priori à taper contre de la matière, on en reparlera tout à l'heure, merci !

Ericka : le groupe marron ?

Elève : nous on pense que ceux qui ont le bec crochu ils mangent de petits animaux, que ceux qui ont un petit bec, fin... un bec ...

Ericka : petit et court...

Elève : petit et court, ils mangent des graines et que ceux qui ont le bec long et fin mangent des insectes et voilà...

Ericka : d'accord, et pourquoi vous pensez ça ?

Elève (hausse les épaules)

Ericka : au hasard ? Margaux ?

Margaux : parce que les petits becs pour eux c'est très difficile d'attraper les insectes ou quoi... parce que c'est court du coup... C'est plus facile d'attraper des petites graines... les becs crochus ça mange les petits animaux parce que c'est crochu ça permet de mieux manger... les petits animaux et les becs fins ça mange les insectes parce que c'est plus long justement... comme le pivert et il tape dans les arbres pour attraper des petits insectes, et dans les fleurs aussi, y a des petits insectes bien sûr...

Ericka : mais celui là, on lui règlera son affaire une autre fois... c'est autre chose qu'il cherche... Donc vous êtes nombreux à penser comme la majorité à penser cette répartition là... Eliott...

Eliott : ceux qui ont le bec le plus long, on a mis qu'ils peuvent picorer dans les arbres, les insectes et les vers... et le bec crochu, bè il déchicte

Ericka : il déchiquète

Eliott : il déchiquète ses proies, de petits animaux, euh les becs petits et courts ils peuvent piquer des graines, et ils cassent les graines.

Ericka : très bien merci ! Alors vous êtes quasiment tous d'accord, (au groupe rouge), vous comprenez pourquoi vos camarades pensent comme ça ? vous voyez, ils ont raison... Alors, si on résume (elle monte sur l'estrade et prend la craie pour écrire), les longs et fins, ça favorise quelle alimentation ?

Elève : Les insectes...

Ericka copie et répète : les insectes parce que ça permet de faire quoi ?

Elève : de les piquer

Ericka : de les piquer tout à fait... Les crochus ?

Elève : des petites proies

Ericka : des petites proies parce que...

Elève : il les déchicte..

Ericka : il les déchiquète... et les petits et courts ? Clémentine ?

Clémentine : des graines

Ericka : oui... parce que ça leur permet de ?

Clémentine ; casser les coquilles

Ericka : Alors, on peut penser qu'au fil du temps, l'alimentation de ces oiseaux a favorisé le type de bec dans l'espèce et que finalement, pour pouvoir manger des proies, c'était quand même bien pratique d'avoir un bec crochu (elle mime) et que ce sont donc ces oiseaux là qui se sont plus reproduits et ont mieux survécu que les autres et donc cela a sélectionné cette caractéristique dans l'espèce. Vous comprenez ? On va maintenant, parler d'un autre animal... la girafe... oui, la girafe (elle distribue un polycopié). Vous pouvez ranger les oiseaux dans la pochette... On va s'intéresser à LA caractéristique de la girafe... quelle est la caractéristique de la girafe ?

Elèves : Long cou ?

Ericka : le long cou ! Chut.... Paco, j'ai dit « revenez à vos places... » (Les élèves lisent le texte qu'elle a distribué pendant qu'elle ramasse les images d'oiseaux sur les tables et efface le tableau). Allons, nous allons lire ensemble le texte... Alexandre ?

Alexandre lit le texte.

Elève : Maitresse, c'est quoi le mot ongulé ?

Ericka : Alors, l'ongulé, c'est un animal qui a ... des sabots. Enfin, pour résumer... alors y a-t-il d'autres mots que vous ne comprenez pas ?

Elève : anatomie

Ericka : alors anatomie c'est expliqué, c'est la forme extérieure d'un... tiens entre autres, il faut rajouter un e à la fin du mot... de l'extérieur du corps.

Romain ; euh... cuisante ?

Ericka : cuisante... ça veut dire qui te donne l'impression de cuire... qui brûle... Alors vous allez prendre votre cahier d'essais et vous allez chercher à répondre individuellement, tout seul, sans discuter avec votre voisin, à la question que je vais écrire au tableau... « qu'est-ce qui a favorisé la caractéristique grand cou chez la girafe ? » Alors, au début, il devait y avoir des girafes avec des cous plus ou moins grands ; il y a quelque chose dans l'environnement de la girafe, dans son alimentation, qui l'a amenée à développer dans cette espèce, le grand cou... c'est-à-dire que cela a favorisé les girafes qui avaient des grands cous qui se sont mieux nourries, qui ont eu des bébés et comme ça dans l'espèce, finalement, tout le monde a fini par avoir un grand cou... parce qu'elles se reproduisaient mieux, elles s'alimentaient mieux... d'accord ? Qu'est-ce qui a favorisé les girafes à long cou ? (chacune essaie d'écrire dans son cahier). Vous pouvez relire le texte hein ? (19 :10 video3)

Ericka : que mange la girafe ?

Elève : ben acacia et eucalyptus ? Tu as dit que c'était dans le texte et c'est ça qui est marqué dans le texte...

Ericka ; effectivement, c'est une bonne prise d'indice mais cela n'explique pas pourquoi les acacias... C'est un début de réponse on va dire...

Elève : parce que, parce que, parce parce que...

Ericka : tu as approché la réponse... (9h40 à l'horloge que consulte Ericka)

Elodie : les girafes y a plus de végétation en l'air donc avec leur long cou elles arrivent à mieux attraper les végétaux ...

Ericka : vous comprenez la réponse d'Elodie ? D'accord, Erwan ?

Erwan : moi j'ai mis « parce qu'ils ont acquis l'anatomie »...

Ericka : l'anatomie c'est la forme du corps... donc, la question que je posais Erwan, c'était par

rapport à la caractéristique grand cou, qu'est-ce qui chez la girafe a favorisé cette espèce ?

Simon : elle peut brouter à la cime des arbres... des acacias ?

Ericka : qu'est-ce qu'ils ont les acacias ?

Elève : ils vont de 2 à 6 mètres de haut...

Elève : sinon, les zèbres et les antilopes ils leur auraient piqué leur nourriture...

Ericka : c'est ça... En fait, y a pas de concurrence à cette hauteur là... Dans la savane, y a quand même d'autres animaux ... là, on vous parle des zèbres et des antilopes... est ce que les zèbres et les antilopes vont aussi haut ?

Elèves : non...

Ericka : non... mais eux comme ils vont chercher la nourriture jusqu'à deux mètres... et donc cette pauvre girafe qui n'est pas très rapide, qui n'est pas une chasseuse, progresse lentement, ben ce sont les animaux de cette espèce qui avaient le plus grand cou qui pouvaient atteindre les feuilles d'acacia en hauteur qui ont pu se développer... et donc ce sont elles qui ont survécu dans l'espèce, et qui ont donné la caractéristique « grand cou ». D'accord ? est-ce que c'est clair cette histoire pour tout le monde ?

Elèves : oui (en chœur)

Ericka : bon, on verra à l'évaluation.... Alexandre ?

Alexandre : c'est quoi une caractéristique ?

Ericka : alors une caractéristique, c'est par exemple la couleur des yeux, des cheveux, la taille, c'est quelque chose qui définit le physique ou le caractère d'ailleurs de quelqu'un... un trait particulier...

Alors ce petit texte vous allez le mettre sur le côté parce qu'on le collera au dos de la leçon. On va essayer de rassembler nos idées pour donner un titre à notre leçon. Les fournisseurs, vous allez chercher de grandes feuilles blanches... je pense que c'est S7...

Elèves : oui...

Ericka : qui peut proposer un titre pour la leçon d'aujourd'hui ?

Elève : euh les oiseaux et la girafe ?

Ericka : les oiseaux et la girafe ...

Elève : la forme du bec...

Ericka : oui, mais on a aussi la girafe...

Elève : la caractéristique des animaux qui ont évolué en fonction de leur nourriture...

Ericka : oui... alors dans un titre ?

Elève : euh la girafe et les oiseaux ?

Ericka : oui, alors on a déjà proposé ça... qu'est-ce qu'on a étudié justement par rapport à ces animaux ?

Elève : Ben la caractéristique des oiseaux, euh, des animaux je veux dire..

Ericka : alors on a étudié la relati... euh le rapport qu'il y a entre le physique des oiseaux... et quoi d'autre ?

Elève : l'adaptation de l'alimentation des animaux ?

Ericka : alors c'est presque ça... effectivement, c'est l'adaptation des animaux par rapport à leur...

Elèves : alimentation, environnement (Ericka fait des signes de main)

Ericka : c'est l'alimentation là, carrément oui... Parce qu'on avait parlé la dernière fois de la température, donc là c'est dépendant du milieu dans lequel il vit, c'est l'alimentation... on pourrait peut-être formuler... comment l'alimentation influence l'anatomie ? Quelque chose comme ça ? L'influence de l'alimentation ? Vous comprenez l'influence ? L'influence c'est comment l'alimentation a amené les espèces à avoir des caractéristiques physiques ? L'influence... oui ? bon...

(elle copie au tableau le titre (l'influence de l'an et les élèves copient sur leur feuille à 9h45) En parlant de l'alimentation d'une espèce animale, ou de l'homme, on parle de régime alimentaire... vous connaissez ce mot là ? Donc le régime alimentaire des animaux, nous l'avons vu, a influencé chez certaines espèces, des caractéristiques physiques. (Elle copie la phrase au tableau et les élèves copient sur leur feuille). .. a favorisé certaines caractéristiques. Les oiseaux qu'est-ce qu'ils ont ?

Elève : ils ont un bec fin..

Ericka : ils ont un bec fin ou ?

Elèves : petit, crochu...

Ericka : petit, ou crochu... voilà suivant ce qu'il mange, on va l'écrire... (donc, les oiseaux ont un bec adapté à leur alimentation.

Elève : à espèces, on revient à la ligne ?

Ericka : tu n'es pas obligée

Ericka : donc long et fin pour... aller chercher des insectes... court, pour pouvoir...

Elève : casser des graines...

Ericka tout en écrivant au tableau... pouvoir casser des graines. Et qu'est-ce qu'il manque ?

Elève : crochu...

Ericka : pour ?

Elève : déchiqueter les proies...

Ericka : on va dire la chair... des petits animaux.

Ericka : et dans le cas de la girafe ? qu'est-ce qui a influencé... (elle est interrompue par un élève avec lequel elle chuchote un instant) Alors qu'est-ce qui a influencé la caractéristique grand cou chez la girafe ?

Elève : parce qu'elle voulait attraper la nourriture que les antilopes et les autres animaux ne pouvaient pas manger...

Ericka : donc c'est la hauteur des feuilles qui a favorisé chez elles la sélection des girafes à grand cou. (elle va vérifier qu'un élève lent ait fini de copier pour effacer le tableau/ Avant de mettre la feuille à corriger, en dessous vous collez le texte de la girafe, ou derrière si vous n'avez pas la place...

(elle distribue une fiche de lecture aux CM 1 et s'apprête à faire des maths avec les CM2, comme indiqué derrière elle sur le tableau).

Ericka : (aux CM2) Alors, en lecture, vous marquez votre prénom sur la feuille, je reviens vers vous quand j'ai fini les CM 2. (Puis elle se positionne devant le groupe de CM 2 à gauche du tableau).

Ericka : alors en mathématiques, hier, nous avons révisé quelque chose... qui me rappelle ce que nous avons vu ? Jade ?

Jade : Alors, les divisions, on avait vu pendant les vacances, y avait un refuge... y avait des gens, il fallait dire combien y avait de lits libres, combien y avait de personnes qui dormaient au même niveau.. Voilà...

Ericka : tu te rappelles combien y avait de lits par chambre ?

Jade : Y en avait 10 par chambre

Ericka : tout à fait... et donc, on pouvait écrire quand y avait un lit occupé, que c'était un ?

Jade : un dixième...

Ericka : un dixième voilà, hier, nous avons travaillé sur les dixièmes. Euh, je vous ai photocopié ce qui était à retenir, pour que vous puissiez le garder en trace écrite. Les fournisseurs, vous allez chercher une petite feuille de classeur, on va coller cette trace écrite, on va la relire ensemble avant que je vous laisse travailler sur les exercices d'application, euh, d'entraînement, pardon ! Alors vous écrivez votre prénom sur la feuille...

Lecture de la trace écrite, puis distribution d'exercices aux CM 2. Elle repart ensuite vers les CM1.

Ericka : Il relie deux villes distantes de 1500 km en deux heures, quelle a été au km/h sa vitesse moyenne ? On ne répond pas pour l'instant d'accord ? On laisse aux copains la possibilité de répondre s'ils ne l'ont pas encore fait... avec leur stylo bleu à la main... (elle regarde Mathis) Tu sais où on en est ? Deuxième phrase, qui la lit ? sans donner la réponse bien sûr hein ? Célia lit l'énoncé, pendant qu'Ericka repositionne la feuille de Mathis et l'aide à suivre.

Ericka : Merci, La troisième phrase Kilian, tu nous la lis sans donner la réponse ? (Mathis regarde Ericka alors Ericka revient lui montrer ce qu'il faut regarder, lire...) C'est bon, sans donner la réponse, vous avez trouvé ?

Alors on est bien d'accord, il ne s'agit pas de répondre aux problèmes, mais il s'agit bien de compléter les énoncés. Alors, vous devez déduire de la phrase des autres mots, de quoi on parle, d'un vélo, d'un matelot, d'un avion, d'une voiture ? Donc, relisez attentivement les phrases, si vous avez terminé l'exercice, vous prenez votre crayon à papier et dans les phrases, vous allez souligner les mots, les indices qui vous ont permis de répondre. (elle repart aux côtés des Mathis pour les guider sur leur feuille). Elle reste 4 minutes 20 secondes à leurs côtés... Observe la classe 2 secondes et repart 20 secondes avec Mathis avant de répondre à un autre enfant qui fait la queue derrière elle. Elle répond à un garçon au premier rang 15 secondes.

Ericka : on va corriger le premier exercice les CM2 vous prenez votre stylo vert... alors première remarque, on vous donnait 5 moyens de transport et il n'y en avait que 4. Première phrase, Fleur... On parlait de quoi dans la première phrase ? Gnagna relie deux villes distantes de 1500 km en 2 heures

Fleur : moi j'ai mis le train... (Ericka se gratte le menton et interroge une autre fillette).

Elève : moi j'ai mis l'avion...

Ericka : pourquoi ?

Elève : ben parce que le train c'est un peu plus lent que l'avion...

Elève : moi j'ai hésité entre l'avion et le train et j'ai regardé les autres phrases, et à la dernière phrase, y a $\frac{1}{4}$ des passagers qui voyage en première classe, combien de personnes voyagent en deuxième classe ? Donc, comme dans l'avion, y a souvent des premières et des deuxièmes classes.

Ericka : oui, mais le problème c'est qu'en partant en 3 heures, t'as pas mis l'avion ? Mais là pourquoi tu dis que t'as mis l'avion alors que pour la croisière t'as pas mis ... tu l'as déjà utilisé l'avion regarde bien... Alors en fait, il fallait avoir un moyen de comparaison... Bordeaux/Paris c'est à peu près combien de kilomètres ?

Elève : c'est 3 heures

Ericka : c'est 3 heures mais ce sont des kilomètres 3 heures ? Combien de kilomètres à la louche ?

Elève : 500

Ericka : voilà, c'est à peu près entre 500 et 600. Donc Bordeaux/Paris, si je prends entre 500 et 600 km en train, c'est 3 heures, parce que je prends le TGV c'est plus rapide... Donc pour faire 1500 km en 2 heures, est-ce que je peux prendre le train ? (hausse les épaules)... Ce qui est compliqué c'est que c'est effectivement l'avion... Donc là, ce qui vous est, ce qui vous permettait de comprendre quel moyen de transport, c'était quoi ? qu'est-ce qu'il fallait souligner ?

Elève : le premier c'est l'avion et 1500km en 2 heures.

Ericka écrit au tableau : tout à fait, c'était l'avion et l'indice c'était 1500 km en 2 heures, donc vous prenez votre stylo vert et vous soulignez l'indice, (inaudible) Elle part contrôler le travail des CM1 et revient vers les CM 2.

Ericka : Deuxième phrase Lucien

Elève lit la consigne L'étape Pau Luchon se court sur 16 km

Ericka : 216 km, 216...

Elève le vainqueur de l'étape a roulé à la vitesse moyenne de 36 km/h combien de temps a-t-il passé sur le ... ? Vélo ?

Ericka : pourquoi tu penses que c'est le vélo ?

Elève déjà parce qu'il y a vainqueur, et puis vitesse de 46 km/h, euh 36 km/h

Ericka : 36 km/h donc y avait vainqueur, vitesse de 36 km/h...

Elève et y avait « rouler », rouler...

Ericka : et quoi d'autre ?

Elève : et y avait étape !

Ericka : étape très bien ! Elle écrit au tableau : alors le vélo, soulignez étape, vainqueur, ce qui sous entend qu'il y a une course, et donc effectivement 36km/h qu'on pouvait comparer avec quoi ?

Elève : la voiture, mais elle va beaucoup plus vite

Ericka : elle va beaucoup plus vite, surtout pour une course ! Et rouler, effectivement... car pour rouler, il faut des roues... Oui, mais là on finit d'abord de corriger, tout le monde a son stylo vert ? et on souligne les indices si on ne l'a pas fait...

Yanis, la suite.

Yanis : sur le circuit du Mans, je propose ? (Ericka acquiesce) La voiture est passée première à la vitesse moyenne de 179km/h. Ben c'est la voiture parce que c'est le circuit du Mans, c'est assez connu.

Ericka : tout à fait... mais il n'y a pas que des courses de voiture par contre au Mans, hein ?

Elève : des motos ?

Ericka : des motos aussi tout à fait... mais là, ce n'était pas dans les propositions effectivement... alors ce qui t'a permis de comprendre c'est « circuit du Mans » d'accord, (elle note au tableau) Yanis, qu'est-ce qui t'a permis encore de trouver ?

Elève : 179km/h

Ericka : oui... Y a autre chose qui t'a aiguillé Guillaume ?

Guillaume : 24 heures...

Ericka : oui, et il y avait aussi le mot rouler...

Elève : et aussi moi j'ai su que c'était la voiture parce que comme y avait un e dans ce questionnaire et qu'il n'y avait que la voiture qui était au féminin, ben moi j'ai mis la voiture...

Ericka : Ah, tu t'es servie des indices grammaticaux, l'accord, c'est bien ! Clémentine...

Clémentine : moi, j'ai mis paquebot,

Ericka : lis la phrase...

Clémentine : un paquebot peut emmener 2972 voyageurs en croisière s'il est plein, 3 staffs, un quart des passagers voyage en première classe...

Ericka : donc tu as mis paquebot, pourquoi ? (Ericka note les réponses au tableau)

Clémentine : parce que j'ai lu croisière, ça se passe sur un bateau,

Ericka : oui, y a quand même peu d'endroits où on peut loger autant de monde... (elle relance, corrige en même temps des CM2 qui viennent montrer une feuille).

Elève : voyage en première classe, seconde classe ?

Ericka : voyage en première classe, seconde classe. Alors, je vérifie que j'ai bien souligné tous les indices, si ce n'est pas le cas je prends mon stylo vert... (elle ramasse toutes les feuilles de copie de la leçon sur la girafe en bout de tables). On va en rester là pour aujourd'hui, vous mettez cette feuille dans votre chemise de casier, (elle efface le tableau pendant que les élèves rangent leur matériel). Je vais rendre maintenant, hier les CM1 vous avez travaillé en orthographe sur le genre et le nombre, j'ai regardé vos travaux, c'est pas très brillant, il y a des choses à corriger,

une fois que vous aurez terminé ce que j'ai indiqué avec une petite croix... donc je vous rends ce travail, vous regardez ce que vous avez à faire, et vous posez vos questions très vite parce qu'après, je vais aller travailler avec les CM2... Les fournisseurs, vous venez m'aider ? Chut... (une fillette vient la voir car elle a tout juste, Ericka la félicite et la renvoie s'asseoir...)

Alors vous allez reprendre votre leçon bien sûr... Elle répond à quelques questions individuelles
Ericka : cherche le féminin... alors c'est le moment de la correction chez les CM2...

Jade : écris la fraction décimale sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction décimale. $25/10 = \dots + \dots$ $37/10$

Ericka : alors, il faut se souvenir du problème d'hier avec les chambres, et les lits... On avait 27 personnes à loger dans les chambres, vous vous rappelez de ça ? Pour loger ces 27 personnes, on avait dû prendre des chambres entières et il restait quelques lits dans la dernière chambre qui étaient inoccupés, donc du coup, cela faisait des dixièmes. Maintenant, c'est la même chose, il faut vous dire : « voilà, j'ai 25 personnes à loger, je vais avoir des chambres complètement pleines, et il va me rester des lits inoccupés dans la dernière chambre... on l'avait écrit sous forme de fraction et on avait dit que c'était tant de chambres entières, plus tant de lits occupés dans la dernière chambre. Si on avait fait, reprenez la leçon, à la fin de la leçon de fractions décimales en dixièmes peut s'écrire sous la forme de l'addition d'un nombre entier et d'une fraction décimale. $25/10 = 2$ ben deux chambres entières en fait, + $5/10$ soit 2 unités entières et $5/10$.

Elève : ça veut dire qu'il restera 5 lits inoccupés ?

Ericka : oui... disons plutôt 5 lits occupés dans la même chambre... Si je remplis mes chambres, dans la première chambre, je mets $10/10$ èmes, (elle dessine sur paper board), dans la deuxième chambre, je mets encore 10 personnes, donc, j'ai là 20 dixièmes, et il me reste combien ? Et là, c'est donc ? une unité, là une unité, et là... $5/10$, je ne peux pas simplifier... donc c'est égal à 2 chambres + $5/10$. C'est cette écriture qu'on veut... un entier, un nombre entier pardon et des dixièmes à côté... Je ne sais pas si vous êtes passés par le schéma ? Fais des bandes avec des dixièmes, comme ça quand tu as une bande entière, tu complètes et ...je viens... Oui, tu peux aller aider Simon, si c'était ça ta question... (elle reste une minute avec une Cm1 sur l'accord au féminin en relation duelle) Puis elle repart en CM2 expliquer les bandes à un élève qui se dit perdu. Elle regarde sa montre... Elle reste 40 secondes avec un Cm1. Ca va être la récréation, il faut que j'aille en bas, ils sont mignons ... normalement je ne suis pas de service, mais je dois attendre qu'une collègue sorte pour envoyer les miens. (Il est 10h37) Les enfants rangent leur matériel, ils savent qu'ils attendent la récréation. C'est l'heure de la récréation. Vous laissez le travail sur la table et vous vous mettez en rang.

Clip 1 : 20.12 Clip 2 : 19.10 Clip 3 : 19.42 Clip 4 : 2.45 Clip 5 : 33.53 soit 1h 33 d'enregistrement.

10.4.2. Documents didactiques d'Ericka








10.4.2.1. Emploi du temps de la classe d'Ericka

Emploi du temps Période 1, CM1-CM2

Horaires	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi					
8h35-8h45										
8h45-10h35	Rédaction		Lecture/littérature	8h50-9h		Grammaire	Lecture/littérature			
	Orthographe	Français		Orthographe	Français					
			Orthographe	Français	Français	Orthographe	Orthographe	Français	Orthographe	Français
Français	Orthographe	Français	Orthographe	Anglais		Français	Orthographe	Français	Orthographe	
10h35-10h50	Récréation		Récréation		Récréation		Récréation		Récréation	
10h50-12h	Calcul mental		Calcul mental		Calcul mental		Calcul mental		Calcul mental	
	Mathématiques		Mathématiques		Mathématiques		Mathématiques		Mathématiques	
12h-13h35	Repas		Repas				Repas		Repas	
13h35-14h20										
14h20-14h30										
14h30-15h30	Anglais		Sciences expérimentales et technologie		Histoire Géographie		Education physique et sportive			
15h45-16h30	Enseignements artistiques		Education physique et sportive		Education morale et civique		Enseignements artistiques			
16h30-16h40										

10.4.2.2. Document ressource de la préparation de sa séance

(dont elle s'est inspirée en sciences).

	<p>Séance n°4 1 heure</p> <p>Objectifs : Mettre en évidence des adaptations morphologiques</p>	<p>Matériel nécessaire : par groupe de 4 élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 jeu de 10 cartes de différents oiseaux (alimentation) - 1 jeu de 15 cartes d'animaux différents (déplacements)
<p>Étape 1 tri sur critère morphologique : le bec des oiseaux</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ L'enseignant distribue à chaque groupe un jeu de photos des oiseaux et demande aux élèves de les classer en différentes familles (sans les retourner). Il affiche au tableau les mêmes photos agrandies (en désordre).    ✚ L'enseignant fait la synthèse des propositions des groupes, en finissant par ceux qui ont trié les étiquettes selon la forme du bec ; si aucun groupe n'a utilisé le critère de la forme du bec, l'enseignant le demande explicitement.  ✚ Il valide le tri en groupant les étiquettes agrandies sur le tableau ; la forme de chaque bec est décrite (long et fin, large, court et épais, pointu et crochu) et est écrite au-dessus de chaque groupe au tableau. L'enseignant ajoute « conique » pour les granivores et « acéré » pour les oiseaux de proie en expliquant ces termes. 		
<p>Étape 2 hypothèses et validation</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ L'enseignant demande aux élèves : « Pourquoi ces oiseaux ont-ils des formes de bec différentes ? ». Avec l'aide de l'enseignant si nécessaire, les élèves déduisent le lien avec la nutrition. ✚ Les élèves émettent des hypothèses sur le type d'aliments associé à chaque groupe d'oiseaux et l'enseignant les note au tableau ; celui-ci met en valeur les verbes d'action liés : piquer, percer, attraper, gober (insectivores) casser, écraser, broyer (granivores) tuer, déchiqeter  ✚ Les élèves valident leurs hypothèses en lisant le verso des étiquettes ; l'enseignant explique le vocabulaire (insectivore, granivore, oiseau de proie). Il écrit au-dessus de chaque groupe son régime alimentaire ; il fait verbaliser aux élèves que la forme du bec est adapté à la nourriture disponible ; c'est une adaptation morphologique. 		
<p>Étape 3 trace écrite </p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Les élèves complètent le tableau en y ajoutant le régime alimentaire de chaque groupe et le nom des oiseaux. 		

10.4.2.3. L'icône guide du maître qui lui sert de trame de travail avec les CM2

29 Les fractions décimales : les dixièmes

Manuel de l'élève pages 64 et 65

Commentaires pédagogiques

Une fraction décimale est une fraction dont le dénominateur est 10, 100, 1 000, etc.

Le dénominateur de la fraction indique le nombre par lequel

l'unité est divisée. $\frac{1}{10}$ correspond à l'unité divisée par 10.

Le numérateur est le nombre de parts de l'unité ainsi divisée :

$\frac{2}{10}$ correspond à 2 parts de l'unité divisée par 10.

L'unité se partage en 10. $\frac{10}{10} = 1$

Chaque unité est partagée en dixièmes. $2 = \frac{20}{10}$ $3 = \frac{30}{10}$

■ Socle commun (palier 2) :

– Écrire, nommer, comparer et utiliser quelques fractions simples.

■ Programmes 2008 :

– Écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction < 1 .

– Ajouter 2 fractions décimales de même dénominateur.

■ Objectifs des séances :

– Écrire, nommer, représenter et ajouter des fractions décimales en dixièmes.

– Écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction < 1 .

■ Matériel à prévoir :

– pour l'élève : l'ardoise, le manuel et le cahier de mathématiques.

Séance 1

Travail préparatoire

► Temps 1 : Calcul mental

Objectif : Diviser mentalement un nombre entier à 2 chiffres par un nombre à 1 chiffre ≤ 9 .

Travail collectif oral et individuel écrit Durée : 10 min

À l'oral

• **Consigne 1 :** « Rappelez-moi comment diviser mentalement 72 par 9. »

Réponse attendue : Il faut chercher dans la table de 9 un nombre qui, multiplié par 9, donne 72 ou s'en rapproche le plus possible sans le dépasser.

C'est 8 car $9 \times 8 = 72$.

• **Consigne 2 :** « Comment diviser mentalement 51 : 7 ? »

Réponse attendue : Il faut chercher dans la table de 7 un nombre qui, multiplié par 7, donne 51 ou s'en rapproche le plus possible sans le dépasser.

C'est 7 car $7 \times 7 = 49$ ($7 \times 8 = 56$ est trop grand).

Donc $51 : 7 = 7$ reste 2 (de 49 pour arriver à 51)

• **Consigne 3 :** « J'énonce des divisions que vous calculez mentalement. Vous me donnez le résultat oralement. »

Interroger les élèves à tour de rôle.

Énoncer : $81 : 9$; $53 : 7$; $24 : 5$; $72 : 8$; etc.

À l'écrit sur le cahier de mathématiques

• **Consigne :** « J'énonce des divisions que vous calculez mentalement. Vous écrivez le résultat sur le cahier de mathématiques. »

Énoncer : $56 : 8$; $54 : 9$; $39 : 9$; $23 : 4$; $25 : 3$...

Les élèves écrivent les résultats sur leur cahier de mathématiques.

La correction collective s'ensuit.

► **Remarque :** Donner régulièrement les tables de multiplication à revoir.

Proposition d'un Temps 2 avant la recherche dans le manuel. L'enseignant choisira de le mener ou pas.

► Temps 2 : Écrire, nommer et représenter des fractions simples

Objectif : Revoir le sens et l'écriture d'une fraction simple.

Travail collectif oral

Durée 15 min

► **Remarque 1 :** Ce temps de manipulation sera repris plusieurs fois et autant de fois que nécessaire, notamment avec du matériel concret (bandes, disques...) pour les élèves les plus fragiles.

► **Remarque 2 :** Nous prenons l'exemple d'une classe de 24 élèves. Adapter les nombres proposés en fonction du nombre d'élèves.

• Si possible, apporter 2 ou 3 gâteaux.

• **Explication :** « Aujourd'hui, vous allez revoir l'écriture, la lecture et la représentation des fractions simples. »

Présenter 1 gâteau aux élèves.

• **Consigne 1 :** « Que voyez-vous ? » (1 gâteau)

• **Explication :** « Je coupe ce gâteau en 8 parts égales. Voici la fraction correspondante : $\frac{8}{8}$. »

Cette fraction se dit : « huit huitièmes ».

← Ce nombre indique le nombre de parts.
C'est le numérateur.

$\frac{8}{8}$
← Ce nombre indique en combien de parts est divisé le gâteau.
C'est le dénominateur.

• 1 gâteau est partagé en 8 parts égales.

Je donne 1 part à Luna.

Voici comment s'écrit et se nomme la fraction correspondant à la part de Luna :

$\frac{1}{8}$ un huitième

$\frac{1}{8}$ J'ai pris 1 part sur les 8 parts.

• Je donne 1 autre part à Nico. Maintenant, j'ai pris 2 parts sur les 8. Cela s'écrit en fraction :

deux huitièmes $\frac{2}{8}$
2 parts sur les 8

• Faire de même jusqu'au bout.
Verbaliser à chaque fois et noter au tableau la fraction correspondante.

• **Consigne 2** : « Voici un autre gâteau découpé en 8 parts égales. Je veux donner 1 part à chacun des 24 élèves de la classe. Aurai-je assez de parts ? »
Non, il n'y a que 8 parts, donc 16 enfants n'auront pas de part.

• **Consigne 3** : « Comment faire pour que chaque enfant ait une part de gâteau de taille identique ? »
Laisser les élèves émettre des hypothèses.

Proposition : « Il faut 2 gâteaux supplémentaires ; chaque gâteau sera partagé en 8 parts égales. »
Faire réellement le partage, verbaliser et écrire d'autres fractions que $\frac{1}{8}$.

Exemple : Placer 6 parts de gâteau sur une assiette et verbaliser : « J'ai partagé le gâteau en 8 parts égales ; le dénominateur est donc 8. J'ai pris 6 parts sur les 8 ; j'ai pris $\frac{6}{8}$ du gâteau (six huitièmes). »

• **Consigne 4** : « J'ai coupé 3 gâteaux en 8 parts égales. Je place 11 parts dans une assiette. À quelle fraction cela correspond-il ? »

Laisser les élèves émettre leurs propositions.

Réponse : Cela représente $\frac{11}{8}$, c'est-à-dire 8 parts du 1^{er} gâteau + 3 parts du 2^e gâteau.

$\frac{11}{8}$ c'est donc égal à $\frac{8}{8} + \frac{3}{8}$, soit $1 + \frac{3}{8}$.

• **Faire de même** avec $\frac{19}{9}$, $\frac{16}{8}$, etc.

Travail dans le manuel

► Temps 1 : Découvrir

Travail individuel ou par binômes écrit et collectif oral

Durée : 25 min

• **Explication** : « Aujourd'hui, vous allez redécouvrir la représentation, l'écriture, la lecture et l'addition des fractions en dixièmes, ainsi que l'écriture d'une fraction sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction < 1. »

Les élèves ouvrent leur manuel page 64.

Sur le cahier de mathématiques, ils écrivent en titre : « Recherche ». Les élèves découvrent la situation.

Ils effectuent la recherche **individuellement** ou **par binômes** (au choix de l'enseignant).

La **mise en commun** suit chaque partie.

• **A.** L'objectif est de redécouvrir la représentation concrète des dixièmes et l'écriture de la fraction en dixièmes.

Réponses : • Une chambre est partagée en 10 lits.

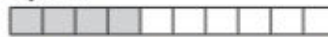
• 4 lits sont occupés dans cette chambre.

• fraction correspondant aux lits occupés : $\frac{4}{10}$

• fraction correspondant aux lits libres : $\frac{6}{10}$

• **B.** L'objectif est de redécouvrir les dixièmes sous la forme d'une représentation symbolique concrète.

Réponse :



• **C.** L'objectif est de représenter et d'écrire une fraction en dixièmes < 1 et de revoir que $\frac{10}{10} = 1$ et $\frac{20}{10} = 2$.

Réponses :



les Espagnols : $\frac{5}{10}$

les Italiens : $\frac{2}{10}$

les Allemands : $\frac{3}{10}$

$\frac{5}{10} + \frac{2}{10} + \frac{3}{10} = \frac{10}{10}$

1 contient $\frac{10}{10}$. Donc $1 = \frac{10}{10}$.

Si 2 chambres étaient totalement occupées, la fraction correspondante serait $\frac{20}{10}$.

• **D.** L'objectif est de revoir l'écriture d'une fraction sous la forme de la somme d'un entier et d'une fraction < 1 (en dixièmes).

Réponses : • Il faut prévoir $\frac{27}{10}$ de chambres.

• 2 chambres complètes et $\frac{7}{10}$ d'une 3^e chambre seront occupés.

• $2 + \frac{7}{10}$

► Temps 2 : Appliquer ce que l'on vient de découvrir

Travail individuel écrit

Durée : 20 min

Les élèves réalisent les exercices sur leur cahier de mathématiques. Ils écrivent en titre : « Exercices d'application ».

• **Exercice 1** : L'objectif est de repérer une fraction en dixièmes < 1 sur une droite graduée.

Réponse :



• **Exercice 2** : L'objectif est d'écrire une fraction décimale en dixièmes < 1.

Réponse : $\frac{4}{10}$

• **Exercice 3** : L'objectif est d'écrire la mesure d'un segment sous la forme d'une fraction décimale, puis sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction en dixièmes.

Réponse : $\frac{32}{10} = 3 + \frac{2}{10}$

• **Exercice 4** : L'objectif est d'écrire une fraction sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction en dixièmes.

Réponses : $\frac{34}{10} = 3 + \frac{4}{10}$

$\frac{68}{10} = 6 + \frac{8}{10}$

En fin de séance, demander aux élèves **ce qu'ils ont appris et retenu**. La réponse des élèves peut être : « Aujourd'hui, nous avons redécouvert la représentation, l'écriture, la lecture et l'addition des fractions en dixièmes, ainsi que l'écriture d'une fraction sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction < 1. »

Lire la rubrique « Retenir » dans le manuel.

Séance 2

Travail préparatoire

► Temps 1 : Calcul mental

Objectif : Diviser mentalement un nombre entier à 2 chiffres par un nombre à 1 chiffre ≤ 9.

Travail collectif oral et individuel écrit

Durée : 10 min

• **Consigne** : « J'énonce des divisions que vous calculez mentalement. Vous me donnerez le résultat oralement. »

Interroger les élèves à tour de rôle.

Énoncer : 20 : 4 ; 35 : 6 ; 75 : 9 ; 56 : 8 ; etc.

À l'écrit sur le cahier de mathématiques

• **Consigne** : « J'énonce des divisions que vous calculez mentalement. Vous écrivez le résultat sur votre cahier de mathématiques. »

Énoncer : 30 : 6 ; 52 : 7 ; 28 : 3 ; 49 : 7 ; etc.

Les élèves écrivent les résultats sur leur cahier de mathématiques.

La correction collective s'ensuit.

► **Temps 2 : Rappel**

Travail collectif oral

Durée : 5 min

• **Consigne** : « Qu'avez-vous appris lors de la séance précédente ? »

Réponse attendue : « Nous avons redécouvert la représentation, l'écriture, la lecture et l'addition des fractions en dixièmes, ainsi que l'écriture d'une fraction sous la forme de la somme d'un nombre entier et d'une fraction < 1. »

• **Expliquer** : « Aujourd'hui, vous allez vous entraîner sur ces compétences. »

Travail dans le manuel

► **S'entraîner**

Travail individuel écrit

Durée : 45 min

Les élèves écrivent en titre sur leur cahier de mathématiques : « Exercices d'entraînement ».

Propositions de parcours :

• **Parcours A complet** uniquement pour les **élèves en difficulté**.

• **Parcours B complet** uniquement pour les **élèves performants**.

• Pour les élèves qui ont **besoin de travailler l'écriture en chiffres des fractions en dixièmes < et > 1 à partir d'une représentation symbolique concrète**, proposer de commencer par les **exercices A1 et B1**, puis de poursuivre le parcours A ou B en fonction des compétences à travailler.

• Pour les élèves qui ont **besoin de travailler la représentation de fractions décimales en dixièmes données en chiffres (< et > 1)**, proposer de commencer par les **exercices A2, B2 et A6**, puis de poursuivre le parcours A ou B en fonction des compétences à travailler.

• Pour les élèves qui ont **besoin de travailler l'addition de fractions décimales en dixièmes**, proposer de commencer par les **exercices A4, B4 et B6**, puis de poursuivre le parcours A ou B en fonction des compétences à travailler.

• Pour les élèves qui ont **besoin de travailler le lien entre fractions décimales en dixièmes et nombres entiers**, proposer de commencer par les **exercices A3 et B3**, puis de poursuivre le parcours A ou B en fonction des compétences à travailler.

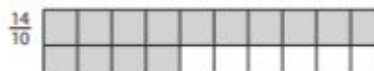
• Pour les élèves qui ont **besoin de travailler l'écriture d'une fraction décimale en dixièmes sous la forme de l'addition d'un nombre entier et d'une fraction en dixièmes**, proposer de commencer par les **exercices A5, B5 et A6**, puis de poursuivre le parcours A ou B en fonction des compétences à travailler.

Correction des exercices :

Parcours A :

• **A1. a)** $\frac{5}{10}$ **b)** $\frac{8}{10}$ **c)** $\frac{18}{10}$

• **A2.**



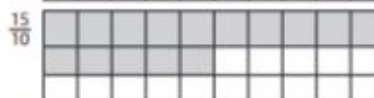
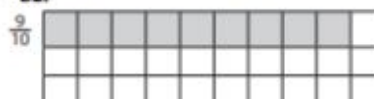
- **A3.** $\frac{40}{10} = 4$ $\frac{50}{10} = 5$
- $\frac{30}{10} = 3$ $\frac{20}{10} = 2$
- **A4.** $\frac{5}{10} + \frac{3}{10} = \frac{8}{10}$ $\frac{2}{10} + \frac{7}{10} = \frac{9}{10}$
- **A5.** $\frac{25}{10} = 2 + \frac{5}{10}$ $\frac{37}{10} = 3 + \frac{7}{10}$
- **A6.** $\frac{4}{10} + \frac{1}{10} + \frac{1}{10} = \frac{6}{10}$
- $\frac{10}{10} - \frac{6}{10} = \frac{4}{10}$

Il reste $\frac{4}{10}$ de far aux pruneaux. Les 4 membres de la famille pourront en manger au dîner.

Parcours B :

• **B1. a)** $\frac{8}{10}$ **b)** $\frac{14}{10}$ **c)** $\frac{24}{10}$

• **B2.**



- **B3.** $\frac{80}{10} = 8$ $\frac{70}{10} = 7$
- $\frac{110}{10} = 11$ $\frac{250}{10} = 25$
- **B4.** $\frac{4}{10} + \frac{2}{10} + \frac{9}{10} = \frac{15}{10}$
- $\frac{7}{10} + \frac{1}{10} + \frac{6}{10} = \frac{14}{10}$
- **B5.** $\frac{48}{10} = 4 + \frac{8}{10}$ $\frac{54}{10} = 5 + \frac{4}{10}$
- **B6.** $\frac{34}{10} + \frac{66}{10} = \frac{100}{10}$
- $\frac{100}{10} = 10$

Arthur a servi 10 L de jus de fruits.

Piste de remédiation
Activités pédagogiques complémentaires
Groupe de soutien

Difficultés à représenter une fraction simple

• Faire repérer en combien de parties le support est partagé. Insister sur le fait que, pour qu'il y ait fraction, il faut que les parts soient égales.

Verbaliser à chaque manipulation.

Exemple :

– Je prends une bande de papier. Je la partage en 4 parts égales.



– Je colorie 3 parts sur les 4 parts.



J'ai colorié trois quarts : $\frac{3}{4}$.

• **Faire de même** avec d'autres supports : disque, carré, rectangle, quadrillage...

10.4.2.4. *Inférences matériel en CM1*

CHAMP :	Comprendre		Ateliers CM1 Unité 3 Fiche élève
COMPETENCES :	<input checked="" type="checkbox"/> Faire des inférences		

Exercice 1

Complète les problèmes avec les moyens de transports suivants :
le vélo, le paquebot, le train, l'avion, la voiture.

☞ - relie deux villes distantes de 1500 km en 2 h.
Quelle a été, en km par heure sa vitesse moyenne ?

☞ - L'étape Pau – Luchon se court sur 216 km. Le vainqueur de l'étape a roulé à la vitesse moyenne de 36 km/h.
Combien de temps a-t-il passé sur ?

☞ - Sur le circuit du Mans, classée première a roulé à la vitesse moyenne de 179 km/h.
Quelle distance a-t-elle parcourue pendant l'épreuve de 24 heures ?

☞ - peut emmener 2972 voyageurs en croisière, mais il n'est plein qu'aux 3/4.
Un quart des passagers voyage en première classe.
Combien de personnes voyagent en deuxième classe ?

10.5. DOCUMENTS RELATIFS A LA CONSTRUCTION DU CAS LOÏC

A l'attention de l'EDiC du 21 janvier 2016

Tentatives d'interprétations à partir des recueils de données des entretiens ante et d'épreuves de Loïc

Transmettre ou expliquer?

Un refoulement de l'enseignement de l'histoire en cycle 3 à l'école primaire causé par un déni de l'expérience du passé ?

"Je ne me redonnais pas la permission de transmettre. Maintenant, je me la donne un peu plus, c'est à dire que je ne suis pas mon père..."

voilà... j'ai le droit de transmettre un certain nombre de choses et c'est important, même de transmettre ces choses là, voilà..."

"je pense que je, au contraire, maintenant, je, j'ai tout fait pour que ce ne soit pas moi qui aie la courroie de transmission, pour que ce soit eux qui apprennent quoi..."

"si je devais transmettre, je serais tout le temps debout, en train de dire: « taisez-vous », et puis dans une posture très rigide et très autoritaire... autoritariste..."

"y a rien que j'aime transmettre... par dessus tout voilà, en revanche, j'aime bien expliquer..."

euh, expliquer quand y a une demande, donc, j'aime bien essayer d'aider l'enfant déjà, à formuler une demande, c'est à dire que je suis attentif à ça."

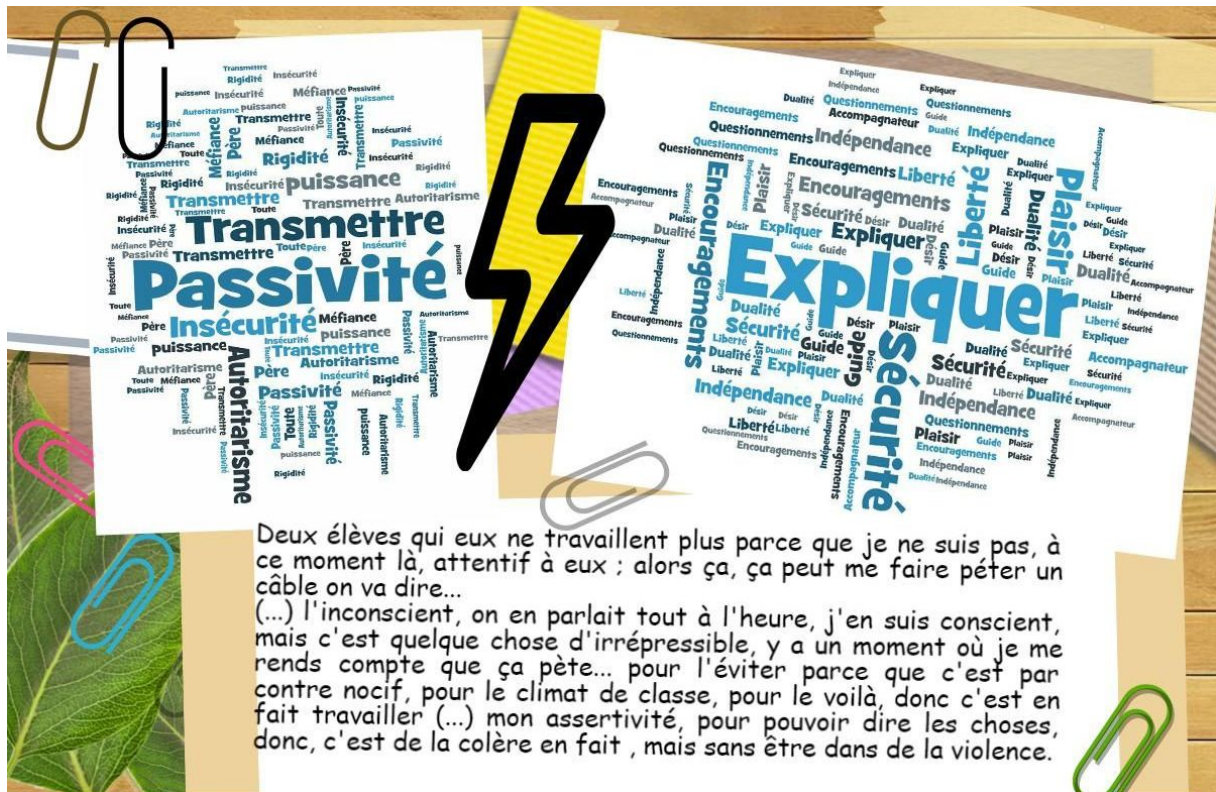
Le refoulement du désir de transmission: la conversion didactique au service du déni
Les pulsions négatives de l'enfance sont étouffées par un Moi qui n'autorise pas la transmission, connotée très négativement par Loïc, car associée à l'image du père.

j'aime bien, en fait, je me sens enseignant en fait quand je suis en relation duelle avec les enfants, à travailler sur ce niveau là de de rela... fin, dans le relationnel quoi...

je sais pas d'où ça me vient mais j'ai quand même cette .. sorte de fibre humaniste quelque part, qui me dit, c'est pas possible...

Moi, transmettre pour le plaisir de transmettre quelque chose mais si y a personne qui m'écoute, non, cela vient tellement me faire du mal en me disant "je n'existe pas", "fin, ils n'écoutent pas ce que je dis, ce n'est pas intéressant..."

je suis en plus, de plus en plus persuadé que cela ne sert pas d'apprendre l'histoire, mais ça c'est pour moi, parce que les hommes n'en tiennent jamais compte de l'histoire et que l'expérience des uns ne va pas faire l'expérience des autres, donc, cela ne sert à rien de faire l'expérience du passé... surtout que c'est même pas décrit comme des erreurs, on met en évidence des héros qui étaient des connards



Recherche de définition de l'épreuve de Loïc:

Comment transmettre en tant que maître sans ressembler à son père?

Comment susciter le désir d'apprendre activement pour ne pas être nié dans son rôle de transmetteur?

Le déni de l'enseignement de l'histoire est-il un symptôme autour duquel s'est construite la professionnalité de Loïc, avec un refoulement de la pulsion de transmission?

... Quel impact sur la polyvalence du professeur des écoles?

Des implosions qui nécessitent de s'excuser pour maintenir la confiance

- des symptômes qui parlent à la place du sujet,
- un burn out

- autant de signes qui montrent que l'inconscient travaille la fonction de maître et de père.

10.5.1. Verbatim des 3 entretiens de Loïc

10.5.1.1. Entretien Ante de Loïc

Chercheure : Je voudrais d'abord que tu te présentes. Est-ce que tu saurais te présenter ?

Loïc : En version longue, version rapide ?

Chercheure : Tu dis qui tu es. Ce que tu veux dire...

Loïc : Bon ben, je m'appelle Loïc, j'ai 37 ans, je suis marié, j'ai 3 enfants, je suis marié avec... Ma femme est-----, elle s'appelle-----, j'ai 3 enfants et ça fait, vu que c'est un entretien plus sur l'école, je suis instituteur, enfin, enseignant, j'aime bien le terme d'instituteur, même si en fait, je suis professeur des écoles... au niveau de la fiche de paie, voilà...

Chercheure : D'accord,

Loïc : Ca fait 12 ans, c'est ma 12ème année, d'accord, depuis 2002.

Chercheure : D'accord, est ce que tu peux m'en dire davantage sur ton travail ?

Loïc : Je travaille en ZEP, ça fait, ben sur les 12 ans, ça fait 8 ans que je suis en ZEP, là, on vient de passer REP Plus et avant c'était RRS, enfin, j'ai fait deux, enfin, trois écoles en ZEP et là, ça fait 4 ans que je suis dans la même école, j'ai toujours travaillé par contre, tous mes 12 ans, sur cycle 3, soit simple niveau, soit double niveau, soit triple niveau... euh, donc, je, a priori, je ne sais faire que ça pour le moment... hein, tant que je ne me suis pas penché sur le reste...

Chercheure : c'est quoi le reste ?

Loïc : euh, le cycle 2, cycle 2... et.... Où est-ce que j'en étais ? Cette année oui, voilà, j'ai un CE2, CM1, voilà, j'aurais bien aimé avoir un cycle 3 complet, mais y avait pas assez de CM2 alors... voilà, c'est un CE2 CM1. Et cette année en particulier, je travaille beaucoup avec mon collègue Paul et en, on se met en, on a fait beaucoup de mélanges de classe pour pouvoir, soit à dessein travailler en homogénéité sur par ex sur la lecture, on a essayé de pouvoir par exemple faire des groupes de niveaux pour faire un gros travail de lecture pour les plus faibles... ou inversement, faire en hétérogénéité par exemple sur des groupes de sciences pour donner de l'émulation quoi....

Chercheure : d'accord. Paul, il a le même niveau que toi ?

Loïc : Lui, il a le cycle trois du coup...

Chercheure : d'accord...; et quand tu dis homogène, c'est tous les CE2 avec un maitre ?

Loïc : Homogène, non, non, c'est par exemple, tous les enfants qui ont des difficultés en lecture,

Chercheure : ce n'est pas un niveau, c'est par élève ?

Loïc : voilà, c'est ça, homogène par rapport aux besoins, on a fait des groupes de besoins, voilà, et donc, on a pour mesurer le taux, la vitesse de lecture, le NMCLM, nombre de mots lus correctement par minute je crois, et tous ceux qui étaient en dessous de 80 par exemple, ben ils venaient avec moi... et pendant ce temps-là, Paul faisait l'histoire à tous les autres... Donc, y en a qui n'ont pas fait d'histoire, au début, mais c'est pas grave, il valait mieux qu'ils bossent la lecture à ce moment-là. Voilà... par exemple, c'est un exemple....

Chercheure : d'accord... euh, avant d'être maître, qu'est-ce que tu as fait comme études, quel est ton parcours de formation ?

Loïc : Alors, ça, ça c'est long... Alors, tout petit, je suis entré à la maternelle.... ha ha;... donc, après mes études classiques, j'ai un bac S, j'ai jamais été reconnu par le système scolaire comme étant fort, plutôt moyen, vu que j'ai eu mon bac avec 10,02... mais du premier coup... mais c'est pas grave vu que de toute façon, moi, ce que je voulais, c'était être médecin, depuis longtemps, c'était une construction familiale je pense... donc, j'ai eu mon bac pour pouvoir faire médecine et je savais que j'avais pas besoin de bosser plus, vu que médecine c'est la fac, il suffit d'avoir 10 quoi... je ne voulais pas faire une école de commerce et tout ça, donc.... Donc, voilà, du coup, je suis parti en médecine à Montpellier, alors que je viens du Var, parce que c'était plus réputé, c'était une belle fac, et donc, là, j'ai fait deux fois la première année, une 1ère année, où j'étais en, bon, je découvrais la vie tout seul, parce que j'avais un an d'avance quand même aussi et je découvrais la vie tout seul, j'avais 17 ans, c'était bien ! Hi hi, j'en ai un peu trop profité... mais la deuxième année, bon, je, c'était deux années de médecine où il y a avait une très très forte sélection, et, vu qu'on était 1500, ils prenaient 150 personnes, donc c'était vraiment 10 % et moi, j'ai été 500ème la première année, et la deuxième année, on a eu un petit problème à l'examen et j'ai réussi à en fait, j'avais très bien travaillé, donc j'avais aucun problème mais j'étais 227ème et ils en ont pris 180... J'étais reçu/collé, ceux qui ont bien travaillé mais tant pis... Donc quand même, j'ai gagné d'avoir un deug, enfin, une première année de deug, donc, je suis entré en deuxième année de DEUG, mais avec deux équivalences, donc, j'ai fait biochimie parce que l'autre c'était biologie moléculaire, donc, biochimie puis la deuxième année de deug, bon, ça m'a pas du tout intéressé, je trouvais ça popu... Bon, j'ai eu le deug quand même en deuxième année, et puis là, je suis parti ... enfin, j'ai commencé la licence mais j'ai arrêté au mois de novembre voilà... je j'étais un peu sans but, là, donc, je suis parti en fait, euh, enfin, j'ai travaillé un peu avec un copain maçon pour gagner un peu de sous, et je suis parti ensuite en Angleterre pour faire des sandwiches, trouver un boulot... quoi.. Bon, je me suis dit « trouver un boulot et en même temps, je vais apprendre l'anglais... » Je suis parti comme ça 4 mois, je devais revenir en fait pour le mariage de mon frère... donc, je suis revenu pour le mariage de mon frère ; Je me suis régalé en Angleterre, je bossais, je j'avais deux boulots, je gagnais rien, puisque je payais, j'étais payé 3 pounds de l'heure pour chaque boulot, mais je bossais comme un malade et j'ai vécu des moments formidables... Hihi, fin bon...

Chercheure : et pourquoi t'as pas re postulé médecine?

Loïc : Parce que j'avais fait deux fois....

Chercheure : et tu peux pas repostuler après?

Loïc : non, en fait, c'est bloqué...

Chercheure : Ah, c'est bloqué à deux fois?

Loïc :Oui, en fait, j'ai essayé, j'ai fait pression sur l'administration pour pouvoir faire une troisième fois mais j'ai pas été retenu, après, c'est des pistons quoi... donc, j'ai fait actionner quelques pistons mais ils étaient pas bons....

Chercheure : Ah, ok, et pourquoi t'avais un an d'avance?

Loïc : parce que je savais lire très tôt....

Chercheure : donc tu as sauté...?

Loïc : donc, j'ai sauté euh, je sais pas, on m'a toujours dit que j'avais sauté mat sup, ça doit être maternelle supérieure, mais je sais plus, j'arrive plus à faire la correspondance, si j'ai sauté mat sup pourquoi si j'ai sauté mat sup, ça veut dire que je suis entré au CP mais si je savais déjà lire, ça n'a aucun intérêt... enfin... j'arrive pas à comprendre mon cheminement, et puis, fin, j'avais un an d'avance, ça m'a toujours pesé,

Chercheuse : et tu t'en souviens pas ?

Loïc : Ca m'a toujours pesé parce que je voyais mes copains derrière et je ne comprenais pas... puis bon, j'étais pas mûr en fait...

Chercheuse : Tes copains, ils étaient dans la classe qui est en dessous?

Loïc : Oui, parce que je pense qu'il y a eu un stratagème... c'est quelque chose qui est un non dit dans la famille au niveau de l'école parce que ma mère mettait énormément de pression sur le travail et que du coup, voyant que je savais déjà lire, elle a dit, "oh, il faut qu'il saute une classe, qu'il fasse autre chose parce que sinon, il ne va rien faire à l'école".. Et donc elle a dû mettre la pression à la maîtresse et donc, la maîtresse a organisé une espèce de faux truc: "hein, on va lire un tableau", je me souviens qu'il y avait écrit: le lézard... et après je me souviens plus... que moi, je, que j'avais un pote à côté qui savait très bien lire lui aussi, qui m'a dit, "non, moi, je ne le lirai pas..." donc, il l'a pas lu lui, et parce que moi je lui avais dit que je ne le lirais pas non plus, et en fait moi je l'ai lu... et c'est comme ça que je suis passé mais j'étais le seul à être passé et donc à avoir sauté une classe, donc, je pense qu'il y a eu une espèce de manipulation...

Chercheuse : D'accord,

Loïc : Mais moi, ça m'a toujours pesé d'être le plus petit, on m'a toujours appelé le bébé... voilà...

Chercheuse : et donc, après, t'as fait cette année, un peu sabbatique là...

Loïc : donc, voilà, moi, après, j'étais en Angleterre... et.. et en fait, bon, l'idée, partir en Angleterre, c'était de partir apprendre l'anglais pour faire une école de commerce après bac, mais ... moi, je voulais faire du commerce ! Tu parles !!! Enfin bref...

Rires !

Loïc : donc, j'ai, parce que dans tout ça, se mêle étroitement évidemment la vie amoureuse, donc, en fait, je me suis fait plaquer à l'issue de la fac de médecine par une nana avec qui j'étais très bien, enfin, nous étions très bien d'ailleurs, ... et j'ai eu un peu de mal à m'en remettre, on va dire... euh, je suis parti en Angleterre pour ça aussi. Ce qui m'a fait du bien... euh, et donc en rentrant, je me suis dit, ben, c'est cool, maintenant je suis tranquille, et je vais faire du commerce international, donc j'ai fait une école à Montpellier, qui s'appelle l'Académie Mercure, une école en fait, où tu paies ton diplôme, hi hi, après bac + 4, mais voilà... c'était quand même une bonne démarche parce qu'au final j'ai un niveau maîtrise, en fait, grâce à ça, bon, ce qui est super c'est que je suis parti 6 mois aux États-Unis, enfin, 4 mois aux États-Unis, un semestre, euh, donc, on était à l'université, et en même temps, je travaillais pour les poly implants de prothèses, d'accord, je faisais un stage pour eux, mais ils m'ont jamais payé, donc j'ai jamais rien fait.. et les poly implants prothèses, c'est celui qui a mis du silicone frelaté dans bon... je l'ai rencontré le Jean-Claude Mas, mais bon, ça c'est autre chose... et ensuite, je suis parti en Chine la quatrième année, mais juste avant de partir en Chine, j'ai rencontré ma femme... 'Fin, j'ai rencontré, le début de l'année, par contre on est sortis ensemble, je sais pas,

10 jours avant de partir...et là, mes velléités de voyageur, je vais voyager, ça va être super... j'ai pas d'attaches tout ça... tu parles... donc en fait, au lieu de rester 6 mois en Chine, je suis resté 2 mois et demi, euh... je suis rentré, voilà, enfin, c'était super, j'ai adoré la Chine, à la fois c'est très pesant d'être différent et de ne pas comprendre ce qu'ils disent, et puis la langue c'est dur à apprendre... voilà, mais, voilà, j'ai vraiment bien aimé... Et puis après, je suis rentré, j'ai cherché du travail, parce que j'avais eu mon super diplôme, enfin bref, ça c'est quand même, acheter un diplôme c'est quand même... quelque chose d'incroyable !

Chercheure : Comment tu passes, alors, comment tu fais ce choix de devenir prof ?

Loïc : ben justement, je cherche un boulot, mais commerce international, il faut aller à Paris quoi... moi j'ai toujours vécu dans le sud, et puis y avait ma copine dans le sud, alors, non, mais j'ai pas envie de ça, on passe un moment où ma vie... où il faut construire quelque chose, parce que quand même, j'ai 23 ans à ce moment-là, alors... ça faisait par contre longtemps que j'étais mûr là-dessus, de construire une famille enfin, on m'avait dit que c'était bien de construire une famille, et donc, j'avais ça en tête, (raclement de gorge) , et du coup, ça a été le, 'fin, j'ai trouvé un boulot à la con, de vendeur de biscuits, de vendeur de brise-jet pour les robinets... bref, c'était pas du commerce international, c'était ... et puis j'avais aucune goût pour ça et puis j'étais mauvais... fin, j'ai jamais réussi à vendre une voiture alors vendre des trucs à des gens qui n'en avaient pas besoin, tu penses ! c'était pas mon truc, voilà ! Et donc, euh... donc, là, je me pose avec ma copine et je lui dis, "ça ne va pas quoi... " Fin, qu'est-ce que je vais faire ? Ça ne me plait pas... et là je lui dis par contre, bon, j'ai toujours eu des soucis de relation avec mes parents, bon, je lui demande : « est-ce que toi, t'accepterais, puisqu'elle, elle venait de commencer à travailler, t'accepterais de me payer mes études si je veux devenir instit ? » Une année, ou deux, c'était deux, donc, j'ai fait deux ans de préparation...

Chercheure : PE1 ? Deux ans ?

Loïc : ben alors, moi, je rentrais pas dans les cases de l'IUFM pour faire PE1, alors j'ai fait une préparation, c'était FORPROF.

Chercheure : ah oui, FORPROF ?

Loïc : Oui, ben ce que j'ai trouvé... alors en fait, la première année, j'étais pas encore assez mûr malgré tous les voyages qui forment la jeunesse... j'étais pas assez mûr, et j'étais complètement paniqué... le jour de l'épreuve... bon, j'ai eu l'écrit quand même, attention, mais le jour de l'oral, j'avais mon téléphone qui sonnait, en plus, c'était un bruit de mouette... hi hi, mon téléphone a sonné... en plus, je le mets toujours au même endroit et là, je le cherchais, il s'arrêtait, je le remettais, il se remet à sonner... Fin, bon, j'ai eu une note éliminatoire... Voilà, mais la deuxième année, impeccable, en plus, on a vachement travaillé avec, trois autres copains, fin, un copain et deux copines... de Forprof et on a vachement bien bossé et j'étais voilà... sur les 4, on a été 3 à avoir eu le concours cette année-là. Moi, j'étais bien placé, en plus, j'étais fier de moi !

Chercheure : ce qui t'a motivé, c'était le concours local ? D'être recruté localement ?

Loïc : Ah ben oui, après, être posté

Chercheure : Parce que tu me dis que tu avais des problèmes avec tes parents, c'était pour te le faire payer l'examen ? La formation ?

Loïc : Non, le problème, c'est que mes parents, ils ont toujours voulu... ils ont tout fait pour moi financièrement, cette école de commerce et tout ça, mais moi, je ne le ressens pas comme dans

la relation, euh, père, fils, parents enfant : c'est vrai que les parents doivent tout à leurs enfants, ça c'est ma conviction maintenant, mais moi, ce que je ressentais, c'est que c'est moi qui leur devais tout... euh, c'est à dire qu'eux faisaient tout pour moi, et tu comprends, toi, tu leur dois tout quand même derrière... quand même ! Et moi, j'accepte pas ça, j'ai eu du mal avec ça, j'arrivais pas, ça, ça me maintenait dans, ça m'emprisonnait, ça ils gardaient la mainmise sur moi et du coup, ils avaient le droit de décision sur moi quoi... Alors moi, j'en avais marre... J'ai voulu...

Chercheure : c'est pour ça qu'ils voulaient pas que tu sois instit ?

Loïc : non, je ne leur en ai pas parlé....

Chercheure : Bon, alors qu'est-ce qui a motivé ce choix ? je n'ai pas compris...

Loïc : Ce qui a motivé ce choix-là, c'est qu'on me disait, "ah mais toi tu aimes bien les enfants, alors... " t'as un contact facile c'est vrai, t'arrives bien à animer les groupes, et y a toujours plein d'enfants à la maison, voilà... c'est plus là-dessus, donc, je me suis dit « pourquoi pas ? »

Chercheure : Bon, et tu n'avais pas des parents enseignants, ou ?

Loïc : Ah non non, mon père est chirurgien esthétique, ma mère est sage-femme.

Chercheure : Y avait rien qui te prédisposait sinon, a priori, si ce n'est une histoire de localisation, enfin, de rester dans le sud-ouest ?

Loïc : Bah, après, non, la localisation, moi, je me suis dit, y a une, je suis bien à Montpellier, car c'est ici que j'ai passé toutes mes études... J'y ai tous mes copains, mon réseau social est là. Il n'est pas chez mes parents... Parce que je ne connais plus personne de chez les parents... Et voilà, donc, voilà, c'était....

Chercheure : D'accord, qu'est-ce que c'est pour toi être un prof de primaire... ?

Loïc : être prof en primaire ? Ce serait d'être, enfin, pour moi, moi, je me considère comme étant un accompagnateur, donc, si, y a un créateur d'ambiance ça fait joli, ça veut dire un créateur de milieu, ça veut dire que c'est moi qui suis en charge d'enrichir le milieu, de mettre en place un milieu pour proposer un certain nombre de choses, c'est à moi de créer. Que les enfants qui sont dans la classe euh puissent s'y sentir en sécurité, affective pour nourrir ce premier besoin là, et aussi, et puis, ce besoin étant nourri, en capacité d'aller explorer, qui est le deuxième besoin en fait, fondamental des enfants, une fois que la sécurité est accordée, ils peuvent se détacher et aller explorer, donc c'est vraiment, mon objectif...

Chercheure : d'accord, d'accord, Qu'est-ce que tu préfères enseigner ? est ce qu'il y a des domaines, ou des matières, ou des moments, où tu préfères enseigner... ?

Loïc : En fait, y a rien, ça c'est étonnant, y a rien que j'aime enseigner particulièrement, dans le sens de transmettre... Je me sens, alors, ça, ça vient de aussi, ça vient de la façon dont mon père s'adressait à nous, c'est à dire que tous les matins quand on partait en voiture, on avait droit à un sermon sur je sais pas quoi, machin.... À chaque fois qu'on partait en vacances, on avait droit à la lecture du guide vert... sur l'endroit où on allait. C'était très riche mais moi ça m'a gonflé quoi... c'est à dire que c'est pas inintéressant en soi, c'est pas mal de le faire non plus, mais par contre, nous, on avait pas, j'avais pas le sentiment qu'il y ait quelque chose qui puisse venir de moi... c'est à dire que c'est lui qui imposait tout, et à partir de ce moment-là, je me sens pas en capacité de... fin, je me sentais pas en capacité moi, d'avoir du pouvoir sur ce qui se passait,

alors forcément, je me dégageais moi de ces moment-là... Pourtant, on a fait des voyages de partout, bon, j'en ai quand même pris, hein, parce que c'est intéressant, voilà, ... mais...

Chercheure : Tu ne posais pas de questions, en fait ? Il ne répondait pas à tes questions ? Mais il anticipait ?

Loïc : Ah oui, voilà ouais, y avait même plus de questions à poser quoi... même nous, à la fin, on ne posait plus de questions parce que c'était rasant... quoi, en plus, c'est pas un orateur formidable, alors bon....

Chercheure : hihhi hi, d'accord... euh...

Loïc : donc, du coup, ya rien que j'aime transmettre... par-dessus tout voilà, en revanche, j'aime bien expliquer... euh, expliquer quand y a une demande, donc, j'aime bien essayer d'aider l'enfant déjà, à formuler une demande, c'est à dire que je suis attentif à ça, si y a pas une demande, euh... je mets ça plutôt à jour... C'est à dire que quand l'enfant il vient à toi, « j'ai pas compris... » « Ha haha, ben en fait tu veux que je te fasse ton exercice c'est ça ? Ouais, pas de problème, moi, je sais le faire... hein, tu sais, je peux te le faire, mais est ce que toi, tu vas apprendre ? » Donc, à partir de là, travailler avec lui, « qu'est-ce que t'as pas compris ? est-ce que tu peux me lire la consigne, est ce qu'il y a un mot que tu comprends pas... » Bon, alors là, on est sur de la méta cognition, c'est à dire « qu'est-ce que tu viens faire à l'école... » et ça, j'aime bien, en fait, je me sens enseignant en fait quand je suis en relation duelle avec les enfants, à travailler sur ce niveau-là de de rela... fin, dans le relationnel quoi... face à la classe, je me sens, j'aime bien être en posture théâtrale un petit peu, mais c'est rare en fait, c'est pas très souvent quoi...

Chercheure : d'accord... Est-ce que tu saurais me dire comment tu prépares la classe habituellement ?

Loïc : Juste sur le pour une journée ordinaire ?

Chercheure : Euh, juste sur une journée ordinaire euh... ou pour une année ordinaire....

Loïc : Ah, alors là, c'est plus compliqué....

Chercheure : peu importe, c'est toi qui choisis la modalité...

Loïc : En fait, y a vraiment deux parties: ma classe c'est plutôt une sorte de routine qui est installée, euh, ce qui nous guide c'est l'emploi du temps, et ensuite, c'est les projets éventuellement qui viennent se greffer, qui enrichissent le milieu... les projets qui peuvent venir des enfants ou alors des projets que moi j'amène, parce que ben, j'essaie de saisir plein de choses... Y a des classes découvertes, là, on a beaucoup d'échanges avec la classe de Paul, on travaille ensemble, y a des projets en pagaille, mais ça c'est une routine et ce qui nous guide vraiment là-dedans, c'est l'emploi du temps, alors toutes les semaines, on détermine l'emploi du temps, avec des moments rituels donc, qui se retrouvent tout le temps et qui aident à structurer vraiment le temps de l'enfant, on organise, je dis « on » car c'est une réflexion qu'on a en commun avec Paul, on essaie d'être attentifs, on essaie de faire un espèce d'accordéon dans le temps, avec des temps collectifs, individuels, collectifs, des récréés, des pauses, fin.. Pour que les enfants restent dans un bain parce que je trouve qu'ils ont besoin de cette variation parce que sinon c'est monotone....

Chercheure : Mais toi, comment tu la prépares toi la classe ?

Loïc : Moi, je prépare l'emploi du temps, avec cette alternance sur les différents moments, d'accord... Moi, c'est là-dessus que je suis attentif. Ensuite, quand j'arrive le matin, euh, je prépare juste mon tableau en disant « tiens aujourd'hui, ça c'est la date, je mets, on commence par la phrase du jour parce que c'est comme ça tous les matins, et enfin presque, il peut y avoir conjugaison, qui est aussi une phrase du jour, mais avec une consigne de conjugaison... voilà, et un travail en maths, en fonction du jour, calcul, géométrie, voilà ! Euh, j'ai aussi si, j'ai plus, globalement, j'ai pas de correction, j'ai pas de préparation, 'fin, c'est pas ce qui est tous les jours, voilà, si j'ai une préparation à faire, c'est autre chose, car quand j'ai des préparations, c'est plus sur le long terme... sur l'année, sur un projet particulier... ce que tu disais... là, on a travaillé en fluence, j'ai préparé un dossier avec tout un truc sur la fluence... De temps en temps, je prépare 5, 6 textes d'affilée... et c'est prêt... donc, ça... bon après, ya PIDAPI ça aide beaucoup...

Chercheure : Et la conjugaison par exemple, tu prépares pour l'année, où ?

Loïc : non,

Chercheure : mais la conjugaison, tu fais en fonction des besoins ?

Loïc : moi, je suis PIDAPI ou je fais... En fonction de où on en est à peu près, on y en est là, ou la classe en est quand on fait la phrase du jour, tu vois bien s'ils savent à peu près ce que c'est que le passé présent futur, bon, on va commencer à étudier un petit peu plus le futur, « bon, maintenant le passé, vous voyez qu'il y a plusieurs choses dans le passé, et puis voilà », c'est... Mais ça ce sont des moments très courts en fait dans la journée, ce sont des moments qui durent 1/4 d'heure;

Chercheure : d'accord,

Loïc : c'est le moment où j'apporte en collectif, ça ça dure 15 minutes... d'accord, voilà... donc, y a pas de préparation particulière pour ça, alors, moi, je peux ça quand même avoir des fichiers de prêts, là par exemple, tu vois, j'ai fait pour la géométrie, pour le calcul, pour la numération, j'ai des fichiers qui sont tout prêt, soit que j'ai créés, soit que j'ai pompés, euh... que j'utilise comme ça... et alors, en général je m'y tiens, ça sert un petit peu de progression aussi, ces moments... parce qu'à force d'individualiser, de personnaliser, y a quand même aussi une nécessité de mettre les enfants parce qu'ils sont dans un système, dans un contexte, de les mettre face à ce que demande l'institution, pour le collège par exemple... Le fait de savoir que l'école est républicaine et est-ce que demande la République de ses enfants, bon, après, ils y sont exposés, ils sont exposés aux fractions, bon, alors pas cette année, parce que je n'ai pas les CM2, mais quand j'ai les CM2, quoique même, on en parle de temps en temps... mais ça c'est pas fait.... Voilà par ex, cette année, je suis tranquille, c'est moins de stress quoi, voilà....

Chercheure : d'accord, Si, imaginons que je vienne te filmer dans ta classe, je te demanderai de choisir le moment où tu voudrais que je vienne, je viendrais quand ?

Loïc : le moment que je préfère ? Ouais, mais voilà, que tu préfères ou que tu voudrais qu'on filme... ah ben moi, j'adorerais être filmé sur tous les moments de la classe en fait... je c'est à dire que je, alors ça dépend après, qu'est-ce qu'on fait du film etc.?? bien sûr, mais pour moi, pour moi, j'aimerais pouvoir travailler justement, sur toutes mes, sur toute une journée, pour me voir dans toutes mes postures, parce que c'est difficile de se regarder pédaler, si je me vois, donc, me dire pourquoi je me suis mis là en ce moment, parce que je suis sûr que j'ai plein de réflexes, qui sont soit acquis et qui sont de la posture des enseignants, soit, au contraire, qui gênent en fait, et qui freinent. Et donc c'est ça pour moi la professionnalisation et ce serait pour

moi, une journée pas de problème, mais après, ça demande du boulot d'analyse, mais... le moment que je préfère par contre, dans la journée de classe, un moment dont je suis très fier d'ailleurs, c'est justement ce moment de la phrase du jour, où en fait, moi, je suis, tu me filmerais moi et t'aurais pas beaucoup à bouger, mais je suis assis comme ça ha ha , et j'écoute et je laisse faire, et ça dure 15 minutes où là t'as les gamins qui ont écrit une phrase, mais alors c'est... ils sont tous en train de chercher, dans leurs trucs, « moi, moi, moi, je veux dire ça ! », pour dire : « t'as bien mis la majuscule, et le point, ça c'est un nom, là tu l'as bien écrit mais faut mettre un s à la fin »... bref, ce genre de truc, ce truc d'analyse de phrase, moi, j'en ai bavé tellement c'était chiant et eux, là, ils se régalaient, et je suis très fier de ça...

Chercheuse : d'accord ! hihi, et ben justement, voilà, toi, t'en as gardé un mauvais souvenir de cette analyse de phrase... ? qui aujourd'hui, toi te rend fier, c'est ça ?

Loïc : Ah ben oui, moi, euh, c'était, c'est à dire que moi, comme j'étais très, très très, selon ma mère très mauvais élève... fin, voilà, je lui créais beaucoup de honte à cette pauvre dame... euh, j'ai fait, je faisais mon année scolaire et en même temps, je faisais les cours de l'EPC, l'école par correspondance, euh pendant toute l'année et puis aussi pendant les vacances, euh, toutes les vacances... voilà, donc, je vivais un peu enfermé là-dedans quand même, et donc eux, l'EPC, ils adoraient ça, en fait, c'était comme une école privée, et donc, je faisais 2 fois l'école... oui, c'était pourri,

Chercheuse : oui, donc, je comprends que tu dises le plaisir... Mhmmh, Est ce que tu crois, tu penses, que pour tes élèves, tu es celui qui transmet le savoir ?

Loïc : Alors, je euh... non... franchement, je ne pense pas... parce que, je ne pense pas que je sois, alors, je pense que pour eux, je suis celui qui sait, même s'ils adorent quand je me trompe parce qu'ils disent, « eh, même le maître il peut se tromper » et tout ça... donc, ça, je sais que... mais je suis quand même celui qui sait... « euh, c'est le maître qui l'a dit », bon voilà... celui qui transmet non, parce que véritablement, j'apporte pas, alors ça, c'est quelque chose sur lequel j'ai travaillé grâce à Paul notamment, c'est vraiment quelque chose qu'il m'a apporté, une permission que je me suis redonnée ,c 'est à dire que je ne me redonnais pas la permission de transmettre, maintenant, je me la donne un peu plus, c'est à dire que je ne suis pas mon père... voilà... j'ai le droit de transmettre un certain nombre de choses et c'est important, même de transmettre ces choses-là, voilà...

Chercheuse : mais tu ne l'es quand même pas ?

Loïc : Non, je ne pense pas, je pense que je, au contraire, maintenant, je j'ai tout fait pour que ce ne soit pas moi qui aie la courroie de transmission, pour que ce soit eux qui apprennent quoi...

Chercheuse : et alors euh, qu'est-ce que cela implique pour toi, toi qui es le maître de la classe ? L'instituteur de la classe ?

Loïc : Bah, moi, ça, ce n'est pas du tout la même posture en fait... si je devais transmettre, je serais tout le temps debout, en train de dire: « taisez-vous », et puis dans une posture très rigide et très autoritaire... autoritariste... Humm... ce que j'ai déjà fait, et ce qui m'a parce que c'était ma posture vu le peu de formation qu'on a eue, enfin que j'ai eue à l'IUFM, euh, c'est la posture que j'ai reproduite, eh, parce que pour moi, c'était facile hein de faire classe, tu prends un bouquin, parce que le maître, je l'ai déjà vu faire hein? et tu dis, « prenez le bouquin, vous faites l'exercice tant, tant, et tant, heu, moi, je lis mon journal hein? » Donc, c'était quand même pas compliqué... Puis j'arrive à l'IUFM on me dit, faut pas faire comme ça, c'est gentil m'enfin bon,

tout le monde fait ça !!! Puis finalement, je sais pas d'où ça me vient mais j'ai quand même cette .. Sorte de fibre humaniste quelque part, qui me dit, c'est pas possible, et j'avais ça déjà auparavant, parce que j'ai fait les scouts, scouts d'Europe, mais c'était des scouts marins et on n'a pas vécu la même chose que dans les troupes terrestres, d'enrôlement, enfin pas d'enrôlement, mais très militarisées, en fait, et, on s'amusait quand même avec des grenades à plâtre, c'était sympa, mais bon, on a fait beaucoup de voiles sur des quillards. Moi, j'étais chef à 14 ans, j'étais responsable d'un équipage de 4 garçons sur un bateau tout seul quoi... euh, fin, tout seul, y avait d'autres bateaux autour, on était 5 bateaux autour, plus le bateau avec les chefs mais bon, ils étaient pas sur le bateau avec nous, on naviguait tout seuls, on pouvait se retrouver seuls en pleine mer, 'tain, ça c'était le bonheur ! et les 4 garçons avec qui il fallait, 'fin, fallait créer un groupe, il fallait qu'on soit machin, puis sur un bateau, ben, on a pas trop le droit à l'erreur, c'est petit, fallait vivre ensemble, manger, ranger, faire la vaisselle et je sais que moi, j'avais déjà une facilité à fin, un contact avec ces enfants qui sont un peu, en souffrance en fait voilà.. Et je me souviens d'un, en qui moi, j'avais confiance et personne n'avait confiance en lui, et avec moi, ça se passait toujours très bien, y avait pas aucun problème... et je suis persuadé qu'effectivement, d'avoir confiance dans les enfants, ça les aide eux, à s'épanouir, bon, je sais plus pourquoi je disais tout ça....

Chercheuse : Si, si si pour parler de ce que ça implique pour toi d'être ou de ne pas être transmetteur...

Loïc : Ah oui, voilà, donc, je ne suis pas dans cette posture de d'être autoritariste, mais de représenter l'autorité quand même, c'est à dire que je sais que je suis dans une classe, je sais que je suis l'adulte, que je suis en responsabilité, ça ça me pose pas de problème par contre, et j'assume totalement ce que je fais en fait c'est à dire de fermeté.

Chercheuse : Mais en responsabilité pour la sécurité ?

Loïc : La première chose, c'est d'abord la sécurité affective de l'enfant et la sécurité physique bien entendu...

Chercheuse : et après, sur les apprentissages ?

Loïc : Ben les apprentissages, ça fait partie du justement, bon, je suis en sécurité, physique et affective, donc maintenant, je peux partir, mais cet apprentissage, il ne peut venir que d'eux quoi, donc, moi, je suis là pour les accompagner, quand je te disais que j'étais un guide, je suis un accompagnateur, je vais à la fois les accompagner. Mais l'accompagnateur, il peut quelquefois prendre par le coude, mais il ne va pas tirer, d'un coup sec pour dire « tu fais ça... »

Chercheuse : Il est où le savoir ? Là, dans ce que tu me dis ? Il est pas dans toi, c'est pas toi qui l'incarnes le savoir ?

Loïc : ah non, non, ben, le savoir, il est dans le milieu que moi j'enrichis en fait... c'est à dire que c'est le milieu parce que justement, la classe est complexe à ce moment-là, y a la vie qui rentre... "ben oui, tu veux faire ça, ben ok, vas-y, comment tu fais ? " voilà, c'est vraiment, cette richesse là qui fait que « ah ouais, si moi, moi, je fais si c'est moi qui fait tout, eux, ils y trouvent plus d'intérêt ou... Là, ils étaient étonnés parce que normalement, on avait un match de, un tournoi de rugby le matin, et donc, la classe de Paul, au conseil : "on va manger, on fait un pique-nique, on prévoit un pique-nique... " Et moi, j'ai pas... eux, l'ont amené au conseil... Moi, j'ai pas, personne ne l'a amené au conseil et pourtant, ils savaient qu'il y avait tournoi, ils savaient les horaires, ils savaient tout ça, la classe d'à côté le faisait, et je l'ai pas eu au conseil, eh, ben nous,

on n'est pas allé manger, on n'a pas fait de pique-nique, hein... puis quand même la veille, parce qu'on a une sœur, car on a un frère et une sœur qui ne sont pas dans la même classe, et il est dans la classe de Paul, elle dit : "mais demain, on fait un pique-nique ? " je dis : "quoi on fait un pique-nique demain ? T'as demandé au conseil ? " "Ben non", "ben non, c'est pas venu, c'est pas venu, tant pis !" des fois ça m'arrange aussi... haha,

Chercheure : et alors, ils ont mangé à la cantine ? c'est ça ?

Loïc : ben oui, ou ils sont rentrés chez eux, quoi... moi, si y a pas eu, on disait tout à l'heure sur les projets, mais si y a pas eu le projet de fait à ce moment-là, ou si c'est un peu court, bon, oui, je veux bien m'en occuper, à ce moment-là, c'est pas un gros projet, on fait un mot, on s'en charge de de faire le mot puis on le distribue et on a pique-nique pour le vendredi, ça va quoi... mais là, c'est pas venu donc je me suis dit, je vais pas l'amener, parce que moi, là, ça enrichira rien, on est tous un peu fatigué, voilà, en plus il a plus voilà, on a pas fait le tournoi, moi j'étais tranquille et Paul était avec tous ses gamins dans la cour, c'était le jour de l'éclipse en plus, c'était horrible, il fallait pas sortir les gamins !

Chercheure : d'accord, alors, on a presque terminé, il me reste quelques questions, donc, tu m'as déjà dit, mais je vérifie qu'on s'est bien entendus, est-ce qu'il arrive que tes élèves contestent des notions ou des savoirs que tu emmènes ?

Loïc : hum, qu'ils contestent? oui, ben c'est possible ouais, quand on fait, on fait tout ce qui comme c'est un milieu de ZEP, REP +, à forte tendance musulmane, quand on travaille sur les questions de vie, de mort, de création, y a tout de suite la religion qui entre en compte quoi... mais en fait on a trouvé une parade, c'est que "ben oui, c'est une croyance dont tu me parles, et tu as le droit d'avoir cette croyance, mais nous à l'école, on travaille ici sur l'aspect plutôt scientifique, ça veut pas dire que c'est pas une autre croyance, mais c'est deux choses et à l'école on enseigne celle-là" et donc, le savoir n'est pas forcément, il est plus fortement remis en cause maintenant, mais par contre, j'ai eu auparavant des classes où les enfants, ouais, fin, bon, j'étais moins carré moi dans ce que j'attendais et puis c'étaient des classes très difficiles, et, où là, c'était "ouais non, il faut pas parler de ça... c'est péché, machin "...

Chercheure : Et si tu connais pas la réponse à une question qu'un élève te pose, comment tu réagis ?

Loïc : bon ben, je dis que je ne sais pas hihhi non, je...

Chercheure : ça ne te pose pas un problème particulier de dire que tu ne sais pas ?

Loïc : non au contraire, c'est, moi je trouve ça formidable... hihhi, d'ailleurs, on a fait cette année, c'était super, on a fait une boîte à questions en début d'année, qu'on a un peu arrêtée maintenant, mais... on se faisait un petit regroupement le vendredi après-midi, tous les débuts d'après-midi, pour se retrouver tous ensemble puisqu'on a 2h 15 l'après-midi, et on sortait la boîte à questions, y avait une élève qui lisait une question, qui était posée dedans et on y répondait avec ce qu'on avait, avec ce qui venait... et donc, on expliquait des choses, c'étaient des moments de parole en fait... et puis c'est arrivé, « pourquoi la Terre a-t-elle été créée ? » FFFFFFFFFFFFFFFF... ben j'en sais rien moi, tu vois enfin... comment la Terre a été créée ? Alors, y a une théorie... moi, j'ai la chance de travailler avec Paul, alors dans ces moments-là, il a toujours une réponse tu vois... et bon, moi, j'aurais dit, enfin, je connais pas tout ça, par contre, à ce moment-là, j'encourage là, je dis, "si ça t'intéresse cette question, n'hésite pas à aller chercher pour faire un exposé, c'est le moment... "on peut utiliser ça, on peut utiliser ça...; etc.;.. Parce

que notre monde il est comme ça... maintenant, le savoir, il est à la portée, il faut savoir aller le chercher par contre... c'est cette démarche là qu'on a à faire... C'est là les accompagner aussi, voilà, ça sert à rien de leur dire, « voilà, apprends ça », c'est plus de leur dire « comment tu fais pour les retrouver si t'en as besoin ? » et c'est là qu'on parle de compétence, non ? hi hi...

Chercheure : Si y avait quelque chose qui était pour toi pénible dans la classe, ce serait quoi ?

Loïc : ah, le bruit... oui, je souffre beaucoup du bruit, parce que ça me fatigue, euh, et en fait, quand je suis en classe, je me rends compte que j'ai besoin d'être très concentré sur ce que je fais, sur moi, sur le travail de l'enfant avec qui je suis, et alors, c'est étonnant parce qu'il y a deux types de bruits. Ya les bruits de la classe qui travaille et ça ça gêne moins, et alors le bruit de la classe qui, de deux élèves qui eux ne travaillent plus parce que je ne suis pas, à ce moment-là, attentif à eux ; alors ça, ça peut me faire péter un câble on va dire...

Chercheure : qu'est-ce que c'est pour toi péter un câble ? Sortir de tes gonds ?

Loïc : Ah ouais, ouais, quand je pour moi, ça, c'est, tu vois, c'est pas tout à fait de l'inconscient, on en parlait tout à l'heure, j'en suis conscient, mais c'est quelque chose d'irrépressible, y a un moment où je me rends compte que ça pète... pour l'éviter parce que c'est par contre nocif, pour le climat de classe, pour le voilà, donc c'est en fait travailler son assertivité, enfin, mon assertivité, pour pouvoir dire les choses, donc, c'est de la colère en fait, mais sans être dans de la violence.

Chercheure : d'accord... et qu'est-ce que tu apprécies particulièrement dans ta classe?

Loïc : alors ça, dans ma classe en fait, c'est super parce que en fait, c'est la première question rituelle du conseil, c'est à dire qu'est-ce qui est positif dans la classe? et on fait un tour de table et tout le monde dit... Récemment c'était la piscine, c'était le plan de travail, mais moi, j'apprécie surtout l'ambiance là, cette année, l'ambiance de classe, c'est à dire, le groupe classe, qui est voilà, c'est pas non plus un groupe où tout le monde est soudé, y a des individualités, mais voilà, ça, y a vraiment une ambiance agréable et je suis content d'avoir contribué à ça !

Chercheure : Et dans ton métier, qu'est-ce qui t'est agréable ?

Loïc : c'est, en fait, c'est pas dans mon métier que c'est agréable, c'est la façon dont moi, je vais le prendre... et je sais qu'il y a la façon dont, bon, en fonction de mon état de fatigue, tout ça, je vais être plus ou moins capable d'être en ouverture dans la classe par rapport à tout ce qui arrive etc... et je sais que mon métier peut, je peux, le trouver très agréable, comme je peux le trouver horrible... et, je j'ai pendant un moment, là, j'ai fait une dépression en 2008, j'ai mis beaucoup de, j'ai mis du temps, là, ça fait deux ans que je reprends du plaisir à être en classe, voilà, c'est à dire que je viens à l'école parce que j'ai envie d'y aller, ça c'était .. Ça a mis du temps à se reconstruire... et à ce que je me dise que je suis responsable de ça, c'est à dire que c'est moi qui décide en fait ! et donc, là, c'est ça qui te rend En fait, ce que je trouve agréable dans ce métier, si l'on veut... c'est que je suis libre, et je me sens libre de faire comme j'ai envie,

Chercheure : voilà, très bien est-ce que tu veux rajouter des choses ?

Loïc : non, c'est bon, on a fait toutes les questions ?

Chercheure : on a fait toutes les questions... Je te remercie !

10.5.1.2. *Entretien à chaud de Loïc*

Chercheure : Alors que tu te souviens qu'on avait fait un entretien au mois de mars que je t'avais envoyé, je t'avais envoyé les données tapées, avec des numéros de tes, qui correspondaient à ce que tu avais du dire, est-ce que tu t'en souviens ou pas?

Loïc : A ce que j'avais à dire ou à ce que j'avais dit?

Chercheure : Ce que tu avais dit, ça, tu t'en souviens de ça?

Loïc : ah ouais, ouais, ouais,

Chercheure : on va reprendre à partir de ça, même si tu ne l'as pas relu, peu importe, ce qui compte c'est entre ce que tu m'as dit que tu faisais et ce j'ai vu, enfin ce que la caméra a filmé dans la classe, que tu m'expliques un peu mieux maintenant qu'on a maintenant qu'on a la même référence parce que je comprends mieux de quoi tu parles. D'accord? Alors, je voudrais revenir sur ce que tu m'avais dit, tu m'avais dit que ce qui était important pour toi, c'était avant tout l'épanouissement de l'enfant. Tu maintiens?

Loïc : Oui,

Chercheure : Alors est-ce que tu peux me dire quels savoirs pour toi, tu mets en avant dans la classe, de cette matinée?

Loïc : de cette matinée de classe ? Quels savoirs ?

Chercheure : oui, c'est à dire que l'épanouissement tu m'as dit qu'il était au cœur du travail que tu faisais dans la classe. Est-ce que ce matin, tu penses?

Loïc :Euh, l'épanouissement, c'est pas un savoir, c'est une sensation...

Chercheure : ah. oui...

Loïc : donc, il n'y a pas forcément de savoirs qui en découle, mais cette sensation d'être épanoui... l'inverse de l'épanouissement ce serait de se renfermer, de ne pas bouger... et comme apprendre, c'est grandir, épanouir, c'est cette sensation qu'on a de... parce qu'on apprend des choses et voilà qu'on grandit... et donc en lien avec ce qu'on a vu ce matin, euh, c'est d'abord l'atmosphère de classe, ben, c'est à dire le fait que je me sois excusé de m'être comporté comme ça le vendredi d'avant, ça ça fait partie de restaurer la confiance de, le climat de sécurité, voilà...

Chercheure : D'accord... on va voir, si tout à l'heure, j'ai oublié de te préciser le cadre du travail, je vais te faire parler mais si tu ne souhaites pas approfondir ce que je vais te lancer comme piste, tu peux t'arrêter,

Loïc : D'accord, y a pas de souci,

Chercheure : c'est toi qui décides, c'est toi qui es le maître de l'entretien quelque part... euh, tu me parlais d'une fibre humaniste qui aurait émergé en toi, après un certain temps d'autoritarisme qui serait ce que tu aurais appris à l'IUFM? Quand tu parlais de ce que c'était de faire le prof, que t'avais testé...

Loïc :oui, c'était plus une représentation et ce que j'avais vécu, euh, autant enfant enfin, à l'école que par mes parents, et puis voilà, mais après, à l'IUFM, on ne m'a pas tellement appris justement à comment construire une autorité éducative, ça c'est venu par la suite, parce que dans la classe, être autoritaire, enfin, autoritariste, c'est très fatigant... c'est très fatigant, c'est très difficile, et je me rends compte, quand je le suis, déjà moi, cela ne me correspond pas donc je ne me sens pas bien, mais en plus, je sens que l'atmosphère dans la classe ne me permet pas de libérer le cerveau des enfants, de leur permettre de s'en servir quoi...

Chercheure : D'accord... qu'est-ce qui t'a été agréable toi, ce matin?

Loïc : moi, j'aime beaucoup, toujours le moment de phrase du jour, là où je les vois lever les doigts et puis participer à fond, chercher, donner des indices, voilà, jouer avec la grammaire comme ça... transformer la phrase, ça ça me plaît... le, j'aime bien aussi voir le président du jour qui apprend son métier, et qui, voilà, qui fait preuve d'autorité lui aussi. voilà... j'ai bien aimé les voir jouer avec les chuchoteurs individuels et les chuchoteurs entre nous comme ils l'appellent, euh, même si c'était des jeux et si ça peut aussi m'énerver à certains moments; mais en fait, c'est aussi normal puisque c'est une nouveauté qu'on vient d'introduire et je pense que voilà, ça va être un outil agréable à utiliser qui va faire diminuer le son et qui va aussi matérialiser les interactions et du coup, je peux plus facilement intervenir sur cette relation en disant là, je j'observe que vous n'êtes pas en train de travailler, là ce n'est pas une relation de travail par exemple, ou une relation d'aide comme par ex à d'autres moments cela pouvait être fait, donc, je ça dépend de ce que j'observe, c'est plus visible, voilà... ça a été agréable, qu'est-ce qui ... Et bon, après pour moi, le temps du plan de travail c'est toujours agréable car je suis en relation duelle avec plein d'enfants qui viennent, ça j'adore aussi qui viennent, qui mettent leur correction etc... et donc ça, je trouve ça super, je me sens être au cœur de mon travail, quand j'ai à la fois quelqu'un qui est à qui je suis en train de faire une correction, un autre qui attend pour l'aide et que je peux débloquent rapidement, et hop il peut retourner à son travail, ça c'est je trouve que ça c'est, je me sens, c'est stimulant pour moi, ça me fait, je me sens bien à ce moment...

Chercheure : d'accord, et donc, ce sont des émotions plutôt positives qui t'ont traversé ce matin?

Loïc : ouais, ouais, alors à part le bruit, car là j'ai un peu les oreilles dans les nuages donc... avec le rhume, et du coup, et en fait le chuchotement, les bruits, bon, ben, ça a pas un bruit agréable quoi... Et ça bon, j c'est toujours difficile même quand je n'ai pas les oreilles dans les nuages, c'est toujours quelque chose qui me gêne...

Chercheure : et là, tu as trouvé qu'il y avait du bruit ce matin?

Loïc : ouais.... tu vois, j'ai mis des gênes... des fois, c'est le lundi matin, ça peut être plus calme, après en fin d'après-midis, que ça soit comme ça, c'est moins gênant, c'est normal, c'est la fin de la journée, mais le matin, ça peut être plus calme...et en fait ce qu'il faut comprendre là aussi c'est que c'est normal parce que ben, il y a l'Aïd qui arrive et donc, ils sont excités. J'avais pas mesuré ce matin, mais le fait qu'on y pense, fin qu'on en parle, je me dis, ben oui, ils en ont tous parlé quasiment dans leur phrase du jour et ils sont ressortis en disant « ah, au fait, jeudi je ne vais pas venir à l'école » et donc c'est quelque chose qu'ils attendent avec impatience, c'est comme Noël pour les enfants chez nous quoi; fin chez nous, chez les enfants catholiques quoi...

Chercheure : et donc, il n'y a que le bruit que tu ressentais comme quelque chose de désagréable ou il y a d'autres moments désagréables qui t'ont traversé cette matinée?

Loïc : en fait, c'est , je pense qu'il y a d'autres moments, je ne pourrais pas les redire là comme ça mais je pense que nombre d'interventions que je fais, en collectif, c'est parce que cela ne correspond pas à ce que j'attends, par exemple de la part du président du jour, à un moment par ex je dis "bon Neïma, ce serait bien que tu fasses ton métier..." donc, hop et ensuite elle s'est mise à faire attention, à donner les avertissements, euh, voilà, donc, ce genre de réactions c'est à dire que moi, à un moment je sens que ça m'énerve, je me dis "qu'est-ce que c'est qui m'énerve?" donc je me dis qu'est-ce qui se passe là tout de suite? ah ok, le bruit, puis le fait que ce soit moi qui soit obligé de le faire alors que ce n'est pas mon métier dans l'absolu de la classe... mais j'en suis quand même responsable donc quelque part, c'est un stress pour moi.

Chercheure : Alors justement, on va y venir à ça, tu me dis que ce n'est pas ton métier,

Loïc : hum... ce n'est pas mon métier de classe,

Chercheure : oui, on est bien d'accord, dans la description que tu m'avais dit, tu t'étais défini comme un guide, un accompagnateur, un créateur de milieu, tu avais utilisé ces trois mots... ce sont des mots forts, est-ce que tu peux me faire comprendre comment tu les mets en œuvre? Est-ce que c'est toujours d'actualité ?

Loïc : ah ouais, ouais, là complètement... ben créateur de milieu parce qu'ils ont un espace dans lequel ils évoluent avec moi, je suis dedans, donc à la fois je suis un guide parce que tu as vu que, bon, en plus on est en début d'année, donc à chaque fois on remet en place un certain nombre de choses, j'apporte un certain nombre d'exigences, donc, j'ai envie que, voilà ils sachent ce qu'il faut qu'ils fassent pour pouvoir atteindre un degré d'autonomie supérieur, pour qu'ils puissent se projeter et puis s'organiser pour, donc, voilà... donc, c'est à la fois guide et accompagnateur, car ensuite, comme je les vois un par un je suis vraiment dans l'accompagnement, qu'est ce que tu as fait, comment tu as fait, où tu l'as fait... mais c'est pas moi, bon, ça peut être moi qui dit comment faire pour les enfants qui sont perdus, parce que c'est quand même compliqué comme milieu, mais ensuite, quand je les vois aller chercher leurs affaires, tu vois qu'ils font des exposés tout seuls, je me dis: « quand même que j'ai créé quelque chose , un milieu dans lequel ils sont et dans lequel ils peuvent s'épanouir et en même temps acquérir un savoir scolaire ».

Chercheure : d'accord... C'est dans ce sens... d'accord, Alors après, il y a un gros morceau sur lequel tu as passé beaucoup de temps la dernière fois, c'est quand tu m'as expliqué que, peut être que je t'avais posé une question à ce sujet... tu m'avais dit cette phrase: "il n'y a rien que j'aime transmettre" et puis tu m'avais dit : " en revanche j'aime expliquer" et puis un peu après, tu m'avais expliqué que la transmission pour toi c'était un chemin qui était très compliqué mais que ton collègue t'avait aidé à être autorisé à être dans de la transmission, alors que c'était quelque chose que tu avais rejeté....

Loïc : oui, c'est vrai...

Chercheure : est-ce que tu le penses toujours?

Loïc : oui, oui, c'est vrai !!

Chercheure : Est-ce que tu as continué à réfléchir un peu à ça?

Loïc : ben oui, je me suis posé la question du coup, puisque mon collègue est parti...

Chercheure : hi hi... ton collègue est parti...

Loïc : parce que par exemple, c'est lui qui faisait par ex l'histoire...donc je suis dans un milieu socio défavorisé, l'histoire, on en a pas grand chose à faire, enfin c'est pas... et ils ont pas forcément les capacités de lecture, de décodage, alors pour la grande majorité en tout cas de comprendre l'histoire.. et donc, je me suis retrouvé de nombreuses fois en difficultés à faire un cours d'histoire, parce que cela ne les intéresse pas... et, en fait, là cette année, je me suis dit, il faut quand même que j'en fasse de l'histoire parce que c'est important quand même pour eux, d'avoir accès à un certain nombre de connaissances, mais comment on peut rendre ça, plus... à leur portée, alors pour le moment là... euh, je ne fais pas une transmission de... on essaie juste de raconter une histoire, on regarde le diaporama, ensuite ils lisent, en fait on travaille beaucoup les compétences de lecture à ce moment là, de compréhension... c'est le diaporama de Bruce, moi, ça me convient bien, mais au bout d'un moment on va se lasser donc il va falloir trouver autre chose, mais bon on voit une feuille c'est le principe, et après ils répondent aux questions. Jusqu'à présent là, fin ça a l'air de leur plaire, bon, en même temps, je veux réinvestir ce vocabulaire là, quand même donc tu vois, dans l'emploi du temps, c'est relié, euh... donc, la différence en fait c'est vraiment entre transmettre et expliquer ici... c'est ce qui m'interpelle ici,

Chercheure : vas-y...

Loïc : Je me souvenais pas d'avoir dit ça mais... transmettre, y a pas d'attente, de la part du public éventuel dans l'idée..; alors qu'expliquer, y a une demande. Alors effectivement, je vais créer une demande, fin, je vais créer, je vais faire émerger une demande, puisque dans le rituel histoire... donc ça c'est le milieu dans lequel ils sont et là, il y a un rituel d'histoire...et donc, là, déjà, on va motiver... c'est d'eux, interne, par "est-ce que je vais être capable de lire?" donc, l'enfant va devoir se mettre en mouvement pour lire la consigne, plus le SM1 qui sera motivé en référence externe avec le petit questionnaire à la fin, ils savent qu'il y a un petit questionnaire, c'est des OUI/NON ou des VRAI/FAUX, on travaille un peu sur la phrase réponse en fonction de la question.. et donc je pense que ça, c'est cela stimule autrement que juste faire un cours... recopier et faire une évaluation.

Chercheure : Parce que la transmission, tu vois que c'est passif? C'est ça pour toi?

Loïc : Oui, je vois que c'est comme ça, euh, non en fait, la transmission, c'est moi qui suis actif en fait, c'est pas eux, alors que dans une explication, quand on lit le texte, ils lisent et au bout d'un moment, ils disent, mais on ne comprend pas ça... et donc, il y a une demande... et si, comme il y a une demande, j'explique, « alors ça peut être, que veut dire ce mot là? » et alors on augmente notre capital de compréhension et effectivement, il y a bien de la transmission à ce moment-là, mais dans le sens où il y a déjà une attente qu'on cherche à combler.

Chercheure : d'accord..

Loïc : et c'est ce que je trouve difficile en fait quand on suit un programme, c'est que les enfants ils ont pas toujours envie de.. lorsque c'est un temps, j'avais remarqué ça, que quand le temps est court, surtout en fin de journée, là, ça prend pas trop longtemps, ils l'ont vu, quand c'est court, ils peuvent plus s'en saisir parce qu'ils vont pas se dire "je vais me faire chier pendant 3/4 d'heure à gratter sans rien comprendre". quoi, voilà..et je ne sais pas si c'est cela qu'on recherche quand on fait des de l'apprentissage ludique, mais bon, voilà.. 'est peut-être une piste, voilà... je sais pas..

Chercheure :Par contre toi, tu étais sur le questionnement de te donner l'autorisation de transmettre ou pas.. y avait ça aussi comme question....

Loïc : ouais, ouais...

Chercheure : Ça pour toi... ça reste l'intérêt prioritaire pour les élèves, pour les enfants?

Loïc : oui, moi, transmettre pour le plaisir de transmettre quelque chose mais y a personne qui m'écoute, non, cela vient tellement me faire du mal en me disant "je n'existe pas", fin, ils n'écoutent pas ce que je dis, ce n'est pas intéressant, ils n'en ont rien à faire, ou tu les vois dans une attitude tellement passive qu'en fait ça détruit tout le travail que je mets en place par ailleurs que non... je ne peux pas, je ne m'autorise pas à le faire, je sais que les conséquences sont néfastes.

Chercheure : Voilà, ce n'est plus une quête alors, parce qu'à un moment, tu pensais que cela serait une quête, quelque chose que tu allais gagner sur toi-même, tu as définitivement semblé t-il ...fait...

Loïc : disons que cet espace de transmission passive, « bon aujourd'hui, je vais vous expliquer ce que c'est que la Renaissance », pff, ça ne m'intéresse pas...

Chercheure : ok, mais c'est aussi une représentation que tu peux avoir de ce que c'est que la transmission... ton collègue avait-il la même?

Loïc : ah non, non, Pierre savait les intéresser parce qu'il s'intéressait lui-même à l'histoire.

Chercheure : d'accord?

Loïc : Moi, l'histoire, je suis en plus, de plus en plus persuadé que cela ne sert pas d'apprendre l'histoire, mais ça c'est pour moi, parce que les hommes n'en tiennent jamais compte de l'histoire et que l'expérience des uns, ne va pas faire l'expérience des autres, donc, cela ne sert à rien de faire l'expérience du passé... surtout que c'est même pas décrit comme des erreurs, on met en évidence des héros qui étaient des connards, enfin... je ne vois pas l'intérêt d'étudier l'histoire comme ça...

Chercheure : et à part l'histoire, y a pas d'autres domaines où tu pourrais appliquer ou utiliser le terme de transmission?

Loïc : Ben non parce qu'en fait la géographie, euh, pour moi c'est de l'étude du milieu et là on se régale, on va faire des sorties, on va vraiment manipuler observer, faire jouer son intelligence, euh, les sciences c'est pareil, on va manipuler, on va se poser des questions.. on a, je trouve que c'est vraiment intéressant, euh, je sais pas tu vois, le français, on arrive finalement à jouer avec la langue, à prendre du plaisir et puis je peux te dire que quand on fait des textes libres, on se régale car il y a vraiment du plaisir à inventer, à raconter aux autres, à écouter, et puis même ensuite à corriger, à se faire des toilettes enfin c'est génial, on a tous envie que le texte soit bien écrit quoi...

Chercheure : d'accord, donc on prend du plaisir dans tout ça... et en sciences? Tu, y a pas de transmission là non plus?

Loïc : non, c'est pareil en sciences, on va faire un super projet sur l'eau, les sciences c'est palpable quoi, l'histoire, je trouve que c'est... déçu..

Chercheure :ok, tu te sens démuni... hihi, d'accord... euh, avant que je te montre deux petits extraits vidéos que j'ai sélectionnés mais j'en ai vraiment pas pris beaucoup, comme on n' a pas beaucoup de temps, j'ai volontairement embrayé directement sur la vidéo pour voir ce que tu, ce dont tu te souviens... donc, tu reviens à au tout début sur ces excuses que tu fais à 2 élèves

en disant que le temps du bilan tristement correspond à un temps d'énerverment du maître... c'est ça en gros tu le dis comme ça?

Loïc : ouais, ouais...

Chercheure : et du coup, euh, toi, tu avais parlé dans ton entretien, je pense qu'il faut qu'on y revienne car c'est assez court, mais je préfère utiliser tes mots, c'était tout à la fin, où tu disais qu'il y a des moments où "tu sors de tes gonds", et où tu appelles ça "pêter un câble"... alors je te demande ce que c'est de pêter un câble et tu m'expliques c'est quelque chose d'irrépressible où tu te rends compte que ça pète... c'est ça qui s'est passé vendredi?

Loïc : Ouais, ouais, tout à fait, c'est ce qu'on appelle "le passage à l'acte"... quoi...

Chercheure : et alors, à part l'émotion que tu as ressentie et pour laquelle tu t'es excusée et la sanction, qu'est-ce que tu en retiens? Parce que c'est cette assertivité dont tu parles, parce que tu dis que tu travaillais sur ton assertivité, c'est ça que tu as ressenti vendredi?

Loïc : Non, non, là ce que je retiens, c'est que je me suis laissé déborder euh, j'ai pas fait attention à ma propre émotion à ce moment là parce que j'étais, je me suis fait piéger par le temps, par le.. par plein de choses qui ont augmenté mon taux de stress...

Chercheure : en fait à ce moment là.. et c'était pas que tu étais déçu du bilan ou...

Loïc : non, non, non, le bilan au contraire, j'étais super, on avait fait les degrés d'autonomie, on en avait bien reparlé ensemble, c'est pour ça qu'on l'a repris ce matin ensemble pour remotiver, et puis j'avais enfin trouvé avec les degrés d'autonomie bien expliqués comme ça, je ne validais plus un peu au hasard. Quoi, les degrés c'était des repères objectifs, que les enfants, dont les enfants peuvent se saisir. Donc, j'étais content de tout ça;.. Euh, le bilan c'est normal qu'il y ait beaucoup de degrés 1 et 2 parce que c'est le début de l'année et je veux quand même qu'ils ne reprennent pas les habitudes de l'an dernier, comme les degrés c'était plus subjectif, du coup "ah ben toi tu travailles bien, " je pense qu'il y avait beaucoup de ça l'an dernier, donc, dans leurs représentations....

Chercheure : qu'est-ce que c'était ? de l'affect?

Loïc : oui, ça peut être de l'affect aussi qui rentre en jeu, alors que là, avec ça, ça me permet de dire « non, non, no, non, non t'as pas validé ça, t'as pas validé ça.. ». ce qui m'a peut-être énervé c'est que je leur ai fait, on a travaillé sur ce qui permettait de passer d'un degré à l'autre, on l'a fait le dernier jour au lieu de le faire le premier, c'est pour ça que là, aujourd'hui, on l'a repris, mais parce qu'on a pas eu le temps, moi, j'étais pas prêt dans ma tête à mettre ça en place, donc voilà du coup, ben voilà, je me suis rendu compte qu'ils ne pouvaient pas se projeter sur des degrés d'autonomie, sans savoir comment on fait pour avoir ces degrés d'autonomie.

Chercheure : d'accord... et alors, une fois que tu t'es senti débordé, tu t'es trompé d'outils, c'est ça en gros? au lieu d'utiliser ?

Loïc : ben, oui, par ex au lieu d'utiliser les gênes, tu as raison, au lieu de m'arrêter puis de faire, d'utiliser le code rouge, comme on a fait ce matin, ben voilà, au bout d'un moment, j'ai dit, je suis passé dans l'autorité, domination, soumission, "taisez-vous !" j'arrivais plus à travailler avec la personne avec qui j'étais, en même temps, ça bougeait dans tous les sens de l'autre côté, donc c'était pas une atmosphère de travail et bon, ça aussi ça me je me dis, « c'est pas possible que dans ma classe faut, qu'il y ait une atmosphère de travail », donc ça aussi, ça me monte le stress, bon, c'était vendredi après midi, c'était pas le bon moment, mais.. c'est le moment du

bilan donc, en fait l'idée, c'est maintenant d'utiliser le conseil, de trouver ensemble une solution pour savoir comment on fait pour travailler pendant le temps du bilan, quoi... ça fait perdre de sa force aux degrés d'autonomie du coup, si ça c'est un outil de sanction ; c'est au contraire un outil pour se voir grandir, donc.. j'ai été con.

Chercheure : C'est passé là pour toi? C'est bon?

Loïc : Le fait de m'être excusé, est-ce que c'est passé, ouais, c'est passé à partir du moment, ce sera passé au moment où on aura trouvé une solution pour le prochain bilan, quand le conseil aura trouvé une solution pour le prochain bilan.

Chercheure : D'accord. donc, tu as mis tout le monde en vigilance c'est ça?

Loïc : non, je ne vois pas ce que tu mets derrière vigilance.

Chercheure : Alors on le laisse, on laisse. Je voudrais juste te montrer un petit morceau, alors, j'ai choisi, c'est là, mais j'ai fermé ma page, je recommence, j'y retourne, vidéo 2 et à 17 minutes, oui, je t'explique, rapido, y a 4 vidéos, la 1 s'appelle entrée en classe elle dure quelques minutes ça te permet de prendre la température de ta classe à l'entrée, c'est très bref, la 2ème vidéo je l'ai appelée correction aide, c'est ce que tu as dit au début, parce que tu as dit souvent le prénom d'un enfant, + correction ou aide, après j'ai appelé phrase du jour 10 minutes avant la phrase du jour pour ne pas la louper, mon propre stress c'était de ne pas louper cet épisode de phrase du jour, et le 4ème, c'est après la récré, démarrage du plan de travail et les degrés d'autonomie, précisions. D'accord. Donc, ici à 17 minutes 25, alors, on va reculer un peu plus, tu dis « Brahim deuxième gêne », et puis tu dis "ça suffit, " parce que Brahim a déjà deux gênes, alors bon... on va faire le stop, et donc tu as le président du jour qui donne des avertissements, et toi, tu donnes des gênes; comment tu donnes les gênes? En fonction du nombre d'avertissements que donne le président?

Loïc : non, quand moi, je suis gêné, c'est moi qui donne la gêne. Donc, le président du jour est censé normalement faire respecter le son avec les avertissements. Tu vois, y en a une qui ne respectait pas son avertissement, ben là elle a eu une gêne car elle n'a pas respecté le président du jour. Parce que le président du jour est tenu de faire respecter le fait que la classe se mette au travail en respectant les codes. Par contre, les gênes pour moi sont notées, quand ils ont une gêne, j'ai pris ça de Nico, ils viennent et ils notent quel est le besoin, le désir qui les empêche de travailler et après, la troisième gêne, on peut les aider ou ils sont censés résoudre le besoin; ou alors il peut y avoir un déplacement dans la classe, etc. .

Chercheure : Cet enfant là il a eu une gêne en particulier? Qui a fait qu'il est là?

Loïc : Lui au bilan du Plan de travail, en bilan de comportement, il avait 2 gênes au lieu des aides. Je sais pas si tu as vu ce matin, dès qu'ils entrent en classe ils ont une aide, dès qu'ils lisent leur phrase du jour, ils peuvent avoir une aide, donc des aides, ils peuvent en avoir à profusion, on peut s'en donner même à soir, mais les gênes, on en a que 3 par demi journée, Alors après quand on participe à la phrase du jour, une aide, c'est, ça va effacer une gêne grâce au bilan, mais le comportement classique, si je me tiens bien et si je fais mon travail, on doit être entre 12 et 18 aides. Voilà, c'est ce qui est attendu, donc, là, il l'a noté, son objectif c'est d'avoir 16 aides. Donc, lui, avec d'autres, parce que tout seul il y arrive pas, à être concentré, il va dans tous les sens, déjà là, c'est compliqué alors....

Chercheure : D'accord, comment tu as placé ces élèves?

Loïc : c'est eux qui se sont placés mais en fonction d'un petit code, donc, par ex, il y avait des papiers de couleurs garçon/filles et cm 1 et cm2 et sur les tables, je les avais répartis pour qu'ils soient installés.

Chercheure : C'est plus un critère de mettre autant de CM1 que de CM2 par table?

Loïc : Non, y a pas de critère...enfin si, j'essaie de répartir, de faire en sorte qu'il y ait des garçons et des filles ensemble, pas que des garçons, pas que des filles, de faire en sorte qu'ils soient mélangés. C'est un des premiers jeux qu'on fait dans la classe, de se trouver sa place. Mais au début de l'année, ça se passe comme ça, c'est un des premiers jeux qu'on fait dans la classe de chercher, de se trouver SA place.

Chercheure : et là t'as pas de CE2,

Loïc : non, je suis en CM1 CM2.!

Chercheure : d'accord. Tu dis, » le savoir je le place dans le milieu que j'enrichis ». Tu disais ça, tu dis toujours ça ?

Loïc : oui, oui, je vois, y a, après, y a quelques interactions, bon, au QDN je ne me permets pas trop de prendre la parole, mais de tps en tps, j'essaie d'avancer, là aussi j'ai donné quelques éléments là-dessus, voilà...

Chercheure : Dans ta matinée, prioritairement, qu'est-ce qui a été enseigné, travaillé de ton point de vue ?

Loïc : ben on a travaillé tout ce qui est grammaire sur la phrase, orthographe, conjugaison, ça c'est tous les matins ; normalement, il y a eu du calcul de travaillé, parce que normalement, ils ont révisé leurs tables, certains qui l'ont fait, pas mal d'ailleurs parce qu'il y en a pas mal qui ont bien marché là sur ce contrôle, et ça c'est en terme de matières scolaires, quoi...

Chercheure : oui, mais ça peut être interdisciplinaire,

Loïc : Ensuite, tout le vivre ensemble, l'écoute,

Chercheure : t'es plus encore dans la gestion du plan de travail, avec chacun quand tu les aides ?

Loïc : Ça dépend en fait, là sur la phrase du jour, ça c'est maintenant, ça roule à peu près, mais quand tu as, tu vois, là j'ai des enfants qui sont arrivés y a pas très longtemps... qui ne connaissent pas du tout le fonctionnement de la classe, qui ne sont déjà pas trop dans le mouvement,

Chercheure : Y a Ericketta...

Loïc : Oui, Ericketta, c'est difficile pour elle. Noylà qui est tout au fond, je ne l'ai pas vue du tout, bon, je me dis ce n'est pas grave, de toute façon, pour le moment, et puis y aura cet après-midi, bon donc, là, je vais la laisser un peu, lancer des autres et après, je pourrai m'occuper d'eux plus précisément. Là j'ai commencé avec Ericketta, j'ai pris du temps pour qu'elle essaie de comprendre ce que j'attends d'elle, mais bon, j'ai peu d'espoirs car de toute façon elle a un taux d'absentéisme très important, donc...

Chercheure : et les CM2 c'était des CM1 que tu avais l'an dernier ?

Loïc : C'est toute la même classe quasiment sauf les 3 nouveaux.

Chercheure : Et là tu avais un Ce2- CM1 et là, tu as un CM1 CM2 donc toute la classe avait l'habitude des plans de travail... est ce qu'il y a des choses que tu veux dire, toi ?

Loïc : Moi, j'ai des demandes et je voudrais savoir si tu veux bien répondre à mes demandes. Si tu veux bien me donner tes retours de tes observations ... (niveau sonore, ambiance de travail, qualité et quantité de travail...).

10.5.1.3. Entretien d'après-coup de Loïc

8 mars 2019

Chercheure : J'aimerais bien te relancer sur quelque chose que je n'ai pas pu élucider toute seule, concernant la vidéo que je suis venue enregistrer dans ta classe en septembre 2015. J'avais vu le lundi matin précédant la fête de l'Aïd, un matin dans lequel tu étais entré dans la classe, tu étais allé t'asseoir au fond de la classe et les élèves avaient un président de journée. Une élève a commencé à faire un vote pour la phrase du jour suivi de la correction et la mise au propre de cette phrase. Ensuite une séance de calcul oui d'entraînement en calcul. Ce sont les élèves qui animent le cours mais la question que je voudrais te poser est qui est-ce qui enseigne dans ce cours ?

Loïc : je dirais que c'est le groupe. L'enseignant moi, et le groupe. Moi je place une situation, ben voilà je fais en sorte que les élèves vivent la situation, et ensuite il y a du co-enseignement. C'est-à-dire que les enfants qui échangent ils vont expliquer les choses et si moi je trouve qu'il y a besoin à ce moment-là j'interviens. Voilà. Mais au maximum, je préfère que ce soit du co-enseignement. Entre pairs en fait. Après bien évidemment, parfois il y a des choses que j'amène donc là c'était un lundi, le lundi en général c'est libre au niveau de la phrase du jour, tandis que le jeudi et le vendredi à partir de janvier, on est en conjugaison. Et là j'impose des choses. Ce qui me permet ensuite de construire, c'est plus dirigé, c'est moi qui construis l'enseignement à ce moment. Pour amener des choses plus précises.

Chercheure : d'accord alors ensuite tu avais lancé les élèves sur un plan de travail, puisqu'ils étaient venus, tu les appeler un par un à ta table et tu valides si j'ai bien compris, As-tu validé les choses dans leur plan de travail. C'est toi qui avais construit ce plan de travail ?

Loïc : oui, et oui oui en fait le plan de travail c'est alors c'est un outil, c'est marrant parce que j'ai écrit un article pour le plan de travail hier, donc c'est deux choses en fait. Il y a deux dimensions dans le plan de travail : c'est un temps, un temps de classe et c'est un outil. Donc dans le temps de classe, c'est à la fois une durée sur 15 jours etc. mais c'est aussi un terme qui est inscrit à l'emploi du temps en fait c'est un plan de travail un peu permanent dans l'emploi du temps c'est-à-dire que dès que, pour individualiser le travail permettre aux enfants d'avancer dans leurs apprentissages.

Chacun a un rythme on va dire, et donc pour ça j'ai fait en fonction d'outils que j'avais dans la classe et des besoins que les enfants rencontrent. Pour individualiser il y a PIDAPI, principalement et après y'a tout un nombre d'outils comme les fichiers de lecture PMF, des fichiers de problèmes de MHM, j'utilise aussi les rituels de maths, d'histoire, Il y a un fichier de géométrie, on inscrit aussi des projets personnels, il y a des poèmes, le texte libre qui rentrent en jeu. Dans tout ça le plan de travail, c'est vraiment ce qui permet ensuite, ce qui me permet moi, de cibler chacun des élèves et de les aider individuellement. Et en même temps c'est ce qui permet aux projets divers de pouvoir exister, parce que sans ça, il y aurait pas l'organisation nécessaire, possible pour que tous les élèves puissent avoir des projets personnels. Il y aurait que les bons en fait, si on fait un... si on dit on peut passer en autonomie quand on a fini le travail obligatoire, mais c'est toujours les mêmes qui vont faire des trucs en autonomie.

Chercheure: donc pour toi ça te demande une ingénierie préalable importante.

Loïc : oui donc dans le plan de travail j'ai fait j'ai fait plusieurs tests. Ça se construit. Les premiers étaient des cases des tableaux avec des cases à remplir et des fois je faisais des plans de travail

calé sur une semaine et donc c'était pas, par jour aussi, avec les élèves qui marquent par jour ce qu'ils faisaient. En fait c'est à mi-chemin entre un outil de contrôle et un outil de prévision pour les élèves. Contrôle de ma part et prévisions pour les élèves. Et plus Ça va et moi je vais aller faire le contrôle, plus je veux aller vers l'outil nécessaire à l'élève, tu vois qui va permettre à l'élève de, c'est un peu comme un agenda quoi, si on me force à utiliser un agenda c'est que en fait on a pas besoin. Et donc plus ça va plus j'ai envie que les élèves se disent en fait j'en ai besoin pour ça savoir tout ce que j'ai à faire parce que y'a plein de possible. Mais moi je me souviens quand j'étais jeune j'avais pas besoin d'agenda parce que j'avais tout en tête, je perdais rien, et plus je vieilliss et plus j'ai besoin de mon agenda parce que j'ai beaucoup plus de choses aussi à retenir et j'ai besoin de mon agenda pour pas oublier des choses. Et donc voilà c'est vraiment l'idée du plan de travail, c'est c'est de permettre à chacun d'avancer à son rythme et tout le monde aussi d'avoir accès à des projets personnels, de l'autonomisation.

Chercheuse : C'est quoi ... égalitaire, pour toi ? Tu dirais pas forcément égalitaire ?

Loïc : égalitaire je sais pas, moi je cherche pas à donner à chacun la même chose, je cherche à donner à chacun les mêmes chances. On va dire. Tu vois je donnerais pas à chacun la même part de gâteau quoi.

Chercheuse : c'est de l'équité ?

Loïc : oui c'est plutôt équitable.

Chercheuse : alors y'a un autre moment qui m'a interpellée et sur lequel j'ai pas approfondi et je t'ai vu à plusieurs reprises dans la vidéo avec une petite boîte à chaussures et dans cette boîte à chaussures tu avais quand tu appelais les élèves...

Loïc : ah oui leur pass correction.

Chercheuse : leur pass correction tu appelles ça comme ça ?

Loïc : oui oui

Chercheuse : C'était une petite boîte à chaussures tu vois ? Tu vois comment c'était ? Moi j'ai appelé ça boîte à chaussures mais c'était une boîte en carton.

Loïc : je crois que c'est une boîte de colle

Chercheuse : Ah, une boîte de colle

Loïc : enfin c'est des boîtes que je retrouve dans, que j'ai dans les commandes quoi, et je me dis ah ça c'est à peu près le bon format A5, tu vois et je fabrique ma boîte.

Chercheuse : es-tu appelle ça le pass correction ?

Loïc : oui c'est un outil indispensable du plan de travail, qui peut être soit sous forme de pass correction, Bruce a fait les tétraèdres, enfin c'est le même principe...

Chercheuse : et donc, tu peux revenir sur ce moment où tu appelles les élèves ?

Loïc : bah en fait comme les enfants sont en plan de travail, les élèves sont dans le plan de travail, ils sont chacun, il faut que moi je puisse me rendre disponible pour chacun d'entre eux... il y a deux cases dans ce pass : une case correction et une case aide. Et donc les élèves dès qu'ils ont terminé un travail, peuvent passer sur un autre travail, mais il faut aussi qu'il y ait un contrôle de ma part, une validation sur leur travail parce que faire pour faire ça sert à rien, on

est à l'école pour apprendre, donc c'est le moment où moi je vais cibler avec eux un certain nombre de choses sur la phrase du jour par exemple. Ils écrivent leur phrase ils mettent leur pass correction dans la case correction, donc les pass se chevauchent, il y a un sens pour les mettre et moi j'appelle le premier. Au fur et à mesure. Les élèves viennent et donc je les appelle et je valide avec eux. Je leur mets les codes de correction par exemple alors, en fonction de l'élève ça va être différent, parce que je vais être aussi exigeant, de la même façon je vais pas être exigeant pareil mais aussi exigeant en fonction de la capacité de chacun. C'est-à-dire que je vais leur demander que chacun fasse les corrections à leurs mesures. Je vais pas faire les accords du participe passé avec tous, avec n'importe qui je vais les corriger moi-même et je vais lui demander de bien apprendre la majuscule parce qu'il sait pas écrire les majuscules. Alors que d'autres pour qui ça ne pose pas de problème bien sûr je vais leur dire de rechercher l'accord du participe passé.

Chercheuse : mais là en fait comme c'était le lundi matin je n'ai pas vu les élèves venir mettre quelque chose dans la boîte ?

Loïc : ça se suit en fait parce que le vendredi ils ont pas terminé et j'ai pas eu le temps de les corriger, de les voir tous tout le temps...

Chercheuse : tu as commencé le lundi avec ce qui n'était pas corrigé du vendredi, et du coup dans la journée ils étaient venus mettre à leur place correction dans la boîte c'est ça ?

Loïc : c'est ça. Et donc après, comme tu as l'aide de l'autre côté, l'aide est prioritaire, c'est-à-dire, l'idée c'est que, c'est Sylvain qui m'a, qui nous avait fait part de ça, en fait un enfant quand il est en phase d'apprentissage, s'il est bloqué, il va abandonner s'il ne reçoit pas d'aide rapidement. Donc il faut qu'il ait la capacité, la possibilité et la capacité de demander de l'aide. Et donc là l'idée de ça, c'est que s'il sait qu'il a mis dans l'aide, et que moi j'arrive rapidement là-dessus, alors soit il vient me voir moi, soit il demande un copain bien sûr que c'est possible de demander à un camarade une camarade, mais sinon il vient me voir moi et moi je peux l'aider aussi rapidement. C'est pour ça que l'aide est prioritaire donc ils ont deux passeports chacun un pour l'aide et un pour la correction. Pouvoir replacer dans aide ou dans correction. Ce qui fait que dès qu'ils ont fini un travail ils mettent leur pass correction dans correction mais ils ont quand même un pass correction pour mettre dans aide si sur le nouveau travail qu'ils ont entrepris avant que j'aie eu le temps de les corriger, ils peuvent passer à autre chose. Ils ne sont pas dans une phase d'attente tu sais avec la file d'attente des gamins là qui en plus se foutent le bordel au bureau, et ça c'est génial parce que du coup il n'y a plus de désordre en fait.

Chercheuse : je pense que c'était les deux questions qui me restaient un suspens par rapport à ce que j'ai vu et dans ce moment qu'on appelle l'épreuve c'est le moment où l'enseignant enseigne, et maintenant je vais te je vais te demander de me dire un petit peu ce que tu deviens, ce qui est nouveau depuis la dernière fois qu'on s'est vu...

Loïc : un petit peu

Chercheuse : je crois que tu as ... des choses à me dire par rapport à ces changements que tu as vécus.

Loïc : bah oui là j'ai complètement changé de direction quoi, maintenant j'ai créé une école, j'ai quitté le confort de l'éducation nationale. Entre guillemets, le confort aussi de quelque chose qui est connu, voilà, c'est vrai que voilà ça faisait cinq ans que j'étais dans l'école, je connaissais tous les élèves, les parents d'élèves me faisaient confiance j'avais vraiment une super classe

après, c'est vrai que là l'école les collègues avaient, tout le monde changeait plus ou moins, j'avais plu(s) d'accroche avec des collègues donc je me retrouvais un tout petit peu isolé dans ma pratique et et avec les collègues et donc voilà du coup j'ai c'est pas à cause de ça mais l'opportunité que j'ai eue de créer cette école avec une autre collègue qui fait que maintenant je suis dans une école privée hors contrat bien évidemment, un peu moins bien payé mais avec le confort cette fois-ci de travailler avec quelqu'un avec qui on est dans la créativité, dans la cohérence, ça c'est vraiment agréable. Oui c'était un gros changement.

Chercheure : Comment tu as fait ce projet tu as mis du temps ? À le penser...?

Loïc : c'est en quelle année que tu venue me voir?

Chercheure : Je suis venue en septembre 2015

Loïc. Et ben voilà en avril 2016, donc j'ai une collègue avec qui j'ai fait la formation d'Isabelle Filliozat qui vient me dire en mars « ah j'ai demandé à venir te voir dans ta classe ». Et j'ai dit « avec plaisir ». Elle, elle est psychologue donc j'ai dit pourquoi pas, elle vient, elle ressort de la elle était enchantée, elle m'a dit : mais tu voudrais pas créer une école ? J'ai dit si... Rire elle m'a dit non parce qu'elle a une copine donc c'était une maman qu'elle avait en formation pour parents, et avec qui elle avait déjà monté une association pour créer une école. J'ai dit : « bah si je veux bien la rencontrer » et il s'avère en fait que Laure l'autre instit la maman et elle était venue au mois de janvier à son premier Champi de l'icem. Donc on s'était rencontré comme ça et voilà c'était chouette. Donc on a vu qu'on était sur la même longueur d'ondes, et j'ai participé à la deuxième ou la troisième réunion de l'association, elle m'avait envoyé le projet pédagogique qui me correspondait complètement puisque ça reposait sur la coopération. J'ai rien eu à rétorquer, j'ai dit oui je veux bien ça, donc c'était très bien et on s'est tout de suite bien entendu là-dessus, on était une équipe de six, c'était en avril 2016, on a fait le festival de l'école de la vie en septembre où on a présenté l'asso à des parents mais on avait pas de lieu ni rien, donc on a eu là 133 ou 132 parents qui ont dit nous si votre école elle existe on met nos enfants chez vous donc ça nous a donné du baume au cœur, et ensuite on a cherché un lieu et on a été un peu refroidis parce qu'on a pas trouvé en fait et puis toutes les pistes qu'on avait pour faire un truc c'était tous des trucs qui appartenaient en mairie à la ville à l'agglomération, etc. Impossible d'avoir quelque chose ou quoi que ce soit, parce qu'une école privée ne peut pas être financée par les agglomérations, par le public. Ce qui était très bien en fait c'était normal et au final on s'est retourné et on avait visité une maison de la présidente de l'asso en décembre, qui elle nous a dit bah voilà moi je peux vous la mettre à disposition. Mais c'était le capharnaüm cette maison... Donc on a dit non et puis on avait jusqu'au 20 février pour mettre notre dispo parce que notre annonce c'était 15 septembre 2017 l'école ouvrait... Et on trouvait pas de lieu on trouvait pas de lieu donc en janvier on a revisité une fois la maison et puis on a dit là quand même, y'a ça à faire comme travaux ça ça ça allez c'est parti. Donc on s'est lancé et là il a fallu faire, voilà on a bossé on était six on a bossé d'arrache-pied un truc de dingue. Je ne sais pas comment on a fait et encore moi je sais pas on a eu beaucoup de réunions on faisait des réunions quasiment toutes les semaines voir même deux fois par semaine. Il m'a fallu apprendre à faire des plans, faire un permis de construire, rencontrer du monde de trouver des fonds enfin ça a été infernal mais bon tout ça ça c'est fait en fait et bien fait parce qu'on a vraiment bien réussi à tout faire. On a fait des réunions publiques on a fait de la promotion mais en fait je pense que la polyvalence vu qu'on n'est pas tous des enseignants voilà c'est l'équipe polyvalente elle a permis justement que ça se réussisse justement si on avait été que des enseignants on aurait pas eu de réseau. La possibilité aussi parce que on aurait tous eu les mêmes horaires on aurait pas pu aller faire des démarches à d'autres moments, rencontrer les

mairies... Enfin voilà je pense que ça a été un concours de circonstances et que ça pour rendre ça possible. En septembre on a ouvert, c'était quasiment prêt.

Chercheuse : Et là c'est la deuxième année ? Et là maintenant enfin tu m'avais expliqué que t'étais pas super satisfait de tes rapports avec la hiérarchie en général on va dire... Là on va dire que tu es ton propre chef avec Laure, est-ce que ça qu'est-ce que ça change pour toi est-ce que ça t'a libéré de quelque chose ?

Loïc : ah ouais ouais, alors c'est marrant parce que c'est pas autant la hiérarchie, même si je sens je sais que j'étais content de partir parce que voyant arriver Blanquer au pouvoir j'ai pas envie de vivre ça, ça va me mettre tellement en colère, ça me met tellement en colère d'ailleurs, mais je ne le vis pas de la même façon parce que je ne suis plus impliqué dans l'éducation nationale, ça me rend triste pour mes collègues mais je suis pas...

Chercheuse : tu n'es pas touché ?

Loïc : si je suis touché tu vois, ça me rend triste mais je ne me sens pas obligé de m'investir, de faire les manifs, de me mettre en situation délicate vis-à-vis de la hiérarchie qui elle ne peut pas réagir autrement qu'en situation de hiérarchie, de domination évidemment, c'est logique, et je pense que ça c'est quelque chose qui est très bien pour moi. Après je me sens libéré surtout de la relation avec des collègues qui n'ont, tu sais tu es obligé toujours comme tu disons tu innoves, j'ai pas l'impression d'innover mais quand tu fais des choses un peu différentes, bah c'est toujours toi qui dois dire pourquoi tu fais si pourquoi tu fais ça etc., un petit peu parce que tu es contre l'establishment, alors que les autres pour qui c'est pas réfléchi, mais y'a pas de enfin c'est pas réfléchi je sais pas si c'est pas réfléchi, mais en tout cas eux ne justifient jamais voilà c'est toujours toi qui les mets en défaut parce que tu... Ne serait-ce que laisser les enfants aller pisser, alors que c'est institutionnalisé, qu'il y a des règles qui sont construites autour de ça, les autres te disent ah mais c'est ma responsabilité moi de directrice, et les autres te disent mais on voit passer tes gamins dans les couloirs, ils courent, alors que d'un autre côté, y'a pas d'institutions chez eux et c'est au bon vouloir du prof au moment où quitte à laisser le gamin se pisser dessus ou alors à dire non mais vas-y quand même et leurs élèves font aussi n'importe quoi. Évidemment... Sauf qu'il n'a aucun moyen de le contrôler. Enfin voilà et c'est un exemple pour dire que ça, c'est c'est pour ça que je te dis qu'avec Laura on est dans la créativité parce qu'on est pas d'accord toujours, mais quand on est pas d'accord, on sait qu'on est pas là pour se mettre des bâtons dans les roues, on est là pour construire quelque chose ensemble, et c'est ça qui manque dans l'éducation nationale c'est-à-dire qu'il n'y a pas cette notion d'équipe, même si c'est une volonté qui est portée depuis très longtemps par l'éducation nationale mais qui est imposée. Je pense que les règles du mouvement des profs font que c'est pas possible de choisir un établissement pour son équipe et de créer une équipe. Je sais pas si c'est bien ou pas c'est encore autre chose voilà en tout cas c'est comme ça et à partir du moment où y'a pas d'équipe, ou y'a pas cette volonté de créer une équipe et que tous les conseils d'école des maîtres de machin etc. c'est que du vent en fait bah voilà ça permet pas d'avoir cette construction cette créativité qui se poursuit quoi. Mais nous dès qu'on rencontre un problème, mais on en parle et on se met pas dans une position de défense à me dire quoi mais qu'est-ce qu'elle me dit? Même si je le ressens, au début c'était ça j'avais une réaction de Ouais encore contre, et en fait mais non elle est pas contre on peut construire ensemble, on construit et donc ça m'a fait bouger de certaines positions et on a cherché des solutions pour que ça nous convienne à tous les deux. Et ça c'est incroyable. Des choses, Elle m'a dit non moi ça ça me convient pas, moi je lui dis ah bon et puis j'ai réfléchi peut-être qu'elle a raison, il y a peut-être quelque chose qui est bloqué mais qu'est-ce qui me conviendrait à moi ? Et on va chercher ensemble quelque chose qui nous

convienne à tous les deux. Et ça si on arrivait à le faire dans une école, ça arrive, ça se fait justement, mais c'est compliqué. Ce n'est malheureusement pas la norme.

Chercheure : du coup c'est ça, ce que tu avais appelé, des coups de sang irrépessibles, ou quelque chose comme ça qui te mettaient dans cet inconfort y compris pas seulement toujours en classe mais quelquefois en rentrant en classe, à des pressions que tu vivais multiples... Tu les considères autant de la part des collègues, des enseignants qui travaillent avec toi que de très haut jusqu'au ministre ? Ça fait partie du même...

Loïc : ouais c'est tout à fait ça, c'est une pression qu'on peut se mettre chacun, On peut ne pas la prendre mais elle est quand même là et on voit bien la différence entre un Blanquer qui dit c'est l'école de la confiance mais les enseignants, faites ce que je vous dis et je vous mets au pas etc. Et une Najat Vallaud-Belkacem qui dit je vous soutiens, je suis derrière vous, voilà enfin il y a vraiment une heure y'a vraiment un changement de paradigme derrière. Tu sens pas les mêmes choses même au niveau de la hiérarchie, ils nous considèrent pas pareil quoi. Parce que c'est comme quand tu es dans une classe tu te permets de gueuler sur un gamin, toujours le même et bah les autres ils vont lui gueuler dessus aussi, ils vont réagir de la même façon. Si au contraire tu essayes de le soutenir, les autres, les enfants ils vont le soutenir aussi. Et c'est normal c'est ce qui se passe dans la société c'est la même chose. Et ça je me sens ouais je me sens libéré de ça.

C'est-à-dire que on a été inspectés la première année, trois inspectrices et un inspecteur, mais j'avais rien à craindre quoi, tu vois, ils venaient pour voir si les enfants n'étaient pas en danger, ils n'étaient pas en danger je n'avais pas de crainte là-dessus, et ils étaient complètement dans mon projet et puis de toute façon maintenant je sais ce que je fais, je sais que ce que je fais c'est valable. Voilà j'attends pas un jugement de leur part. Donc on a été dans la discussion et dans la relation d'adultes quoi, d'ailleurs ils ont pas cherché alors, ils sont arrivés un peu condescendants, mais une fois qu'ils ont été rassurés par le milieu, qu'ils ont vu des choses connues ça les a fait descendre. Et après ça s'est très bien passé.

Chercheure : tu dis adulte parce que il n'y avait pas une relation d'adultes à adultes quand tu étais en classe avant ? Tu étais plutôt soumis ?

Loïc : plutôt soumis bah ouais c'est des relations, quand tu as l'inspecteur qui te dit que, tu lui dis ben moi je ne ferai pas passer les évaluations, il vient te dire bah si vous les ferez passer bah voilà t'as une relation parent enfant, quoi, enfant rebelle enfant soumis ce que tu veux... mais bon c'est ça.

Chercheure : ça te mettait dans cette situation là ?

Loïc : oui et je pense que justement cette relation d'inspection, elle est biaisée dans le sens où il voudrait en faire un temps formatif mais elle est biaisée par le fait que c'est une relation d'évaluation sommative. Et bien évidemment à partir du moment où il y a ce rapport là, tu peux pas te livrer quoi, c'est trop dangereux. Personne n'est dupe, personne ne va dire, Ah bah ça je le fais mal, rire à vous faites ça mal ? Ah bah vous êtes viré non en fait vous n'êtes pas viré mais vous êtes mal noté, vous n'allez pas progresser bien évidemment que c'est biaisé.

Chercheure : on avance on avance. Je suis venu te chercher aussi parce que tu as un blog personnel parce que je ne travaille qu'avec des enseignants blogueurs et donc je suis allée voir un petit peu ton blog de temps en temps pour voir un petit peu ce que tu mettais en ligne et je voudrais te demander : quelle fonction il a pour toi ce blog ? J'ai l'impression qu'il a un petit peu changé, enfin tu vas me dire...

Loïc : Euh il a un petit peu changé...

Chercheure : d'abord pourquoi tu l'as ouvert ?

Loïc : je l'ai ouvert parce que j'ai fait la formation sur Isabelle Filliozat de thérapeute, j'avais besoin d'avoir une carte de visite et pour cette carte de visite, il fallait que je fasse ce blog. Et ensuite, sur le blog, comme finalement je n'ai pas changé de métier parce que cette formation de thérapeute m'a beaucoup aidé à me positionner en tant qu'adulte dans mon métier professionnel et donc je vais continuer dans cette voie même si en effet j'ai effectué de gros changements. Donc c'était à la fois une vitrine pour la formation pour pouvoir faire des formations, pour que les gens puissent savoir qui je suis, et ensuite c'est aussi un lieu de partage, on partage beaucoup chez les enseignants d'outils mais peu de situations vécues, souvent on a l'impression que, avec les outils y en a qui font des outils mais c'est tellement parfait... tu te dis waouh et quand tu les mets en place dans ta classe c'est le bordel. Et en fait je pense qu'on gagne à voir que c'est complexe et qu'évidemment il y a des situations chez tout le monde où l'enseignant pète les plans ou les élèves pète les plombs et il faut apprendre à gérer ça, en fait c'est difficile. Et c'est pour ça que j'avais fait c'est bon c'est moment de vie de classe qui me plaisait bien...

Chercheure : c'est un peu comme les monographies ?

Loïc : oui ça ressemble un petit peu à des monographies ouais ouais c'est sur l'idée, moi ça me permet aussi de me professionnaliser, décrire ça ça permet d'analyser, d'abord d'adopter avant mais une posture qui me dit : tiens il va falloir que tu te souviennes si tu veux écrire après que tu t'observes en train de faire ensuite pour pouvoir écrire, et ensuite de pouvoir analyser aussi cette posture là et j'ai trouvé ça vraiment très très utile ce travail là quoi voilà.

Chercheure : hélas tu n'y vas plus trop ?

Loïc : avec la création de l'école en fait j'ai mis entre parenthèses la thérapie c'est-à-dire que je ne fais pas, je n'ai plus de clients je ne suis plus qu'une cliente j'en avais jusqu'à cinq en même tant que le boulot est à partir du moment où on a fait la création de l'école moi je me suis dit non c'est bon j'arrête enfin je termine avec ses clients là et puis en fait tous les clients m'ont dit c'est fini c'est fini c'est fini c'est fini bizarrement donc c'est même pas moi qui leur ai dit j'arrête, ça c'est terminé. Et puis voilà, je continue quand même la formation et donc l'âge...

Chercheure : tu peux détailler un petit peu ? Qu'est-ce que tu fais comme formation ?

Loïc : ben je fais des formations sur la posture professionnelle, justement voilà comment c'est principalement je me positionne-moi en tant qu'adulte dans ma classe, savoir quelle est ma part pour ne pas subir en fait qu'est-ce que je contrôle ? Ce que je contrôle je le contrôle bien et tout ça dans le respect de l'enfant, c'est ce qu'on appelle la bienveillance ou plutôt la bientraitance. Dans le sens de Sylvain Connac.

Chercheure : est-ce qu'aujourd'hui tu dirais que tu te sens à ta place ? Est-ce que tu te sens reconnu ?

Loïc : ah ça c'est compliqué. Rires. C'est compliqué. Si je me sens reconnu oui, je me sens reconnu parce que là dans l'école, dans les relations avec les parents on a beaucoup de retours, les parents le disent les enfants aussi je sais que l'ensemble des collègues que je fréquente aussi qui nous le disent, j'ai aussi une présence qui est reconnue voilà. Ça n'empêche que moi je doute quand même. Des fois je me dis, je reste... c'est un peu des vieux démons ça, mais c'est

justement ça que j'ai appris à combattre moi, avec ma thérapie perso, ça vient de mon éducation et où j'étais nul, et voilà j'ai toujours ça au fond qui reste. Donc voilà ça reste un peu mais je me sens quand même reconnu dans ce que je fais. Ne serait-ce que ma relation de travail avec Laure, elle fait que je suis reconnu déjà et ça c'est agréable.

Chercheure : pour ta femme pour tes enfants, tu es reconnu à ta place ?

Loïc : un peu trop d'ailleurs rire bah oui parce que ça demande beaucoup de temps mais oui après ça veut pas dire que je suis pas dans une recherche d'évolution en faite je sais que là je me demande, j'ai du mal à me projeter à long terme, tu vois je me vois pas à long terme dans cette école jusqu'à la retraite. On a d'autres projets pour l'école mais c'est vrai que je me vois bien faire de la formation pour les enseignants, pour pouvoir créer des petites écoles etc. je me vois je sais que de toute façon au bout d'un moment avec les élèves ça va me fatiguer quoi.

Chercheure : et en termes de reconnaissance, de tes frères et sœurs, tes parents, ta famille tout ça qu'est-ce qu'ils en pensent de toi est-ce que tu sais s'ils en pensent quelque chose de ton idée d'école ?

Loïc : j'ai peu de confiance en mes parents dans leur jugement, parce que mes parents ils ont toujours eu un jugement négatif ou alors c'est bien voilà c'est bien mais donc quand elle me dit c'est bien, j'arrive pas entendre quelque chose de positif, Maintenant je pense que oui ils sont quand même fiers de ce que j'ai fait etc. même s'ils ne comprennent pas exactement et complètement. Ils ne comprennent pas la portée mais la portée politique en fait parce qu'on est complètement d'abord opposé là-dessus. Ils ont plus cette vision capitaliste, c'est marrant parce que j'ai pédagogie critique dans mon sac, mais effectivement eux ils sont vraiment dans ce côté capitaliste de la coopération etc. de dire bah oui il faut former des enfants pour qu'ils puissent bosser plus tard dans les entreprises c'est bien, alors que moi je veux former des enfants qui s'émancipent qui soient critiques vis-à-vis de la société, qui soient pas justement dans la soumission. Qu'ils soient capables de dire non de refuser, ouais enfin voilà c'est ça. Après pour mes frères et sœurs, et...

Chercheure : tu as des frères et sœurs je ne savais plus ?

Loïc : oui j'en ai cinq

Chercheure : tu as cinq frères et sœurs ?

Loïc : oui j'en ai cinq

Chercheure : ils ont suivi les prescriptions familiales eux aussi ?

Loïc : oui oui oui oui et moi j'ai toujours été un peu le canard boiteux (rire).

Chercheure : tu es le dernier ?

Loïc : non je suis le troisième. En fait on est trois frères une sœur et mon dernier frère est un petit garçon adopté qui est arrivé quand il avait 10 ans. On a tous trois ans d'écart. Mon grand frère et tout le monde était brillant à l'école dans ma famille sauf moi.

Chercheure : oui enfin c'est ce que tu crois parce que tu m'as dit quand même que tu as sauté une classe

Loïc : c'était une classe en maternelle

Chercheure : en CP ?

Loïc : maternelle supérieure parce que je savais déjà lire mais c'est tout en fait après d'un point de vue scolaire je n'étais pas aussi brillant.

Chercheure : ils ont eu comme toi des cours le soir après l'école ?

Loïc : ben moins parce qu'ils travaillaient bien. Ils n'avaient pas besoin. Mais tout le monde travaillait quand même. Je faisais quand même beaucoup de cours.

Chercheure : oui parce que je me souviens tu m'en avais parlé. On va changer de sujet on va partir sur quelque chose d'un peu plus léger, je voudrais te demander si pour toi, il y a des savoirs plus importants que d'autres ? Et quand je dis savoir, je dis savoir qui s'enseigne à l'école mais c'est à toi de l'interpréter de le prendre comme tu veux.

Loïc : est-ce que les savoirs fondamentaux finalement sont si fondamentaux que ça ?

Chercheure : parce que en fait l'idée c'est de te demander de les classer un peu, c'est-à-dire de les mettre...

Loïc : dans les savoirs tu englobes compétences savoirs savoir-faire et tout ?

Chercheure : tout. Qu'est-ce qui serait primordial pour toi et qu'est-ce qui serait vraiment pas primordial pour toi ? Est-ce que tu saurais ?

Loïc : primordial c'est la lecture, donc l'écrit lire en fait pour moi les deux sont liés. Parce que ça c'est quelque chose qu'on apprend pas tout seul on apprend pas de façon naturelle on peut pas prendre comme ça, c'est quelque chose qui doit s'enseigner.

Chercheure : et que toi t'as un peu appris de façon naturelle si j'ai bien compris ?

Loïc : non je pense que non non je pense que j'ai un peu appris de façon forcée,

Chercheure : à la maternelle ?

Loïc : oui oui avec une mère qui voulait que je sache lire.

Chercheure : donc tu penses que c'est le plus important parce que c'est ce qui s'apprend pas tout seul ?

Loïc : oui parce que si on est pas confronté... D'une façon ou d'une autre marcher on va apprendre... Sauf si on est en incapacité mais globalement... Alors que lire, mais par contre si t'as pas la lecture t'es quand même bien dans la merde. Si t'as pas la lecture et pas d'écriture, ... Après, et bien sûr ils vont savoir compter mais c'est les savoir-être qui sont les plus intéressants les plus importants, l'école pour moi c'est le lieu de la socialisation en premier c'est-à-dire que par l'école maternelle on dit souvent à l'école maternelle, la socialisation apprendre à devenir élève fait être élève c'est apprendre à apprendre mais c'est aussi apprendre avec les autres. Donc c'est aussi en quelque sorte apprendre n'ont pas à se soumettre à quelqu'un mais à se soumettre à des règles, c'est quand même une soumission qu'on accepte ou enfin ... en tout cas ce serait l'autre pendant, avoir l'esprit critique, c'est-à-dire que ça c'était indispensable. C'est l'esprit critique mais c'est, derrière ça, y'a quand même une vision de la société, et je sais pas si ça ça s'apprend ça, ça se vit en fait. Tu vois la société, si on vit pas dans une société équilibrée, non violente, on peut pas se dire que c'est possible. Et je pense que l'école doit être représentative de ça. Elle doit permettre de vivre ça.

Chercheure : ça fait un peu écho à, à ce que tu m'avais dit la dernière fois, quand tu m'avais dit que, enseigner l'histoire, ça ne t'intéressait pas beaucoup. C'est toujours le cas ?

Loïc : oui oui c'est ça, c'est toujours le cas enfin dans le sens, c'est bizarre mais, en fait j'ai pas le temps de me pencher vraiment sur l'histoire ce que je voudrais enseigner. Ce que je voudrais enseigner en histoire, c'est pas des dates c'est pas des personnages, mais c'est la construction de la société en fait, commence comment s'est construit la société à cette époque-là ? Et ça je le fais quand même beaucoup avec les élèves c'est-à-dire qu'on va explorer le Moyen Âge on va explorer les rapports entre les gens pour faire ressortir voilà qu'est-ce que c'est qui qu'est-ce que vous en pensez quoi. Qui est-ce que tu aimerais être Moyen Âge ? J'aimerais bien être un homme, Ben t'as pas de chance parce que t'es pas un homme, en fait hein, t'es qu'une pauvre merde qui doit bosser dans les champs, et pour autant que t'aie un peu de chance tu seras peut-être libre, libre de bosser. Parce que des nobles y en avait pas beaucoup, et où alors voilà d'aller te faire tuer, d'être juste un pauvre soldat mais pas un chevalier non non...

Chercheure : donc là tu le fais quand même ?

Loïc : ça oui ça je le fais.

Chercheure : mais un jeu de rôle ? Tel que tu les présentes là c'est...

Loïc : c'est des discussions voilà on part sur des discussions, on travaille sur des trucs simples, on part sur les petits quotidiens, Bruce a répertorié toutes les affiches des « petits quotidiens » là ou des « Mon quotidien »... on les lit on répond aux questions ensemble, et une fois qu'on a une culture, en fait du milieu de l'époque, moi j'apporte des petites précisions, des faits historiques des choses comme ça, on travaille quand même par exemple sur un petit peu le déroulé du temps parce que ça ils en auront besoin quand même d'avoir cette chronologie de savoir placer parce que de toute façon, pour la sixième ou je pense c'est chouette qu'ils aient des gens qui soient spécialiste est spécialisés là-dedans parce que quand même c'est quand même important, d'avoir une vision historique de ce qui s'est passé de ce qu'il a conduit à en arriver là . Mais moi j'ai pas les capacités, voilà j'ai pas cette connaissance, donc juste, ils ont besoin d'avoir le découpage au moins chronologique des périodes historiques des faits des événements marquants donc ça quand même on le travail et de façon répétée et comme ça ça s'inscrit. Mais ensuite ce qu'on fait c'est qu'une fois qu'on a bien espace naviguer dans le vocabulaire, on fait une carte mentale du vocabulaire, on écrit un petit texte autour de ça chacun écrit une phrase et puis on va inscrire écrire un texte tous ensemble. Avec tout ça. Puis après on fait des jeux là-dessus. Mais moi comme mes apports sont toujours orienté autour de la construction sociale en fait, le résultat ça ressort.

Chercheure : oui en fait tu m'avais expliqué un petit peu : je pense qu'on s'est vu pour l'épreuve ça devait être en tout début mars 2016 avant qu'arrive Laura dans ta classe, en fait la collègue dans ta classe, et tu étais un peu fatigué de plein de choses. Tu m'as dit que l'histoire ça servait à rien. Tu l'as dit comme ça. L'histoire ça servait à rien. Que par contre la géographie suffisait de sortir, que ça te sembler facile et utile, mais que l'histoire...

Loïc : Dans l'histoire ça sert à rien.

Chercheure : je reviens dessus parce que...dans l'ordre des priorités des disciplines à enseigner, l'histoire, tu la fais remonter un peu, ou tu la laisses en dernier?

Loïc : c'est compliqué, ça, parce qu'en fait j'arrive pas à mettre de priorités vraiment... le français, les maths, c'est ce sont des priorités, ce sont des choses qui, qu'ont fait, je les fais vraiment, d'abord parce que c'est demandé... par la société... euh, parce que c'est nécessaire dans la vie de tous les jours...on va dire, donc c'est sûr que ça va être une priorité... le travail sur soi, prendre confiance en soi ça aussi c'est sûr que c'est une priorité... l'histoire pour moi, ça va permettre de développer l'esprit critique quand même. C'est pas inintéressant... en fait, je me force à le faire... C'est ça mais je me sens pas compétent. Ça me demande trop de travail pour pouvoir faire quelque chose de bien en fait, comme je, je fais pas quelque chose de bien, je suis souvent insatisfait et ça ne me permet pas de grandir dans mon sentiment de compétence.

Chercheure : ouais, je comprends... je comprends... l'anglais ?

Loïc : l'anglais, ça on en fait beaucoup, et ça j'évolue beaucoup sur l'anglais, que ce soit l'anglais ou une autre langue en fait, ce, ce serait pareil... je pense que l'anglais est vraiment indispensable, dans la société de nos jours, mais je pense qu'on pourrait faire n'importe quelle autre chose avec une autre langue et l'anglais arriverait.

Chercheure : ça va, t'as pas de problème de compétence ? À ce niveau-là ?

Loïc : non mais parce que j'ai vécu en Angleterre, aux États-Unis, en chine, fin, voilà, j'aime bien apprendre des langues, et que j'ai trouvé comment faire en fait... avec les élèves là-dessus... j'ai vraiment la volonté de faire une journée complète en langue étrangère, voilà pour le moment, ça j'ai pas les compétences, donc ça c'est encore en cours... mais en ce moment, on a un service civique, qui normalement devrait nous aider à faire ça... régulièrement donc celle qui est là cette année, elle est un peu timorée, donc, sur l'anglais elle n'ose pas trop, voilà, c'est pas grave... c'est un service civique, c'est pas un prof, donc... on l'aide à grandir, c'est notre mission... et ça marche, c'est très bien, mais ça nous, moi, ça me fait pas avancer sur mes compétences par contre... mais voilà non, l'anglais, ça par contre, c'est... je pense, on a besoin de cette pluralité...

Chercheure : Le sport, par exemple ?

Loïc : tout, tout, le sport, mais bouger, tu vois, ça fait partie de notre projet d'école... bouger, on travaille avec un chercheur au Québec, sur donner le gout pérenne de l'activité physique, pour plus qu'on ait à se poser la question de : est-ce que je vais chercher le pain à pieds ou en voiture quoi... non, bien sûr que tu vas chercher le pain à pieds quoi... c'est pas... marcher 15 minutes, ben, c'est pas grave quoi, voilà...

Chercheure : de santé, d'éducation à la santé en règle générale ?

Loïc : de santé, oui, aussi de bien être dans son corps. Prendre conscience aussi de son schéma corporel...

Chercheure : tout ce qui est compétition, l'endurance, tout ça... ?

Loïc : aussi... compétition, mais envers soi-même, pour moi la compétition, elle est importante, parce qu'elle fait partie de... je pense que c'est constitutif, on naît compétiteur quoi... on va se comparer toujours aux autres.... Alors parce qu'on est des êtres sociaux, alors, on va ... la comparaison, peut-être que vraiment, c'est une croyance, hein, j'ai pas fait de recherche là-dessus, et je ne sais pas s'il y a quelque chose, mais pour moi, c'est, vraiment le sentiment que j'ai, que c'est constitutif de l'être humain... et donc je vais pas lutter contre... la compétition, mais je voudrais qu'elle développe non pas envers l'autre, mais que l'autre m'aide à progresser moi en fait... par rapport à mon propre réseau et c'est ça que je fais avec les élèves, par contre, si on fait des jeux compétitifs comme un foot ou un truc comme ça, ben oui, y a ce qui m'intéressera plus, c'est le travail dans l'équipe, mais que l'équipe en suite, soit capable, de se donner à fond, et d'accepter aussi de perdre, d'apprendre à perdre, parce que ça tu vois, c'est indispensable, je sais pas si je t'avais déjà dit, mais mon frère qui lui avait jamais échoué, il avait toujours été excellent partout, quand il est arrivé dans son entreprise après avoir fait Centrale Paris, Louis Grand, 20/20 en français au bac, fin tu vois, c'était la tronche quoi... ben, la première chose qu'ils lui ont payée, c'était du coaching par rapport à l'échec, quoi... il a appris à dire merde à sa mère, fin voilà, c'était... (rires), parce que, il allait s'en prendre plein la gueule... Et c'est normal, t'es dans la vraie vie quoi... voilà, je pense que c'est plus ça la compétition.

Chercheure : et les arts aussi ? Les arts, c'est important pour, tu arrives à l'enseigner ça ?

Loïc : je pense que c'est le développement du goût, pour moi, l'art en fait, c'est, développer en fait une capacité à ressentir... Tu vois, on est là en face de tableaux, les tableaux ils te font pas ressentir la même chose chacun, et des fois, y en a qui te font rien ressentir, puis y en a d'autres qui vont te faire ressentir triste... celui-là il est vraiment hallucinant, tu as à la fois du désespoir

et de l'espoir... c'est quelque chose qui est dingue quoi... c'est un tableau qui t'amène à faire ça et donc, je trouve que des couleurs sur la colère, c'est génial .. Je trouve ça, voilà, je pense que... c'est plus qui fait... ce qui fait que je le fais moins, tu vois, c'est que je ne suis pas compétent... je suis compétent pour aider les enfants à exprimer leurs émotions... face à de l'art, mais je ne sais pas les aider à aller vers un travail artistique. Je fais du dessin libre, on fait de l'art libre, si, on fait de la poterie donc j'ai quelques compétences tu vois, mais cela demande tellement de temps, de nettoyage, de mise en œuvre, de machin que je, on a pas l'énergie de faire ça quoi... même la peinture, on a une belle salle peinture à l'école, mais en ce moment, on ne le fait pas quoi... ouais, parce que ça demande bien 20 à 25 minutes de nettoyage derrière, pour pouvoir tout ranger, il faut pouvoir tout faire sécher, c'est...il faudrait prendre aussi le temps de leur faire faire des gestes, donc, voilà, moi, je suis plutôt opportuniste sur tout ça, c'est à dire que on va, dès qu'on a la possibilité d'aller au musée, ben on va au musée... on a une exposition, ben on y va... on crée dans la nature, on va observer la nature, on s'émerveille, enfin, on, voilà, ça va être des choses comme ça.... Simples, mais c'est vrai qu'on n'a pas le temps de tout faire... donc c'est vrai qu'on a des priorités dans mes enseignements, moi, ça va être la lecture, l'écriture, les maths, et puis après, tout ce qui est les compétences sociales, parce que ça, c'est ce qui est...

Chercheure : tu te sens parfois en insécurité quand tu dois enseigner quelque chose sur lequel tu te sens borderline ?

Loïc : oh plus maintenant... plus maintenant parce que ça va quand même... rires Y a, je ne me sens pas en insécurité, si je ne sais pas, je ne sais pas, et puis au contraire, je m'autorise à dire aux élèves, ça j'en sais rien, mais on va chercher, quoi... j'ai pas de craintes...

Chercheure : est-ce que tu dirais que tu dois en savoir un peu plus ou beaucoup plus que les élèves, sur les choses qu'ils doivent apprendre ?

Loïc : des fois, j'ai l'impression que comme je leur dis des choses, je vais leur dire tout ce que je sais, mais après, je saurais pas quoi leur dire de plus quoi...

Chercheure : et ça suffit ?

Loïc : ben je me dis ben, ça me fait bizarre en fait, tu vois, je ne sais pas si ça suffit, ça me fait bizarre, je me dis qu'il faudrait que je me forme un peu plus. (Rires) mais en fait je pense que c'est pas vrai, je ressens ça aussi en formation... pour adultes, quand je prépare une formation, tu vois, là je prépare une formation sur l'ambiance dans la classe, et j'ai dit, je vais dire ça, je vais dire ça mais... une fois que j'aurai dit ça, j'aurai tout dit ... et en fait quand je suis en formation, je suis intarissable, je pourrais parler, parler, parler... j'aurais toujours des choses à dire encore... donc, c'est du stress très formel, je ne me sens pas en insécurité, mais je sais que je suis très stressé. Globalement.

Chercheure : tu te demandes pas si finalement, ta quantité de savoir, elle est au-dessus de.. Comment te dire, si ton savoir si tu dois tout transmettre de ce que tu sais ou si tu fais des choix, et si tu fais des choix, quand tu fais ces choix-là, si ça se passe bien ou pas... tu comprends ce que je veux ..

Loïc : alors en fait, je transmets peu, enfin, je pense que je transmets beaucoup mais je transmets peu de choses construites. Tu vois, je ne fais pas de séquence, de séance etc.... heu, je transmets ciblé, c'est à dire que je transmets quand c'est demandé quelque part...

Chercheure : oui, quand il y a une attente tu disais...

Loïc : en tout cas, je oui, je construis l'attente justement, avec le travail préparatoire, si l'enfant, enfin l'élève n'est pas prêt à ce moment, à l'avoir, je ne m'inquiète pas pour ça parce que je le retravaillerai à un autre moment avec lui ou pas. Si ce n'est pas moi, ce sera quelqu'un d'autre... Y'a d'autres choses dans les priorités. Heu, voilà...

Chercheure : ok je comprends, ça me va... Alors je vais conclure, mais pour conclure, faut que je te demande je fais la mise au point, là, je vérifie... est-ce que tu es toujours comme je t'ai filmé

c'est à dire assis, et tu fais venir tes élèves aujourd'hui comme tu m'as expliqué au début de notre entretien ou bien est-ce que tu fais autrement ? Maintenant ?

Loïc : non, non, je fais toujours ça... euh après, ça, ça change peu, mais je peux tourner aussi pour aider, mais maintenant, avec les degrés d'autonomie, euh, je mets, vraiment les enfants qui en ont besoin à côté de moi quoi...

Chercheuse : ok, tu mets les enfants qui en ont besoin à côté de toi et... tu as réaménagé le milieu ? Intégralement ? Comme j'ai vu ?

Loïc : ah non, là, la classe est différente là, d'abord j'ai moins d'élèves, j'ai 14 élèves au lieu de 25,

Chercheuse : oui, et tu as du cycle 3 complet ?

Loïc : cycle 3 oui, complet, euh... plus car c'est du CE1 au CM2, ils sont âgés de 6 à 12 ans là dans ma classe en fait... euh... avec des enfants précoces, j'ai beaucoup d'enfants qui ont des besoins d'adaptations. Donc, pour chaque élève, y a une adaptation qui est faite... pour chacun...

Chercheuse : du coup, le plan de travail, c'est la solution pour toi ?

Loïc : ouais, ouais, alors y a à la fois le plan de travail, j'ai 2 niveaux de plans de travail, plutôt un niveau CE1 CE2 et un CM1 CM2, et ensuite, j'ai aussi pour certains une feuille de route, pour ceux pour qui le choix c'est trop compliqué... Donc, voilà, ensuite la classe n'est pas rangée pareille... j'ai pas mon bureau au niveau central pour tout voir, et puis y a une autre petite salle dans laquelle les élèves peuvent aller travailler, quand ils sont de degré 3 ou 4, donc, moi, j'en en fait, je prends mes affaires et je m'installe à un bureau au moment où c'est le temps du plan de travail, j'installe mes affaires, j'ai des élèves dyslexiques et en degré 1 en face de moi pour pouvoir les aider, à se mettre au travail, à choisir, enfin, ceux qui ont un trouble de l'attention surtout, hein.. qui sont en face de moi, pour leur dire fais ci fais ça, enfin, pour les mettre au travail plutôt, leur dire bon qu'est-ce que t'as à faire? Et à construire des compétences, et j'ai toujours le, la petite boîte là avec le pass correction, qu'est-ce qu'il y a d'autre encore ?

Chercheuse : est-ce qu'il y a des moments où tu prends la craie au tableau ou pas ?

Loïc : oui, oui, oui, y a ... toujours ces moments d'enseignements hein... quand même donc...

Chercheuse : tu peux m'en dire un peu plus ? Parce que je ne les ai pas vus... fin, je n'ai pas...

Loïc : ben tu vois, à l'issue d'une phrase du jour par exemple, au moment où y a quelque chose qui m'interpelle où je me dis tiens, ça, ils ont pas travaillé sur ce truc là où ça n'a pas été bien clair, je vais apporter une notion à ce moment-là, par ex comment on fait pour , qu'est-ce que c'est qu'une proposition ou n'importe hein... comment on fait pour trouver le verbe... là je vais intervenir, à voix haute dans la salle, sans lever la main, hein, j'interviens directement en tant qu'enseignant, heu... là je vais poser des questions, je vais enrichir en apportant quelque chose, je vais proposer qu'une affiche soit faite par la suite, euh, qu'est-ce qu'il y a d'autre? Je peux aller au tableau pour montrer des choses, là, on fait des créations mathématiques aussi, donc, là en créations mathématiques, je suis souvent au tableau, pour parce que la création math est projetée, les élèves travaillent dessus... Avec les équerres, avec les outils de mesure tout ça et donc moi, je refais les figures à côté, ou bien je leur demande de prendre le brouillon, je vais les solliciter pas mal aussi euh...

Chercheuse : et tu fais cela en classe entière ?

Loïc : oui avec les 14...

Chercheuse : en CE1 CE2 CM1 CM2 ?

Loïc : oui, en fait, c'est, il y a différents niveaux pour chacun... dans la classe, y'a des gamins qui devraient être en CM1 ou en CM2 et qui ont un niveau CE1, qui ont des grosses dyslexies, dyscalculies, ça demande des adaptations, mais pour eux, les créations maths c'est du bonheur, parce que ils peuvent vraiment travailler à leur niveau et me même temps entendre des choses qu'ils n'auraient pas entendues auparavant, y a un gamin qui n'arrivait pas à compter parce qu'il

était bloqué avec le 70, 80 90 etc.. Mais finalement, les nombres décimaux, il comprend quand même, donc... c'est bien qu'il le voie aussi, que cela soit enseigné... Si j'attends, qu'il ait fait les préceintures et les ceintures pour y arriver, il aura pas cette année, donc, il faut que cela soit enseigné, ça... Ce sont tous ces temps, là, bon, l'histoire par exemple, je suis au tableau, je vais leur montrer des choses, on va lire, on va présenter, on va... en anglais, ça peut arriver quand on passe sur des questions, pour retravailler une tournure ou un truc comme ça...

Chercheure : toi, t'as pas besoin de te former pour spécifiquement t'adapter à ces ... difficultés là ? Tu sens que tu maîtrises, fin, ça va, tu, ça ne t'inquiète pas trop ?

Loïc : mais... Quelles difficultés ?

Chercheure : ben, de tes élèves...

Loïc : si si... moi, par exemple, en décembre, j'ai fait le MOOC sur la dyslexie, le truc européen là... sur la dyslexie, fin les DYS quoi... les troubles DYS...

Chercheure : pour mieux comprendre ?

Loïc pour mieux comprendre, pour essayer de, de m'adapter, on s'est formé à, cet été, à la méthode DAVIS, sur la dyslexie aussi pour pouvoir installer ça dans la classe, là, je vais commencer le MOOC sur l'attention, là cet après-midi, tu vois (rires)... l'attention, ça s'apprend... si si, on est obligé quoi...

Chercheure : et tu fais ça, hors éducation nationale ? Du coup, ça te manque pas, fin...

Loïc Ben, ça m'a jamais, j'ai jamais été, on m'a jamais proposé rien de tout ça dans l'éducation nationale, j'ai eu...

Chercheure : du coup, tu cherches systématiquement des solutions quand t'as un souci... par toi-même... par toi-même ?

Loïc ; si, j'ai eu, une formation sur l'apprentissage, fin aider les élèves à écrire, non pas le geste graphique, mais écriture au cycle 3, avec des histoires, avec Yves Soulé, sur laquelle il m'est resté une chose, c'est que, on peut s'autoriser à écrire des débuts de phrases pour qu'ils terminent et qu'il faut les aider à construire leurs personnages en leur faisant écrire des sentiments, et c'est la seule chose que j'ai apprise, dans l'éducation nationale, qui me sert dans mon travail, à l'heure actuelle quoi... le reste, ça a été tout, des formations au sein de l'ICEM34, de l'auto formation, extérieure avec des trucs que je pioche ici et là, même en EPS, l'EPS j'avais, à l'IUFM j'allais pas aux cours de piscine, on me disait... mais comment vous allez faire quand vous serez avec votre classe, avec les enfants pour leur apprendre à nager? (Rires) Mais ça, non je vais me débrouiller quoi... non seulement, ils m'auraient fait nager, ils ne m'auraient pas appris comment faire, alors que mais quand j'ai commencé le truc de piscine, j'ai vu les maîtres-nageurs, je leur ai parlé, j'ai vu comment faire, on a discuté ensemble, qu'est-ce qu'on fait ? Quand je suis arrivé à Bolivar, Pierre m'a filé un truc très bien fait où y avait un, ben voilà, il faut apprendre à rentrer dans l'eau, se déplacer, rester immobile et puis aller au fond de l'eau, et tu fais que des exercices là-dessus, beh prof, t'as ta créativité qui se met en marche et puis c'est bon quoi... fin voilà...c'est comme ça que je le fais, mais tu vois, tout ce qui est fiche de prépa et etc.. C'est pas que je, j'arrive dans ma classe et y a rien de prêt parce que au contraire, y a vraiment beaucoup de choses qui sont préparés mais j'ai pas de séance ou de séquence et je me dis, mais quand est-ce qu'ils ont le temps de faire tout ça les autres ? Tu vois, par contre, tu vois, en histoire, je trouve que c'est génial les. Gens qui arrivent à faire ça, mais moi, je ne vois pas comment permettre à tous les élèves pendant 3/4 d'heure, de suivre une séance d'histoire et d'en retirer quelque chose sans que ce soit le bordel... c'est ça aussi derrière, ce qui m'a conduit à ça, c'est la difficulté à maintenir une classe en état d'écoute et au travail quoi... En apprentissage, c'est à dire que, j'ai été confronté à des classes dans lesquelles quand je commençais à enseigner de l'histoire, aussi, j'aimais, non mais ça, il ne faut pas dire ça... les garçons d'un côté, les filles de l'autre, fin, les filles qui écoutaient les garçons qui faisaient

n'importe quoi... fin... qui remettaient en question,

Chercheure : des questions sensibles, des questions vives...

Loïc : et ça...

Chercheure : et ça, en sciences, tu l'as pas ça ? On ne remet pas en question les ...

Loïc : en sciences non... j'ai moins été confronté à ça parce que... ah si, l'aspect, la création, l'homme machin... mais ça en fait, parce qu'on y avait réfléchi, j'avais trouvé déjà la parade... c'est à dire, toi c'est du domaine de la croyance, et t'as le droit de croire ce que tu veux, et ça c'est du domaine de la science et. Voilà, ce qu'on doit enseigner à l'école, toi, tu dois aussi le savoir, après, t'y crois, t'y crois pas... c'est ton problème, mais voilà... et donc ça les calme en fait...

Chercheure : j'ai vraiment une toute dernière question, je voudrais savoir si tu viens avec plaisir à l'école...

Loïc : alors, je viens avec plaisir à l'école... ça dépend des enfants... en fait, c'est à dire que comme je suis en difficultés avec un élève, j'ai quand même moi aussi la boule au ventre tu vois, de me dire, ça va être... voilà, parce que j'ai peur que ce gamin-là, il me fasse péter les plombs, que je ne sache pas gérer, j'ai beaucoup de stress même si je sais gérer en général...tu vois... Globalement, l'école dans laquelle je suis là, j'y vais avec plaisir... j'ai pas de problème pour me lever etc... Mais je sais que je suis quand même assez stressé par ... j'ai plaisir à partir de l'école en fait, en me disant voilà, aujourd'hui j'ai réussi à faire mon travail correctement, euh, mais je viens quand même à l'école super stressé en me disant comment je vais faire aujourd'hui pour aider chacun... ? Parce que ça, c'est une vraie, c'est vraiment le leitmotiv, c'est comment faire pour aider chacun et chacune à grandir, à avancer dans son travail ? Et pas être attentiste, pas être dans l'échec, dans le je n'y arrive pas, moi je suis nul et ces constructions...

Chercheure : c'est moins dur dans cette école ? Ou c'est plus dur ?

Loïc : non c'est pareil...

Chercheure : parce que c'est 14 et pas 28 et ils ont quand même ...

Loïc : Ouais les difficultés sont telles que ... c'est, disons qu'il n'y a plus que ça qui me bloque pour être, je pense que c'est pas une question de plaisir, parce que là, je viens avec plaisir, à l'école, je sais qu'à l'autre école en ZEP vers la fin, j'arrivais à l'école, c'était terrible, non pas de me dire je vais retrouver mes élèves parce que je m'entendais très bien avec eux, je en plus c'était des gamins que j'avais depuis 3 ans et certains avec eux, c'était l'éclate quoi... mais par contre, non, c'était d'arriver dans ce quartier pourri... dégueulasse, tout abimé, tout ça, ça me.. Là j'y allais pas avec plaisir, je sais que ... moi en plus quitter ma maison, qui suis dans un écrin de verdure... c'est un vrai havre de paix et j'arrive là ... ça, c'était dur quoi ! Alors que là, non, j'ai plus du tout ça... non, j'y vais avec plaisir et je suis content de faire ce travail-là quoi... je me sens utile, je me sens utile, j'avais peur de ça, y avait ce côté reconnaissance dont on parlait tout à l'heure, de venir travailler en ZEP, ouais, tu fais quelque chose pour, tu te sens, tu es dans le social... euh voilà ! Et là, j'avais un peu peur de cette vision un peu... manichéenne, le public, le privé... le public c'est pour les pauvres et le privé c'est pour les riches... bon, là, c'est plus du tout le cas on a vraiment dans notre projet d'essayer d'accueillir tout le monde. Donc non, je ne me sens pas en décalage avec mes valeurs quoi... Au contraire, je me sens bien, bien ancré, j'ai honte de rien.

Chercheure : si tu devais dessiner la polyvalence, ou si tu devais la représenter par une carte mentale ou... ou une représentation, quelle qu'elle soit, tu ferais quoi ?

Loïc : une pieuvre...

Chercheure : une pieuvre ? avec plein de branches, c'est ça ?

Loïc : ouais, c'est ça,

Chercheure : tu mettrais quoi au bout des branches ?

Loïc : le premier mot qui me vient c'est adaptabilité...

Chercheure : enfin, la polyvalence du prof des écoles, hein, on est bien d'accord...

Loïc : l'adaptabilité, la conscience, conscience de soi, conscience de ce que tu fais, d'où tu es,

Chercheure : ça fait plein de branches déjà... ça en fait deux, déjà...

Loïc : y a la compétence les compétences disciplinaires, les compétences savoirs, savoir-faire, savoir-être, la gestion, c'est à la fois gestion de soi, de ses émotions, gestion des groupes, gestion des difficultés, là maintenant que je suis aussi directeur, la gestion administrative, la gestion du travail avec les parents, ça ce serait une branche sur la coéducation, on n'a pas trop parlé de ça mais ça c'est une branche importante,

Chercheure : c'est une branche importante, mais t'en pas pas parlé du tout dans les trois entretiens, Loïc : ah ouais ? C'est ...

Chercheure : c'est important pour toi ?

Loïc : ouais, c'est très important, mon projet, il est fondé aussi sur la co-éducation, c'est pour cela que c'est une école associative, par exemple....

Chercheure : Mais tu les vois comme des partenaires ?

Loïc : En fait ce sont les meilleurs connaisseurs de leurs enfants... Donc, c'est sûr que c'est quand ils nous disent quelque chose sur l'enfant, euh, je le prends pas en à rebrousse-poil, en suspicion, je me dis si on me dit ça c'est qu'il y a une raison et on va chercher la raison... on va essayer ensemble de coconstruire, c'est autour de ça... euh, j'ai créé à l'école un groupe d'analyse de situation parentale, tu vois,

Chercheure ; et si t'es en conflit sur des valeurs, ça peut ou pas ? Par exemple s'il y a de l'absentéisme, ça peut ou pas ? T'as pas ?

Loïc : même si c'est ça, pour moi, y a pas de conflit, pour moi, c'est, tu vois, c'est ça bienveillance, c'est qu'ils ne peuvent pas faire autrement en fait... tu vois, s'ils font ce choix-là, c'est qu'ils en sont là, ils font pas autrement et c'est pas en étant dans une posture, en les mettant dans une posture d'enfant, tiens à dire que, c'est pas bien ce que vous faites etc... que en fait, je vais les aider, non c'est parce que je vais les considérer comme des adultes, et que leurs choix sont faits en choix d'adultes, qu'au final, on va réussir à construire en semble une relation d'adultes, et donc, moi, quand y a une maman qui me dit, voilà mon fils viendra pas parce qu'on va à Disney pendant une semaine, eh ben, je dis c'est chouette, faut qu'il en profite, c'est important de faire quelque chose en famille, vous avez raison, et encore, je ne sais pas si je m'autorise à dire vous avez raison, c'est tu vois, Un accord tacite parce que ce qu'il va vivre en famille, finalement, c'est comme ça..

Chercheure : c'est comme ça...

Loïc : c'est comme ça, oui, je fais avec ça parce que là par exemple, on a une maman en difficultés, avec une voiture encore en panne, ben elle me prévient, je lui dis, Merci de m'avoir prévenu. Tu vois, je suis plutôt dans... parce que j'aurai l'adhésion, et j'ai l'adhésion, et ça, avec tous les parents, c'est ça a toujours fonctionné, même en ZEP, et en plus, ça incite à la confiance et pas à la lâcheté, à dire non mais parce que-il sera pas là parce qu'il est malade, rien à foutre, moi je préfère que tu me dises quand tu vas à Disney parce qu'au moins, quand tu me diras, ce sera du vrai et pas du faux, Et ça c'est important pour moi, après, tu vois, y a des parents, j'ai décidé de ne plus avoir de relation parce que ce n'était pas bon... le relationnel était difficile, surtout parce qu'il avait une relation avec sa mère qui était compliquée, moi, j'avais décidé dès le début de l'année, de voir la mère tous les jours. Et de lui dire quelque chose de positif sur le gamin et à chaque fois, elle me retournait, elle me retournait le truc en me disant que c'était de ma faute etc... au bout d'un moment, j'ai dit c'est plus la peine, ça sert à rien que je me mette dans cette situation difficile pour moi et pour le gamin, et donc, je ne disais même plus bonjour... parce que bon, on s'est pris la tête quand même, au bout d'un moment, je gérais le

gamin tout seul et ça c'est vraiment anecdotique mais ça arrive aussi...

Chercheure : et tu quand tu cherches et que cela ne vient pas par exemple, tu pourrais travailler avec les services sociaux sur la carence éducative ? Ou des choses comme ça ou pas, ça vous est arrivé en ZEP et peut-être là ? Enfin je ne sais pas...

Loïc : oui, oui, j'ai travaillé avec la maman aussi

Chercheure : parce qu'être adulte, c'est aussi la Loi

Loïc : Oui, oui, après, ça veut pas dire, si y a de l'absentéisme, on en parle, tu vois, mais je suis cap de dire aux parents »par contre, j'ai besoin que vous soyez plus présents, si vous voulez qu'on travaille avec votre enfant... c'est une relation de confiance... faut qu'ils soient présents... par contre, travailler avec les services sociaux sur l'absentéisme, ça n'a jamais fonctionné; donc, je ne vois pas en quoi ça va aider; supprimer les allocs ça ne marche pas,, il faut travailler sur le long terme, et en travaillant sur la confiance, j'ai toujours eu de meilleurs résultats, que les collègues avec les enfants gitans etc... parce que l'enfant voulait venir à l'école et c'est là-dessus que je les attrape en fait, donc, il veut venir en fait, ça marche pas à 100pour cent, mais quand le gamin venait, il venait avec plaisir pour travailler et c'est chouette quoi... même avec les enfants ROM, essaie toujours de placer le parent dans sa position d'adulte parce que c'est lui qui fait ses choix.

Chercheure : OK, on a terminé. Merci !

10.5.1.4. Verbatim de l'épreuve (captation vidéo) de Loïc

Verbatim captation vidéo du 21 septembre 2015

E1 : ma mère, elle a dit moyen...

E2 : la mienne elle a dit oui...

Brouhaha...

E3 : moi, j'ai pas envie que vous me filmiez...

Chercheure : d'accord, va t'asseoir, je me mettrai derrière là...

Le maître entre, va s'installer au fond et vérifie un cahier qu'un élève lui tend...

Loïc : c'est parfait...

Le maître se trouve près de la porte d'entrée, il coche une feuille de présence... dans le silence, chacun finit de s'installer. Les enfants se taisent ouvrent leur cahier bleu sans que le maître n'ait parlé.

Un élève distribue des pots de stylos.

Un élève parle fort : code blanc une fois, code blanc, deux fois, code blanc trois fois. Je donne la parole à Samia

Samia: bonjour tout le monde,

E : Bonjour

Samia : aujourd'hui nous sommes le lundi 21 septembre, je donne la parole à Naïma pour le plan de travail (*celle-ci décroche le plan de travail aimanté au tableau et en colle un autre. Puis elle commente* : De 9h à 10h30, on va faire la phrase du jour plus le rituel de calcul, après le Quoi de neuf et poésie. Correction phrase du jour, après y a la récré. DE 10h50 à 12h, y a le plan de travail et chant. Après, y a le repas, de 13h35 à 15h y a le conseil de proposition, après y a pause, de 15 à 16h y a le rituel d'histoire, la préhistoire bilan du jour. Qui a des questions ?

E8 : mais maître, c'est pas conseil de proposition, c'est conseil de métiers normalement...

Loïc : oui, il y a deux types de conseils, conseils de ceintures et de propositions. C'est dans le conseil de proposition qu'on change de métier.

Samia : pas d'autres questions ? (Elle va archiver l'ancien plan de travail de classe).

Naïma : Je donne la parole au maître.

Loïc : alors, bonjour tout le monde !

E : Bonjour

Loïc : bien, alors aujourd'hui, dans la classe, on accueille Carole, qui est aussi une enseignante, qui vient juste pour nous filmer, non, pour ME filmer, moi, ce matin, évidemment vous êtes dans le champ de la caméra, donc on vous verra aussi.. Et ce film ne regarde que Carole, ça veut dire qu'il n'y a qu'elle qui va s'en servir, avec deux autres chercheurs, et ensuite, c'est moi qui aurai le film et il m'appartient et donc, j'en ferai ce que je voudrai, mais moi, je vais rien en faire avec... sauf travailler avec aussi, donc il va regarder Carole, deux autres chercheurs et moi... Si vous voulez le voir un jour, peut-être que vous pourrez en parler en conseil... Voilà maintenant on doit plus lui adresser la parole, d'accord, donc, on l'oublie, on oublie la caméra, on fait comme si elle n'était pas là... et on continue notre journée de cette façon-là.

Donc, déjà première chose, j'ai passé un week-end un peu difficile, parce que vendredi après-midi, j'ai fait une erreur... J'ai utilisé les degrés d'autonomie pour vous mettre la pression (signe qui enfonce avec ses mains). Vous faire travailler... Et c'est pas le but des degrés d'autonomie, ça, c'est un bilan de votre plan de travail seulement, ça dit jusqu'où vous êtes arrivé, en autonomie, pendant ce temps de plan de travail, c'est tout... c'est pas un outil pour vous punir. J'ai fait l'erreur de l'utiliser comme un outil pour vous punir... Donc, je vous présente mes excuses déjà... notamment à XXX et à XXX. Donc, je vous invite tous les deux à reprendre votre

degré initial. Parce que c'est pas normal, enfin, c'est une erreur que j'ai faite, ça arrive à tout le monde, on a le droit de faire des erreurs ici. Voilà, allez-y, vous pouvez y aller... c'est important de restaurer et je vous présente mes excuses, la prochaine fois, je ferai attention... Il faut trouver autre chose, mais on en parlera certainement au conseil, de ce temps de bilan pour qu'on arrive à en faire quelque chose et qu'il n'y ait pas d'énervement. Voilà maintenant, vous avez sur la journée, phrase du jour on fait la correction à 10h 15, et vous avez le contrôle de connaissances sur les tables, donc, je vous propose, je vous invite à réviser les tables, 0,1,2,5, et 1 d'ici 11h50. STOP y en a pour qui ça a l'air facile, y en a d'autres pour qui ça n'a pas l'air facile, ça sert à rien de le dire, juste travaillez pour qu'on voie où vous en êtes, tout à l'heure, d'accord, juste voir où vous en êtes, et que vous, vous puissiez vous dire faut que je les apprenne ou bon, je les sais déjà ; ça va pour tout le monde ?

Je vais vérifier les plans de travail signés, donc, vous ouvrez vos cahiers du jour à la bonne page, aujourd'hui, on est donc le lundi 21 septembre et c'est donc le plan de travail numéro 2. Vous aurez à le remplir tout à l'heure, mais il ne faut pas le coller dans le cahier le pdt n°2, et toute la matinée, vous aurez à faire valider votre plan de travail, c'est-à-dire l'avoir rempli, donc mettre votre fiche de pass correction dans le bloc correction pour que je puisse vous le valider. C'est compris ? Qui est-ce qui n'a pas compris ... comment on valide le plan de travail ? tu as compris ou tu n'as pas compris ? Ah tu veux réexpliquer ?

Elève : ben en fait, si t'as tout rempli, par exemple dans le classeur de lecture et ... , après, tu écris les pré ceintures que tu vas faire, Bref, il faut avoir rempli toutes les cases, et après on va voir le maître.

Loïc : et après, on fait valider auprès du maitre, moi, je vous demande souvent de revenir pour me montrer des choses qui n'ont pas été faites et ça c'est à faire tout de suite. D'accord, c'est bon pour tout le monde ? Je redonne la parole à Samia, et je vais circuler vérifier les plans de travail.

Samia hésite devant le tableau.

Loïc : Samia, on fait quoi maintenant ? On commence le plan de travail ,vous écrivez votre phrase du jour.

E 1 : on passe en code orange.

Loïc circule dans les ilots pour cocher les signatures parentales, à la minute 12 il a terminé et va s'installer au fond de la classe. Il revient devant chuchoter avec le président du jour, puis va s'installer et appelle les enfants qui ont déposé leur pass correction dans une boîte sur son bureau.

Il attribue une gêne à Nassim à la minute 18. Le président du jour met des avertissements. Au bout de 20 minutes, c'est l'heure du quoi de neuf. Code blanc, une fois, code blanc, deux fois, code blanc trois fois. Je donne la parole à Samia.

Samia : C'est l'heure du quoi de neuf.

Loïc : qui est ce qui est président du quoi de neuf ? C'est Fatima.

Fatima : je déclare le QDN ouvert, (il est 9h30) je rappelle les règles, on ne se moque pas, on est bienveillant, qui veut s'inscrire pour poésie ? Plus personne pour poésie ?

Samia : qui veut s'inscrire pour dire autre chose ?

Fatima : Euh, j'appelle Bertrame pour la poésie.

Loïc encourage avec ses mains Bertrame et corrige son cahier.

E1 : Samedi soir, à 5 h du matin, y avait le feu dans mon bâtiment, tout le monde est sorti, les y avait les pompiers ont bloqué l'entrée et on est resté dehors jusqu'au matin. C'était la cause des jeunes, une dame avait sa maison et un jeune qui voulait aller en voyage et ça brûlait partout

dans la cuisine. Pas de questions ?

E2 : c'était dans quel bâtiment ?

Élève : Samedi avec mes cousins, on a vu la cousine qui a accouché d'un bébé un garçon qui s'appelait Youssef, et y avait beaucoup de femmes, et ça me faisait mal à l'oreille... on est resté dans la chambre, on a joué à la play et après on est descendus en bas on a joué au ballon et tout... et après j'ai demandé à mon père si je pourrais dormir chez lui et il m'a dit oui, ...

Loïc : Fatima, c'est un seul événement essaie de faire attention à ça...

E3 : euh, c'était à l'hôpital ou c'était chez lui ? j'ai pas entendu ?

E4 : c'était chez lui...

E5 : ah, elle a pas accouché à l'hôpital ?

E6 : hier soir, je m'étais douchée et ma mère elle venait me coiffer et ça m'a énervée alors j'ai coupé mes cheveux. Et le soir, ma mère elle est venue me dire que c'était son anniversaire et moi je ne le savais pas...

Fatima : quelqu'un a des questions ?

Loïc : d'abord, qu'est-ce qu'elle a ressenti ?

E6 : ben j'ai ressenti de la joie...

Loïc : quand tu nous as expliqué que ta maman c'était son anniversaire, tu nous as expliqué que tu avais ressenti de la joie ?

E6 : ben oui, je le savais pas alors...

Loïc : tu étais heureuse de le savoir...

Fatima : quelqu'un a des questions ?

E7 : ben moi, je dis que t'as oublié l'anniversaire de ta maman..

Fatima : eh t'as pas la parole Nassim...

E8 : ben moi, c'était vendredi, on a été à *** on a fait une tour de kaplas, avec mon petit frère, on a fait des photos avec les différents groupes, on était trois... j'ai travaillé avec moi mon petit frère et le fils de Marie... après on a dit qu'on fabriquerait une Tour Eiffel ! Ya des questions ?

E9 : ben moi aussi je suis parti à *** et j'ai voulu rentrer mais on m'a dit non parce qu'y avait trop de monde, y avait 247 personnes, parce qu'ils faisaient des visites, de ceux qui n'étaient jamais venus.

Fatima : ON passe à Yansmine.

Yasmine : ma sœur et ma mère, sont parties à Carrefour, moi j'étais chez ma tante, et après j'ai dit à maman est-ce qu'elle peut m'acheter un jeu, et après elle m'a dit oui et après elle m'a acheté un jeu... C'est comme ceux de l'année dernière mais en plus petit, ya les échecs, le serpent comme l'année dernière, et il y a les dames, le jeu de l'oie, et comme elle me les a achetés évidemment, ça m'a fait plaisir,

E10 : montre moi le jeu des échecs..

Loïc : on appelle cela le plateau.

E10 : montre-moi le plateau des échecs...

Loïc : comment vous faites la différence entre les dames et les échecs ?

E11 : parce qu'ils sont plus gros les, elles sont plus gros les cases...

E12 : les échecs, ils ont les numéros là, et les dames non...

Loïc : D'accord Y a autant de cases aussi dans les jeux ?

E11 : non, elles sont pareilles

Fatima : t'as pas la parole...

Yasmine : euh le jeu de l'oie... eh ce jeu, tu prends les dés, tu jettes et après tu gagnes...

Fatima : ben je déclare le quoi de neuf fermé...

Président du jour : merci Fatima on retourne au travail on repasse en code orange.

Le maître travaille en relation duelle avec chacun des enfants pour mettre à jour son plan de travail, en fonction du travail réalisé et réussi. Il regarde aussi sa classe et en non verbal communique avec le président du jour.

Loïc : est-ce que ça va ? On n'a pas fini, il faudra que tu me montres ça aussi, mais là termine la correction de ta phrase du jour ok ?

Loïc à Yassine (*gêneur qui a déjà eu deux avertissements du président du jour*) Tu prends une gêne et tu écris là-dessus : le besoin et l'envie qui t'empêchent de respecter les règles de vie de la classe. Tu vas te mettre au travail maintenant.

Loïc : troisième avertissement, les gênes, c'est moi qui les met. Mickael pour la correction, Mohamed tu te prépares. Maïssa, viens me voir... (il chuchote calmement avec le mot de Yassine à la main) : ce n'est pas un besoin, c'est un fait... Toi, qu'est-ce que tu veux ? Pourquoi tu ne travailles pas ? Quand il te parle, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui fait que tu ne travailles pas ? C'est toi que je vois parler à chaque fois... Ah, t'as envie qu'ils te répondent ? Mais c'est bien toi qui pose le problème là... Puisque c'est toi qui veut qu'ils te répondent. Essaie de voir comment tu peux faire pour ne pas leur répondre et rester concentré sur ton travail, tu sais ce que tu as à faire ? Est-ce que tu sais ce que tu as à faire comme travail ? C'est quoi ? Ben d'accord, très bien, moi je chuchote, est-ce que tu n'arrives pas à chuchoter ? Toi tu sais chuchoter ? Mets ta main sur ta gorge et tu vas voir, tu sens que ça vibre ? C'est parce que tu ne chuchotes pas. Quand tu chuchotes, cela ne vibre pas... Essaie, essaie de chuchoter... ben tu vois, ça ne bouge pas, maintenant tu sais faire... (*L'enfant repart à sa place en tenant sa gorge*). Yasmine pour l'aide. Il discute avec Mohamed de l'ordre dans lequel effectuer les exercices de son plan de travail.

Loïc : à Yasmine : tu as un problème avec Ali ? mais c'est bien dans la classe ?
Yasmine ; c'est pas un problème, c'est qu'il parle.

Loïc : tu lui as fait le message clair ?

Yasmine : non

Loïc : alors va le prévenir.... Naïma...

Naïma : c'est l'heure du calcul...

Loïc : non pas le calcul, la correction de la phrase du jour...

Naïma : c'est l'heure de la phrase du jour.

Un autre parle fort : « code blanc une fois, code blanc, deux fois, code blanc trois fois.

Loïc : Sarah, c'est toi qui fait la phrase du jour.

Président du jour : je donne la parole à Sarah.

Sarah : je déclare la phrase du jour ouverte. Je rappelle les règles, on est bienveillant, on ne se moque pas, au premier avertissement, on est averti, au second avertissement, inaudible... au troisième... inaudible... qui veut lire sa phrase du jour ?

Sina : Hier, mes copines et moi sommes entrées au parc de Sophie.

Sarah : Merci, Ali?

Ali : Samedi, j'ai dormi chez mon cousin.

Sarah : merci Ali, une fille... petite parleuse, ben Fatima ?

Fatima inaudible

Sarah, ; merci Fatima... un garçon, ben, Yassine ?

Yassine : hier je suis parti au parc.

Sarah : merci Yassine. Une fille... Yasmine ?

Yasmine : Jeudi, c'est l'Aïd, youpi, youpi !

Sarah, merci Yasmine, un garçon, Berkai ?

Berkai : ...

Sarah : Merci Berkai, Une fille, Manel E ?

Manel E : Jeudi, c'est l'Aïd, je suis impatiente.

Sarah, merci Manel E, un garçon, Bilel ?

Bilel : Hier, je suis allé au cours d'arabe.

Sarah : merci Bilel, Saloua ?

Saloua : Jeudi, c'est l'Aïd, je serai très contente car je partirai dans un endroit super cool.

Sarah : merci Saloua. Abdel ?

Abdel : hier j'ai ...

Sarah : merci Abdel. Une fille, Maïssa ?

Maïssa : hier je suis allée au baptême de ma cousine.

Sarah : merci Maïssa, Jaouad ?

Jaouad : hier je suis allé chez mon cousin.

Sarah : merci Jaouad. Euh, Ibraïm ?

Ibraïm : c'est la rentrée pour ma petite sœur, je suis trop content.

Sarah : merci Ibraïm, khalid ?

Khalid : Samedi, il y a eu le feu dans mon étage.

Sarah : merci Khalid, qui veut lire encore sa phrase du jour ? Nouaila ?

Nouaila : demain je partirai chez mon père.

Sarah : merci Nouaila. Madelme ?

Madelme : hier, c'était l'anniversaire de ma mère.

Sarah : merci Madelme. Qui veut lire sa phrase du jour ? personne ? ben je vais écrire la phrase du jour.

Président du jour : on passe en code orange, on chuchote...

Loïc : Mohamed pour la correction.

Loïc corrige le cahier du jour de Mohamed et valide une partie de son pdt.

Loïc : Sila, correction. Yasmine, correction.

Un autre parle fort : « code blanc une fois, code blanc, deux fois, code blanc trois fois. »

Sarah : qu'est-ce que j'ai fait de bien sur ma phrase du jour (aujourd'hui nous accueillons Carole) ? Berkai ?

Berkai : Aujourd'hui, c'est un adjectif, ça s'écrit toujours pareil. Codage Montessori.

Yasmine : Carole c'est un nom, je le sais parce que c'est un prénom.

Loïc : Ibrahim et Manel E

Khalil : accueillons c'est un verbe. C'est le verbe accueillir.

Sarah : merci Khalil. Sila ?

Sila : Nous c'est un pronom.

Entrée de la directrice : Cédric, t'es venu en vélo ? Ta voiture, elle est où ?

Loïc : non, elle n'est pas sur le parking...

Directrice : non mais là ils enlèvent les voitures et là-bas aussi...

Loïc : non mais moi c'est bon et Carole aussi. Merci !

Sarah : comment tu sais que c'est un pronom ?

Sila : ben dans la liste là, il y est...

Sarah : qui veut parler ? Yassine ?

Yassine inaudible

Sarah : merci Yassine... une fille, ben Fatima ?

Fatima : ben on peut pettre la phrase à la négation : aujourd'hui, nous n'accueillons pas Carole.

Sarah : comment ça s'écrit nous zaccueillons pas ?

Fatima : Nous zaccueillons pas, ça ne change pas le verbe... n' et pas...

Loïc : ce qu'elle veut te montrer c'est la lunette... Manel on est en phrase du jour s'il te plait...

Khalil : on peut mettre la phrase au futur. Demain, nous allons accueillir Carole.

(Sarah a des difficultés à écrire Demain, elle n'écrit pas le reste).

Ymen : on peut mettre la phrase au passé, c'est Hier, nous avons accueilli Carole.

Loïc : Sarah, écris juste le verbe avons accueilli après Hier. Et Khalil, il faut que tu trouves aussi comment écrire allons accueillir.

Sarah : comment ça s'écrit accueilli ? heu, je vais chercher dans le Bescherelle...

Elève : Ne pas c'est un adverbe...

Sarah : comment tu le sais ?

Elève : C'est écrit sur la feuille...

Sarah : d'accord. Qui veut parler ? Yassine ? T'as levé le doigt ? Manel ?

Manel, j'ai trouvé le verbe accueillir. Ca s'écrit accueilli .

Sarah : merci Manel. Qui veut parler ? Brahim ?

Brahim : je sais... A..

Loïc : il l'a trouvé au futur, donc à côté de demain, tu écris NOUS, voilà, et là tu écris ce qu'il te dit...

Brahim : AC-CUEILLERONS

Loïc : sans le N, enlève le N... Allez Sarah.

Sarah : Merci Brahim

Loïc : en fait, juste on a un problème avant de partir Abdel, vous avez écrit le verbe accueillir 3 fois de façon différente... En rentrant tout à l'heure, il faudra prendre le dictionnaire pour trouver comment ça s'écrit pour pouvoir corriger cela... Allez, c'est la récré, merci !

10h30-10h50 récréation

Un autre parle fort : « code blanc une fois, code blanc, deux fois, code blanc trois fois. Manel E, tu prends le relais....

Manel E : ben euh, maintenant, c'est l'heure de....

Loïc : c'est l'heure de quoi ?

Manel E : ben c'est l'heure du travail, du plan de travail...

Loïc : oui, mais c'est l'heure de faire quoi au début du plan de travail ? Qu'est-ce qu'il faut faire au début du plan de travail ?

Elève : sortir notre travail, moi, je l'ai devant moi...

Président du jour : on est en code blanc...

Loïc : ça y est tout le monde a son plan de travail ? non Sila tu n'as pas ton plan de travail... sorti, allez, s'il te plait... ma demande c'était ça... Sarah, aussi... Maïssa, ton plan de travail... Le plan de travail on te demande, tu sors ton plan de travail... Oui on commence le nouveau plan de travail maintenant, allez... Alors, attends, d'abord, Abdel, vous avez tous à le valider, à part 2 ou 3 qui l'ont déjà fait ce matin... Ensuite, je vous rappelle, pour les degrés 1, le maitre me dit... qui est ce qui peut lire ça, Ali ? *(il montre un document vidéo projeté)*.

Ali : le maitre me dit ce que je dois faire et je le fais. Je n'ai pas validé de travail obligatoire,

Loïc : Ok, quelqu'un d'autre, la suite en degré 1 aussi...

Mohamed : quand je suis à ma place, je peux me lever pour prendre un travail, pour demander de l'aide ou une correction au maitre avec le pass correction.

Loïc : donc, quand on est degré 1, à qui on s'adresse ?

Elèves : au maitre.

Loïc : au maitre... donc, vous n'avez pas besoin de parler avec votre voisin à ce moment-là, d'accord, donc, c'est à moi que vous vous adressez. C'est bon pour tout le monde ?

Elèves : OUI

Loïc : Degré 2 alors :

Naïma : je me donne la parole. Le maitre me propose un travail, je peux proposer autre chose, et je fais ce que le maitre décide. Je suis degré 2 quand je sais remplir mon pdt, ou je sais utiliser mon pdt, j'ai validé mon pdt, j'ai validé on travail obligatoire, j'ai validé la poésie, les 3 items...

Loïc : ça veut dire quoi ITEMS ?

Elève : ça veut dire comprendre illustrer et réciter d'accord...

Loïc : attends, on va interroger quelqu'un d'autre... sur le degré 2...

Naïma : Fatima ?

Fatima : Quand je suis degré 2, je peux demander à faire un exposé sur feuille ou participer à un exposé, cela n'est pas prioritaire sur le pdt, sauf si l'enseignant le dit.

Naïma : merci Fatima et on va passer au degré 3. Ben qui veut lire le degré 3 ? Manel B ?

Manel B : je choisis seul(e) mon travail, je suis degré 3 quand : je sais remplir mon pdt, je sais utiliser mon pdt, et valider mon pdt/ J'ai validé mon travail obligatoire. J'ai validé du travail dans chaque branche du pdt, en lien avec mon objectif. Une autre personne...

Saloua : Quand je suis degré 3, je peux demander à faire un exposé ou proposer un projet.

Loïc : degré 4 ? Ya personne mais il faut le lire quand même...

Khalil : je choisis seul mon travail, et je peux aider et être aidé. Je suis degré 4 quand je sais remplir mon pdt, je sais utiliser mon pdt, et valider mon pdt/ J'ai validé mon travail obligatoire J'ai validé du travail dans chaque branche du pdt, en lien avec mon objectif. Je mène au bout mon travail .

Loïc : Tout le monde se souvient de ce que cela veut dire ? qu'est ce que ça veut dire je mène au bout mon travail ?

Naïma : ça veut dire que je vais jusqu'au bout de ma fiche...

Loïc : ok et la deuxième chose que cela veut dire ? la deuxième chose c'est que si j'ai choisi...

Naïma : Saloua

Saloua : aussi quand tu fais une fiche, une pré ceinture, tu dois faire un test sur 1.10..

Loïc : il faut aller jusqu'au bout, je finis la fiche 1.10, après, je me fais corriger, donc, quand j'ai décidé de faire par ex verte en vocabulaire, je commence par faire la pré ceinture, puis après, je fais les entrainements, le tests, puis ensuite je fais la ceinture... c'est comme ça le cheminement pour aller au bout de son travail... au bout de la ceinture verte en fait... la décision de mon plan de travail, c'est d'être ceinture verte par exemple, et c'est ça aller au bout de ce travail. Mohamed ?

Mohamed : Maître, dans la récré, je t'avais demandé est-ce qu'on doit faire réunion et ...

Loïc : donc, voilà, et maintenant, on va faire la réunion... donc, les degrés 3, est-ce qu'il y a besoin de participer à la réunion ? Non. Vous, vous savez, vous avez le droit de choisir votre travail sur le plan de travail. Ensuite, on va voir, avec le degré 2 et degré 1 mais pour le moment, vous n'avez pas encore rempli votre plan de travail, il n'est pas encore validé. Qui est-ce qui a validé son plan de travail ? Donc, Mohame, vu que tu as déjà tes ceintures bleues, vu que tu as bien avancé et même si tu es degré 1, tu peux faire un exposé... Tu veux faire un exposé sur quoi ?

Mohamed : euh sur doggyBlog...

Loïc : c'est un exposé sur quoi ?

Mohamed : euh, c'est une émission de télé.

Loïc : est-ce que c'est un exposé qui va t'apprendre des choses en lien avec le programme scolaire ?

Quand tu fais des ceintures bleues, tu peux faire des exposés en lien avec le programme scolaire... Regarde sur tes ceintures d'histoire ce que tu dois faire (comme exposé), géographie aussi...

Khalid ? D'accord, sur le squelette ... ça c'est un exposé dans quelle matière ?

Khalid : sciences

Loïc : très bien... c'est bon ? Manel ?

Manel : je voudrais faire un exposé sur Albert Einstein...

Loïc : très bien regarde dans le fichier sciences, tu as sûrement une fiche sur lui. Tu sais ce que tu dois faire, impeccable... Ben on va apprendre et on saura qui c'est Einstein après... Tu peux faire un diaporama, ça va, je te connais ! Je sais que tu maîtrises l'ordinateur, tout ça... Mohamed, c'est pas prioritaire sur ton plan de travail, tu fais ce que tu as à faire sur PIDAPI et après tu feras ton exposé... maintenant... tous les degrés 1 et 2 tant que vous n'avez pas validé votre plan de travail, c'est-à-dire si je ne vous ai pas entouré le petit o dans validé, vous ne pouvez pas faire autre chose que vous occuper de votre plan de travail. Vous devez absolument le faire valider. Bien sûr, si vous avez fini et que vous l'avez mis dans correction, vous avancez sur votre travail... c'est-à-dire qu'est-ce que vous avez à faire en priorité ? les degrés 1 par quoi on commence toujours le plan de travail ? Alors, on termine le rituel, vous avez la phrase aussi à rechercher, on a le mot accueillir à rechercher... comment ça s'écrit, ensuite il faut recopier la phrase, le premier qui trouve accueillir après, il pourra aller corriger sur le tableau. Ensuite, après les rituels, une fois qu'on a fini les rituels, qu'est-ce qu'on fait après les rituels en degré 1 ? Ali ?

Ali : PIDAPI ?

Loïc : on commence par faire PIDAPI. Parce que ça c'est un travail obligatoire. Qu'est-ce qu'il y a d'autre comme travail obligatoire ? La poésie, on peut la faire à la maison, mais PIDAPI, on ne peut pas le faire à la maison... Qu'est-ce qui est obligatoire aussi ? Il faut lever le doigt.

Élève : ce qui est obligatoire, c'est de faire le texte libre...

Loïc : comment tu le sais que c'est obligatoire ? sur ton plan de travail ? Qu'est-ce qui t'indique que c'est obligatoire à faire ?

Jaouad : Ce qui est obligatoire dans le plan de travail, ça te le montre avec une flèche, comme pidapi, les rituels et le texte libre.

Loïc : OK, donc, il y a 3 choses obligatoires, c'est la base pour pouvoir passer de degré 1 vers degré 2. Etre degré 2 c'est déjà avoir fait le travail obligatoire ... plus la poésie... CDOnc, vous avez le droit de faire PIDAPI, Donc si vous n'avez pas terminé les rituels il faut les terminer, donc rituel calculs... qu'est-ce que vous avez à faire tout seuls là ?

Elèves : apprendre les tables...

Loïc : OK, ça va pour tout le monde ? comment on fait pour apprendre ses tables ?

Elèves : on révise

Loïc : oui ça c'est très bien mais ça veut dire quoi en vrai ?
Elève : tu vois un copain, tu lui donnes la fiche et tu lui dis de te donner un nombre ...
Loïc ok, donc avec son voisin de table, c'est une façon de réviser ses tables. Est-ce qu'il y a d'autres remarques sur réviser les tables, comment on peut faire aussi ? car d'abord il faut les apprendre... Comment on fait pour apprendre ?

Elèves : ben on les regarde... On fait des photos, on les écrit...

Loïc : Sila, elle dit qu'elle les écrit,

Naïma : tu es écrite, après tu les regardes bien et après tu les réécrites sans modèle...

Elève : 3x3 6 3x4 12

Loïc : on peut le apprendre en les disant, à l'oral, et pour cela il vous fait un chuchoteur...

Elève : Maître nous on veut faire un exposé sur le toucan.

Loïc : vous êtes quelle ceinture vous ?

Elève : en histoire, on est ceinture blanche, on l'avait faite ensemble...

Loïc : regardez quel type d'exposé peut vous aider à changer de ceinture... Parce que là, le toucan... vous êtes au CM2 maintenant, il faut essayer de d'avancer sur les ceintures d'histoire et tout ça...

Bien, je vais maintenant vous appeler avec votre plan de travail pour le valider. Donc, j'ai besoin que vous mettez votre fiche dans corrections, j'ai besoin que vous veniez avec votre plan de travail, l'ancien plan de travail, qui est collé dans le cahier du jour et de votre boîte à outils. Est-ce que vous avez compris ? qui est-ce qui peut répéter ça ?

Djaouad : ben, on doit mettre notre fiche sur le pass correction, et on prend l'ancien plan de travail collé sur le cahier du jour et le nouveau plan de travail avec la boîte à outils.

Loïc : très bien merci.

55 prises de parole de Loïc en 2 heures. : deux sont longues, les autres sont des questions, des relances, ou des reformulations.

44 questions formulées à l'attention des élèves.

Il passe 12 minutes près de la porte à la perpendiculaire du tableau et 1h 50 au fond de la classe.

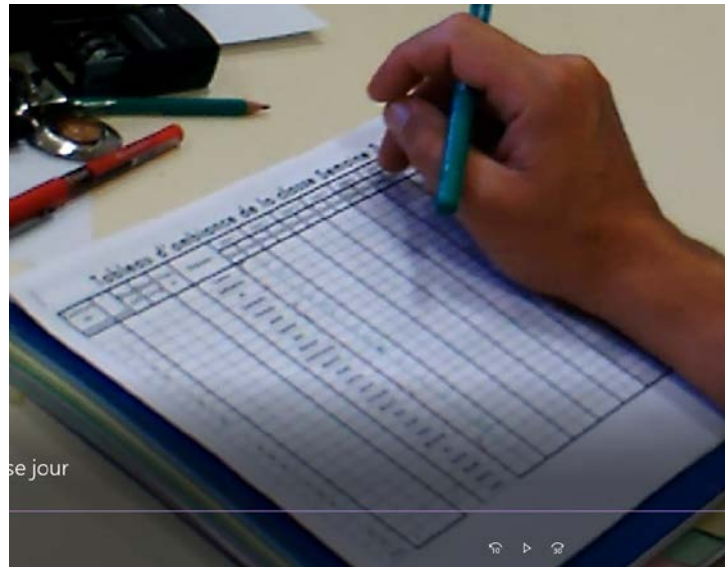
Un garçon est maître du temps et du code des sons

Une fille est présidente de la journée : Samia

Une fille est distributrice de la parole : Naïma

10.5.2. Documents didactiques de Loïc

10.5.2.1. *Tableau d'ambiance de la semaine*



10.5.2.2. *Boite de demande d'aide ou de correction au maître qui lui sert pour appeler les élèves.*




10.5.2.3. Plan de travail de la classe de Loïc au 21 septembre 2015


Je m'appelle : _____

Mon objectif est de : _____


3 Mon classeur de lecture est le :



Travail devant être fait uniquement à l'école



Travail pouvant être fait aussi à la maison



Travail Obligatoire

Plan de travail n°

3 Numération

3 Géométrie

3 Lecture

3 Mon classeur de lecture est le :

- .pdj
- calcul
- Calcul rapide
- Lundi
- .pdj
- géométrie
- voc
- Calcul rapide
- Mardi
- conj
- numération
- Calcul rapide
- Jeudi
- conj
- problèmes
- Vendredi
- Calcul rapide

3 Inventer

3 Corriger

3 Recopier / taper

3 Illustrer

ÉVEIL

Ceinture n°1

Ceinture n°2

LIBRES

POÉSIE

Exposé

Je révise les tables de ...

A la maison

Mon échelon DB est le ...

J'apprends les conjugaisons des verbes ...

BILANS	
j'ai gagné ____ points, en 15 jours.	Pour le plan de travail prochain je suis degré n°
Plan de travail rempli : O/N	SIGNATURE DES PARENTS
Plan de travail utilisé : O/N	
PdT Validé : O / N	
Je décide pour le prochain plan de travail de : ...	

10.6. DOCUMENTS RELATIFS A LA CONSTRUCTION DU CAS MALLORY

10.6.1. Verbatim des 3 entretiens de Mallory

10.6.1.1. *Entretien Ante de Mallory*

Le 10 avril il est quatre heures de l'après-midi

Chercheure : Est-ce que tu veux bien te présenter me dire un petit peu qui tu es comme tu le sens

Mallory : Alors j'ai 29 ans je suis professeur des écoles depuis 2008 à la rentrée 2008 c'était ma rentrée de stagiaires puisque j'ai eu mon concours en 2008. J'enseigne en tant que titulaire depuis la rentrée 2009 je suis à l'école ... depuis la rentrée 2009...j'ai commencé là-bas et pour le moment je n'ai pas bougé et donc j'ai enseigné pendant trois ans en Ce1/ce2 et quatre ans en CP CE1. Est-ce que tu veux en savoir plus sur mon parcours avant le concours ?

Chercheure : Oui justement

Mallory : À partir du bac?

Chercheure : De quand tu veux...

Mallory : Alors j'ai passé un bac ES après je me suis dirigée vers le domaine de la gestion d'entreprise voilà ben j'ai un parcours un peu qui n'était pas particulièrement choisi, mais j'ai eu mon bac à 16 ans donc mes parents ont voulu quelque chose d'un peu cadré donc voilà j'ai fait un DUT gestion des entreprises et des administrations ensuite j'ai fait une licence et un Master de management à l'IAE. Et ensuite j'ai passé les concours d'entrée au CFP et à l'IUFM j'ai passé les deux en même temps et j'ai eu les deux donc j'ai choisi le privé puisque c'était mon premier vœu... Donc c'était encore les cuvées à l'IRFEC, j'y ai fait la PE1 puis la PE2.

Chercheure : Et pourquoi pourquoi ce choix du concours de prof des écoles dans le privé ou dans le public mais alors que tu sortais d'une licence de ce type ?

Mallory : Mais parce que moi je voulais être maîtresse depuis le CM2. Donc voilà. Bon j'ai une maman qui était enseignante donc le métier enseignant n'est pas du tout mal vu dans la famille au contraire mais voilà mes parents estimaient qu'à 16 ans J'étais un peu jeune pour être sûre de moi donc ils voulaient que j'ai un DUT en fait, ils ne voulaient pas m'envoyer sur les bancs de la fac trop cool voilà, donc ils m'ont envoyée en DUT où j'ai été bien suivie et finalement en DUT il n'y avait pas énormément de choix et puis je ne savais pas vraiment quoi choisir donc c'est mes parents qui ont choisi pour moi on va dire d'accord voilà j'ai pris quelque chose dans la continuité de mon bac économique et voilà.

Chercheure : D'accord. Ah c'est intéressant.

Mallory : Je ne sais pas... si c'est intéressant mais en tout cas c'est mon chemin et bon voilà ça ne me déplaisait pas mais ça n'était pas du tout ce que je voulais faire donc voilà après le Master hein j'ai dit stop et j'ai fait ce que je voulais vraiment.

Chercheure : Ah oui mais tu es allé jusqu'au Master un?

Mallory : de management de l'IAE oui voilà ben en fait tant que ça roulait j'ai continué en ayant toujours l'optique de passer le concours derrière, mais j'ai quand même eu le concours à 21 ans donc j'étais très jeune, donc... Finalement j'avais le temps donc j'ai continué un peu... et puis quand j'ai pu un peu voler de mes propres ailes, habiter seule etc. j'ai passé le concours que je voulais passer.

Chercheure : D'accord. C'est intéressant. Et là aussi, c'était la proximité, qu'est-ce qui t'a conduite à être PE, c'était vraiment maîtresse d'école que tu voulais être ou c'était enseigner au sens large ?

Mallory : Non non, c'était enseigner, à la base mon rêve c'était la maternelle, je rêvais d'enseigner en maternelle. Donc avec des jeunes enfants. moi le collège, lycée ça ne m'a jamais attiré et même là dans mon métier le cycle trois ne m'attire pas particulièrement. C'est pas quelque chose que j'ai envie de faire. Bon je me dis que ça peut être intéressant si je suis amenée à le faire je le ferai, mais ce n'est pas un choix quoi ... je préfère les petits voilà et après en finissant dans cette école sachant que c'est une école à trois classes, ben la maternelle c'est le siège du directeur donc il restait 2 postes c'était le CE1 CE2 ou le CM1 CM2, et je suis arrivée à même temps qu'une amie : on a été muté en même temps pour notre premier poste et le choix s'est fait naturellement puisqu'elle préférait les grands voilà et depuis c'est super stable

Chercheure : tu as commencé par le CP CE1 ou par le CE?

Mallory : j'ai commencé par un CE1 CE2 je n'ai jamais eu de simple niveau.

Chercheure : Et là, depuis quatre ans tu as un CP/CE1 c'est ça ?

Mallory : Oui c'est une raison d'effectifs, on modifie les classes en fonction des effectifs dans cette école, Donc les effectifs ont fait qu'il a fallu décaler les classes et qu'on a fait une classe de cycle trois du CE2 au CM2, un CP CE1 voilà voilà et je et je vais avoir un CP CE1 CE2 pour l'année prochaine par exemple.

Chercheure : Ah oui d'accord ça te stresse ?

Mallory : Ça me stresse oui et non parce que c'est trois niveaux que je connais oui, après ça ne m'enchant pas non plus parce que bon un triple niveau ah c'est quand même compliqué au quotidien à gérer, enfin surtout avec des CP. Donc ça ne me stresse pas mais on ne peut pas dire que ça me fasse sauter de joie. Après s'il faut le faire je le ferai. Mais bon moi j'ai demandé ma mutation de toutes façons donc j'attends aussi la réponse pour éventuellement bouger,

Chercheure : d'accord

Mallory : voir autre chose mais je prendrai ce qu'il y a à prendre... je ne suis pas particulièrement stressée parce que c'est une école où on est pas stressé en fait. C'est une école où on est vraiment libre de bouger et qui fonctionne bien, on connaît les enfants, finalement on les connaît tous puisqu'il y en a 70 enfin en tout, donc on les connaît déjà avant qu'ils arrivent dans nos classes quoi...

Chercheure : il y a combien de classe 4 ?

Mallory : Non 3 !

Chercheure : une classe de maternelle, c'est ça ?

Mallory : alors, cette année, c'est ça, de la TPS à la GS, et après, y a un CP CE1, la mienne, et une classe de CE2-CM1-CM2 voilà...

Chercheure : d'accord. Et celle ou celui qui est la directrice, le directeur est aussi enseignant dans une des 3 classes ?

Mallory : voilà, le directeur est l'enseignant de maternelle.

Chercheure : c'est ça, voilà, et ce qui te donne du coup, envie de partir, c'est le fait d'avoir ce triple niveau ou quoi ???

Mallory : non, non, non, j'avais déjà demandé il y a deux ans en fait, et c'est plutôt l'envie de me rapprocher parce que c'est pas le bout du monde non plus mais j'ai quand même une demi-heure de route pour aller travailler... Bon, je ne me plains pas, y a pas de bouchon, le cadre de vie est super bien, on est à la campagne tout va bien, mais j'ai envie de passer un peu moins de temps sur la route et d'être un peu plus proche de chez moi...

Chercheure : d'accord, et tu viens de faire des vœux, c'est ça ? c'est maintenant ?

Mallory : oui, c'est ça... j'en ai fait un, sur l'école qui est à côté... et je ne veux pas bouger à tout prix de l'école où je suis... j'y suis très bien, mais si je peux me rapprocher... voilà, je choisis l'école du quartier quoi...

Chercheure : d'accord... Qu'est-ce que c'est pour toi, t'as commencé tout à l'heure à me définir ça... mais qu'est-ce que c'est pour toi un professeur de primaire ? un prof des écoles ?

Mallory : je pense que c'est quelqu'un qui aime toucher à tout, déjà... c'est beaucoup de choses en fait, c'est beaucoup de points d'intérêt, j'aime bien le côté polyvalent, de ne pas enseigner qu'une discipline, je trouve que c'est une chance d'avoir une vue d'ensemble d'un élève... de le suivre globalement de voir ce qu'il est capable de faire dans tous les champs disciplinaires, de le voir en récréation, de suivre les réunions avec les professionnels qui peuvent l'entourer si besoin, fin voilà,... je trouve que c'est une prise en charge globale de l'enfant qui est intéressante... Je trouve après, que c'est aussi une grosse responsabilité quand même parce qu'on a quand même un rôle très important dans l'éducation. On a beau être enseignant, je trouve qu'on a quand même beaucoup à faire dans l'éducation même... Euh,fin... j'ai du mal à définir le métier, je sais pourquoi je le fais, je sais ce que j'aime mais définir ce que c'est c'est sûr...

Chercheure : mais on y est, dis-moi ce que tu aimes, ça me va...

Mallory : non, mais j'aime tout en fait, bon, c'est un métier que j'ai choisi donc, je m'y épanouis et je n'ai jamais regretté ce choix...

Chercheure: voilà, cela correspond à ces représentations que tu avais ? de ce métier ?

Mallory : alors, le métier en tant que tel oui, ça correspond tout à fait à mes représentations, après, effectivement, peut-être je m'attendais moins à être dans l'éducation et je pensais être plus dans l'enseignement, alors je m'en rends compte, alors... est-ce que ce sont les enfants d'aujourd'hui ? Mais que c'est de plus en plus difficile quand même ! On a une part qui grossit sur les règles de vie, qui grossit d'année en année... de temps à passer là-dessus, euh... après, moi, c'est vrai que j'aime enseigner à de jeunes enfants, le côté curieux, le côté... l'envie en fait... A partir du moment où ils sont pré ados, c'est un peu plus difficile je trouve... on est plus dans la confrontation... C'est intéressant aussi, d'un point de vue autonomie, d'un point de vue connaissance etc... mais, ça m'attire moins... Ya ce côté, ce côté « police » un peu, qui me...

Chercheure : qui te rebute ?

Mallory : ... qui prend le pas sur le métier quoi... J'ai pas fait ce métier pour ça moi à la base, donc... c'est, pas, c'est pas Ma priorité, on va dire... ça le devient, malheureusement, mais ce n'est pas ma priorité...

Chercheure : et toi, quand tu étais enfant, tu la ressentais comme ça la différence entre ... 'fin, grandir pour toi, y compris dans ton vécu d'écolière un peu particulière, puisque si tu as eu ton bac à 16 ans, tu as dû sauter quelques classes...

Mallory j'en ai sauté une...

Chercheure : tu en as sauté une voilà... et comment, tu as préféré être élève dans les petites classes que dans les grandes ? Comment ça s'est passé pour toi ?

Mallory : Je trouve que même dans les grandes... 'fin, moi jusqu'en 4è, j'étais une enfant hein, donc, je jouais, j'avais pas les préoccupations qu'ont les enfants maintenant... à partir du CM quoi ! Non, j'ai vraiment l'impression qu'il y a un écart de génération qui... fin voilà quoi... Ya une génération et j'ai l'impression qu'il y a un grand écart... Je , non, j'ai pas le sentiment maintenant que des enfants restent des enfants... en fait, jusqu'à la fin du primaire, en fait, je trouve qu'ils deviennent déjà ados...ou avant de passer les portes du collège...donc effectivement, non, ça ça m'interroge parce que ce n'est pas la représentation que j'avais... Après, dans le métier, je trouve quand même, par rapport à ce que j'ai pu voir... ou vivre... Alors, est-ce qu'il y a plus d'enfants en difficultés aujourd'hui ou est-ce qu'on prend plus en compte leurs difficultés ? Ca va être une question, mais on parlait pas à notre époque de... dys, de.. y avait pas d'équipes de suivi, y avait pas tout ça... Je pense qu'on est quand même beaucoup plus dans une démarche d'adaptation à chaque enfant, et de différenciation etc... J'ai pas souvenir à mon époque que les camarades avaient d'autres supports parce qu'ils avaient une difficulté particulière ou quoi... On faisait ce qu'il y avait à faire et ... on y arrivait, on n'y arrivait pas, mais ... Y avait pas ce sentiment de différenciation...

Chercheure : et toi, ça t'embête ça un peu ?

Mallory : non, pas du tout, pas du tout, au contraire, je trouve que c'est enrichissant... de permettre à chacun d'avancer à son rythme... Je trouve que tout n'est pas encore adapté pour le permettre... on reste dans un système éducatif qui a un objectif éducatif qui est le même pour tous, on a beau... On a voulu différencier, les grilles d'évaluation restent les mêmes pour tous donc c'est un peu je trouve que ça manque encore un peu de cohérence

mais après la direction que ça prend non au contraire je pense que c'était intéressant et qu'on est dans la bonne voie.

Chercheure : D'accord. Et si tu devais, qu'est-ce qui compte vraiment pour toi aujourd'hui ? Si tu avais, ta recette ton truc, comment tu définirais ta façon de travailler, à toi aujourd'hui ? Tu vois, ta professionnalité ? Silence comment tu définirais ton truc à toi, dans la classe ?

Mallory : C'est compliqué comme question... C'est vague d'autant plus que j'ai voilà, moi j'enseigne double niveau donc c'était encore autre chose je pense.

Chercheure : Oui mais justement vas-y vas-y

Mallory : Ma façon de travailler c'est beaucoup de travail il faut dire ce qui, je travaille beaucoup en amont en amont, pour moi c'est un métier de toutes façons si on y va les mains dans les poches, on ne peut rien faire, donc il faut, Après c'est une évolution des mentalités qu'il faut opérer si on ne prépare pas si on ne crée pas avant d'aller en classe, on aura pas grand chose à produire sur le moment donc ma manière de travailler donc après voilà le double niveau fait que de toute façon on doit jongler déjà entre deux espaces, entre deux groupes, deux programme, donc j'essaye, après j'ai un système très différencié sur les matinées, donc chaque groupe a son parcours. Et je les rassemble au maximum les après-midis. J'essaye de faire des, de fonctionner en projet de faire un maximum de liens, de mélanger les plus petits avec le plus grand de voilà. De faire des choses qui sont peut-être moins carrées moins accrochées au programme qu'on pourrait faire dans un simple niveau. J'imagine parce que je n'ai jamais eu un simple niveau. J'ai fin ma difficulté elle est d'arriver à prendre en compte les difficultés individuelles au sein d'une classe où déjà je dois me partager en deux. C'est pas évident mais voilà je travaille beaucoup sur l'autonomie, j'ai un fonctionnement d'autonomie en plan de travail donc même ceux qui présentent des difficultés ont quand même des programmes qui sont adaptés à ce qui peuvent faire et puis après en fait je teste beaucoup de choses tout le temps.

Chercheure : D'accord

Mallory : Donc cette année je teste beaucoup faire des ateliers jeu des manipulations, chaque année en fait j'ai mon chantier. Donc voilà cette année je suis plus sur les ateliers le fait de travailler par le jeu. En fait ce n'est pas vraiment du jeu mais par des activités ludiques on va dire, voilà après, j'ai pas de gros projet à l'année. L'année dernière j'avais un gros projet et tout était lié autour du temps donc vraiment, c'était une autre manière d'aborder les choses. Chaque année est différente. Et j'ai l'impression chaque année de recommencer en fait. Avec mon expérience. Mais je suis incapable de réutiliser d'une année sur l'autre la même chose. Et puis de toute façon un double niveau on ne peut pas. Je ne sais pas si je réponds à ta question en fait.

Chercheure : Oui oui c'est ça. Oui tu réponds à ma question il n'y a pas de problème. Du coup tu dis, Tu testes des organisations de travail, et des formats d'activités différentes, aussi, c'est ça ? Et donc tu as l'idée que si c'était au niveau simple ce serait différent ? Ce serait plus homogène ?

Mallory : Alors ce ne serait pas foncièrement différent mais je le voilà en fait en classe, j'ai la chance d'avoir un tout petit niveau de CP, ils ne sont que six, dont deux enfants sont suivis par un AVS. Donc je revois cette année la présence de cette AVS au sein du groupe de CP, quelque part c'est quelqu'un qui voit voilà si un enfant à une question sur une consigne etcetera il va répondre à ma place donc il va me décharger en fait, un peu de ça, sans être dans l'enseignement Mais voilà il va me dépanner sur des petites choses qui me libèrent, moi du temps et j'arrive du coup à prendre, sur le vif je vois quelques enfants qui avaient mal réussi un exercice une notion hop je vais faire un petit groupe sur une table d'atelier pendant que les autres sont sur des exercices. On va reprendre on va manipuler différemment. J'arrive à me libérer du temps pour ça. Parce que typiquement l'année dernière, en ayant un groupe de CP et un groupe de CE1 j'avais un peu près on va dire 12 et 12, j'avais pas ce temps. Car quand j'étais en CP j'étais pas en CE1 et vice versa. Donc chaque année j'ai une organisation différente. Cela me permet des choses différentes, et puis les enfants sont différents. C'est voilà. Les CE1 c'est un groupe qui fonctionne bien avec des élèves qui sont en grosse difficulté mais qui fonctionnent bien humainement, donc je peux les mettre les organiser en grande table. Alors que l'an dernier j'avais un fonctionnement classique deux par deux, Là ce sont de grandes tables, donc on peut plus travailler un groupe, il y a un échange qui se fait plus spontanément entre les enfants. Parce que eux humainement sont plus capables. Il y a moins de discipline à faire il y a moins voilà. Donc chaque année en fait je m'adapte au public finalement...

Chercheure : ouais

Mallory : Parce que moi dans ma manière de travailler foncièrement c'est la même mais finalement je pense que ce sont les enfants qui me laissent ou pas la possibilité de faire autre chose. Enfin je le vois comme ça, je m'adapte aux enfants.

Chercheure : Et alors comment tu prépares ? Tu me dis que tu prépares beaucoup en amont.

Mais pas forcément dans l'été du coup, tu attends de connaître les enfants ? Comment tu ?

Mallory : Bon alors la chance que j'ai, en fait en CE1, ça fait sept ans que j'ai des CE1... on va dire que toute la base est faite, enfin moi ce que j'appelle la base c'est enfin voilà, ma séance de grammaire, mes exercices, tout ce qui est français maths, tout ça c'est prêt. Après, je vais passer chaque année beaucoup de temps à préparer tout ce qui est, en fait comme je change tout ce qui coté sciences, littérature, ça ça change tous les ans. Mais voilà la base est faite, donc le temps de préparation que je que j'ai maintenant il n'est plus sur, il est plus sur les projets les choses en plus, c'est différent c'est pas comme au début où je préparais chaque séance. Là j'ai un aperçu global du niveau, le CE1 je le connais bien. Donc c'est vrai que je n'ai plus besoin de ma fiche de prep, je sais où ça va coïncider, comment amener la chose, et puis j'amène les notions plus spontanément début. Après je pense que c'est tout le monde pareil. Mais du coup il y a moins de stress du déroulement de la séance, point par point c'est plus spontané déjà dans la manière de faire et du coup ça libère du temps. Parce qu'on voit plus vite les enfants qui n'en ont pas besoin forcément de passer par toutes les cases, qui ont déjà acquis pas mal de choses et peuvent aller plus loin dans certains domaines, ou pas. Donc c'est peut-être moins carré qu'au début en fait maintenant, ma manière de préparer elle est plus sur le ressenti est plus au jour le jour. Donc je ne peux pas préparer l'été pour toute l'année ça je ne sais pas faire.

Chercheure : Donc en fait tu prépares la semaine, comment tu réajustes ?

Mallory : Alors dans les petites vacances, un maximum, après moi j'ai pas d'enfants, je suis assez disponible pendant les grandes vacances. Donc je n'ai pas beaucoup travaillé. Et dans la semaine le soir. En fait je rentre souvent tard de l'école. Parce que je n'ai pas d'enfants c'est toujours la même raison. Tout ce qui est correction reste à l'école et oui le soir je vais, ça va être plus basé sur mes préparations. Le Week-end en général je ne travaille pas beaucoup. Je ne travaille jamais le samedi et le dimanche soir je travaille. C'est pareil ça dépend des années cette année je commence à bien maîtriser, mais après je me fais d'autres projets aussi c'est que je le veux bien. Cette année j'ai un projet avec un éditeur, je ne m'arrête jamais mais ce n'est pas forcément que pour ma classe.

Chercheure : Oui c'est pour toi ? C'est pour toi ? Comme tu dis c'est pas comme pour ma classe, qu'est-ce que tu veux dire par-là ?

Mallory : C'est-à-dire que c'est pas forcément des préparations pour ma classe mais ça reste du travail autour de mon métier, de mon activité de blogueuse que ce soit mes projets d'édition que ce soit voilà... mais après c'est un enrichissement on va dire professionnel.

Chercheure : Ah oui quand tu dis éditions c'est pas pour faire venir un éditeur en classe ?

Mallory : Non non c'est pour faire éditer des bouquins.

Chercheure : D'accord. Oui dans tout ça tu le fais rentrer quand même dans ce qui tourne autour de ton métier ?

Mallory : Oui parce que, parce que c'est la thématique professionnelle autour de mon métier, c'est toujours sur le niveau d'enseignement et oui c'est un enrichissement professionnel, on va dire mais c'est pas de la préparation de classe pour mes élèves de cette année. Mais après tout la vie de tous tout nourrit tout. Voilà tout ça enchaîne et puis c'est parce que j'ai un blog que j'ai des possibilités d'édition aussi enfin voilà. Et c'est parce que je suis enseignante que j'a on va dire mais c'est pas de la préparation de classe pour mes élèves de cette année. Mais après tout tout nourrit tout. Voilà tout ça enchaîne et puis c'est parce que j'ai un blog que j'ai des possibilités d'édition aussi enfin voilà. Et c'est parce que je suis enseignante que j'ai un blog donc tout va ensemble pour moi. Forcément tout tourne autour de mon métier quand même. Du point de vue de mon conjoint oui je travaille beaucoup, parce qu'il ne voit pas forcément la différence entre mes différents genres d'action.

Chercheure : Et qu'est-ce qui, dans les choses que tu enseignes, est-ce qu'il y en a que tu préfère enseigner par rapport à d'autres ? Est-ce qu'il y a n'a que tu fais un échange de services par exemple ?

Mallory : Alors on a pratiqué ça, les échanges de services, et puis on a eu une remontée de bretelles par l'inspecteur de l'époque qui lui était un anti échange de services, Ce qui est assez rare mais bon, et puis ensuite là depuis de trois ans, c'est un petit peu particulier, ma collègue de cycle 3 avec qui je travaille énormément, a enchaîné deux grossesses, un congé parental en congé maternité, enfin du coup les remplaçants se sont enchaînés aussi, ce qui a un petit peu perturbé nos habitudes. Donc on s'est retrouvé avec des suppléants qui eux étaient capables d'enseigner les matières que elle me laissait avant, donc donc

c'est à modifier mais avant oui en général c'était moi qui enseignait l'anglais pendant que elle elle faisait Musique. Voilà on s'arrangeait sur nos préférences. Mais là cette année par exemple je ne fais pas du tout d'échange de services. Donc oui il y a des matières dans lesquelles je ne suis pas à l'aise particulièrement, j'espère que c'est le cas de tout le monde sinon on ne m'a pas donné la baguette magique. Mais je pense que oui et notamment l'anglais, j'ai en fait peu parce que parce que triple niveau est parce que c'est compliqué. C'est toujours pareil c'est une question de choix. Quand on veut s'adapter à tous les enfants en français et en mathématiques le matin forcément ça peut déborder. Quand on met en place des ateliers bah forcément ça grignote sur d'autres choses. Bon après c'est des choix que j'assume. Que j'explique aux parents. Les parents sont compréhensifs aussi. Mais oui l'anglais c'est pas ma tasse de thé on va dire et je trouve que vraiment c'est la matière qui devrait être laissée à des professionnels l'anglais. Ça c'est mon avis. Pour moi enseigner une autre langue quand on la maîtrise pas sur le bout des doigts, c'est compliqué.

Chercheure : Et est-ce que à part l'anglais il y a d'autres domaines dans lesquels tu te sent moins à l'aise ?

Mallory : La musique.

Chercheure : La musique ?

Mallory : Ouais bah là c'est parce que je n'ai absolument aucune base je n'estime pas avoir un degré de connaissance suffisant donc je fais un sorte de découvrir, en fait j'apprends en même temps que mes élèves ou un peu un avant quand même, mais effectivement ça m'arrangeait quand ma collègue était là et prenait en charge cet enseignement-là. Après sur le reste...

Chercheure : Quitte -toi à lui faire les séances d'anglais, c'est ça ?

C'était elle qui faisait la musique et toi tu faisais l'anglais dans sa classe ?

Mallory : Voilà je faisais l'anglais donc c'est pas moi ma matière ma tasse de thé mais je préférais quand même faire l'anglais à la musique.

Chercheure : D'accord.

Mallory : Mais bon après je le faisais mais je trouve que non effectivement l'anglais. Mais bon j'ai fait mon Master en anglais j'ai un bon niveau d'anglais mais je trouve qu'enseigner l'anglais c'est un métier particulier. C'est ma vision de la chose. Et je vois au CFP comment on nous enseignait, comment on nous demandait de créer des séances d'anglais, pour moi c'est vraiment un truc à part. Après peut-être que je me trompe mais pour moi c'est particulier.

Chercheure : D'accord.

Mallory : Mais non la musique après voilà ce ne sont pas des champs disciplinaires avec des gros compteurs horaires, tout le reste non il y a rien qui me rien ne me déplaît après j'ai une préférence sur le temps par rapport à l'espace. Je trouve que c'est plus sympa. Voilà c'est tout à fait subjectif. Je fais aussi des choses en espace et je sais que les élèves apprécient mais je préfère quand même les sciences et le temps à l'espace.

Chercheure : D'accord

Mallory : Voilà ce sont des goûts personnels. Rien d'objectif.

Chercheure : Et du coup comment tu comment tu fais ? Tu fais le même, la même séance pour tous les enfants de ta classe et tu changes d'une année sur l'autre ?

Mallory : Oui c'est ça.

Chercheure : D'accord

Mallory : Oui je fais en commun c'est ma classe. Toujours en commun, bon alors après je ne vais pas avoir les mêmes attentes pour les CE1 ou les CP forcément. Je vais alléger ce qui est à retenir pour les évaluations ... On fait en commun les expériences. Et le programme s'y prête je veux dire. En CP CE1 on est vraiment sur du début de cycle deux. C'était un peu plus difficile à gérer quand j'avais un CE1 un CE2 où là la découverte du monde s'opposait à l'histoire géographie. Là c'était plus compliqué. Mais là je différenciais sur l'histoire et le temps, Parce que cela n'avait rien à voir mais je faisais quand même en commun sciences et géo.

Chercheure : D'accord. Et si l'année prochaine tu devais avoir ta mutation et que tu ailles dans une classe dans le seul poste de cycle 3, tu le vivrais bien quand même ?

Mallory : Ben de toute façon j'ai pas le choix. Quand on est muté il faut y aller.

Chercheure : Oui c'est ça

Mallory : Donc j'assumerais. Non mais voilà c'est pas quelque chose qui m'attire mais autour de moi je sais que j'ai des copains qui me disent Mais si, le cycle 3 c'est super tu verras donc je pense qu'il y a beaucoup de choses chouette à vivre au cycle 3. C'est juste que moi à la base je voulais être maîtresse de maternelle donc c'est vrai que quand on part là-dessus et qu'on vous colle des CM 2 , Il y a un petit écart (rire). Mais je pense qu'on le sait.

Chercheure : Ah oui du coup la maternelle tu ne l'as jamais fait ?

Mallory : Jamais non mais ce n'est jamais trop tard je l'ai eu un stage car j'étais débutante mais non points C'est pareil si on me donne une maternelle l'année prochaine c'est l'inconnu.

Chercheure : Tu t'es déjà un petit peu penchée sur les objectifs de cycle de cycle 3 ? Pour voir un petit peu...

Mallory : Alors le cycle trois oui pas mal parce que je suis amenée dans le cadre de mes projets de bouquins, je travaille avec un autre blogueur de cycle 3 donc forcément je me suis penché sur le programme de cycle 3 et c'est la continuité, y'a rien d'effrayant dans la mesure où on est quand même, il y a un côté je veux dire cadré à l'élémentaire qu'on a moins en maternelle et les programmes de cycle un par contre non. Je ne m'y suis pas penché et je vais peut-être être amené à me pencher très rapidement.

Chercheure : Et toi ça t'arrange quand c'est cadré ?

Mallory : C'est pas que ça m'arrange c'est une question d'habitude en fait, voilà j'ai démarré au cycle deux, Je me suis construite dans le métier avec ce cadre-là et est-ce que ça m'arrange je ne sais pas non. De toute façon le cadre j'arrive un peu à m'en servir. Je m'arrange avec le cadre aussi. J'ai du mal à coller au programme parfaitement, mais j'en ai discuté d'ailleurs avec des inspecteurs parce que je me posais la question est-ce qu'il faut vraiment coller au programme pour remplir toutes les cases. Et à chaque fois on me répond qu'il faut s'adapter à l'élève. Donc j'ai pris du recul par rapport à ça aussi. Et

heureusement. Je suis dans les clous mais après oui effectivement si j'ai envie de travailler un thème qui n'est pas écrit dans le programme est bien je vais travailler quand même. Voilà.

Chercheure : Oui d'accord je comprends. Je réfléchis en même temps que tu me parles car j'ai des idées un petit peu partout je vais te poser une question qui va peut-être te sembler bizarre. Comme tu me dis que tu es une partie du temps avec les CE1 et une autre partie du temps avec les CP, ou avec les CE2 quand tu as une autre moitié de classe, quand tu as le double niveau, est-ce que tu penses pour tes élèves que tu es celle qui transmet le savoir ?

Mallory : C'est un peu compliqué comme question, je pense que le statut que j'ai quand même quand je disais je pense que c'est tous les enseignants, on est quand même une référence, on le voit dans la manière que les enfants ont de fonctionner. En interne beaucoup la maîtresse a dit, si si on a vu avec la maîtresse, on a quand même ce rôle de référent. Maintenant on est quand même je pense à l'égal, au niveau transmission du savoir, Pas en concurrence mais quand même en binôme avec les parents on va dire.

Chercheure : Avec les parents ?

Mallory : Oui je ne pense pas qu'on soit le seul axe de transmission du savoir... pour les enfants et quelque part je m'en réjouis parce que c'est une sacrée responsabilité. Mais je pense qu'on a le côté rigoureux en fait, souvent les enfants font référence ah mais oui ça je l'ai déjà vu, ça papa m'en a parlé, enfin voilà et nous on a plus ce rôle de recadrer un peu d'expliquer pourquoi d'aller peut-être un peu plus loin dans certaines choses. Ouais en tout cas on est pas l'unique pôle de transmission du savoir dans la vie de l'enfant est sale heureusement. Je ne sais pas si c'est la question.

Chercheure : Si si c'est la question. Mais tout à l'heure tu disais que en fait tu étais un peu surprise et que tu aurais souhaité enfin espéré être un peu moins dans l'éducation est un peu plus dans l'enseignement. Du coup là quand tu dis ça on dirait que que c'est l'enseignement que dans les parents ? Je me trompe ou ou c'est bien

Mallory : Où l'éducation que donnent les parents plutôt ?

Chercheure : Oui l'éducation que dans les parents et l'enseignement que donnent les profs justement ?

Mallory : Non je pense que justement c'est un travail à faire des deux côtés dans les deux champs, effectivement je pense que quand même t'es un est un c'est bien voilà on a les enfants 24 heures sur la semaine, 24 heures sur sept jours finalement c'est pas énorme on a quand même beaucoup d'éducatif à faire. Après ça dépend des enfants c'est toujours pareil. Moi ce que j'aime c'est que mes enfants, mes enfants pardon mes élèves mes élèves fonctionnent ensemble, j'aime bien le côté voilà on s'entraide on coopère, voilà qui est un bon climat de classe parce que c'est essentiel pour arriver à apprendre. Si on passe la moitié de la journée à reprendre des comportements alors que ce n'est jamais le comportement de la classe finalement parce que je n'estime pas avoir une classe difficile je ne pense pas qu'il y ait de classe difficile mais il y a des élèves qui sont compliqués au fils compliqué et qui monopolisent beaucoup l'attention. Et là il y a un côté, une part d'injustice je trouve, C'est ma vision des choses, je trouve ça injuste quand on compte et qu'on se rend compte, qu'on a peut-être passé 30 minutes sur les six heures d'enseignement avec un élève à reprendre son comportement alors que ça pénalise le groupe. C'est du temps qu'on a pas pour enseigner, Ça m'est déjà arrivé bon après, cette année j'ai un ou deux élèves qui sont vraiment très très compliqués on va dire, et voilà de devoir gérer des crises des comportements vraiment excessifs qu'ils font que ben du coup oui peut-être à la séance d'EPS va sauter et Cela pénalise les autres. Et quand ça commence à déborder sur on va dire la liberté des autres c'est quelque chose que je trouve injuste. Oui cela fait partie du métier mais bon ça prend trop de place.

Chercheure : D'accord. J'allais te poser comme autre question qu'est-ce qui peut être particulièrement pénible ? Je crois que tu as répondu en partie. Mais est-ce qu'il y a d'autres choses justement que ça comme comportement des élèves qui prend trop de place est-ce qu'il y a d'autres choses qui te semblent partis particulièrement pénible au quotidien ?

Mallory : Au quotidien ? Il y a quand même la confrontation que l'on peut avoir avec le modèle éducatif de certains parents. Effectivement au sein d'une famille on peut avoir des idées et un modèle éducatif pour ses propres enfants, nous on a quand même quelque part le rôle et la responsabilité d'arriver à trouver Un schéma de fonctionnement qui peut coller à tous. Et finalement qui peut coller à une vingtaine ou à une trentaine d'individus qui sont élevés dans des cadres différents. Donc ce n'est pas évident il faut arriver à trouver le juste milieu et quand on a effectivement enfin c'est rare mais des modèles éducatifs on va dire familiaux qui sont vraiment en confrontation avec ce qu'on essaie de mettre en place à l'école, c'est difficile.

Chercheure : C'est-à-dire plus individualiste ? C'est ça tu penses à des choses comme ça ?

Mallory : Voilà c'est ça. Et effectivement moi j'y suis confronté et c'est quelque chose qui est difficile, de toutes façons cinq plus après que les enfants en fait c'est des enfants, moi j'estime qu'on ne peut pas leur en vouloir, ils ont été élevé comme ça, ils ont des idées comme ça mais ce sont des enfants qui sont très centré sur eux. Et finalement quand c'est au CP au Silver c'est compliqué à gérer. Autant en maternelle c'est normal, on est à un âge où on apprend à se décentrer un peu, autant en CP CE1 quand on est censé se confronter à oui mais moi, à la maison je, c'est difficile.

Chercheure : Donc là tu sais, comment tu réagis dans ces cas-là ?

Mallory : Au... c'est compliqué. Y'a une part de choses qui sont, on va dire, quand ça touche groupe au fonctionnement du groupe qui sont non négociables c'est comme ça on fait pas autrement. Alors on peut avoir des parents qui réagissent en enlevant des enfants de l'école etcetera..

Chercheure : Tu parles de quoi en concret ? Tu veux dire des situations de partager des choses comme ça ? Quand tu dis des situations de groupe non négociables

Mallory : Non moi je ne sais pas, je vois par exemple, je suis confronté à l'absentéisme qui est très important en fait c'est un élève qui ne vient pas à l'école s'il n'a pas envie, De venir...

Chercheure : Ah ouais

Mallory : Donc les mots donc les mots d'excuse c'est « j'octroie une journée de repos mon enfant », on se sent quand même dévalorisé on se dit on est quitte quoi ? En fait parfois j'ai l'impression d'être un bien de consommation comme n'importe quel autre chose, voilà si aujourd'hui j'ai envie d'aller voir la maîtresse, et d'aller à l'école j'y vais, et puis sinon aujourd'hui j'ai pas envie je vais pas. C'est des choses qui sont comment dire dévalorisantes. Je pense que c'est le merci quand on essaye de tout faire au mieux de mettre en place des choses ben voilà on a l'élève qui n'est pas là tel jour et après qu'est-ce qu'on fait est-ce qu'on décale la séance parce qu'on ne veut pas qu'il rate quelque chose qui est important pour la suite ? Ou bien tant pis on fait comme s'il était

pas là ? Au bout d'un moment quelque part c'est aussi d'abandonner c'est compliqué. Là je n'ai pas la réponse miracle mais dans certains cas c'est un abandon... Quand on sait que le dialogue n'est pas possible avec les familles, je pense que le discours tenu à la maison prévaut sur le discours tenu en classe.

Chercheure : Et donc toi tu ne rentres pas, tu essayes de rentrer un peu dans la lutte pour convaincre c'est ça un peu ?

Mallory : Non plus maintenant je crois je crois que j'étais beaucoup avant et puis maintenant et puis maintenant je prends ce qui est à prendre. Ma classe roule il y a des règles qui sont établies, c'est comme ça les parents qui n'y adhèrent pas le font savoir... ou ne le font pas savoir mais voilà j'essaie de ne pas empiéter dans le domaine privé, parce que à la maison voilà mais dans ma classe c'est comme ça ça plaît ou ça ne fait pas. Je ne dis pas que je ne change que je ne me remets jamais en question bien au contraire mais ça peut aller loin donc j'essaie de me dégager un peu de tout ça quoi.

Chercheure : Des attentes parentales peuvent aller loin dans la classe ? Tu as eu des demandes ? C'est par rapport à ça que tu réagis ?

Mallory : Non des demandes ou des critiques, c'est difficile à encaisser, des mots des mots qui sont difficiles à ...

Chercheure : Tu as mal tu en as eu ?

Mallory : Ah ben oui, j'en ai eu oui alors c'est rare mais jamais eu et ça retourne. On se remet en question on essaie de voir, on se dit c'est pas possible j'ai pas fait tout ça pour ça, on se sent on se sent mal mais après, je m'en remets vite on va dire comparé au début, après c'est très rare on va dire on le prend personnellement et puis au bout d'un moment va dire on se rend compte que oui certes on ne pourra jamais satisfaire 5 % des parents c'est un parent sur 50 ou à tous les deux ans bon on arrive à relativiser.

Chercheure : Oui c'est ça. Parce que toi tu travailles tu travailles pour qui toi ? Dans ton esprit ?

Mallory : Moi je travaille pour mes élèves

Chercheure : Donc du coup,

Mallory : Mais je ne travaille pas pour un élève c'est ce que je dis aux parents, voilà pour moi vous êtes parents de votre enfant, moi je suis enseignante de 20 enfants... donc je ne suis pas l'enseignante de votre enfant particulier. Donc je travaille pour le groupe, je sais que chacun fait ce qu'il peut, alors si là c'est le côté négatif mais j'ai aussi des super réussites cette année j'ai deux enfants qui voilà sont en grosses difficultés mais qui sont arrivés l'année dernière à l'école mutiques traumatisés de l'école, Pendant deux ans donc c'est c'est un bonheur à voir.

Chercheure : Et c'est ça c'est ce que j'allais contrebalancer, maintenant mais c'est super parce que tu fais le lien super bien toi du coup qu'est-ce que tu apprécies particulièrement toi dans ce métier particulièrement toi dans ce métier ?

Mallory : Mais c'est ça c'est de les voir évoluer.

Chercheure : De les voir évoluer. Oui

Mallory : Oui forcément c'est toujours très satisfaisant un élève qui roule partout, tout est bien il fait pas de bruit il finit tout son travail il est content. Mais finalement je me dis que ces enfants on n'a rien à leur apprendre à leur apporter quoi... c'est un enfant qui est à la limite pourrait rouler tout seul avec comme comme quoi avec un bouquin ou quoi. Moi ce

qui me plaît c'est de voir des enfants en difficulté progresser. Pas forcément atteindre le niveau qu'on attend d'eux mais juste être dans le progrès constant. Ça et puis les voir contents de travailler ensemble.

Chercheuse : Contente d'aller contente de les voir travailler ensemble

Mallory : Pour moi c'est important de les voir s'entraider de les voir évoluer entre quoi.

Chercheuse : D'accord bon bah c'est super. J'avais juste une dernière question des petites questions de faits ...Est-ce qu'il y a des élèves qui contestent des notions, de savoir que tu leur apprends ?

C'est-à-dire qu'ils contestent, qui disent non moi je crois pas j'ai appris autre chose ?

Chercheuse : Des élèves qui sont pas d'accord avec le contenu c'est-à-dire par exemple sur le Big-Bang ou sur les religions en général ? Sur des points des questions socialement vives, sur le racisme ou sur comment comment tu fais toi ?

Mallory : Alors j'ai jamais été confrontée à ça après je ne suis pas, alors sur des sujets un peu sensibles comme ça je ne suis pas dans une optique de leur dire c'est comme ça. Donc en fait bien sûr ça nous est déjà arrivé d'aborder les religions. Ça peut être l'évolution de l'homme ça peut être des questions sur la mort, des questions sur le Père Noël, tous ces sujets un peu qui nous font sourire mais qui sont sensibles en fait, je ne le rapporte pas de réponse. Je suis plus dans un questionnement Ça peut être l'évolution de l'homme. Ça peut être l'évolution de l'homme ça peut être des questions sur la mort...

Une version de cet entretien ante de Mallory avec mon filtre de traitement est disponible via le QR code ou en suivant le lien suivant :

<https://www.dropbox.com/scl/fi/8z3pfr556bnc00xafdv5r/Document.docx?dl=0&new=1&rlkey=ewjtwki61afmxxr2d7ihcmp7l>



10.6.1.2. Entretien à chaud de Mallory

26 mai 2016

Chercheuse : Je viens de voir une heure et demi de classe et ma 1ère question est : comment s'est passée ta matinée ?

Mallory : De manière habituelle, on va dire normalement, calmement, parce que c'est pas tjs comme ça, parfois, on a des petites crises à gérer qu'il n'y a pas eues ce matin, donc, ça s'est

bien passé, ils étaient calmes, ils étaient au travail ce qui n'est pas le cas tous les jours, hein, donc, aujourd'hui, ils avaient envie.. je ne les ai pas trouvés stressés par le regard de la caméra, j'avais plus peur de ça, donc, je les ai trouvés plutôt naturels, là, ça, va, fidèles à eux-mêmes, non, ça c'est bien passé, après, c'est vrai qu'on arrive beh, du coup, à un moment de l'année où on c'est pas un fonctionnement on va dire classique comme en début d'année avec beaucoup de phases au tableau, etc.. là, c'est, ils s'entraînent, et puis chacun à ses erreurs, donc, je reprends avec chacun, les points forts, les points faibles, donc, non, ça s'est bien passé, j'ai pu voir tout le monde, ce qui n'est pas toujours le cas non plus, donc, non, plutôt contente, après, voilà, cette gestion du double niveau qui fait que c'est un petit peu difficile on va dire pour certains de rester concentrés, au-delà des difficultés scolaires, il y a quand même on va dire qu'il y a 4 ou 5 élèves qui ont des difficultés des gros soucis de concentration, de mise au travail et qui ont besoin d'être relancés tout le temps, et ça c'est plus compliqué à gérer mais bon, voilà, bilan plutôt positif.

Chercheure : tu es en cours double, CP CE1, tu l'as choisi ?

Mallory : non... (rires), non, bon alors ici, il y a 3 classes, alors au final on choisit pas, et selon les effectifs, on a double ou triple niveau. Voilà...

Chercheure : Et t'aurais préféré travailler différemment ou pas ?

Mallory : C'est-à-dire ? En simple niveau ?

Chercheure : éventuellement ... ou triple...

Mallory : triple non, clairement pas. Après, simple, j'aimerais tester, maintenant est-ce que je vais préférer, je ne sais pas non plus... en fait, la question ne s'est pas posée de « est-ce que je préférerais » car ici, c'est vraiment les effectifs qui choisissent, donc c'est pour ça que d'un CE1 CE2 j'ai basculé vers un CP CE1, ça dépend où sont les trous d'effectifs... quoi ... donc .. après le double niveau, j'ai connu que ça alors je m'y suis bien faite... Triple non, par contre, je pense pour voir ma collègue, bon, là c'est une suppléante, mais la collègue titulaire, sur le triple niveau, je sais que c'est vraiment difficile... et là, on atteint... elle a tout le cycle 3, enfin l'actuel cycle 3 hein, c'est compliqué franchement... alors non...

Chercheure : qu'est-ce que tu as enseigné ce matin, pour toi, de ton point de vue ?

Mallory : un peu de tout, voilà, j'ai pas le sentiment et puis d'ailleurs c'était pas le but, j'ai pas le sentiment d'avoir fait une séance de grammaire ou voilà y a , on appelle ça grammaire, mais en fait c'est large et du coup, on a fait de tout, c'est ce que j'aime en fin d'année, c'est qu'on part d'une phrase et on va faire un peu de grammaire et de l'orthographe et puis hop y a un mot qui appelle un synonyme, donc on passe sur du vocabulaire, fin voilà, là, on est... moi je le vis comme ça... En fin d'année, comme ils ont tout plein plein de choses un peu on va dire dans des cases, on va dire c'est arriver à les mobiliser tout le temps, un peu n'importe quand.

Chercheure : quand tu dis tout, c'est du français ou français et maths et...

Mallory : alors là je dis principalement du français parce que là, le principal de la matinée était là-dessus... Après sur les maths, c'étaient des opérations à poser donc c'était de l'entraînement du coup et ça suit la séance de mardi qui était un peu similaire, donc pour des enfants, c'est typiquement de l'entraînement, avec éventuellement des étourderies mais c'est acquis, et pour d'autres enfants c'était de voir si... Mardi après-midi, j'ai fait un atelier de 30 minutes avec un groupe d'élèves en difficultés, avec les cubes, les jetons, qu'on a échangés, qu'on a re

manipulés, etc... pour voir s'ils réinvestissaient. Donc, effectivement, ça m'a permis de voir que sur les 5 enfants que j'avais en atelier, j'en ai deux qui ont réinvesti et qui ont été débloqués et 3 pour qui ce n'est toujours pas compris, donc, là, il va falloir passer à une étape supérieure...

Chercheuse : alors ce matin, quand on est rentrés dans la classe, ta classe était déjà installée ? Il me semble ? Quand est-ce que tu prépares ta classe ?

Mallory : Alors c'est-à-dire ?

Chercheuse : je ne sais pas, tu avais le matériel là qui était déjà posé, le tab...

Mallory : ouais, alors ça ça dépend... euh... là je savais qu'en début de journée, je voulais qu'ils commencent avec ça alors j'avais préparé le tableau rapidement...

Chercheuse : hier du coup ?

Mallory : non, ce matin !

Chercheuse : D'accord...

Mallory : c'est rare que je commence la journée par un exercice d'application comme ça,

Chercheuse : d'accord...

Mallory : donc, au final, c'est toujours pareil, c'est parce qu'on est en fin d'année, c'est notre ... sinon, on arrive rarement avec le tableau déjà prêt, parce que au contraire, l'exercice suit, bon, on est aussi à un stade de l'année où je les fais, fin, ils copient beaucoup plus, donc, si je veux être partout, il faut que ce soit un peu prêt... mais y a des jours où je fonctionne avec des photocopies et ils recopient, voilà, à leur place...

Chercheuse : d'accord !

Mallory : Après, le matériel qui est là, c'est typiquement ce qui est resté après l'atelier de mardi, c'est volontairement resté là, parce qu'ils savent que s'ils en ont besoin, ils peuvent aller à cette table là... donc, on appelle ça la table d'atelier, si on n'a pas d'atelier on va dire de différenciation prévue, c'est une table d'autonomie, donc ils peuvent sortir des jeux etc... Si y a un atelier de remédiation, ça se passe là...

Chercheuse : d'accord !

Mallory : y a des enfants qui ont de besoin de, juste changer d'espace en fait... et je trouve que c'est important quand on a un espace comme le mien d'avoir d'autres endroits ou voilà... là je vois les filles qui avaient terminé, bon, elles, elles sont typiquement sur de la révision, donc, elles avaient envie de faire une activité libre, elles ont eu envie de la faire à un autre endroit, c'est typiquement le genre d'activité qu'elles pourraient faire de leur place mais y a ce plaisir de changer d'espace et d'être dans autre chose quoi...

Chercheuse : d'accord... Comment ? ...Est-ce que c'est toi qui as choisi le matériel qui est dans ta classe ? le matériel pédagogique ? ou bien est-ce qu'il était là ? Comment tu combines ?

Mallory : non, j'ai tout choisi...

Chercheuse : d'accord !

Mallory : Donc... j'ai tout choisi...

Chercheure : est-ce que tu peux définir ce que c'est que ce Tout ? parce que y a plein de choses du coup...

Mallory : Ya plein de choses mais... ouais, pfff c'est... tu veux que je parle de tout ce qui est dans la classe ?

Chercheure : Pas tout ce qui est dans la classe, mais par exemple... pour le CP, tu utilises les alphas et la méthode Borel Maisonnny...

Mallory : oui, ça c'est des choix personnels, après, tout ce qui est affichages, je les ai créés...

Chercheure : pourquoi tu as fait ces choix là ?

Mallory : alors pourquoi j'ai fait ces choix là ? Bon déjà, il faut que , je suis arrivée au CP il y a 4 ans... bon, ben j'en avais jamais fait... une découverte, grosse pression quand même parce que... et je me suis pas mal renseignée et beaucoup d'ailleurs auprès d'autres enseignants sur internet puisque ben ici, forcément, on est un enseignant par cycle donc... on se débrouille un peu... donc j'ai pris conseil auprès de la collègue ASH qui vient le lundi à l'école, auprès des collègues blogueurs sur internet, et moi, j'avais quand même la conviction que la syllabique c'était ce qui marchait et qui me correspondait je pense... parce qu'il faut être à l'aise dans la méthode avant de... voilà... de l'imposer aux enfants... et au-delà de ça, j'ai fait pas mal de recherches, les Alphas c'est une méthode qui en soi ne me convenait pas parce que les histoires sont... pas très riches on va dire ...en contenu, en sens, donc, j'ai tout combiné en fait, j'ai pris tout ce qui me plaisait en tout et mon but c'était de .. que tous les enfants, en fait, puissent en fait se raccrocher à quelque chose... donc, y a des enfants qui se raccrochent aux gestes beaucoup.... Parce que le côté kinesthésique ou le côté visuel, le vivre, ça aide... Des enfants pas du tout, qui restent accrochés aux personnages parce que c'est ludique parce que voilà...

Chercheure : et tu as tout lancé en même temps ?

Mallory : j'ai tout lancé en même temps...

Chercheure : et tu t'es formée à Borel Maisonnny et aux Alphas en même temps ?

Mallory : oui, je sais pas si on peut dire « se former », c'est de la formation sur le tas, mais bon, alors c'est des choses que j'avais entendues au CFP, c'était pas totalement inconnu hein... mais voilà, on en entend parler, on est pas encore enseignant, on est en formation et on n' a pas de CP donc, mais le jour où on vous dit, ça y est, le CP c'est pour toi... on s'y repenche quoi ! Et ça fait 4 ans, et ça fait 4 ans que je n'ai pas revu ces choix là... Donc, ça me convient et je vois les résultats, et je vois les progrès, et je reste convaincue que cela fonctionne.

Chercheure : après, tu as des fichiers de lecture aussi ?

Mallory : alors j'ai les fichiers de lecture qui vont avec les cahiers, pardon, le manuel...

Chercheure : et c'est Taoki...

Mallory : c'est Taoki...

Chercheure : donc tu as un outil de plus...

Mallory : Taoki, alors c'est la méthode, enfin, il faut pas parler de méthode il paraît... (rires) mais c'est on va dire le manuel de lecture que j'ai choisi parce que c'est une méthode syllabique et ce que j'aime dans Taoki, hum... que je ne retrouve pas par exemple dans Léo et Léa qui est très connu pour être la syllabique par excellence, c'est qu'on rentre dans un son par une image. Et

une image riche, qui fait travailler le lexique, qui fait travailler du coup heu... dès le début d'année l'oral... A ce stade de l'année, ils commencent par de la rédaction, donc, je ne cherche pas de suite à rentrer dans le nouveau son, c'est, ils ont une image et ils la décrivent, ils racontent... Par rapport à ce qu'ils ont fait, ensuite, on va travailler un nouveau son, bon, là aujourd'hui en son, c'est un son qu'on a déjà vu... donc, c'était pas forcément une découverte... mais un approfondissement, mais voilà, on rentre par l'image donc on travaille le langage oral, le langage écrit, après, il y a une partie phonologie, et après, ils lisent que ce qu'ils peuvent lire quoi... moi, je trouve ça magique quoi... ils ne devinent pas, ils lisent ! Et dès le premier jour du CP, ils lisent, voilà !

Chercheuse : d'accord !

Mallory : ils lisent que ce qu'ils peuvent, mais ils lisent.

Chercheuse : et en maths, tu as un support ?

Mallory : en maths, j'ai un support, c'est un fichier, donc c'est Picbilles, j'apprends les maths.

Chercheuse : et t'as le matériel qui va avec ? Manipulatoire ?

Mallory : j'ai le matériel qui va avec... oui... donc, j'ai, pareil, à chaque fois j'ai investi année après année, j'ai enrichi un peu... le matériel, voilà...

Chercheuse : pour le CP, et le CE1 tu as Picbilles ?

Mallory : non, que pour le CP. Oui... que pour le CP parce que je trouve que c'est difficile, je suis encore en plein questionnement, c'est la grande réflexion du moment. Je reste intimement persuadée que la vision des choses de Brissiaud est merveilleuse pour avoir lu ce qu'il en dit, maintenant, je trouve que Picbilles est un peu enfermant... C'est bien au CP, ça guide, c'est progressif, c'est tout doux, c'est voilà... mais je trouve qu'au CE1 c'est bien d'élargir, les représentations...

Chercheuse : et du coup, t'as un autre fichier ?

Mallory : et du coup j'ai un autre fichier, c'est Pour comprendre les maths... C'est Hachette, et celui là, je l'ai depuis mes débuts en fait... Donc, ça fait 7 ans que j'utilise celui-là... Donc, y a eu 2 ou 3 moutures depuis... et on va dire, je ne dirais pas que c'est la perfection, y en a pas, mais pour moi, c'est le .. Celui qui me correspond le plus dans ce que j'ai vu. Et pourquoi ? parce que sur chaque leçon, y a toujours une découverte qui permet de pointer les difficultés, et en fait, dès le début, on peut différencier. Donc, les enfants qui font la découverte en deux minutes et c'est bon, bon, c'est compris, on sait qu'on n'a pas besoin de faire une séance complète avec eux, y a des enfants, ça va bloquer directement, et je vais de suite faire des ateliers, alors, je ne suis pas du coup, le guide du maître forcément, ça dépend des leçons... Des leçons, je vais commencer par une découverte commune... et les leçons, je sais que le fichier suffit. Après, c'est un confort pour le double niveau aussi...

Chercheuse : parce que du coup, tu as le manuel et le fichier ? ou que le fichier ?

Mallory : non, j'ai le fichier élève, mais j'ai aussi le guide du maître, ou avec des situations que je ne suis pas en fait...

Chercheuse : donc ils écrivent dans le fichier, c'est ça ?

Mallory : oui

Chercheure : d'accord, d'accord, et tu utilises du matériel complémentaire ? parce que je vois que tu as des ...

Mallory : alors après, j'ai des supports, de manipulation, donc, euh, pour Picbilles c'est les boîtes, les jetons donc, on est vraiment sur Picbilles, pour le reste, donc en mathématiques, j'utilise les cubes, beaucoup de base 10, c'est quelque chose qui leur parle bien, j'ai des abaques aussi, que je n'ai pas utilisés cette année, ça dépend des besoins et des profils aussi... euh que j'ai fabriqués, je m'en déjà servi dans le passé mais là ils ont plus accroché avec ça donc... je fais aussi en fonction de ce qui leur parle, les abaques, ya quelque chose de structuré au niveau de la place des chiffres dans le nombre qui est intéressante, maintenant, y avait des enfants qui, tellement en difficultés que remplacer 10 jetons par un seul c'était pas parlant... là-dessus, l'avantage c'est que les 10 on les a. Ils sont soudés mais ils y sont (dans les barres de dizaines et les cubes de base 10). Donc, voilà, après, ça dépend des enfants quoi... Donc en maths... euh..

Chercheure : tu as la monnaie que je vois là...

Mallory : voilà, j'essaie de faire le point, la monnaie j'ai tout un lot, eux, ils ont la leur, mais j'ai un lot de pièces, billets etc qu'on manipule, euh, bon, maintenant on a fini tout ce qui est euros pleins donc on est sur les rendus de monnaie. Ben ça c'est un atelier par exemple autonome, y a 10 boîtes en fait et jusqu'à récemment y avait des jetons j'avais 5 boîtes avec des cubes, des jetons etc, 5 boîtes avec de la monnaie... et ils doivent sur une fiche décomposer parce qu'on travaille vraiment la numération mais de manière plus informelle, il faut aller chercher la boîte, on manipule vraiment et c'est pas juste dessiner quoi... y a ce côté manipulation qui est sympa... Là, sur la fin de l'année, j' bascule avec 6 boîtes sur la monnaie, enfin 5 boîtes hors centimes et 5 boîtes avec vraiment les centimes etc donc c'est plus pointu... et tout le monde ne fait pas ça... Après, c'est pareil, c'est différencié et... mais en maths, après pas mal de supports, le tableau de numération, je le leur fournis sous pochette effaçable, ceux qui en ont besoin ont la bande numérique, ils ont le tableau des nombres, ils ont plein de choses en fait dans leur pochette de travail dans leur casier, ils peuvent le sortir quand y a besoin et écrire dessus.

Chercheure : d'accord ! ok bon, j'ai compris comment tu as choisi ce matériel dans ta classe,

Mallory : alors celui-là, c'est vraiment aussi parce que c'est celui qui est utilisé dans le fichier. Et en plus je les ai trouvés de la même couleur, du coup, on a vraiment une cohésion avec le fichier de Hachette quoi... voilà, y avait ça aussi...

Chercheure : est-ce que ...? Comme je te l'ai dit, dans ma recherche, j'ai choisi des enseignants blogueurs et du coup, y a une question ou deux que je te pose en relation avec ton blog mais après, c'est pas parce que ton blog est très connu, c'est juste parce que t'as un blog. Du coup, la question, c'est est-ce que tes collègues sont au courant que tu as un blog ?

Mallory : oui, oui, oui, ils sont au courant...

Chercheure : et est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu as ouvert ce blog ? au début ?

Mallory : pourquoi je l'ai ouvert ? alors, je l'ai ouvert j'étais T2, débutante, pas du tout sûre de moi, avec vraiment pas du tout.. c'était vraiment, pas une optique de partager à la base ce que je faisais parce que j'estimais pas que c'était assez finalisé pour ça, c'était dans une optique de communiquer et d'échanger avec d'autres enseignants ayant les mêmes niveaux, puisque ici, je ne pouvais pas faire ça. J'ai une équipe formidable, des collègues avec qui je m'entends très bien, mais voilà, ma collègue elle avait des CM à l'époque, moi j'avais les CE et on avait beau faire des projets communs, c'était pas les mêmes objectifs, c'était pas les mêmes attendus et..

j'avais personne avec qui parler en fait... donc, j'ai ouvert mon blog à la base pour cela... Pour un peu proposer des choses et puis qu'on me fasse des retours, ou qu'on me propose des choses en retour etc... ma motivation à la base c'était celle là...

Chercheuse : c'était quelle année, c'était 2011 ?

Mallory : heu, je l'ai ouvert en 20...j'ai un trou, je l'ai ouvert en 2010. Oui, c'est ça... il me semble.

Chercheuse : et aujourd'hui, c'est toujours pour les mêmes raisons que tu as ce blog ?

Mallory : alors, toujours oui pour cette optique de communication et effectivement, je suis ravie parce que j'ai rencontré d'autres enseignants, soit purement virtuellement, soit vraiment physiquement, y en a voilà, avec lesquels je me suis fait des amis entre guillemets mais vraiment on se voit et c'est chouette quoi ! et d'avoir des collègues et de ne pas avoir cette barrière privé/public, hein, qu'on ressent quand même, parce que finalement chacun son bord et là non... on est ... sur la toile, on est enseignant, et en fait, on fait le même métier et je reste convaincue qu'il n'y a pas de différences au niveau du métier... au niveau de la structure, c'est autre chose... mais voilà, donc, oui, toujours cet échange là, après, peut-être plus une dynamique de partage parce que avec l'expérience, j'ai toujours plaisir à communiquer avec de jeunes enseignants, à être... pas dans une démarche de formation, mais à voilà ... enfin, si quelque part, c'est un peu ça ... C'est indirect, c'est parfois décevant parce qu'on a l'impression d'être une banque de données, ça me fait piquer pas mal de colère... j'ai pris de la distance mais voilà, y a des moments où j'avais l'impression d'être vraiment que ça... mais voilà, c'est vraiment enrichissant, pour le coup...

Chercheuse : Et tu me disais, tu collabores avec un autre collègue aussi, c'est une ouverture de faire des outils à plusieurs, c'est un projet ?

Mallory : je ne sais plus de quoi tu parles...

Chercheuse : Dans le premier entretien, tu me disais que tu as pensé à l'édition avec un autre blogueur ?

Mallory : ah oui, avec un autre blogueur... un gros blogueur...

Chercheur : et c'est de la collaboration ?

Mallory : alors, c'est pas de la collaboration, c'est de la collaboration dans le sens en fait où... cet éditeur m'a confié une collection, il fallait que j'écrive une collection de 5 mémos, du CP au CM2 en me disant, ben voilà, si vous voulez travailler avec un autre enseignant, pour écrire les tomes de CM vous pouvez. Du coup, j'ai sauté sur l'occasion. Et donc oui, moi le CM ce sont des niveaux que je ne que je n'ai jamais fait donc, je m'estimais pas, je ne dis pas que je n'en aurai pas été capable, mais je trouvais présomptueux d'écrire des bouquins pour des enfants de CM alors que moi-même j'avais jamais enseigné en CM. Parce que pour moi, ça dépassait le côté, y a des programmes, des exercices, j'applique voilà, je voulais que cela aille plus loin... et donc je voulais quelqu'un qui ait cette expérience là. Et voilà, du coup, j'ai choisi quelqu'un et du coup moi je chapeaute les 5 ouvrages mais j'en ai 2 qui ne sont pas écrits par moi, donc, c'est sympa parce que forcément, ça nous oblige à bosser ensemble, et voilà...

Chercheuse : après, j'ai des questions qui sont plus sur ton rapport à toi avec ton enseignement. D'abord, est-ce que tu saurais définir ta pédagogie à toi ? Ta patte ?

Mallory : ma patte.... C'est difficile.... Je pense qu'avec le temps, elle est de plus en plus personnelle, de plus en plus assumée parce que l'expérience fait qu'on a, ne serait-ce que du recul qu'en début de carrière on n'a pas... et qui manque...

Chercheure : tu viens de me décrire des outils que tu utilises...

Mallory : oui...

Chercheure : des choix que tu sais faire et....

Mallory : oui ce sont des choix qui sont alors on va dire au début qui sont plutôt théoriques, et puis par la pratique, c'est des choix que je conserve ou que j'écarte parce qu'il y a aussi du matériel que j'avais ou que j'ai récupéré et qui finalement ne m'a pas paru soit utile, soit porteur de résultat ou quoi que ce soit, donc je pense que c'est... c'est difficile... euh... mes convictions c'est qu'on a jamais fini d'apprendre en étant enseignant... non, mais c'est vrai... et que quelque part, on ne quitte pas l'école, mais qu'on reste élève quelque part... dans notre métier parce qu'on apprend tout le temps... Je pense que pour être un bon enseignant il ne faut pas hésiter à tester des choses, à , ben tant pis à se ramasser puis à dire... ça marche pas... mais il faut le faire et c'est difficile au début... de se dire, parce qu'on se dit qu'on a la vie de ces enfants entre les mains... enfin, puis en fait non, ces enfants, ben on teste et puis de leur dire « non, tu vois, ça a pas marché , on va tester autre chose quoi... » c'est aussi leur montrer qu'on est pas infallible... et moi j'aime tester en fait, je , j'ai des bases on va dire, c'est que le fichier de maths, par exemple, il fonctionne bien mais je m'en suis de plus en plus détachée et y a des choses que j'amorce beaucoup plus spontanément avec directement du matériel ou une autre situation et avec le temps, ma pédagogie elle est plus globale, je sais pas si on peut le dire comme ça... mais au début, j'étais vraiment...ben , comme on apprend quoi... j'avais mon BO et puis ma programmation, et puis voilà, c'était très carré et puis maintenant non, si les enfants partent sur l'adjectif dès le mois de septembre parce que ...et ben on y va quoi ! On le formalisera plus plus tard, mais si tout sort d'un coup, et ben tout sort d'un coup... Donc, je m'adapte à eux, on va dire...

Chercheure : donc on peut garder « je m'adapte à eux » ? Ta pédagogie ce serait un peu ça ?

Mallory : oui... ce serait ça aujourd'hui...

Chercheure : ça serait un peu ce que tu m'as dit d'autonomie ? ...

Mallory : euh....

Chercheure : ce serait un peu ce que tu m'as dit... ce matin, ce que tu m'as montré, comment tu le ?

Mallory : alors l'autonomie, c'est quelque chose qui me tient vraiment à cœur, et qui par contre, mon constat c'est que c'est de plus en plus difficile.. au fil des ans... et pourtant, c'est la même école, le même public et la même maitresse mais je trouve que l'autonomie est de moins en moins acquise par les enfants. Après, c'est mon constat, peut-être que je ferai le même ailleurs mais là vraiment c'est le constat que je fais sur les 7 ans passés ici. C'est difficile et les enfants sont pas moins éveillés ou moins doués, ou ils ont pas moins envie, ils sont pas moins mignons... mais l'autonomie, ça pêche ! Donc, c'est vrai que là-dessus, je les pousse un peu et j'ai... je sais pas en fait ce qui ressort quand on me regarde de l'extérieur... je sais pas l'impression que je donne mais... je suis beaucoup avec eux, à les... je vais les taquiner parce que je veux que les réponses elles sortent d'eux en fait... donc, j'évite de tout leur sortir sur un plateau... et puis,

finalement, ils sont pas toujours en recherche d'être coucounés, mais c'est la facilité, donc du coup, ils vont attendre et puis... des fois, je les regarde, j'attends... mais la réponse, ça leur vient, ils l'ont... donc, c'est plus ça moi mon but, c'est qu'ils grandissent et même si scolairement, ils sont en difficultés, ça les empêche pas d'être vifs d'esprit. C'est ça en fait la différence...

Chercheure : donc toi, en fait tu leur donnes pas les réponses, c'est ça ?

Mallory : ben, j'évite au maximum... ben si ça m'échappe, je leur en donne aussi... et je les guide beaucoup et pour certains enfants... il faut carrément prémâcher, beaucoup, mais j'ai quand même la conviction, avec le recul que j'ai que en fait, plus on mâche, moins ils font d'efforts ... (rires), donc, j'essaie de pas trop mâcher... Y a des enfants pour lesquels je dois beaucoup mâcher on va dire en grammaire, sur du scolaire... mais du coup, il est hors de question que j'aille leur donner la main pour leur expliquer comment où on range le cahier etc... donc, c'est vrai que j'ai des réponses qui sont parfois très cyniques, mais un enfant qui au mois de mai, sachant que ça fait deux ans qu'il est dans ma classe, me dit : « je le mets où mon cahier ? » je le regarde, je lui souris et je lui dis « à la poubelle »... et du coup on se regarde et voilà et je veux pas être tout le temps dans le : tu le mets dans l'étagère... ils le savent quoi... Je trouve qu'ils sont très assistés, par contre, ils ont tout à fait le potentiel pour ne pas l'être... et ça m'agace... du coup, je pousse vers là, vers ça...

Chercheure : ben voilà, tu as trouvé ta façon de faire...

Mallory : voilà, c'est ça ma pédagogie... C'est ça, après, je sais pas ce que cela donne comme impression... je me dis que je suis un peu dure avec eux mais ... je reste persuadée que c'est pour leur bien... et je suis jamais dans le ... mon but c'est pas de les mépriser, de les humilier, c'est juste de leur montrer qu'ils n'ont pas besoin de moi pour tout quoi... et ça c'est dur, c'est pour ça que la coopération, c'est un truc qui me tient beaucoup à cœur... et c'est notre projet d'école, j'ai voulu mettre ça au gout du jour et on fait pas mal de choses là-dessus parce que c'est difficile. Et en fait, cette classe là les CE1 c'est une classe qui , c'est un groupe, c'est pas tout le temps le cas, hein, en CP c'est pas un groupe, ça ne fonctionne pas... les CE1 ça joue ensemble, c'est un groupe qui s'apprécie... mais par contre, ça reste des nombrils dans un groupe... je sais pas comment le définir... et du coup la coopération, ça pêche quoi... Donc, c'est ce travail là qui est difficile... rendre l'enfant autonome et rendre l'enfant autonome au sein d'un groupe. Mais c'est...

Chercheure : c'est ton projet...

Mallory : c'est mon projet... et c'est un vaste projet...

Chercheure : Alors il nous reste un peu de temps avant que tu manges, je voudrais qu'on recentre sur toi. Est-ce que tu pratiques des échanges de services avec d'autres collègues de l'école, même si vous avez des niveaux complètement différents... ou pas... Est-ce qu'il y a des intervenants extérieurs ? Je voudrais que tu me parles un peu de l'organisation des enseignements dans ta classe...

Mallory : je vois... Alors, je ne fais pas d'échanges de service cette année, alors, on en a fait ici pendant longtemps, on en a fait avec ma collègue de cycle 3, par affinité sur les matières, donc, elle parle pas anglais... donc, je prenais l'anglais, c'est pas que j'ai une affinité particulière avec l'anglais parce que si j'avais vraiment un reproche à me faire c'est ça, c'est que je fais très très peu d'anglais... parce que pas le temps... mais en effet, je prenais les cycles 3 en anglais et elle

prenait les cycles 2 en musique, donc, on faisait cet échange là... euh, on va dire par attribution de compétence...quoi...

Chercheure : parce que toi t'es douée en musique...

Mallory : pas du tout, elle elle est douée en musique, alors moi, bon, alors, je m'en sortirais hein... mais elle, elle ne parle pas du tout anglais, donc... au final ça nous arrangeait mutuellement, de d'échanger sur ces temps là... Elle faisait musique ou alors arts selon les horaires. Euh, on l'a fait, mais là ça fait quasiment deux ans qu'elle est en congé parental etc donc, on a eu des suppléants, l'année dernière, elles étaient deux sur le poste puisqu'il y avait une surnuméraire, donc du coup, les échanges elles les faisaient entre elles, cette année, y a encore une suppléante mais qui parle l'anglais et qui a là, on a une intervenante, une prof de collège, qui vient, elle était là ce matin, qui vient faire l'anglais avec une partie des grands... fin, voilà... alors après ça dépend des années ; Bon alors l'anglais c'est le problème au sein de l'équipe parce que finalement, je suis la seule à parler anglais, et en même temps, je suis pas prof d'anglais, bon, je veux dire je parle anglais mais j'ai pas non plus un niveau... je me débrouille quoi... Euh... on a pratiqué aussi des échanges avec mon collègue qui est à la maternelle, c'est-à-dire que l'après-midi, quand les maternelles sont à la sieste, il n'a que les GS, donc, ça veut dire que cette année, il a 4 GS pendant 1h30 l'après-midi. Donc, ça lui arrive par exemple de prendre les CE2 pour faire de l'histoire. Il y a des décroisements qui se font dans l'école, c'est au cas par cas ... sachant qu'on avait un inspecteur qui était contre, bon, ça a changé maintenant... contre les échanges de service. Donc, quand j'ai été inspectée moi il y a 4 ans, ben je me suis fait reprendre et on m'a dit « ben, vous n'avez pas à échanger votre classe, un enseignant = une classe, vous êtes une référence pour vos élèves, un repère, ce serait les perturber que d'échanger... ». Bon, après, c'est une vision de cet inspecteur là, bon voilà...

Chercheure : et si tu le pouvais, quelles seraient celles que tu délèguerais dans les matières ?

Mallory : les matières ? l'anglais (rire) finalement, c'est la seule que je ne peux pas déléguer. l'anglais parce que...

Chercheure : le sport, les TICE... l'histoire.... Les sciences

Mallory : alors les TICE non, c'est bien ce que je ne délèguerais pas parce que j'aurais beau déléguer on a quand même pas le matériel... pour en faire ! Donc, là, l'école ça y est, investit dans des tablettes, donc, ça va rentrer petit à petit dans les classes mais on a quand même un souci d'équipement à ce niveau là... c'est pas une question de volonté, parce que moi, ça m'éclaterait... mais c'est une question d'équipement, voilà purement pratique. Le sport, ben ici, ça reste des sports... tu vois l'espace qu'on a on n'a pas accès au gymnase, aux terrains municipaux, parce que conflit avec la mairie donc, ça c'est encore une autre histoire mais finalement, on fait des petits jeux, mais j'apprécie des moments là aussi... non, je l'anglais je pense parce que pour moi, je vais ptet dire une bêtise, dans toutes les disciplines qu'on nous demande d'enseigner, pour moi, c'est celle qui demande d'avoir une... je pense qu'être prof de langue, c'est être prof de langue quoi... et je trouve ça aberrant qu'on nous demande d'enseigner des langues quand nous-mêmes on ne la maîtrise pas sur le bout des doigts. Et ça c'est ma conviction. Et effectivement, en plus, comme j'ai une classe très hétérogène, avec des ateliers qui s'improvisent en fonction des difficultés etc... ce qui en pâtit c'est ces matières là... alors que si j'avais un décroisement imposé quelque part, je serais obligée de m'y tenir... mais là, je fais un gros mea culpa là-dessus, parce que voilà, ça pêche en anglais dans ma classe, c'est mon point faible...

Chercheure : Et du coup, tu priorises d'autres disciplines ?

Mallory : Non, c'est pas que je priorise d'autres disciplines, mais je priorise la réussite de chacun surtout... donc oui, je priorise un atelier de différenciation en maths, par exemple plutôt qu'une séance d'anglais... Voilà, non, je dors sur mes deux oreilles maintenant je m'en veux quand même un peu parce que je sais qu'ils aiment ça... l'anglais c'est toujours un plaisir et j'aimerais avoir des journées à rallonge pour pouvoir tout faire quoi...

Chercheure : est-ce que tu peux me dire ce qui est différent dans ce métier par rapport à ce que tu avais imaginé ? quand tu as passé le concours ou avant de passer le concours ? Tu m'as dit que depuis le CM2 t'avais envie d'être maitresse...

Mallory : c'est ça...qu'est-ce qui est différent ? l'image qu'on a je crois dans la société... (rires)

Chercheure : vas-y développe...

Mallory : C'est quelque chose qui m'a longtemps énervée... qui maintenant ne m'énerve plus parce que j'essaie de le comprendre aussi... mais bon, déjà, on a cette image globale de jem'enfouiste... qui arrive en classe, ouvre un bouquin et fait une leçon vite fait, bien fait... qui finissent à 4h30 qui ont leur mercredi... fffffff qui ont leurs vacances scolaires avec leurs enfants, donc, en gros des gens qui ont beaucoup de chance d'être payés à rien faire, voilà !!! En gros, hein, je grossis, mais je l'ai entendu ! Encore en vacances ? bon, alors au début on se justifie, et puis ensuite on dit et oui, encore en vacances, comme d'habitude, et ...rires, non mais c'est vrai, on se défend et on se préserve... Globalement, je trouve que c'est l'image qu'on a au niveau de notre pays.

Chercheure : et ça c'était pas l'image que toi t'avais en CM2 ?

Mallory : non. Est-ce que c'était déjà l'image que les gens avaient, j'étais trop petite pour m'en rendre compte...

Chercheure : et toi, tu pensais à quoi ? quand t'étais en CM2 de ce métier là ?

Mallory : pour moi, c'était, ma maitresse je l'idolâtrais, elle nous proposait des choses, pour moi, c'était, oui... pour moi, c'était pas juste être là et garder des enfants, c'était proposer des choses, elle expliquait, c'était cette envie de faire réussir les enfants quoi... d'éveiller les enfants...

Chercheure : et aujourd'hui, c'est toujours ça ?

Mallory : oui, moi, ma vision du métier, c'est ça... mais....

Chercheure : moi, c'est ta vision qui m'intéresse...

Mallory : oui, alors, ma vision du métier, oui, ce qu'en pense la société, non... maintenant, elle a évolué dans le sens où je ne m'attendais pas, je ne m'attendais pas avant d'être enseignante à être.. flic. Voilà... donc, et j'ai toujours trouvé ça aberrant qu'on appelle ça l'éducation nationale, c'est quelque chose qui me sort par les yeux, ça devrait s'appeler l'enseignement national ! Et je trouve qu'on a une charge éducative qui certes est complémentaire à notre métier d'enseignant mais qui prend trop de place...

Chercheure : oui, ça tu m'en as parlé l'autre jour...

Mallory : et ça, je ne m'y attendais pas... Je m'attendais à avoir des cas difficiles, je m'attendais à devoir dire aux enfants de se taire ou d'arrêter de se bagarrer dans la cour, fin, voilà des petites disputes, je ne m'attendais pas à cette ampleur de ...

Chercheure : tu m'avais parlé, si je peux rebondir là-dessus, d'une , du métier un peu dévalorisé pas par rapport à la société mais par rapport aux parents ...

Mallory : oui, par rapport aux parents ! oui ! Ca non plus, je ne m'y attendais pas...

Chercheure : et puis tu m'avais dit que c'était un peu un comme un bien de consommation, t'avais l'impression que l'école...

Mallory : oui c'est ça, était un bien de consommation... oui, c'est l'impression que j'ai malheureusement et de plus en plus...

Chercheure : donc c'est toujours le cas ?

Mallory : oui... et de plus en plus, malheureusement... alors c'est pas comme ça que je vois mon métier, mais c'est comme ça, en fait j'ai l'impression que les autres le voient comme ça... et de me battre, de me débattre.... Et au début, ça me faisait souffrir en fait... d'avoir cette perception là et maintenant, je me suis recentrée sur mes élèves. Je travaille pour mes élèves, ce que je fais c'est pour eux, qu'ils soient capables de le voir ou pas, ben, c'est pas grave, après, c'est des enfants... Ils ont des circonstances atténuantes aussi, mais je ne travaille plus pour les parents, 'fin, plus, c'est pas que je veux travailler pour les parents, mais j'essaie de moins me soucier de ce que pensent les parents... Alors effectivement, une remarque, ça touche toujours... maintenant, c'est pas tous les jours non plus, hein... mais je me suis habituée au fait que ... les remarques négatives des parents sont quand même pas quotidiennes, hein, faut dire ce qui est, par contre, il faut FFFFFFFF, pour 10 remarques négatives, on en a 2 positives ! C'est plus ça en fait ! Alors qu'au final, à la fin de l'année, vous avez des parents qui viennent vous dire « ah, c'était super merci ! » et c'est ça qui me dérange, que, on nous demande à nous, et je suis intimement persuadée que c'est ce qu'il faut faire, on nous demande de valoriser aussi l'élève dans ses réussites, mais je trouve que nous, on ne l'est pas... on l'est pas ben, parce que on l'est pas par les parents, mais je trouve qu'on l'est pas non plus par nos employeurs... voilà...

Chercheure : c'est un manque de reconnaissance ?

Mallory : oui, un manque de reconnaissance, et... ouais, ouais... un manque de reconnaissance... Mais parfois, j'irais même jusqu'à dire un manque de respect.

Chercheure : et ça, par rapport à l'image que t'avais du métier, tu ... ?

Mallory : c'est ma grosse déception ... oui, c'est, pour moi, c'est difficile... Pour moi, être enseignant, c'était voilà, c'était quand même quelque chose.... C'était un métier en fait, où on œuvre pour tout le monde, où on est pas reconnu parce qu'on se fait de l'argent... c'est pas une question de supériorité via l'argent, c'est juste, on est là pour tout le monde et donc c'est un métier qui... demande de la dévotion et pour ça, on devrait être respectés. Je dis pas encensés, mais juste respectés quoi... dans les efforts qu'on fait et surtout quand on s'applique à différencier quoi... et ça, c'est difficile, et ouais...

Chercheure : bon, ben, je comprends. Et qu'est-ce qui te convientdans ce métier?

Mallory : Ben tout le reste ! euh, travailler avec des enfants, bon, ça c'était une volonté...

Chercheure : parce que par exemple, pourquoi c'est PE et pas prof de collègue qui t'a intéressée ?

Mallory : alors, travailler avec des enfants, et pas des adolescents (rires) , des enfants, ce que moi, j'appelle enfants, avant...

Chercheure : c'est la tranche d'âge ?

Mallory : ouais, ouais, à la base, je voulais faire de la maternelle... je voulais être maitresse chez les petits, et, bon, finalement, j'ai pas de maternelle et ça me va très bien comme ça, le cycle 2, ça me plaît, Le CM pour moi, déjà, c'est limite... Donc, c'est travailler avec des enfants, c'est parce que voilà, proposer des choses, c'est quelque part être à la base de quelque chose et en même temps, voir des réactions parce que finalement, si on n'en a pas de la part des parents ou voilà, les enfants réagissent, et puis c'est vivant, c'est plein de surprises, fin, c'est ça moi qui m'éclate... Le matin, oui certes, on a son chemin tracé pour la journée, on a fait son petit cahier journal, mais au final, on sait pas ce qui va se passer quoi ! On a un enfant qui va ramener un truc extraordinaire... et puis on va partir là-dessus, et voilà, c'est plus moi qui me plaît ! Et après, je suis peut-être pas assez carrée, parce que oui, si on a un imprévu, je sais pas l'autre jour, on a des avions de l'armée, qui sont passés avec les fumées, bleues, blanc rouges... c'était pas prévu mais on a parlé de ça pendant une demi-heure ! Bah voilà, on a fait sauter autre chose mais c'est pas grave quoi ! Voilà, c'est ça qui me plaît, c'est la surprise de voir, c'est pour ça que j'aime les petits, de voir, toujours la motivation quoi ! C'est vrai quoi qu'on dise, que ce soit du sport, de l'art plastique, du calcul... « On sort l'ardoise ? » « Ouais, ouais... » Voilà (rires) alors ptet pas tous mais ils ont envie quoi ! Ils sont dans un âge où ils ont envie ! Donc, c'est pour ça... c'est pffffffffffff pour ça et pour le confort de vie, la liberté qu'on a autour quoi... alors, moi, je ne suis pas maman hein, mais j'avais choisi ce métier en me disant, je pourrai être maman, en fait, voilà, je vais pas juste faire des enfants, je pourrai être maman, donc, je pourrai être avec eux aussi pendant les vacances, pas tout le temps, mais être là, et après, moi, j'avais une maman prof, donc, je sais aussi le plaisir que c'est d'avoir sa maman on va dire disponible un minimum, donc, c'était aussi pour ça, fin... ça combinait tout ce que je voulais quoi...

Chercheure : d'accord. Tu m'avais déjà un peu répondu, mais c'était vraiment pour moi ce qui te convenait aujourd'hui... (coupure due à une entrée d'enfants). Si tu devais, à part la tranche d'âge, si tu devais caractériser l'enseignement dans le primaire, pour toi, ce serait quoi ?

Mallory : euh... la polyvalence... rires

Chercheure : oui... tu peux me dire un peu ce que c'est pour toi la polyvalence ?

Mallory : c'est être un peu un touche-à-tout, être, euh... c'est aussi un peu ce qui me plaisait, voilà, au-delà des adolescents, c'est ce qui fait que je n'ai pas voulu enseigner en collège, c'est que de me consacrer à une discipline, c'était pas mon truc... voilà, c'est le côté la polyvalence, touche-à-tout, y a un peu de tout, s'ouvrir à tout, et ça ça me plaît et pour moi, ça définit le primaire... c'est un éveil à tout et en même temps, c'est le même enseignant pour tout, donc, on peut faire des liens, beaucoup... voilà... alors, au collège aussi hein, je sais qu'on encourage beaucoup à faire ces liens, mais finalement, c'est délicat et c'est pas encore au point quoi... et nous, ben on les fait les liens puisqu'on les a pour tout et dans tout... donc, ça c'est chouette... et puis voilà, même si y a des disciplines où je suis moins à l'aise, je me dis que j'ai quand même aussi le droit d'être moins à l'aise dans une discipline, quand on en enseigne une douzaine de différentes quoi ! Donc, ça ça me plaît ! de ne pas faire toute la journée du français...

Chercheure : alors puisque tu es là depuis 7 ans dans cette école et que tu viens d'apprendre que tu seras mutée... tu viens de me le dire, est-ce que tu prévois de changer déjà quelque chose dans ta façon d'enseigner, ou d'aborder la classe l'année prochaine ?

Mallory : euh non.... Euh, j'ai envie de te dire non, parce que quelque part, là où je suis arrivée aujourd'hui, c'est le cheminement après 7 ans de remise en question, de tâtonnement, etc... donc, non, y a beaucoup de choses qui me conviennent et qui fonctionnent et voilà, donc globalement, non, après effectivement, autre école, autre public, je vais voir...

Chercheure : et du coup, tu sais, donc, tu vas pas mettre l'accent sur le fonctionnement de ta classe ? c'est ça ?

Mallory : non, le fonctionnement de ma classe, je pense que ça roule... et je suis arrivée à un fonctionnement heu....

Chercheure : et du coup, tu vas te projeter plus sur l'établissement ?

Mallory : alors, déjà, il va falloir que je me fasse à l'établissement parce que là je passe d'une toute petite école à un gros bateau... donc, oui, déjà, il faut s'adapter à l'école, ensuite voir les enfants, ici c'est vrai qu'on les connaît depuis la maternelle, donc, au final, on sait ce qui arrive, on les a déjà fréquentés, euh là non, je vais arriver, nouvelle équipe, nouvelles têtes, que ce soit de la part des collègues ou des enfants, au final, je sais pas trop... Après, mon fonctionnement de classe, non, je ne remettrai pas tout en question, parce que je sais que cela fonctionne et j'ai quand même confiance en moi sur pas mal de choses. Donc, non. Mais à voir, est-ce qu'on va m'imposer des choses, je ne sais pas, ici, j'ai une liberté qui fait que oui, les enfants peuvent avoir un fichier de maths, peut-être que je ne pourrai pas l'avoir ailleurs... je sais pas, donc, je vais m'adapter en fonction de ce qu'on me laisse faire quoi...

Chercheure : d'accord. Y a-t-il des choses que tu veux rajouter ? ou des questions que je t'ai posées qui t'ont éveillé d'autres remarques ?

Mallory : j'espère avoir répondu parce que j'ai tendance à vouloir partir un peu dans tous les sens...

Une version de cet entretien à chaud de Mallory avec mon filtre de traitement est disponible via le QR code ou en suivant le lien suivant :

<https://www.dropbox.com/scl/fi/h1lynhw3kultivqcfqjic/Document.docx?dl=0&new=1&rlkey=n7wf2l9g7q6apj47m2pcww3ij>



10.6.1.3. Entretien d'après-coup de Mallory

8 juillet 2019

Chercheure : Je suis contente de t'avoir au téléphone pour réaliser ce dernier enregistrement qui correspond à un temps qu'on appelle l'après-coup. Je regardais tout à l'heure et je me suis aperçue que la dernière fois que je suis venue dans ta classe, c'était il y a 3 ans, le 26 mai 2016

Mallory : oui

Chercheure : et donc, j'aimerais bien que tu me dises ce qui s'est passé depuis le 26 mai 2016 dans ta vie professionnelle...

Mallory : ben écoute, pas mal de choses puisque j'ai changé d'école à la rentrée qui a suivi.

Chercheuse : oui, donc, c'était en septembre 2016 ?

Mallory : septembre 2016, je réfléchis, oui, c'est ça...

Chercheuse : d'accord...

Mallory : oui, c'est ça... oui puisque je viens de finir ma troisième année dans ma nouvelle école. Donc en septembre 2016, j'ai changé d'école pour une école énorme de 19 classes, contre 3 dans la précédente... et en ville, donc pas du tout dans le même cadre, dans le même environnement.

Chercheuse : C'était ta demande ?

Mallory : C'était ma demande, oui.. parce que j'avais demandé à me rapprocher de chez moi puisque moi, je vis en ville. Et puis voilà, en ayant envie de garder du cycle 2, ce que j'ai pu faire puisque j'ai du Ce1-Ce2 depuis 3 ans.

Chercheuse : d'accord... d'accord super. Et qu'est-ce qui change pour toi depuis que tu es dans cette école ?

Mallory : ah ben beaucoup de choses, c'est vrai que j'avais les CP/CE1 donc j'ai laissé les CP... retrouvé le CE2 en échange, et puis l'envie d'aller plus loin dans mes réflexions pédagogiques, donc j'ai suivi pas mal de formations à côté sur les neurosciences, la classe coopérative, les intelligences multiples..

Chercheuse : d'accord

Mallory : Et donc, voilà, envie d'approfondir un petit peu ce que j'avais déjà mis en place spontanément, c'est-à-dire à l'instinct dans l'école d'avant... et de le faire un petit peu mieux dans la nouvelle école...

Chercheuse : oui...

Mallory : voilà et qu'est-ce qui change après? ben finalement, y a aussi le cadre hein, puisque j'avais... quand même j'avais moins d'élèves puisque je me retrouve avec des classes de 26 voire 28 l'année prochaine... donc plus d'élèves mais beaucoup moins d'élèves en difficultés... aussi donc un public plus homogène...

Chercheuse : et tu as quand même un double niveau, pourtant c'est une école qui a beaucoup de classes? Y a une raison à ça ?

Mallory : oui, c'est une école qui fait le choix d'avoir 3 classes de CP avec un effectif limité à 25 élèves donc... ben en fait, ça correspond à 2 CE1 et demi quand on fait monter les élèves en gros... donc, il y a toujours 2 classes de chaque niveau en élémentaire plus une double niveau en CE1/CE2

et une double niveau en CM1/CM2... Après, c'est une question d'effectifs, c'est vrai que c'est une école qui va certainement grossir et il est fort possible que d'ici quelques années, il n'y ait que des simples niveaux...

Chercheuse : et alors, toi, tu as eu un niveau double ?

Mallory : Mmm

Chercheuse : et c'était ton choix ?

Mallory : non c'était pas mon choix ... c'est simplement que les niveaux doubles, traditionnellement on va dire, font un peu peur en termes de quantité de travail, et personne n'en voulait, et quand on arrive dans une école, on prend ce que les autres ne veulent pas... et donc voilà, j'ai eu ce que les autres ne voulaient pas... mais moi, ça m'allait parfaitement, donc c'était super ! Car moi au contraire, le simple niveau je redoute en fait... Voilà...

Chercheuse : D'accord... Et du coup tu as des collègues du même niveau ?

Mallory : ah oui, oui, j'ai deux collègues de Ce1 et deux collègues de Ce2 donc on est 5 sur le CE.

Chercheuse : Et vous travaillez ensemble ?

Mallory : on fait ... alors... on travaille ensemble, on fait les mêmes projets en général... on

choisit un projet commun, moi je travaille plutôt avec mes collègues de CE2 donc en général, on a un thème d'année, un projet, ou un fil conducteur commun, et on va faire ensemble des activités, des sorties, on a les mêmes lectures etc... Après la manière d'enseigner est assez différente donc... on travaille ensemble oui et non on va dire... On a un fil conducteur commun mais après on a chacune nos méthodes et nos manières de faire...

Chercheure : D'accord, d'accord, et est-ce que toi tu vas dire que tu enseignes de la même façon que ce que tu faisais avec les plus petits dans l'autre école comme tu faisais avec les CP/CE1 ou tu as changé ta façon d'enseigner ?

Mallory : non, c'est la suite en fait... j'ai continué cette envie que j'avais d'être un peu dans les parcours, que chacun avance à son rythme... dans la mesure du possible. Après, j'ai abandonné la partie plan de travail que tu avais vue quand tu étais venue.. qui me permettait vraiment d'assumer l'hétérogénéité de ma classe et qui me permettait d'être disponible et de pouvoir jongler avec mes deux niveaux... Là, ma classe avance quand même globalement au même rythme, j'ai moins ce besoin de différencier avec les plans de travail, et donc j'ai mis en place ce que j'appelle des nouvelles choses, fin, ce que j'appelle moi des parcours, avec des niveaux à passer... cela ressemble un petit peu aux ceintures de compétences, en fait hein, quand on y réfléchit... en moins carré, ya pas de tableau de suivi etc... et c'est plus ponctuel sur certaines notions... en géométrie, en mesure, sur des domaines, où les enfants peuvent avancer différemment... et sur des créneaux de temps où je n'ai qu'une demi-classe, donc je peux être vraiment très très disponible pour eux...

Chercheure : d'accord

Mallory : donc j'ai gardé la même optique mais je n'ai plus tout à fait les mêmes outils.

Chercheure : donc ta disposition de classe, c'est le même principe avec des îlots ?

Mallory : oui, oui, c'est le même principe, toujours... de 4 à 6 élèves avec un fonctionnement un peu plus rigoureux que ce que j'avais avant, là c'est vraiment des tablées en fait, et chaque table a sa couleur, et dans chaque tablée, il y a un responsable, des rôles qui sont un peu distribués et un peu comme des minis classes dans la classe.

Chercheure : et tu as mixé les Ce1 et les CE2 ou ils sont séparés dans la classe ?

Mallory : ils sont séparés sur les 2/3 de l'année, et sur le dernier tiers, là justement, j'ai testé ça cette année, je les ai mixés... parce qu'en fait là dans mon fonctionnement, j'ai vraiment des îlots ce 1 et des îlots CE2 séparés en début d'année, et après je mets en place des tutorats, des binomes avec à chaque fois un ce1 et un ce 2.

Chercheure : d'accord, d'accord

Mallory : et en fin d'année, je réunis les binomes et cela fait des îlots mixtes.

Chercheure : d'accord et tu me parles d'outils que tu aurais modifiés puisque tu as abandonné le plan de travail, est-ce qu'il y a des outils qui sont pour toi fondamentaux dans ta classe, qui te définissent un petit peu dans ta pratique ?

Mallory : j'ai mis en place... fin mis en place, c'est pas le bon mot mais... j'utilise de manière de plus en plus présente depuis l'année dernière les Octofuns. Les Octofun c'est une méthode de Française

Roemers-Poumay, c'est une méthode, on va dire qui met en images les 8 intelligences, qui est très visuelle et l'idée c'est que l'élève prenne conscience de ses intelligences, que ses intelligences sont multiples et au fil des activités, il les fait grossir et il n'en fait pas nécessairement grossir qu'une. Ca, je voulais qu'ils en aient une trace, donc ils ont une sorte de petit portfolio, c'est une sorte de classeur, où ils mettent les activités autonomes en fonction des Octofuns qu'ils veulent faire grossir. Donc, ça c'est un outil qui est nouveau.. comme autre nouvel outil, j'ai mis en place un classeur de vocabulaire là, depuis 3 ans, je pourrais te donner les références du livre, ça fin je me suis inspirée beaucoup d'un livre de chez Retz qui s'appelle

« enseigner le vocabulaire autrement ». On est dans une démarche de fabriquer des fiches par exemple autour d'un mot, d'un thème, d'un album, ou voilà et donc, on fait un recueil de mots, et on met en images sous forme de carte mentale, sous forme de tableau, sous forme de dessins, on essaie de faire des choses très variées, et qu'ils gardent comme ça dans leur classeur, c'est un classeur outil, j'aimerais bien qu'il les suive au CM mais voilà... au moins qu'il les suive sur toute l'année quoi...

Chercheuse : alors t'as un outil plutôt disciplinaire sur l'enseignement du vocabulaire et un plutôt sur les compétences sociales on peut dire ça comme ça ? ou ? Qu'est-ce que t'en penses ?

Mallory : non, c'est pas vraiment ça... je ne dois pas bien m'exprimer... Le classeur Octofun, on va dire que c'est leur classeur d'autonomie... où ils ont une sorte de pass autonomie, le but c'est qu'ils fassent grossir leurs intelligences une à une... et pas qu'ils se contentent de toujours prendre, mettons... un coloriage magique, parce que leur intelligence dominante, ça va être les maths, que du coup, ils adorent les maths, ils veulent faire que des maths... Ils essaient justement de les ouvrir sur le reste...

Chercheuse : d'accord...

Mallory : Donc c'est de les accompagner sur de toutes petites activités qui vont développer toutes leurs intelligences. Donc qui ne soient pas toujours sur la même chose...

Chercheuse : d'accord

Mallory : ensuite, on y met aussi, par exemple leurs fiches de réflexion sur leurs qualités, la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes etc... Donc c'est une sorte de classeur personnel, de leur...

Chercheuse : et du coup quand tu travailles sur ça, tu le fais rentrer dans quel, champ, discipl..de l'école ? C'est plutôt du développement personnel, tu le fais dans les compétences sociales et civiques ?

Mallory : oui, oui, ça dépend... quelle intelligence on touche en particulier, et puis sachant qu'en tout, il sont pas tous en même temps sur les mêmes activités... Mais oui, en fait, ça touche tous les domaines, ça touche l'instruction civique, ça touche oui, leur développement personnel alors y a pas ça dans les programmes, mais mine de rien, on peut le faire rentrer dans les sciences si on veut... C'est vrai que moi, je suis peut-être pas assez carrée dans les intitulés de programme, et tout n'est pas balisé en fonction du programme j'avoue...

Chercheuse : l'essentiel c'est que toi tu t'y retrouves...

Mallory : c'est ça... après, c'est comme la relaxation, c'est vrai que je vais le rentrer dans l'instruction civique alors que bon, il faut voir comment tourner l'intitulé, mais bon...

Chercheuse : oui, ça pourrait être du sport...

Mallory : ça pourrait être du sport... ça peut être des sciences aussi puisque c'est prendre soin de son corps... et de ses besoins personnels mais bon... ça rentre en fait dans tout, en fait, l'avantage, c'est que c'est très interdisciplinaire...

Chercheuse : et par contre le classeur de vocabulaire, c'est quand même ciblé sur la maîtrise de la langue ?

Mallory : oui, voilà, c'est français là vraiment...

Chercheuse : ok, bon très très bien, alors ça ce serait deux nouveaux outils que tu as introduits cette année, et sinon, dans ta pratique de classe, tu m'avais montré un ou deux jeux de société, tu t'en sers toujours ?

Mallory : oui, je m'en sers toujours et beaucoup plus qu'avant même, puisque maintenant, le jeu est vraiment rentré dans ma classe et toutes les semaines quoi...

Chercheuse : et alors du coup, comment tu fais ? tu as un horaire dédié ?

Mallory : alors jusque là, les trois dernières années, je justement, j'avais mis en place ça avec une collègue assistante d'éducation qui venait dans ma classe deux heures tous les lundis, et

donc on faisait vraiment deux heures atelier jeu tous les lundis... avec trois groupes d'élèves, un groupe avec elle, un groupe avec moi, et un groupe en autonomie sur des petits jeux individuels ou en binome...

Chercheure : et alors qu'est-ce que tu vises comme apprentissage lorsque tu les fais jouer ?
Quels sont les types de jeux que tu développes ?

Mallory : alors sur les jeux seuls ou à deux, ce sont beaucoup des jeux d'observation, des déplacements spatiaux de logique, de réflexion donc y a beaucoup de petits jeux comme les jeux smartgames. Et puis ensuite, y a des jeux de réflexion, alors ça peut être les échecs hein, mais ce genre de jeux, sur la base des échecs...en plus mes élèves ont des cours d'échecs chaque semaine là, ils avaient ça pendant les trois dernières années, donc ce type de jeu en autonomie, ensuite avec moi, je vais généralement prendre les ateliers avec des jeux plus basés sur le langage, ou sur la narration ou voilà, des jeux où moi, j'ai vraiment un objectif on va dire plutôt de langue parce que c'est des ateliers que j'aime bien diriger moi-même et avoir un retour sur ce qu'ils disent, on reformule etc avec les attendus que j'ai... et les ateliers avec ma collègue, c'était beaucoup de jeux de calcul mental, et des jeux d'observation et de rapidité, je sais pas si tu connais des jeux comme Promptoyo, des jeux comme Quazip, où il y a un petit peu d'animation, donc c'est bien qu'il y ait un adulte un petit peu pour réguler... et voilà... d'accord... une fois qu'ils connaissent les règles, en fait, une fois qu'ils arrivent à gérer tout seuls, parce que l'idée c'est pas qu'on soit tout le temps dans les parties, moi j'aime bien le fait qu'ils jouent seuls mais ça nécessite un apprentissage des règles donc il ya toujours deux trois groupes qu'on va faire passer avec nous afin qu'ils maîtrisent les règles et puis ensuite, les jeux qu'ils savent maîtriser seuls, ou en tout cas qu'une partie maîtrise et peut faire découvrir à une autre partie de la classe, voilà, c'est un peu une gymnastique au niveau de l'organisation, mais ça marche bien et ils adorent ce moment...

chercheure : Et toi, ça te permet du coup d'évaluer ? de voir en quoi ils progressent en langage, c'est ça en fait ?

Mallory : alors sur les jeux de langue, de narration, où il s'agit de construire des histoires, etc oui, ça me permet de faire ça... après c'est pas tant... Oui, ça me permet de voir leurs progrès, ça me permet de voir comment ils se corrigent aussi sur l'instant, à l'oral, parce c'est vrai qu'on n'a pas forcément ce retour en classe...hein ? on n'est pas là pour chacun... et puis dans tous les cas, tous les jeux permettent aussi de par moments, moi je ne dirige aucun jeu, je suis juste en observation volontairement, ça me permet de voir comment ils se gèrent en groupe, les interactions qu'il y a entre eux, comment ils gèrent éventuellement un conflit, comment voilà il ya beaucoup beaucoup d'autres compétence que celles qu'on va à proprement parler, du jeu qui sont développées.

chercheure : oui d'accord...

Mallory : pour moi, c'est extra pour ça ! vraiment, le jeu couvre tout et puis ils apprennent en s'amusant quoi...

Chercheure : Donc vraiment ça c'est un point que tu as gardé dans ta façon de...

Mallory : que j'ai gardé oui et même développé, c'est clair que je ne compte pas arrêter quoi ! Clairement pas !

Chercheure : d'accord, d'accord...et qu'est-ce qui est qu'est ce qui change pour toi, de ce début de cycle 2 et de cette fin de cycle 2, est-ce que tu vois des progrès personnels pour toi et surtout pour tes élèves dans l'appropriation de la classe ? est-ce ...

Mallory : ben c'est un peu difficile de comparer parce qu'on est dans des écoles très différentes avec des publics très différents...

Chercheure : oui, alors tu peux m'en parler de ce public un petit peu ?

Mallory : c'est vrai que dans l'école où j'étais avant, c'était un public assez hétérogène, j'ai eu

des différences de niveaux énormes, sur 24 élèves, j'avais jusqu'à 8 PPRE ou PPS voilà, j'avais parfois 2 AVS dans mes classes, c'était, c'était complètement différent, y avait un niveau de différenciation qui était énorme, dans tout quoi... chaque exercice etc... alors qu'aujourd'hui, beaucoup moins... donc c'est vrai que j'ai peu d'élèves en difficultés, alors ça veut pas dire qu'il n'y en a pas sur l'école hein, on en a beaucoup, mais généralement, ils ne sont pas mis sur les niveaux doubles, voilà...

Chercheuse : d'accord, ah oui...

Mallory : c'est un petit peu la démarche au niveau de l'équipe qui est de mettre en niveau double des élèves, alors pas forcément brillants hein.. mais des élèves qui sont autonomes, qui peuvent quand même travailler seuls, qui savent on va dire gérer leur matériel en sortant du CP... donc, c'est voilà, on va dire qu'il y a à côté, quand même deux niveaux simples de chaque niveau et ils font ce choix là... Après, ça pourrait être un choix tout à fait à l'inverse au contraire... en double niveau, on va dire, on pourrait mettre des CE2 qui ont des difficultés et qui ont besoin de reprendre des choses etc... ce serait une autre démarche et un autre enseignement je pense...

Chercheuse : oui mais pour toi cela ne poserait pas un problème particulier ?...

Mallory : ben, ce serait forcément beaucoup plus de travail en termes de différenciation... bien sûr que oui... Après, me poser un problème, on va dire que j'ai déjà fait ça, donc, je le ferais mais en fait j'ai d'autres possibilités, c'est vrai qu'il y a des choses où on va très très loin dans l'analyse de la langue, j'aurais pas si loin avec un profil de classe comme j'avais avant... J'adapte aussi et certainement sur certaines activités, on va, c'est pas peut-être, c'est sûr, on va plus loin que les attentes du Ce1 par exemple...

chercheuse : oui...

Mallory : pas sur tout hein, mais notamment en étude de la langue, ou en maths, en calcul mental etc...

Chercheuse : oui, d'accord, oui, ça c'est rassurant pour toi. Alors tu m'avais dit que tu avais un petit regret qui était d'être un peu seule à bord, là du coup, tu as des collègues et de ce1 et de ce2 avec lesquels tu peux échanger, et puis tu as un peu moins de pilotage si j'ai bien compris, car tu as un directeur qui est plus... qui a plus la main sur son école ? c'est ça, ça marche comme ça l'organisation de l'école fait que tu n'as plus une partie administrative importante à gérer ?

Mallory : en fait, j'avais pas une partie administrative importante à gérer, j'avais juste à gérer la partie administrative relative à ma classe, finalement... je sais pas ce que tu...

Chercheuse : ben, parce que y avait quand même il me semble qu'il y avait une partie où, un moment où tu disais que vous étiez que trois et que cela mettait sur chacun un certain nombre de contraintes... mais bon, si tu l'as pas... j'ai peut-être mal compris..

Mallory : c'était pas tant l'administratif, mais on faisait par exemple toutes les récréations, les sorties au portail, on voyait les parents tous les jours, fin c'était une autre organisation, beaucoup plus petite on va dire et familiale, fin, je sais plus dans quelle mesure je t'ai dit ça je t'avoue... c'était il y a un moment... Après la partie administrative de la gestion de l'école, ça c'est le directeur qui s'en occupait mais s'il fallait prendre en charge l'organisation de tel événement, c'est vrai qu'on s'impliquait beaucoup pour le décharger et puis c'était naturel, on n'était que trois, on le voyait tout le temps... c'était complètement différent...

Chercheuse : et alors là du coup, tu as des engagements, des contraintes dans cette nouvelle école ?

Mallory : c'est vrai que là c'est un gros bateau, on se répartit tout ce qui est événement etc... on prend en charge généralement l'organisation d'un événement, ou d'une chose sur l'année... Mois, cette année, je me suis engagée avec une collègue sur l'organisation d'Olympiades de Jeux. Sur toute une journée, on a fait des jeux avec tous les élèves de l'école élémentaire. Donc

ça ça a été le projet de l'année, c'était en plus de la classe... Là après avec tout le système de contraintes de classes, je trouve que c'est beaucoup plus lourd aujourd'hui... parce qu'il y a toujours quelque chose à faire, y a toujours un événement à préparer etc... y a toujours des documents à donner, et c'est c'est... Je trouve que c'est vraiment plus lourd aujourd'hui...

Chercheur : et ya aussi j'imagine une harmonie à trouver entre les collègues et toi... par rapport aux horaires de récréation ? quelque chose comme ça ?

Mallory : tout est cadré, on a un tableau de répartition des horaires, dès le début de l'année on est de récréation, voilà, on sait qu'on est de récré de telle heure à telle heure... Tout est beaucoup plus carré...

Chercheur : Tu ne peux pas sortir en récré quand tu veux, tu dois sortir quand...

Mallory : ah non, je sors en récré le lundi après-midi parce que c'est mon heure quoi... voilà...

Chercheur : d'accord, et est-ce que ça a un impact cette organisation cadrée sur ton enseignement ? Tu me disais que tu pouvais sortir en récré plus tard, tant que t'avais pas fini, tant que tu considérais que t'avais pas fini... la séance de français par exemple ou un point important en lecture... là comment tu fais du coup ?

Mallory : ben là on fait en fonction des sonneries, donc y a plus le choix, c'est vrai que .. il y avait cette souplesse que moi j'appréciais, car on sait tous que les horaires d'école ou les sonneries sont pas adaptés au rythme des enfants, c'est pas un mystère et du coup quand les enfants étaient très attentifs ou impliqués dans une séance, j'avais tendance à tirer un petit peu sur l'heure et à les sortir quand on avait terminé ou à faire en fonction d'eux ..ou même sortir 5 minutes plus tôt s'ils fatiguaient vraiment... Voilà...

Chercheur : et donc ça tu peux plus le faire ?

Mallory : Ca, je peux plus le faire... ah ben non, non, ça c'est clair que non...

Chercheur : et alors du coup, est-ce que tu arrives à un petit peu plus respecter la journée telle que tu l'as prévue ou ?

Mallory : ben oui en fait l'emploi du temps est bien mieux tenu mais... (raclement de gorge), oui, oui, c'est sûr...

Chercheur : Donc de ton point de vue tu couvres plus, tu respectes plus ce que tu avais prévu ?

Mallory : oui c'est ça, on va dire mon planning... Après, c'est pas forcément idéal non plus hein ?

Chercheur : tu le respectes ton emploi du temps ? est-ce que tu as un emploi du temps type que tu réussis à réaliser ou tu changes à chaque fois ?

Mallory : non j'arrive à peu près à le suivre... Alors, sur les.. non non, j'y arrive. Après, je l'ai aussi fait en fonction de moi, parce que je sais que je ne suis pas, enfin je suis incapable moi de faire histoire toutes les semaines à la même heure etc... donc je l'ai adapté à moi, c'est à dire que oh, le matin c'est très carré, et en fait on a beaucoup de créneaux, fin, moi j'ai beaucoup de créneaux en demi groupe parce que, on ne fait plus les langues, on a des intervenants qui font les langues dans cette école, c'est super, donc ils sont formés pour ça, donc ils prennent mes élèves en demi groupe donc, c'est des moments qui me sont imposés mais j'ai fait mon emploi du temps en fonction de ça...

Chercheur : d'accord

Mallory : donc des créneaux où j'ai des demi groupes je vais faire par exemple la dictée, voilà donc j'ai monté mon emploi du temps en fonction de ces contraintes là, pour les matinées, et de manière à ce que ce soit assez ritualisé parce que le matin, c'est vrai qu'on fait toujours une séance d'orthographe qui mêle en fait grammaire, vocabulaire etc... donc cette séance quotidienne elle est pour moi indispensable. On fait quasiment tout le programme d'étude de la langue sur cette séance là... Après, généralement, après la récréation, c'est maths. Donc là c'est pareil, j'aime bien que ce soit bien calé... et l'après-midi en fait, c'est, on a les jeux le lundi, on a les créneaux de poésie aussi car j'ai un fonctionnement en poésie aussi tiens, que j'ai instauré en

arrivant dans cette école là aussi, un nouveau fonctionnement, et où on a deux créneaux de récitation par semaine mais qui sont fixes en termes de durée, c'est vrai que mon emploi du temps, il est plus carré qu'avant parce que j'ai plus découpé mes séances et je suis vraiment rodée dans mon fonctionnement, et parce que le CE1 CE2 c'est 10 fois plus facile à gérer qu'un CP-CE1...

Chercheuse : Mhh, en termes d'autonomie ? en termes de quoi ?

Mallory : en termes de programme... en termes de tout... Le CP-CE1 je pense que c'est un des doubles niveaux les plus compliqués... Vraiment... Parce qu'on a des CE1 qui démarrent dans tout ce qui est grammaire, les stratégies vraiment de calcul, 'fin, qui démarrent plein de choses et à côté des CP qui apprennent à lire. C'est vraiment un double niveaux qui est compliqué !

Chercheuse : d'accord...

Mallory : Voilà, alors que le CE1-CE2, ça coule tout seul hein ! C'est le même programme, on va juste plus loin, fin ça n'a rien à voir !

Chercheuse : et alors l'après-midi, comment tu, comment tu fonctionnes alors ?

Mallory : Ben alors le lundi... ben alors les après-midis sont assez courtes hein finalement... parce qu'on rentre à 13h30 et on finit à 16h15 hein... donc, on enlève le quart d'heure de récréation, c'est assez rapide hein ?

Chercheuse : oui

Mallory : donc, le lundi, généralement, c'est soit lecture, soit écriture, en début d'après-midi, et après, c'est jeux. Voilà, ensuite le mardi et le jeudi, on a poésie. Bon, ça ça prend 25 minutes on va dire... et ensuite c'est les créneaux où on a un créneau de découverte du monde et un créneau de sport, ou un créneau de découverte du monde et un créneau d'arts plastiques...

Chercheuse : D'accord...

Mallory : et le vendredi, c'est un petit peu plus découpé parce qu'on a, nous dans notre école, on a un parcours d'éducation à la relation, donc, on fait des petits jeux, on va dire de vivre ensemble, puis ils ont sport en demi groupe, pfff, là c'est un peu plus variable selon les périodes, et selon les projets en cours...

Chercheuse : d'accord, et le sport du coup, il est plutôt l'après-midi ?

Mallory : oui plutôt l'après-midi...

Chercheuse : et c'est toi qui l'enseignes ?

Mallory : euh, ça dépend... ça dépend parce qu'on a par année, parfois des créneaux avec la mairie, des animation, enfin, des animations, des séquences avec des animateurs de la mairie, après parfois on a aussi des séquences avec des animateurs du CLAE (Centre de loisirs et d'animation éducative) d'autres écoles, ensuite, on a enfin, jusque là on avait une assistante d'éducation qui faisaient des cours de sport avec certains élèves donc on pouvait faire des demi-groupes... fin ça dépend en fait... de ce qu'on nous donne selon les années. On bâtit en fonction. Et moi je vais compéler avec des séances en plus que je vais gérer moi...

Chercheuse : d'accord, donc tu as des animateurs pour le sport, pour la langue vivante...

Mallory : oui...

Chercheuse : et c'est tout ou y en a pour la musique ou pour ?

Mallory : ben ça c'est en fonction des années et de nos choix pédagogiques mais ça nous arrive de prendre des intervenants pour quelques séances de musique ou, moi, j'en ai un pour les échecs par exemple, là pendant trois ans, il fait des échecs. A voir, l'année prochaine, je pense que ce sera plutôt de la musique

Chercheuse : Et alors, toi, tu les vois comme une chance, une, ça t'embête de prendre des intervenants ou t'es contente ?

Mallory : Ah non, non, au contraire, moi, je trouve ça génial ! Fin voilà, on est assez polyvalent les enseignants hein, mais à un moment on ne peut pas être professionnel de tout... et moi au

contraire, j'aime bien prendre des intervenants... Alors y a des choses que ben par exemple, jouer aux échecs, moi , je ne joue pas aux échecs... Je ne sais pas jouer aux échecs... donc, c'est vrai que je trouce que c'est une chance pour eux de pouvoir accéder à ça par exemple...

chercheure : oui...

Mallory : en musique c'est pareil.. Alors moi il se trouve que c'est un de mes points faibles, c'est vrai que cette année j'ai fait une formation en musique par exemple parce que je sais que j'ai pas mal de manques à pallier de ce côté-là... Le fait de prendre une intervenante en musique, ça va me permettre de voir autre chose et en fait de me former moi aussi pour pouvoir ensuite le refaire les années suivantes... donc pour moi, c'est une chance énorme de pouvoir faire ça !

Chercheure : donc du coup, tu apprends un peu en même temps que tes élèves quand il y a un intervenant ?

Mallory : ah ben oui, clairement !

Chercheure : Et est-ce que tu considérerais que tu pourrais avoir besoin d'intervenants dans d'autres domaines ?

Mallory : ben non, sport musique c'est bien.. après sur certains points spécifiques du, parce qu'on fait aussi intervenir des gens sur une seule séance hein, moi, j'ai même des parents qui interviennent en classe hein, je sais pas, mettons sur le développement durable, parce qu'ils vont travailler pour une entreprise qui traite de la pollution des mers, y avait cette année par exemple une maman qui est venue en classe, c'est super parce que moi-même j'apprends... Après, c'est des domaines, vraiment spécifiques... En maths, en français, en histoire, ça va...

Chercheure : Allo ? Tu m'as dit qu'il y a des parents par contre ?

Mallory : Oui, y a des parents qui peuvent intervenir, pas spontanément, c'est pas le bon mot, mince, de temps en temps quoi... euh, tu vois le mot ?

Chercheure : oui, oui... de façon aléatoire quoi...

Mallory : oui, de temps en temps pour ah ponctuellement, voilà ! pour une notion ou faire découvrir quelque chose... Après, on a tous nos affinités de matières hein, mais je pense que même dans les domaines qu'on maîtrise y a toujours des choses qu'on connaît mal et c'est pour ça qu'on fait des sorties scolaires, pour que les enfants aient un petit peu plus que ce que nous on leur amène quoi... c'est un peu le but... pour pas qu'on détienne tout et qu'on puisse tout apporter aux enfants... y a plein de choses à , je sais pas quand on va au musée, quand on fait venir une conteuse, je sais pas, y a des choses comme ça qui sont des apports supplémentaires et nous, on pourrait pas leur donner, donc..

Chercheure : toi tu avais un master 1 c'est ça de marketing ? Comment ça s'appelait ?

Mallory : Management international.

Chercheure : voilà, management interactionnel

Mallory : international pardon

Chercheure : Ah oui...

Mallory : c'est moi qui bugue...

Chercheure : de management international... Est-ce qu'il y a des éléments qui font que tu te sens un peu spécialiste de quelque chose dans ce que tu enseignes ? quei sont issues de tes études ?

Mallory : eh non justement, moi j'ai pas fait des études d'histoire, ou des études de lettres, ou .. donc non, je pense que mes études m'ont apporté le côté un peu carré, euh non, les, les, je sais pas comment dire... dans le, par exemple, le fait de mener un projet, j'aime bien que tout soit carré, la gestion de projet en fait hein... voilà..

Chercheure : oui, donc,

Mallory : Ce genre de choses, euh, la présentation de mes documents de classe, la création via la maîtrise de l'outil informatique, ça c'est clair que mes études m'ont beaucoup aidée là-

dessus... et c'est des choses que je transfère après dans ma vie d'enseignante. Mais dans les matières, dans les matières à proprement parler, pas vraiment. Non...

Chercheure : oui, d'accord. Et alors du coup, si tu devais, si je te demandais un truc un peu difficile, de classer les matières dans ton ordre préférentiel, est-ce que tu saurais me dire un petit peu, ce que tu préfères enseigner, jusqu'à ce que tu aimes le moins enseigner... ou dans lequel tu te sens la moins compétente en fait... c'est toi qui vois ...

Mallory : oui, c'est plutôt ça... Ben en premier je mettrais le français, ben le français et les maths en suivant, on va dire que c'est « cliché »... c'est vrai que cela correspond moi à mes intelligences dominantes... mes intelligences qui sont bien mises en avant par l'école classique depuis la nuit des temps, donc... c'est ce qui me demande le moins d'effort on va dire... Après on va dire les matières, arts plastique, histoire, ça ça va, j'aime bien, (rires), en français, je mettais aussi tout ce qui est littérature hein, français lecture, littérature, écriture, ensuite les maths, je dirais histoire, arts plastiques, euh, les sciences, et puis en bas, la géographie... l'espace, et puis tout en bas le sport, c'est pas on va dire, un enseignement, en fait, c'est quelque chose que je fais sans trop de problème hein, j'aime bien, mais j'ai pas la maîtrise de tous les sports etc... je ne me sens pas du tout experte dans ce domaine là... J'ai l'impression de tourner un peu en rond dans ce que je propose et puis qu'est ce que j'ai oublié ? l'anglais !

Chercheure : les langues oui

Mallory : les langues tout au fond... (rires) les langues tout au fond...pourquoi parce que moi j'adore l'anglais, j'ai fait des études en anglais, 'fin je comprends bien l'anglais, mais l'enseigner, voilà... et pour moi, c'est une aberration qu'on nous demande d'enseigner des langues ! Je comprends pas et j'en ai parlé plein de fois avec des profs de langue etc et pour moi c'est vraiment un métier à part.

Chercheure : d'accord, et tout ce qui est les TICE ? l'informatique ? est-ce que tu y dédies un temps spécifique ou bien tu l'intègres dans des projets ? est-ce que ça se fait ou pas dans ta classe ?

Mallory : ben très peu, j'avoue que ça se fait très peu... on a pas d'ordinateurs.. j'ai un ordinateur dans la classe hein, mais bon j'ai 28 élèves donc c'est compliqué ... et on a une valise de tablettes qui circulent sur l'école, qui est très utilisée je sais par mes collègues de CM qui font des montages, comme ça, vidéos etc... Moi j'avoue que non, spontanément, j'ai beaucoup de mal à intégrer ça. **Chercheure** : Parce que dans l'autre école, en fait, tu m'avais dit que tu ne le faisais pas du tout mais c'était parce qu'il n'y avait absolument aucun équipement et pas ou très peu de connexion internet, mais que si le matériel existait, tu le ferais... c'est parce que pour l'instant tu estimes que c'est pas indispensable ? est-ce que t'as pas eu le temps, t'as pas envie ? ça ne te semble pas utile ? qu'est-ce que tu dirais plutôt ?

Mallory : je pense qu'il y a pas mal de matériel d'applications qui me demanderaient une formation que moi je n'ai pas forcément, que je n'ai pas ou que je n'ai pas eu le temps de ... voilà, il faut chercher les applications, il faut les maîtriser pour réfléchir à un projet en fonction, donc, j'avoue que non, j'ai changé d'école, j'avais d'autres priorités on va dire dans mes changements, parce que mine de rien j'essaie chaque année d'aller un peu plus loin mais les TICE ont jamais été ma priorité. Et je m'en rends compte hein, que c'est pas forcément bien par rapport aux attendus institutionnels, mais non, c'est pas quelque chose qui me travaille plus que ça parce que ben je pense qu'on peut pas tout faire... et qu'à un moment, mes élèves ne peuvent pas jouer à des jeux de société trois heures par semaine et faire des montages sur tablette et c'est pas possible, y a un moment je sais pas, ou c'est moi qui m'y prends mal mais je j'arrive pas à tout assurer quoi...

Chercheure : d'accord, ouais, et parce que parallèlement tu as toujours un blog qui fonctionne pas mal ?

Mallory : oui oui, c'est ça, parce que moi, les outils TICE, j'ai pas vraiment de souci... j'aime bien ! Spontanément, dans une classe, je pense qu'en fait, dans la mesure où chaque élève aurait sa tablette, ce serait ptet bien, une chose que j'arriverais à intégrer, mais là ça demande de réserver les tablettes pour un créneau particulier, de gérer la séance avec 28 élèves donc c'est compliqué, ou alors il faudrait le faire en demi groupe, et ça demande une organisation alors encore en plus, que j'ai jamais pris le temps de réfléchir, mais c'est faisable hein, mais que j'ai jamais vraiment pris le temps de murir, et c'est vrai que ce sont des élèves, notamment dans cette école là, je pense qu'il y a un élève sur 28 qui n'a pas de tablette à la maison... Je trouve que ce sont des compétences que de toute manière ils développent on va dire de manière naturelle entre guillemets... à la maison, sur plein de choses, c'est pas quelque chose que l'école va leur apporter en plus... la maîtrise de l'outils.. Après, utiliser l'outil à des fins pédagogiques pour un projet, faire une vidéo, ça je pense que cela pourrait être vraiment génial, mais je l'ai jamais fait j'avoue... et je pense que là-dessus, il me faudrait peut-être une formation comme tu sais pour un peu dédramatiser la chose et comme j'ai pu le faire en musique, comme j'ai pu le faire dans d'autres domaines, me montrer ce qu'il est possible de faire avec beaucoup d'élèves, parce que je vois hein ce qu'on peut faire avec une tablette, mais arriver à le gérer avec mettons, que 15 élèves en même temps, voilà...

Chercheure : ça te stresse un peu hein, tu projettes pas tellement, la formation t'aiderait à passer le pas ?

Mallory : oui, je pense oui, souvent les formations nous permettent de nous dire, ah ben oui, c'est possible et de nous donner un peu des billes ou de nous montrer des situations, quand les formateurs sont bons on va dire et qu'on voit qu'ils ont déjà mis les pieds dans une classe, ce qui est souvent le cas hein, moi, je vais pas cracher sur les formations, parce que les formations que je fais à l'IRFEC, j'en sors généralement ravie, voilà, j'ai peut-être besoin de ça...

Chercheure : Et tu les fais quand tes formations quand tu en as ?

Mallory : ben, on les demande en début d'année et on les fait ben généralement sur des semaines sur temps scolaire, généralement c'est deux jours, donc un mercredi et un mardi ou un mercredi et un jeudi... Donc c'est moitié sur temps scolaire et moitié sur temps perso...

Chercheure : Et quand tes collègues sont en formation, tu récupères leurs élèves ou ?

Mallory : Non, là c'est l'avantage d'avoir une grande école avec du personnel entre guillemets, c'est qu'on a les deux assistants d'éducation, ben, jusque là c'était comme ça... qui étaient un petit peu disponibles pour prendre les classes en cas de collègue absent ou collègue malade ou en formation.

Chercheure : d'accord, d'accord...

Mallory : non mais ça c'est chouette, ça veut dire que quand on part en formation, les élèves, on leur laisse quand même du travail, plein de choses à faire hein, donc, eux ils sont pas en vacances, ils ont quand même des choses à faire... Pour nous c'est quand même double boulot car on rentre de formation et il faut tout corriger derrière, mais moi je pense que c'est essentiel, se former, on n'est jamais au bout quoi...

Chercheure : eh oui... Et est-ce que vous faites des échanges de service entre vous, dans cette école gigantesque?

Mallory : très peu... non, on peut, hein... alors ça se fait beaucoup au cycle 3, elles font les après-midi collège, comme elles appellent, donc, en fait chaque prof de CM a sa spécialité entre guillemets, et assure les cours dans une matière pour toutes les classes de CM. Donc, y en a une qui fait histoire aux 5 classes, une qui fait géographie aux 5 classes, elles ont chacune leur... donc elles préparent qu'une matière on va dire à ce niveau... En CE, ça se fait pas nous...

Chercheure : et tu le regrettes ou pas ?

Mallory : non, pas vraiment...

Chercheure : qu'est-ce qui t'intéresse quand tu peux voir tes élèves sur plein de matières comme ça ?

Mallory : ben moi, j'aime bien voir leur forme d'intérêt dans tout... et... Puis je 'fin.. Dans ma manière de fonctionner, je sais que ce n'est pas la même forcément que mes collègues, moi j'aime bien faire des ponts entre les disciplines, et pour moi, c'est pas que histoire le lundi, de 3 à 4, quoi... Souvent moi, je fonctionne plutôt par séquence, donc, je vais mettons, faire une séquence d'histoire pendant 3 semaines et puis on va faire de l'espace pendant 3 semaines, ça va pas être toutes les matières, tu vois ce que je veux dire ? lundi espace, mardi temps etc... Mes collègues elles fonctionnent plutôt comme ça...

chercheure : d'accord, et il y a des contraintes, est-ce que par exemple, vous allez à la piscine ?

Mallory : alors certaines classes, on a deux classes sur l'école qui vont à la piscine... mais ça c'est, on est tributaire des créneaux mairie et on n'a pas vraiment de possibilité...

Chercheure : et ça ne te dérangerait pas de les y emmener tes élèves ?

Mallory : franchement, ça ne .. je le ferais mais ça ne serait pas quelque chose qui me... pour moi c'est que dans cette école avec ce contexte là social, quasiment tous les enfants savent nager, tous d'ailleurs, donc l'intérêt à la piscine ce serait de faire des activités plutôt de soit de secourisme, soit des parcours de nage etc... aller à la piscine, ça prend l'après-midi... Donc, je trouve ça très contraignant avec le nombre d'heures qu'on a sur une semaine quoi... Je trouve vraiment qu'on nous demande beaucoup, beaucoup, beaucoup de choses à l'école et ça devient impressionnant le nombre d'attestations qu'ils doivent avoir, de premiers secours, de natation, de sécurité routière et je pense que aucun enfant ne fait tout sur sa scolarité primaire quoi, c'est pas possible... on peut pas 'fin... non, c'est pas possible... Donc, la piscine, je trouve ça très très contraignant en termes d'horaires...

Chercheure : d'accord... est-ce qu'on peut revenir sur cette classe ? qu'est-ce que tu penses de tes relations avec les parents d'élèves ? en CE1-CE2, encours double, si tu as le seul cours double du CE1-CE2 ? Ca se passe bien, ils ont pas peur ?

Mallory : si ils ont peur, en début d'année, il y a toujours des appréhensions, ils ... bon après, généralement, les parents de CE1 sont ravis parce qu'ils, voilà ils ont l'impression que si on met leur enfant avec des ce2 c'est que ben du coup ils ont un meilleur niveau que les autres... Ca c'est vraiment l'image qu'ils ont certains, en début d'année... On a aussi des parents très sereins qui disent, ben de toute façon si vous le mettez là c'est que vous pensez qu'il y sera bien et qui nous font confiance... y en a quand même pas mal ; et à l'inverse, de parents de Ce2 qui paniquent un peu, ça m'est arrivé, y en a qui me demandent si c'est un ce2 au rabais parce que leur enfant n'a pas le niveau etc... donc il y a quand même plein de clichés ou de choses, d'inquiétudes en début d'année, et au fil de l'année, ça se détend.. Moi je sais que j'ai jamais eu autant de retours de parents d'élèves depuis que je suis dans cette école et c'est que des retours qui sont très très positifs... Donc, non, c'est super... Là cette année, j'ai reçu une tonne de mots en fin d'année, des choses hyper encourageantes, hyper positives, même des parents qui sont venus me voir en disant : bon ben en début d'année, je pensais ça mais j'ai changé d'avis quoi, donc ça c'est génial !

Chercheure : ah ouais...

Mallory : voilà...

Chercheure : et donc, du coup, c'est pas du tout pareil que dans l'autre école où tu me disais que tu avais quelques difficultés relationnelles avec des parents qui utilisaient l'école comme un service...

Mallory : ben oui, c'était un peu différent et c'était pas du tout le même cadre social, y avait pas je pense, après, c'est pareil, faut pas faire de généralité hein... c'était très mixte et très hétérogène, pareil au niveau des classes socio professionnelles des parents, mais y avait pas la

même image de l'école, pas le même ... je sais pas comment dire... le même intérêt entre guillemets pour l'école... Après, y a toujours de revers de la médaille, là on a beaucoup de parents qui mettent la pression aux enfants en fait... il faut dire ce qui est hein... Donc on a du plus et on a du moins... Partout, donc il faut avoir des bonnes notes, il faut être dans les meilleurs, il y a souvent cette notion de comparaison là... les parents ont beaucoup ça et par rapport aux autres etc... Voilà, donc, c'est autre chose...c'est autre chose à gérer et là ça va plutôt être souvent, montrer aux parents que l'enfant, il s'épanouit très bien, il a de bons résultats, l'idée c'est pas d'avoir tout juste tout le temps, 'fin voilà...

Chercheure : ils comprennent le principe des Octofuns les parents ?

Mallory : oui, ils comp... Après il faudrait qu'on ait vraiment le temps de leur montrer, moi je compte quand même beaucoup sur les enfants pour leur expliquer... Bon ça fonctionne, mais j'ai énormément de retours positifs sur, de parents par rapport à ça qui me disent oh c'est super parce qu'il nous en parle à la maison parce que ben voilà il nous explique qu'il a plein d'intelligences, que les parents aient un retour des enfants, je trouve ça super quoi... Fin moi, c'est ce que me retournent aussi les parents, que l'enfant a grandi autrement que sur ses seules compétences scolaires quoi... ça c'est super ! Ils me disent qu'il a plus confiance en lui, ça c'est des retours quoi... qui sont extras quoi !

Chercheure : et par rapport à l'absentéisme, ça n'arrive plus dans cette école ?

Mallory : non, y a pas beaucoup d'absentéisme...

Chercheure : donc, t'as pas trop de parents non plus qui sont dans le contrôle de ton travail ou...

Mallory : non, non, non, ils surveillent de près les résultats des enfants, y a quand même cette envie que l'enfant ait de bonnes notes, voilà un suivi des devoirs qui est beaucoup plus important d'ailleurs... mais moi en tout cas, je ne ressens pas de pression dans le contrôle de mon travail, et puis même y a des parents à qui moi j'ai dit spontanément, ben non, parce qu'il y a des parents qui ont eu les enfants dans les autres classes aussi tu sais, on ben l'ainé est passé chez ma collègue ou tu sais ce genre de situation là... et ils me disent c'est très différent, j'ai beaucoup de retours comme ça où ils me disent vous enseignez vraiment de manière très différente par rapport à votre collègue etc... et je dis bah oui, c'est vrai... Et ils me font des retours, ils me disent : oui c'est vrai qu'ils ont fait moins d'histoire géo c'est vrai que (rires) mes collègues elles font vraiment toutes leurs séances toutes les semaines, c'est très carré, mais par contre, vous voilà vous faites plus de jeux, ce que vous faites c'est complètement différent, ou ça vous l'avez amené par le projet, donc... c'est rigolo en fait parce qu'on voit que les parents y regardent de près, mais y a pas de critique quoi, y a pas de comparaison, on va dire malsaine, de vous c'est mieux ou elle c'est mieux quoi...

Chercheure : du coup tu me disais quand même qu'il y avait un truc que tu supportais pas trop, c'était le fait que les parents enseignent à la maison des choses différentes de celles que tu enseignais toi à l'école, enfin... que tu faisais un peu... Tu m'avais dit que tu vivais ta classe un peu comme un cocon et là tu sens plus le besoin ?

Mallory : de maîtriser ça ?

Chercheure : non mais de couper parce que tu me disais que les enfants arrivaient dans ta classe avec un passif de choses qui se passent à la maison et que tu prenais bien attention à bien couper... pour qu'ils soient disponibles scolairement parce que c'était pas... parce que c'était pas... tu n'étais pas toujours en accord avec l'éducation des parents...

Mallory : ouais... Alors pas pour tous hein, toujours pareil mais il y a eu des cas un peu particuliers oui c'est clair...

Chercheure : Et là tu n'as plus besoin de ?

Mallory : Non, oui, c'est vrai...

Chercheure : pas de conflit de loyauté ou des choses comme ça des enfants à l'égard de ce que

tu dis et de ce que disent leurs parents et vice versa quoi?

Mallory : non, je... c'est vrai...

Chercheure : ah ben ça c'est...

Mallory : ouais, c'est plus zen... c'est c'est vrai...

Chercheure : donc tu vis mieux le métier ?

Mallory : oui, j'ai moins de frustration peut-être... c'est ça, et puis je après, c'est vrai que je suis moins au contact quotidien des parents, c'est un peu différent quoi...

Chercheure : et alors, tu me disais que ta maman elle était prof aussi..

Mallory : oui !

Chercheure : elle enseigne encore ?

Mallory : elle enseigne encore oui, elle a encore un an.

Chercheure : et vous partagez des constats par rapport à l'école ? parce que vraiment tu me disais que c'était quelque chose que tu partageais avec ta maman, dans l'autre école...

Maintenant que tu es dans cette école là, vous en parlez toujours de

Mallory : oui, on en parle toujours, là maintenant, c'est vrai qu'on est, en plus on est dans la même structure... donc c'est rigolo...

Chercheure : ah oui...

Mallory : oui, on échange beaucoup par rapport à ça, après, c'est vrai que l'enseignement dans le secondaire, il est quand même différent... La conception des enfants, là, on les a dans une discipline, c'est pas pareil... y a une relation au collège lycée qui est pas la même que qu'au primaire où on va être l'enseignant référent dans toutes les matières etc... Mais on parle un peu de l'évolution, alors de plein de choses, ça peut être des enfants de la société, mais aussi des programmes, et des attendus ministériels on va dire... quand même, y en a eu des réformes depuis !

Chercheure : oui, oui,

Mallory : et oui, on échange forcément, mais ça c'est chouette !

Chercheure : y avait un point aussi tu me disais que quand on était prof, on restait un peu un élève parce qu'on continuait à apprendre tout le temps..

Mallory : ouais, c'est vrai...

Chercheure : tu le vis un peu comme ça ?

Mallory : oui, oui, depuis toujours l'envie de , après, moi c'est moi hein, mais l'envie de me dire cette année, je vais progresser puis l'année prochaine, je ferai encore mieux, et c'est un peu, c'est un parcours, 'fin, oui, c'est un parcours, scolaire alors en tant que prof pas en tant qu'élève mais c'est quand même un parcours. Ah ouais, moi, je le vis toujours comme ça... Et puis j'ai toujours besoin de me former en fait, qui me prouve que, ben je suis pas arrivée au bout quoi... A aucun moment je me dis je gère tout là, donc j'ai plus besoin quoi... Ah non non, et quand je gère bien quelque chose, j'ai envie de d'aller plus loin, de faire mieux...

Chercheure : et du coup, c'est un peu comme si t'avais pas vraiment changé d'univers depuis l'enfance ou tu penses qu'à un moment t'as changé de.. t'as changé le... t'es allée de l'autre côté du bureau ?

Mallory : ah ben oui, clairement, c'est plus du tout pareil, c'est sûr... et puis c'est pas exactement, c'est pas exactement, le métier n'est pas exactement ce que je me disais qu'il était. Je trouve que c'est super, hein du coup y a plein de possibilités, de choses que j'imaginai pas, dans la manière de faire, parce que moi j'étais dans des classes assez traditionnelles, en frontal etc... Mais pour certains aspects c'est plus difficile parce que les parents sont, demandent ptet plus de choses et y a pas, moi j'ai 'ai pas de souci personnel, hein, mais même moi je le vois, je pourrai le vivre, et d'autres collègues le vivent, on a plus la reconnaissance, l'enseignant n'est plus ce qu'il était il y a 20 ans... Les enfants ne sont plus du tout ce qu'on était quand on était

jeunes. Il y a beaucoup de choses qui ont changé, après, il y a du plus et du moins, mais je.... que ce que j'ai pu vivre au quotidien quoi...

Chercheure : après ça ne te déçoit pas pour autant... ?

Mallory : ça me déçoit pas, les jours où vraiment ils vont être un peu pénibles, où je vais dans la répétition, oui et on en avait parlé je crois il y a trois ans, l'éducatif plus que l'enseignement, ça me on vfa dire quand l'éducatif prend la place de l'enseignement, là c'est des jours où je fatigue un peu, ya des jours où je me demande si c'est vraiment ça que je voulais faire...à la base ???

Chercheure : oui parce que tu disais que tu voulais pas faire le flic, c'est ça ?

Mallory : voilà c'est ça...

Chercheure : t'avais repris cette expression

Mallory ouais, c'était ça ...

Chercheure : et du coup, pour pas à avoir à faire le flic, tu penses par ex que ça pourrait peu être les jeux, qui te servent de régulation ?

Mallory : non mais je pense que y a quand même une part où ça fait toujours un peu partie du métier aussi... on doit... ça fait partie du métier de faire le flic, de réguler, de toute façon on est dans des micros société, ils sont 28, il y aura toujours des conflits, des moments d'emportement etc...c'est comme ça...Mais j'ai du mal quand cela prend le pas sur tout le reste... les journées où j'ai passé mes journées à reprendre les règles à dire ci ou ça, parce que c'est pas des anges hein ? Ya des journées où je sors épuisée par ce que c'était pas ce que je rêvais de faire quand j'ai choisi ce métier là...

Chercheure : Et quand tu avais commencé, tu me disais que tu voulais travailler avec des petites sections, ou des maternelles, pourquoi, qu'est-ce qui fait que tu y es pas en maternelle ? Est-ce que c'est une question de choix que t'as pas eu ou ?

Mallory : Euh, oui parce que quand j'étais dans mon ancienne école, y avait pas le choix, le directeur était sur le poste de maternelle donc voilà... moi j'avais pris le cycle 2 et ma collègue le cycle 3, c'était d'un commun accord... et là quand je suis arrivée dans cette école, j'ai eu le choix entre une petite section et le CE1 CE2 et mon chef d'établissement m'a clairement fait entendre qu'il me préférait sur le Ce1 CE2, de par mon passif on va dire et moi dans tous les cas, plus du tout envie d'être avec des tout petits, hum,

Chercheure : D'accord,

Mallory : Peut-être justement parce que je me suis beaucoup plus en cycle 2 et que voilà, j'en ai pas encore fait le tour...

Chercheure : et tu t'y vois à la maternelle, ou pas ? Tu te vois enseigner en maternelle ?

Mallory : en grande section éventuellement, mais avec les tous petits non.

Chercheure : et en ASH par exemple ?

Mallory : ah non, pas du tout... et alors ça oui, c'est curieux mais pas du tout...

Chercheure : qu'est ce qui ne te plait pas dans la projection de toi en ASH ?

Mallory : je pense que c'est d'être confrontée tout le temps à de la difficulté. Tu vois ça, d'une part, parce que j'aime bien différencier mais je trouve ça chouette de le faire dans la classe et que cela soit je sais pas, inclus au reste... quoi... Pas être que dans la difficulté... ensuite le fait de ne pas avoir de classe, moi c'est quelque chose qui me frustrerait énormément...

de connaître l'enfant que sur sa difficulté et que sur un créneau de temps de remédiation ou d'intervention ...voilà, non, ça ne me plairait pas.. Ca ne me plairait pas de ne pas être maître de ma classe je pense...

Chercheure : et en collège, si tu devais changer de bahut, est ce que ça te plairait d'enseigner en collège ?

Mallory : Ben je vois pas dans quelle mesure je pourrais enseigner en collège ? en ULIS peut-être tu veux dire ?

Chercheure : non pas forcément, par rapport à des envies que tu pourrais avoir de changer de corps,

Mallory : ah, de passer le capes et de devenir prof ?

Chercheure : oui par exemple ?

Mallory : euh ben non, pour moi, c'est pas quelque chose qui me... j'ai jamais été trop attirée par le collège, ni le CM d'ailleurs, les pré ados, tout ça, les ados...

Chercheure : ouais, c'est plus une question d'âge qu'une question de spécialité?

Mallory : oui, je pense que c'est ça... une question d'âge, à la base je voulais travailler avec des maternelles quand j'ai démarré et là je me plais beaucoup avec des CE mais c'est avec des enfants, j'ai toujours voulu travailler avec des enfants, pas avec des ados. Et la petite enfance, pour l'instant, non, quoi...

Chercheure : tu y reviendrais pas sur ce désir là de travailler avec des maternelles ?

Mallory : ben non pour le moment non. Après est-ce que c'est le fait moi, de peut-être que c'est en lien avec mon chemin personnel, hein, de ne pas être maman etc... il me manque peut-être ça, peut-être que ça changera, je sais pas.

Chercheure : de la crédibilité, t'as l'impression que pour être crédible un peu en maternelle il faudrait être passée par la parentalité ?

Mallory : euh, je sais pas... non, je pense que c'est plutôt, non, je sais pas... mais là je saurais pas t'expliquer, pas l'envie voilà...

Chercheure : d'accord, je pense qu'on a bien fait un grand tour de ce qui était en suspend pour moi ; je te remercie pour ta disponibilité..1h00.53

10.6.1.4. *Verbatim de l'épreuve (captation vidéo) de Mallory*

Mallory : Bonjour, on s'installe... (chacun s'assied à sa place et vide son cartable).

Mallory : Ah oui, tu sors ton cahier non ?

Mallory examine les cahiers de liaison et lit les correspondances avec les parents pendant que certains élèves font leur métier : météo, date en anglais, date en français affichage du programme de la journée... présents Allez, les CP en attendant le courrier, vous prenez le Taoki rouge, les distributeurs... (à Arthur qui cherche son AVS) il n'est pas là... allez vas-y tu peux le remplacer ... Ah tu vas avoir du mal à faire l'exercice si tu m'effaces le tableau... (à un CE1)

Mallory : donc, vous avez un exercice de grammaire, qui remplace la dictée à faire dans le cahier, alors qui nous lit la consigne ? Solène.

Solène : Je transforme les phrases...

CP : mais c'est à moi...

Mallory : Chut !

Solène : Je transforme les phrases en mettant les GNS au pluriel.

Mallory : GNS, c'est groupe nominal sujet... Alors, ça vous rappelle quelque chose cet exercice ?

Mallory : ça vous rappelle quoi Eliott ? Celui que vous avez fait mardi... Alors quel est le piège à éviter ?

Eliott : C'est...

Mallory : tu peux arrêter de parler s'il te plait ? Va t'asseoir...

Eliott : c'est les costumes...

Mallory : les costumes de quoi ?

Eliott : euh les noms.... Les costumes...

Mallory : on va marquer les accords... on va mettre les marques du pluriel sur quoi ? (Mallory se tape sur le plexus avec une main et se tient au tableau de l'autre.)

Enfant CE1 : sur nous . . .

Mallory : c'est quoi un groupe nominal ?

Elève : c'est un déterminant, un nom et un adjectif.

Mallory : ce n'est pas un déterminant ET un nom, c'est un déterminant PLUS un nom PLUS parfois un adjectif ou deux adjectifs... Donc, vous allez mettre la marque du pluriel sur les groupes nominaux qui sont déjà soulignés... mais quel est le piège à éviter ? Qu'est-ce qu'il va falloir faire aussi ? Vous vous êtes fait avoir mardi...

Elève CE1 : c'est que si elle est au pluriel la phrase, il faut faire attention au verbe...

Mallory : et oui ! Si le sujet devient pluriel, qu'est-ce qui se passe avec le verbe ?

Elève : le verbe il va changer de costume...

Mallory : voilà... Faites bien attention... Ce sont des phrases au présent, donc c'est facile... Vous connaissez, c'est bon ? Allez, on y va, et n'oubliez pas d'écrire les phrases modèles hein... (2.10)

Mallory récupère une enveloppe pleine d'argent : c'est vendu ?

Elève : oui...

Mallory : et tu en veux encore d'autres ?

Elève : oui...

Mallory : Ah ben... ok... le roi de la tombola...

Elève inaudible au bureau de la maitresse

Mallory : alors j'ai fait passer à Monsieur N... le directeur, ton intention d'en vouloir d'autres, mais maintenant, j'attends sa réponse...

Mallory compte l'argent des pochettes afin de vérifier que le compte y est. L'avs de la classe s'installe et fait quelques déplacements pour mettre les CP au travail sur le fichier TAoki rouge).

Un élève Mi CP mi CE1 bafouille devant elle.

Mallory : alors tu es vraiment là debout à mon bureau pour me dire ça ?

l'enfant repart à sa place, sous le regard agacé de l'AVS.

Deux fillettes attendent de connaître le programme pour coller les étiquettes du planning de la journée.

Mallory : alors, maintenant, la cantine... (03.30 il est 9 h 17))

Elle énumère chaque prénom qui indique s'il mange ou non à la cantine.

Alors 20-3 demande t-elle à la volée... Les élèves lèvent le doigt pour répondre.

Une élève de CP répond : 17

Mallory : très bien, 17 enfants à la cantine aujourd'hui, allez les facteurs vous pouvez y aller...

Qui est facteur avec toi ? (untel mais il n'est pas là...) alors on va prendre Louise, allez...

Mallory à l'AVS : ben il faut lire le texte hein... Il doit faire la suite normalement...

Aux filles qui collent le programme : alors grammaire, calcul, vocabulaire, (elle les aide à placer les étiquettes sur le tableau, intercale l'étiquette récréation), on va le descendre un peu plus, ça ça ne bouge pas et en bas vous mettez musique parce qu'on va répéter le chant.(6.13)

La classe est silencieuse, Mallory aide les CP à se mettre au travail, à répondre aux questions sur le cahier de brouillon. Elle s'approche d'un enfant Ruben qui a un programme spécifique, non lecteur...

Mallory : tu me trouves 5 images (parmi ces publicités) où j'entends chanter [sssss]. Allez, prends les ciseaux, tu découpes, et tu m'appelles quand tu as fini.

(elle passe devant une CE1 et lui donne un nouveau cahier de brouillon car elle a terminé l'ancien, elle va lui chercher une page de garde à coller dessus).

Un élève : est-ce que je dessine les traits maitresse ?

Mallory (ironiquement) ! ou alors, tu laisses un espace et je l'écris pour toi quand j'ai un moment ? Ah...

L'enfant sourit et a compris l'humour de la maîtresse.... (8.03)

la classe travaille en silence, Mallory aide Ruben qui a un programme particulier en CP (elle lui fait oraliser les mots pour savoir si on entend [s])... L'AVS travaille avec un autre enfant qui ne veut pas travailler et regarde Mallory avec son camarade...

Mallory chuchotant : qu'est-ce qu'on entend à la fin ? Elle fait des gestes issus de la méthode Borel Maisonnay tout en parlant... et le laisse découper.

Mallory avec une CP : tu es sûre de toi là ?

Elève : euh non... et elle gomme... Merci !

Elle regarde le travail d'une élève de CE2 qui revient en CP le matin. Elle s'éloigne d'elle pour écrire au tableau...

Mallory : qu'est-ce que c'est cette lettre ?

Elève : le T majuscule...

Mallory : oui ! (et l'élève se remet au travail en souriant).

Mallory à Ruben : Allez... Elle lui fait tourner les pages du catalogue de jouets pour trouver des mots contenant le son [s]. Qu'est-ce qu'on cherche comme son ?

Elève : S

Mallory : ça c'est une lettre, je te parle d'un son, comment elle chante ?

Elève [SSSSSSSSSSSSSSSSSSSSs]

Mallory : allez, cherche...

Alors, Lili, Taok Hugo sont dans la rue... A la fin il faut mettre un ?

Elève : e.

Mallory circule vers les CE1 puis revient vers le Cp qui découpe.

Mallory : alors qu'est-ce que tu as trouvé ?

Elève : zoo...

Mallory : Est-ce que tu entends [SSSS] dans zoo ?

Elève : j'entends [o]

Mallory : on entend O oui, mais avant le O qu'est-ce qu'on entend ?

Elève : Zo

Mallory : Quel est le son que tu entends ? qu'est-ce que tu entends quand tu dis ZOO...

Ruben, dis le mot, zoo... dis-le toi...

Ruben : ZOO

Mallory : le premier son, au début, qui chatouille la langue, là, c'est quoi ?

C'est comme Zorro, zéro... C'est quoi au début. ?? C'est le... (L'enfant reste mutique, tête baissée). Mallory se lève et va chercher un matériel spécifique...

Mallory : Trouve moi dans la boîte l'alpha qui chante au début du mot ZOO... Est-ce que c'est le zibulus que nous cherchons ? Qu'est-ce qu'on cherche ? Alors tu vas faire deux tas, le tas des zibulus et le tas des serpents.

Ruben : C'est le tas des serpents.

Mallory : très bien. Allez, continue...(12.50)

Elève CP : maitresse, comment on écrit chevalier ?

Mallory : chevalier, où peux-tu trouver ce mot ? On l'a déjà vu... quand est-ce qu'on a parlé de chevalier ? qu'est-ce que tu veux écrire ? Taoki fait la bagarre avec d'autres... d'autres c'est d'apostrophe, et le mot outil « autre » que tu connais... c'est le son [o] dans une autre écriture, et chevalier il me semble qu'on l'a vu dans une histoire...regarde dans le livre... l'histoire du tournoi...

Elève : ah oui... elle lit l'extrait (une voix annonce la joute de deux chevaliers).

Mallory : voilà... donc le mot chevalier tu vas le trouver dans cette histoire...

Mallory va voir une autre CP : Bon Maely, on y va là, on s'y met ? Ce serait bien non ?

Mallory : c'est bien là, continue... Il faut mettre un accent sur le o pour faire un o bien fermé.

Alors tu as trouvé toi ? (Ruben) qu'est-ce que tu as trouvé ? Oui, c'est bien le ski... allez, continue...(14.35)

Mallory repart en CE1... Arthur, tu as terminé ? Ah... Alors tu t'arrêtes, ce n'est pas la peine de tout écrire... Si t'en fais qu'une c'est pas grave, mais je préfère une bien faite jusqu'au bout... que deux trop rapidement faites... Déjà tu regardes au tableau et tu soulignes comme ça si tu as les mêmes compléments du nom. Et peut-être tu mets deux S à chasseur, tu ne dis pas chasseur toi ?

Elle part...vers Victor, à qui elle fait un signe d'accélération. (15.27)

Mallory : allez montre-moi, tu me dis ce que tu as écrit ? (Elle va voir l'enfant qui est accompagné de son AVS, celui-ci lui a fait signe qu'elle pouvait venir). Essaie de te rappeler, y en a deux ou trois dans l'histoire... Oui... deux chevaliers, en armure, qu'est-ce qu'ils font ? (l'avs mime qu'il lui « tire les vers du nez » car l'enfant ne s'implique pas dans l'activité d'écriture demandée par la maîtresse) ; qu'est-ce qu'ils font ces chevaliers Hugo ? c'est toi qui a inventé l'histoire... (l'avs et Mallory échangent au sujet de l'exercice à voix très basse)... La maîtresse laisse l'enfant avec l'AVS.

Elle va voir une autre élève suivie par ce même AVS, inscrite en CP le matin et CE2 l'après-midi.

Mallory : ça va mademoiselle ? (17.37)

Elève : j'ai perdu ma gomme...

Mallory : tu as perdu ta gomme... c'est ça ta gomme ?

Elève : non ce n'est pas ça...

Mallory : mais tu l'avais ce matin ? (Cherche dans son cartable et par terre autour de l'enfant)

Elève : oui, je l'avais...

Mallory : c'est pas Jean-Pierre (l'AVS) qui te l'a piquée pour aider Hugo ? Ah non, c'est pas Jean - Pierre...

Un autre élève : c'est pas celle-là ?

Jean-Pierre : si c'est celle-là...

Mallory : ben pourquoi c'est toi qui as la gomme de Louanne ? (18/04)

Mallory revient à Louanne : alors on lit... Taoki...

Louanne : Taoki combat...

Mallory : moi, je lis condat...

Louanne : un b...

Mallory : eh oui...Maelly est-ce que tu peux t'y mettre un peu là, s'il te plait ? Je te surveille tu sais...

Mallory revient vers Louanne... Très bien alors si tu mets la botte (l'alpha de la botte codée B), qu'est-ce qui se passe ?

Louanne : ça fait plus condat, ça fait combat ? Attends... (Mallory est devant un affichage M+B)

Mallory : j'attends... qu'est-ce qui se passe devant la botte ? On veut dire combat, regarde qu'est-ce qu'on a là...

Louanne : O, oui après c'est le N...

Mallory : et qu'est-ce qu'on voit là ?

Louanne : on voit le M sur l'affiche

Mallory : et pourquoi ? Le N il combat un écureuil ? Est-ce que tu crois vraiment qu'il est en train de combattre un écureuil ? L'écureuil il passe par là juste hein ?

Louanne : ah oui, c'est juste qu'il a peur de ça... Taoki a peur du combat ?

Mallory lui rédige un texte à trous : donc là, tu remplis, d'accord ? (19.49)

Mallory part en CE1. Ca va Enzo ? (à une fillette) Alors si tu fais une faute là, tu vas aussi la faire là forcément... Qu'est-ce que tu as écrit là ? le...chaSSeur... ensuite, quand tu mets au pluriel, qu'est-ce que tu dois ajouter ici ?

Fillette : Un S ?

Mallory : le e c'est la marque de qui ?

Fillette : les filles...

Mallory : le chasseur, c'est une fille ?

Fillette : non (elle efface son e et va écrire un s)

Mallory regarde le cahier d'un autre élève, Clément : c'est quoi ça un n et un s ? Alors ça... un bison ça devient ? (20.36)

Clément : les

Mallory : non, un ça ne devient pas les... Le ça devient les, un ça devient... Un enfant, (elle montre des enfants...)

Clément : Des !

Mallory : si tu écris des bisons, ça veut dire qu'il y en a

Clément : plusieurs

Mallory : Donc, tu mets....

Clément : un s.

Mallory : avec SA flèche... alors regarde tu mets les flèches, mais c'est bien tu peux faire mieux, regarde, ça c'est sa trousse... et si je prends les deux... sors-moi ton autre trousse, on parle d'Arthur, ça c'est sa trousse, et ça, ce sont les siennes donc ce sont SES troussees...

(confusion avec LEURS qu'elle voulait sans doute lui apprendre, mais elle s'est trompée de trousse...)

Mallory : SA s'écrit SA et SES s'écrit SES. Allez, relis moi la phrase...

Clément relit la phrase...

Mallory : alors est-ce que ça va ?

Clément : tu crois ? (Mallory se tient la tête et s'installe 0.22.26)

Mallory : le chasseur tue un bison avec sa flèche...ok, donc maintenant on va essayer... en mettant comme ça... Les chasseurs tuent des bisons avec SES flèches... Est-ce que toutes les flèches elles sont au même chasseur ?

Clément : non...

Mallory : donc en fait, c'est comme si on prenait la trousse d'Arthur plus la trousse de Maëva, regarde, ce sont... on ne peut pas dire SES... ça c'est sa trousse, ça ce sont....

Clément : leurs ?

Mallory : oui... donc ici tu effaces et tu le mets... Il ne reste plus qu'à accorder le verbe. Tu l'encadres dans la première phrase et ensuite tu l'accordes dans la deuxième...

Mallory : ça y est Paul, déjà ? Fais voir... Déjà, si tu me l'écrivais sans faute celui-ci... et ensuite, alors, (23.29) j'arrive à lire les phrases, mais je ne vois pas toutes les marques de pluriel là... Donc, déjà, dans tes phrases modèles, souligne les groupes nominaux... que tu dois mettre au pluriel. Là, quand je vais effacer le tableau, quand je vais lire la consigne, « mets les GN soulignés au pluriel », je verrai qu'il n'y a rien de souligné... Ah, donc, recopie bien l'énoncé déjà... (24.13)

Mallory observe le travail de deux élèves, s'approche d'une troisième et se place derrière elle.

Mallory : c'est quoi « tue » dans ta phrase ?

Elève : c'est le verbe

Mallory : bien, et le sujet du verbe c'est quoi ?

Elève : les chasseurs...

Mallory : Mmm c'est un sujet singulier ou pluriel ?

Elève : pluriel... et sourit...

Mallory : quel est le pluriel sur un verbe ?

Elève gomme et recherche son erreur pour la corriger.

Mallory regarde un autre cahier d'élève : donc au pluriel, chasseur ne change pas ?

Elève : ah si....

Mallory : ah... Ah ben non, pas dans la phrase modèle ! (25.40)

Mallory repart voir Paul : ça y est c'est souligné ? Tu fais quoi là ? La phrase qui est au tableau que tu as recopiée, tu vois j'ai souligné les GN dedans... donc tu les soulignes sur ton cahier... s'il te plait (elle lui tend une règle !). Tu dois souligner quoi ? Le chasseur... (elle voit le CP Ruben debout... et s'adresse à lui de loin) ça y est Ruben t'en as combien ? celui là on l'a déjà, qu'est-ce que tu as trouvé d'autre ? Depuis tout à l'heure ?... Bon alors mets toi au travail s'il te plait... Clément assieds-toi bien... Deux chevaliers, en armure, qu'est-ce qu'ils font ? Il l'a fait le travail ? (C'est que tu ne veux pas me le dire à moi c'est ça ? j'aimerais bien savoir ce que tu as écrit moi...) Allez, vous finissez la phrase en cours... Lili et Hugo de chevails... des chevails ? c'est quoi des chevails ? Che-va-li-ers... qu'est-ce qu'on entend à la fin ?

Elève : é

Mallory : comme dans panier.

Elève de CP : est-ce qu'il faut mettre un S là ?

Mallory : eh oui, il y a plusieurs chevaliers... (27.42)

Mallory repart en CE1 vers Lison : ça c'est bien, sauf que ici, la seule chose que tu n'as pas faite, c'est accorder le verbe ... quand une personne fait l'action, le costume du verbe c'est...

Lison : ER

Mallory : non, ça c'est l'infinitif... Trouve le verbe...le costume du verbe c'est ?

Lison : le...

Mallory : quel est le costume du verbe ?

Lison : tue...

Un élève interpelle Mallory : on dit la peau de bison ou la peau du bison ?

Mallory : on peut dire les deux, la peau de bison ou la peau du bison... Et tu vois, ça reste au singulier, même s'il y en a plusieurs...

Revient vers Lison, qui cherche le verbe : voilà, alors si on a plusieurs chasseurs, qu'est-ce qu'on a comme costume ? Réfléchis bien avant de me répondre Lison... ou sinon, trouve de l'aide dans la classe...

Lison : NT...

Mallory : et oui, qui porte le costume ? Est-ce que c'est tue ?

Lison : oui, TUENT

Mallory : bon...Elle va voir le voisin Clément : et là qui fait l'action ?

Clément : les chasseurs

Mallory : très bien, donc on met le costume...

Clément : s ?

Mallory : non... ici qui fait l'action ?

Clément : les chasseurs...

Mallory : qu'est-ce qu'on met comme costume ?

Clément : S ?

Mallory s'en va : je ne sais pas Clément... à 0.28

Mallory : alors Vincent... Qui porte un s en costume ? Avec quel pronom personnel on met un s ? Avec quel pronom personnel on met ES, regarde... Vincent, va voir où c'est affiché...

Vincent : TU

Mallory : alors est-ce que « les chasseurs » on peut le remplacer par TU ? C'est singulier ou c'est pluriel les chasseurs ?

Vincent : c'est pluriel

Mallory : alors va me montrer les costumes du pluriel... (Vincent va regarder les terminaisons des verbes mais pas les personnes du pluriel).

Mallory : ceux du pluriel, quand plusieurs personnes font l'action.

Elle va le guider le le positionne en face de l'affichage correspondant à sa demande.

Mallory : Vincent, trouve alors les trois pronoms du pluriel. Quand on parle des chasseurs, est-ce que tu vas dire nous, vous ou ils ?

Vincent : On dit les chasseurs...Vincent va relire sa phrase et répond : TUENT, c'est le verbe TUER.

Mallory : Quel costume on met avec ILS, quel costume on met à la fin du verbe ?

Vincent : T

Mallory : juste un T ? Vincent fais un effort s'il te plaît... On a tout repris mardi déjà et là tu as la fiche pour t'aider...Si cela ce suffit pas, tu prends ton cahier rouge...

Mallory à Charles: pourquoi tu tires un trait sur le résultat là ? tu le barres pourquoi ? Charles, tu le tires le trait, après avoir sauté une ligne... pour aérer la page... parce que là, tu barres le résultat... Qu'est-ce qui te bloque ?

Mallory à Solène : pourquoi tu la refais ? tu veux la faire une seconde fois ?

Solène : une vérification ?

Mallory : mais tu as vérifié comment ? Ah oui, mais cela marche aussi... Oui, on peut le refaire en changeant le résultat, en faisant comme une soustraction, c'est pas un souci...

Mallory à Victor : Victor, on va peut-être mettre le turbo...non, parce que ça va bientôt être la récréation d'ici une demi-heure et tu n'as même pas fini l'exercice de grammaire... donc, ouh ouh... réveille-toi... allez, tu as des problèmes pour le faire ? ou c'est juste que tu es un peu au ralenti ce matin ? C'est ça ? Alors maintenant vérifie, le chasseur, ça devient...

Mallory à Victor : les chasseurs... ça te parle là ou il y a un souci ? Voilà donc tu vérifies, groupe par groupe...

Mallory (35.04): A Ruben : Ruben, tu as trouvé quoi ? Dans vélo tu entends quoi ? tu entends [S] ? dans vélo ? Vé Lo, tu entends le serpent ?

Mallory : Qu'est-ce qu'on entend dans VE-LO ? (Elle fait les gestes Borel Maisonny) Non, on n'entend pas S... On va arrêter là... on va ranger... Tiens regarde, tu as des exercices de géométrie là... Il faut relier les points rouges pour dessiner sur la feuille. Donc tu prends tes crayons de couleurs.(36.27)

On arrête Maély, j'ai dit on finit la phrase, on arrête, moi je vous attends là...

Ben c'est très bien, allez, ça je ramasse les filles, on va passer sur l'ardoise et on va faire une dictée de mots...

Elèves des CP : ah ouais !

Mallory : (37.33) Ruben non... c'est sur les nœuds, je t'ai dit, Alors 3A, c'est où 3A ? c'est là, tu vois bien que cela se croise... oui, mais les autres c'est toi qui les fais...et je t'ai demandé d'utiliser tes crayons de couleurs, il me semble... Qu'est-ce que tu as dans la main là ?

Ruben : un feutre...(38.00)

Mallory aux CP : allez, on prend l'ardoise, fermez le livre, et tu n'as pas ton ardoise Louisa ? Je t'ai demandé de sortir ton ardoise ? Allez on va écrire... vous êtes prêts ?

Mallory à Paul qui lève le doigt depuis un moment : je fais quoi là Paul ? Vérifie tes mathématiques, Si tu as tout fini, tu passes au plan de travail, comme d'habitude... ON va écrire « une médaille ».

Mallory :A Paul, non ce n'est pas ce que j'ai demandé, Paul, je t'ai dit tu t'occupes le temps que j'arrive, si ton cahier n'est pas sur ta table, j'aurai du mal à t'aider... Va chercher ton plan de travail... Alors tu peux me lire la phrase là maintenant ? oui, ah ça, qu'est-ce qui ne va pas ? Y a quelque chose qui te gêne quand tu la dis ? tu mettrais quoi toi plutôt ? Très bien, tu vois pourquoi je te demande à chaque fois de DIRE la phrase ? SI tu passes par l'oral, tu vas corriger des erreurs comme cela... Euh ,alors Charles, c'est merveilleux, je suis d'accord, sauf que ce n'est pas du tout l'opération que je te demande ;.. Allez Layanne, c'est bien...

Vincent : le costume avec ILS c'est ES tu es sûr de toi ? (Mallory lui ouvre le cahier rouge à la bonne page et lui montre ce qu'il aurait dû apprendre sans parole). Voilà, voilà...

(Les CP attendent qu'elle corrige l'écriture de médaille....).

Elle passe voir une autre élève et lit : le chasseur tue un bison avec flèche.

Je pense qu'il manque un petit mot... (41.04)

Elle arrive auprès des CP : c'est bon ? (41.13) Alors, une médaille... toi tu as écrit médouail...
Qu'est-ce qu'on entend à la fin de médaille ?

Elève CP : Il faut mettre un l ?

Mallory : Il faut quoi ? Il faut qu'un L ? Avant de réfléchir à combien de L tu mets, il faut quelque chose avant les L de toute façon...

Elève : l

Mallory : oui, sinon, ça ne chante pas ILL. Clément fais voir... une médaèille ? JE crois que tu as une lettre en trop... Une mébaille ? une Mé DA ILLE... qui est ce qui chante au milieu ? comment elle chante la botte ? B Est-ce que tu entends [b] dans Médaille ? qu'est-ce qu'on entend ?

Louanne : la Dame ?

Mallory : oui le [d]...

Mallory : Louiza, on met un L ou on en met 2 ? je ne sais plus moi du coup ? Pourquoi 2 ?

Louiza : parce qu'il y en a une

Mallory : très bien, donc c'est un mot féminin... Allez, on écrit le soleil.... Le Soleil.... (43.00)

Elle regarde ce que fait Ruben... Quel chiffre tu lis là avec le G ?

Ruben : 2

Mallory : alors il faut prendre la ligne du G et t'arrêter quand tu croises la colonne du 2...

Voilà donc, je ne sais pas comment tu vas me colorier ça... Là ton rond jaune il est là... Allez...

Allez c'est bon, on peut arrêter là ? (44.10)

Mallory : donc, une femme indienne nettoie, qui fait l'action ? Allez Lison... C'est quoi l'action ? qui fait quoi ? mais quelle est l'action dans cette phrase ? Lison j'attends, lis moi la phrase s'il te plait (en même temps, elle prépare l'espace d'écriture de l'opération de maths à un camarade...).

Lison : une femme indienne nettoie la peau de bison.

Mallory : quelle est l'action dans cette phrase ?

Lison : elle

Mallory : non, ce n'est pas quelqu'un une action... une action c'est quelque chose qu'on fait... donc c'est représenté par quel mot ? Lison, tu prends ton cahier rouge, ta leçon de grammaire et tu me trouves la réponse...

Mallory : on accélère un peu Victor ? Très bien là, continue mais plus vite...

Les CE1, vous passez au calcul là, comme ça je peux prendre ceux qui ont un peu de mal avec les soustractions. (46.10)

Allez (en CP), montrez-moi.. Très bien, très bien... Ah non, là tu as écrit SOLAEIL...

Louanne, si tu le sais pourquoi tu ne le corriges pas ?

TU attends que j'arrive ! Soleil, est-ce qu'on a besoin d'un A pour faire [è] ? qu'est ce qu'on met ?

Elèves : EIL...

Mallory : est ce que je mets un autre L et un E ? Pourquoi ?

Elève : parce que c'est pas une fille

Mallory : et oui, c'est un nom masculin... Allez on va écrire un chandail... Déjà est-ce que vous savez ce que c'est un chandail ? C'est un pull. Allez, un pull tricoté, on appelle ça un chandail...

Clément : on écrit pull ?

Mallory : non, on écrit CHANDAIL avec le [an] de volant. (47.25) Qu'est-ce que tu fais Solène ? tu as besoin de manipuler en mathématiques ? Tu as fini ton plan de travail ? Alors tu passes au vocabulaire s'il te plait... dans le fichier. Alors regarde le thème des animaux, il y avait deux ou trois bricoles à terminer... Pose cette opérations toi déjà... Vérifie ici (dit-elle à une autre)...

A Vincent : Tu perds du temps là... écris d'abord l'énoncé ... ON regarde de combien de place on va avoir besoin...donc, ça, on le fait après (elle gomme ce que Vincent a écrit). En ligne, tu écris ça... (179+37= ...) sur la ligne et après en dessous, tu la poses...

A Maely : ça c'est une soustraction donc tu la vérifies...

Solène : maitresse, à côté des fichiers, tu as laissé les corrigés. (Mallory remercie les prend et va vers les CP).

Mallory : En CP maintenant : Yohan fais voir... Alors j'ai dit le [an] de volant...

La cloche sonne 10H.

Mallory : Alors toi tu as écrit ça : chandaille. Donc, on lit bien chandail mais est-ce que ça s'écrit comme ça ? Les filles se sont arrêtées après le premier L... donc il va falloir choisir Mais je sais que tu sais, mais j'aimerais bien que Clément ou Yohan..

Clément : il faut mettre 2L et E parce que sinon ça ne fait pas chandail...

Mallory : non Clément, le E c'est la marque de qui ? Loanne, tu peux l'aider ?

Loanne : E c'est la marque de...

Mallory : le E à la fin d'un mot c'est la marque de qui ? C'est la marque des C'est la marque des filles... c'est féminin.... Alors est-ce que un chandail c'est féminin ?

Loanne : non, c'est garçon..

Mallory : comment tu le sais ?

Loanne parce que c'est y a pas de L à la fin...

Mallory comment est ce que tu sais que ce mot là est masculin, c'est un mot garçon ?

Si c'était un mot féminin on mettrait quoi ? comme petit mot ?

Loanne : Une, une...

Mallory : si je peux dire un c'est masculin, si je dis une c'est féminin... Si t'es perdu, c'est là... (montre une affiche). Allez un petit dernier, deux petits derniers... la feuille... Alors attention, prenez votre temps, j'ai pas dit la faille, j'ai pas dit la feille, j'ai dit la feuille... Allez montre moi ton cahier Paul, non il est là... Ah ben t'as réussi là... tu as compris ça y est ? Ben par contre, la dernière phrase, elle est pour moi ? Y a écrit bonus maitresse là ? Allez, là c'est bien mais il faut aussi mettre ... Ah du coup au pluriel, j'avais oublié qu'on faisait sauter la majuscule ! Ben oui, quand il y en a plusieurs, on met pas de majuscule... Super, tu vois qu'en vérifiant tranquillement, avec de la méthode, on y arrive mieux. Un petit détail, on a un mot qui se finit par AU donc, quel sera quel va être le pluriel ?

Paul : X !

Mallory : tout est juste sauf une chose... un petit oubli... tu as oublié de faire les accords des verbes ! Comme nous n'avons plus une seule personne qui fait l'action mais plusieurs, donc, il faut changer le costume du verbe ...

Mallory : Clément je t'ai dit de commencer par écrire en ligne... comme ça si la maitresse efface le tableau... on a quand même la consigne dans le cahier... en dessous... tu poses la soustraction, allez... Alors Lison, donc, je suis d'accord ici car on a plusieurs femmes qui nettoient mais par contre, là, je ne comprends pas hein... dans ce cas là tu pourrais le corriger au tableau aussi hein ??? C'est bon, t'as vérifié ? ben super... ok... très bien, juste là, vérifie que les déterminants aussi portent la marque du pluriel... Solène, là sur cette table j'ai préparé un atelier, par contre tu peux te mettre à celle-là si tu veux... EN CP on v d'abord finir l'exercice et après vous irez aux toilettes... Allez vous avez écrit feu c'est super mais maintenant il vous manque le [ille]. la feuille...on a le son [eu] et après le [ille].

(aux CP) Encore un, le fauteuil... écoutez bien, c'est le [o] de JAUNE. Paul alors ça y est ?

(à Paul) C'est super t'as le bon costume mais on va le mettre au verbe Paul... pas n'importe où... Là tu vois, tu t'es déconcentré... quel est le verbe dans la phrase ? Dans trois minutes, j'efface le tableau... Victor, là par contre tu te moques de moi ! Trois minutes...

A Solène et son amie qui font des manipulations de monnaie en maths : Alors tu peux réunir toutes les unités si tu veux, tu vois, dans l'exemple... la décomposition, on met ensemble les centaines, les dizaines, les unités... Ca évite de faire des additions à rallonge... même si c'est juste hein ?

Allez en CP montre moi... oh chouette... Puis Loanne, tu me le lis et en plus tu vois que ce n'est pas ça... Alors on va écrire FAU déjà... tu me le dictes ? c'est le [o] de JAUNE..alors comment on écrit ce [o] ?

Yohan : AU

Mallory : ok, on a FAU, on a écrit la première syllabe... ensuite on va écrire

Elève : TEUIL....

Mallory : alors j'écris quoi...

Elève : T, EAU...

Mallory : Non, comme dans FEU... tu vois ils sont tous là... (affichage).

Loanne ; EU

Mallory :oui, comme dans feuille, et après, le son ?

Loanne ; IL

Mallory : et est-ce que je double le L ?

Loanne : non

Mallory : Pourquoi ?

Loanne : si en fait, oui, oui...

Mallory : pourquoi ? Est-ce que fauteuil se finit par feuille ? Pourquoi parfois on met LLE et pourquoi parfois on ne le met pas ? (0.58.32) Je sais que tu as la réponse mais essaie de l'expliquer correctement...

Maëli : Pour une fille...il faut 2L et un E et pour un mot garçon, il faut un L.

Mallory :Alors, fauteuil, c'est un mot garçon ou fille Loanne ?

Loanne : garçon.

Mallory : alors est-ce que je double le L ?

Loanne : ben oui...

Mallory : est-ce que tu as écouté ce qu'a dit Maëli ? Je ne crois pas... Je sais que tu es fatiguée mais il faut essayer de te concentrer jusqu'à la récréation... La feuille c'est féminin, d'accord, le fauteuil c'est masculin. Donc, on s'arrête là... Allez, un dernier pour voir... un dur... une fripouille...

Elève : C'est quoi ?

Mallory : tu es sûr de vouloir me poser la question ? Allez écris une fripouille, c'est quelqu'un qui est coquin et qui fait des blagues... et qui travaille pas quand on lui dit de se mettre au travail, allez, écris, une fripouille, prenez votre temps... Louiza tu vas avoir du mal à le finir...

Mallory à Ruben où est ce qu'on te demande de faire des ronds ? Je ne comprends pas ce que tu fais Ruben... Alors celui-là c'est quoi là ? Il est où celui là ? T4 alors qu'est-ce que tu fais pour le mettre en T4 ? Montre moi, y a rien là...

A Clément, alors fais voir ? Une fripognede..oulah... Allez, on va le faire ensemble... Tu gardes Fri pou et tu me changes la fin... C'est pas une fri pou, c'est une fri-pou-ille...(en frappant les syllabes dans sa main). Fais le [ille]... Maëli tu peux effacer c'est super !

Très bien, parfait (à une autre élève)

Maëli : on peut aller aux toilettes maitresse s'il te plait ?

Mallory : oui, allez-y vite... Fri (pas trop gros Clément) Comment on fait le son ille ? Loane, il est là le son ille (celui de l'affiche Gorille). Est-ce que tu as compris l'exercice ?

Mallory à Ruben, allez tu peux aller chercher ton fichier vert...

Aux CE1, donc j'espère que vous avez bien noté l'énoncé avant que j'efface hein... Ceux à qui je vais noter « à terminer » qui n'ont pas écrit l'énoncé... tant pis pour eux...Ca fait trois fois que je le disais... Allez, vous posez les crayons. Vous prenez l'ardoise ... Les ramasseurs vous pouvez

ramasser les plans de travail. Elle va voir Ruben et lui ouvre la page du fichier en cours. Elle lui demande de lire des mots qu'elle montre...

Là c'est quoi ce mot ? Dans ces 4 mots, il y a un intrus, il n'est pas comme les autres, il faut le barrer...

Maeli et les autres CP ouvrent leur fichier Taoki bleu.

Mallory écrit au tableau la phrase : un enfant indien joue devant le tipi.

Mallory : Allez on va refaire ensemble l'exercice que vous avez fait ce matin sur le cahier... Et j'aimerais que ceux qui sont plus à l'aise réexpliquent aux autres. Et que ceux qui sont moins à l'aise puissent essayer. D'accord ? parce que déjà c'est mieux que mardi... Ça veut dire qu'il y a des choses que déjà vous avez mieux comprises... Hein Clément, ça va mieux je trouve, c'était pas du premier coup mais c'était mieux... avec un peu d'aide tu as réussi. Donc, qui me lit la phrase déjà ?

Un enfant indien joue devant le tipi.

Très bien alors si on doit mettre les GN au pluriel, déjà il faut arriver à voir un petit peu ce qu'on a ; ici elle montre (un enfant indien), i est composé de quoi ?

Elève : d'un déterminant, d'un nom....

Mallory : alors donne moi... qui est quoi...

Elève : un c'est un déterminant.

Mallory : un c'est un déterminant (elle cherche une boîte contenant des symboles aimantés pour chaque nature de mot).d'accord... mais laissez là je ne veux pas de commentaire... j'aime pas ce genre de réaction.

Elève : en fait, un ce n'est pas une proposition c'est un déterminant....

Mallory : ah c'est moi qui me suis trompée, j'ai suivi la couleur... Elle a dit déterminant... Est-ce que un est un déterminant ?

Elève : oui,

Mallory : oui, donc ça c'est bon...

Elève : en revanche, ce n'est pas un adjectif indien... un indien on peut dire...

Elève 2 : indien ce n'est pas un nom c'est un adjectif...

Mallory : je ne sais pas moi...

Elève : on peut dire un indien tout court...

Mallory : on peut dire un indien tout court oui....

Elève : mais on peut dire aussi un enfant...

Mallory : oui et donc ?

Elève : je dirais que les deux sont adjectifs ou pronoms ???

Elève 3 : un adverbe ?

Mallory : un adverbe dans un groupe nominal ? Paul reste concentré hein... Tu vois, le boulevard du groupe nominal... Est-ce que tu vois la maison de l'adverbe là dedans ? Non, hein, donc on va rester se concentrer sur ces 3 maisons là... Mais c'est difficile... Alors on va réfléchir autrement... Enfant est-ce que je peux dire un enfant ? donc c'est un nom commun. Indien est-ce que je peux dire un indien ?

Elèves : oui !

Mallory : oui, ça peut, sauf que dans un groupe nominal là, on a le chef, le nom... l'autre, c'est l'adjectif donc... quel est celui qui peut aussi être un adjectif ? est-ce que enfant ça pourrait être un adjectif ? Ca pourrait... alors donne moi des exemples... Est-ce qu'on peut dire par exemple un garçon enfant ? est-ce que ça se dit ? C'est difficile ça, je leur ai mis un , un piège... oui ?

Est-ce que tous les noms peuvent être des adjectifs ? Tous les noms ? est-ce que tipi par exemple, ça pourrait être un adjectif ? Y a certains noms oui, t'as raison... Certains noms peuvent être des adjectifs, alors tiens, trouvez m'en d'autres des noms qui pourraient être des adjectifs. Ben indien, ça peut être un adjectif, si je dis une tresse indienne, je ne parle pas d'une Indienne, d'une femme, je parle d'une tresse à la manière des Indiens. Trouvez-moi d'autres noms qui pourraient être aussi des adjectifs... Par exemple petit, c'est quoi petit ? c'est un adjectif... est-ce que ça peut être un nom petit ? est ce qu'on peut dire UN petit ? Ben oui... dans quelle phrase par exemple ? un petit garçon... est-ce que quand je dis un petit garçon, là il est adjectif oui... il dit comment est le garçon...

Elève : il est petit le garçon...

Mallory : si je dis

Elève : un petit dans la cour ?

Mallory : les petits oui ? les petits, c'est plus un abus de langage qu'un vrai nom mais... si je dis par exemple, le petit chat dort.. petit c'est quoi là ?

Elèves : un adjectif

Mallory : il accompagne quel nom là ?

Elèves : chat.

Mallory écrit au tableau : le petit du chat est le chaton... Petit est un nom... trouvez moi un synonyme là de petit...

Elèves : grand

Mallory : un synonyme grand ? alors je pourrais dire sans changer la phrase, le grand du chat est le chaton ? un synonyme de petit dans cette phrase....Tu me dis minuscule...

Elève : oui...

Mallory : je pourrais dire le minuscule chat dort, oui... minuscule est un adjectif qui pourrait remplacer petit dans la première phrase... Maintenant un synonyme de petit dans cette (seconde) phrase ??

Elève : chaton ?

Mallory : on va dire le chaton du chat est le chaton ?

Elève : nooon...

Mallory : bah eh c'est facile, réfléchissez... J'enlève le mot petit par quoi le remplacer ? Le ?

Elève : le bébé...

Mallory : eh oui ... bébé c'est un nom qui pourrait remplacer petit... Le bébé du chat est le chaton... Bon, là c'était un petit peu poussé, c'était pas le but... de cet exercice, mais dans cette phrase, quel est le nom, quel est le chef, est ce que c'est enfant ou indien ?

Elève : les deux

Mallory : est-ce que c'est l'enfant qui est indien ou est-ce que c'est l'indien qui est enfant ? C'est un sacré problème de grammaire là...

Mais comme les deux s'accordent au pluriel, de toute façon, ça ne changera rien... on va quand même les mettre au pluriel... Alors un enfant indien ça devient quoi s'il y en a plusieurs ?

Elève : des enfants indiens.

Mallory : alors... Malia propose des enfants indiens, Vincent j'ai entendu les enfants indiens. Ben il faut choisir à moins que ce ne soit ni l'un ni l'autre...

Elève : ben un dans tous les cas ça devient DES.

Mallory : très bien

Elève : donc

Mallory : les c'est le pluriel de quoi Vincent ? UN ou Une si j'en ai plusieurs, ça devient quoi ? C'est pas pareil que LE et LA... Je te l'ai expliqué mardi, je te l'ai expliqué plusieurs fois ça... Clément tu peux l'aider ?

Lison : un ça devient le

Mallory : donc un chat quand il y en a plusieurs, on dit le chat ?

Elève : un ça devient les ?

Mallory : un ça devient les ?

Elèves dans un brouhaha, non.... Un ça devient DES...

Mallory : Arthur, ce genre de commentaire est d'une part inutile, et d'autre part un peu excessif hein ? Solène ?

Solène, un et une ça fait DES et le et la ça fait LES.

Mallory ; essaie de regarder le début des mots, on a un L ici et là et aussi là (le la les). Essaie de trouver un moyen de t'en rappeler Vincent... Donc, un enfant, ça devient des enfants indiens. Viens me l'écrire au tableau ,en gros hein...

Aux CP, mets toi au travail...Colorie les dessins quand on entend [euil].

Mallory : Paul t'as une remarque à faire là ? Et pourtant, tu pourrais parce que t'as eu de la chance je te l'ai faite tout à l'heure cette remarque ... Tas pas une remarque à faire, tu l'aurais faite comme ça dans ton cahier ? Il faut qu'il corrige quelque chose, on peut peut-être l'aider ?

Layane : il faut mettre une majuscule...

Mallory : merci Layane ! Paul, réfléchis avant de parler... Merci Vincent... Allez mot suivant... JOUE, qu'est-ce que c'est joué ? Oui, c'est un verbe... C'est quoi le verbe Lison ? Donc ça ne me fait pas rire du tout par contre... qu'est-ce que c'est un verbe ? quelqu'un pour aider Lison ?

Elève : un verbe c'est quand quelqu'un fait une action.

Mallory : le verbe c'est quand la personne fait l'action ? c'est une personne le verbe ?

Elève : c'est une action...

Mallory : c'est une action. Le verbe c'est le mot de l'action. Allez... Paul, viens... il paraît que joué c'est l'action, alors... on y va...

58.20+ 20.00

Mallory : Va voir Ruben : ça y est Ruben tu l'as trouvé l'intrus ? l'intrus c'est sac.. dans Sac on n'entend pas le serpent ? Non, c'est pas lui l'intrus, regarde... Mallory parle à l'AVS : c'est un portefeuille la troisième image, tu as réussi l'identifier ? C'est un portefeuille mais chaque année... c'est une illustration pas très parlante... 20.45

Mallory revient : allez au revoir Paul... Peut-être que de là-bas t'auras une meilleure vue ? Qu'est-ce que tu as écrit ? Non tu n'as pas écrit jouent... tu as écrit, tu as mis le verbe jouer, là... Il est à quelle forme là le verbe ? Paul a écrit là le verbe à quelle forme ? Solène ?

Solène : il est en pyjama...

Mallory : oui, il est en pyjama donc il est à quelle forme ? oui, l'infinitif. Et donc est-ce que c'est possible ça ?

Elève : non

Mallory : donc, qui veut bien aller conjuguer le verbe ? Manon ? Paul je te l'ai dit quand plusieurs personnes font l'action, on change le costume du verbe ça ne veut pas dire qu'on le remet en pyjama et qu'il va se recoucher dans le dictionnaire hein... et oui ! Tu es sûre Manon ? Quand plusieurs personnes font l'action, quand c'est un verbe, on met un S non ?

Manon : non, on met NT.

Mallory : ça va finir par rentrer, cela fait plaisir ! Allez Arthur, tu vas finir la phrase s'il te plaît ?

Elève : mais qu'est-ce que tu écris Arthur, tu as oublié un mot...

Mallory : mais laissez-le, on le laisse faire... et après on va voir... déjà quand on s'éloigne un peu du tableau on a une meilleure vue, c'est pas facile d'être collé au tableau... Allez recule un peu... Stop stop, tu relis la phrase toi-même...

Arthur : Des enfants Indiens jouent... les tipis.. Ah !

Mallory : sur votre ardoise, écrivez-moi la nature du mot devant. Très bien, bravo ! Allez rapidement sur l'ardoise et après on sort... (25.10)

Le grand ours pêche un saumon. Qui veut venir souligner les gn dans la phrase ? J'ai un peu mal au poignet, je vais me reposer...

Non mais ne l'écris pas comme au tableau, là on est sur l'ardoise, tu écris directement au pluriel... On écrit l'énoncé pour garder une trace, est ce que l'ardoise on la garde ? non c'est provisoire. C'est quoi pêche dans la phrase ? quel est le rôle de ce mot ?

Mallory : Le verbe Lison ! Tu vois bien que c'est pas un nom quand même ! Il n'est pas souligné, il faut un verbe dans une phrase ! Il n'y a pas écrit poisson jeune homme, alors même si le saumon est un poisson, évite de changer la phrase... Avant de se lancer dans un exercice où il va falloir écrire comme ça, on commence à lire la phrase et à repérer le verbe... le verbe parce qu'il va falloir le costume forcément... Il sort tout nu le tien ? Allez, tu vas mettre le premier GN au pluriel...

Paul écrit : les grand oursent

Mallory : bon tu vas à ta place... Allez, des commentaires ? Lison ?

Lison : il ne faut pas mettre ENT car ce n'est pas, ce n'est pas le verbe !

Mallory : Paul, c'est un verbe Ours ? Tu peux mimer cette action ? je ourse, tu ourses ? Paul où est ce qu'on va le mettre le ENT ? oui mais sur quel mot ?

Paul : sur le verbe

Mallory : et c'est qui là le verbe dans la phrase ?

Paul : pêcher ?

Mallory : oui... Les grand ours pêchent... Bon, une autre remarque ou on peut passer au dernier GN ?

Charles : il faut un s à grand.

Mallory : oui parce que c'est un adjectif qui s'accorde avec ours. Qu'est-ce que tu remarques à OURS Paul ? Au singulier et au pluriel ? on remarque quoi ?

Elève : il faut directement un s au singulier et au pluriel...

Mallory : voilà. Il y a déjà un s donc on l'écrit pareil, on va pas remettre un s... non mais je l'ai déjà vu alors je préfère le préciser... c'est comme pour souris, tapis, on l'a déjà vu ça hein ?

Ya déjà un s donc c'est bon... Allez, le dernier GN, allez Solène... Allez attends avant d'écrire... Un ça va devenir quoi ?

Vincent : des

Mallory : on va s'arrêter... elle va voir les CP, c'est bon ?

Elève : bon, moi j'efface parce qu'elle a dit qu'on allait sortir... (32.20)

On sort...

10.6.2. Documents didactiques de Mallory

10.6.2.1. Plan de travail pour les CE1

Plan de travail CE1 16

Français	Orthographe	<input type="checkbox"/>	Je prépare la dictée sur le son (d).	
		<input type="checkbox"/>	Je connais le féminin des noms.	
	Grammaire	<input type="checkbox"/>	J'identifie le nom, son genre et son nombre.	
	Conjugaison	<input type="checkbox"/>	Je conjugue les verbes du 1er groupe, être et avoir.	
	Vocabulaire	<input type="checkbox"/>	Je cherche un mot dans le dictionnaire.	
	Lecture	<input type="checkbox"/>	Je comprends un texte court.	
Maths	Ecriture	<input type="checkbox"/>	Je copie un texte sans erreurs.	
	Numération	<input type="checkbox"/>	Je connais les nombres jusqu'à 100.	
	Calcul	<input type="checkbox"/>	Je pose une addition en colonnes.	
	Géométrie	<input type="checkbox"/>	Je complète une frise.	
	Mesure	<input type="checkbox"/>	J'utilise la monnaie.	

Prénom : _____

Mon programme :

Bilan du plan de travail Signature des parents : _____

Programme tenu

Programme non tenu

Programme dépassé

Commentaire : _____

Grammaire

**Encadre le verbe en rouge. Souligne les noms en bleu (M) et les déterminants en noir (D).
Sous chaque nom, indique son genre (M ou F) et son nombre (sing. ou plur.)**

Des animaux hibernent pendant l'hiver.

Calcul

Pose et effectue les opérations suivantes.

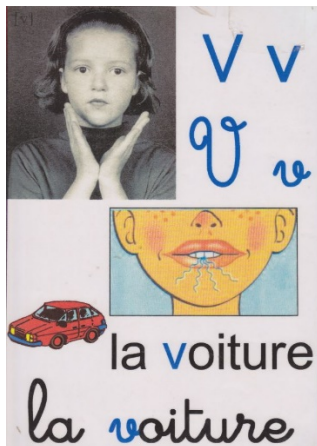
29 + 36	7 + 50 + 12	38 + 49	21 + 9 + 43																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table>																																																																																																					<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table>																																																																																																					<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table>																																																																																																					<table border="1" style="width: 100%; height: 100%; border-collapse: collapse;"><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td><td> </td></tr></table>																																																																																																				

Orthographe

Écris ces groupes nominaux au féminin.

un renard	le cuisinier
mon maître	le tigre
un lycéen	mon facteur

10.6.2.2. Affichages de son dans la classe de Mallory

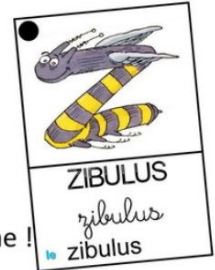


Le Zibulus

(un meneur + réponse)

© TIWAHE - 2014-2017

Le zibulus est un zigoto!
 C'est un sacré rigolo!
 Quand il enfle ses santiags,
 Il s'envole en zigzag!
 Zig zag zig zag...
 Un coup à droite,
 Un coup à gauche,
 Pour lui, c'est vraiment fastoche !



Mallory fabrique des affiches de sons bien plus jolies que celles-ci, reprenant différentes graphies et gestuelles. Mais je ne peux pas les montrer au risque d'annuler son anonymat.

10.6.2.3. Exercices son [je]




Révisions : « ill, ail, eil, euil, ouil » 1/2


J'entends 

1  Colle les dessins dans les colonnes correspondantes


ill	ail	eil	euil	ouil

2  Ecris le nom correspondant sous les dessins

ensoileillé coquillage cuillère Cendrillon sommeil bataille maillot

 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	

Je vois 









3  Colorie les cases contenant les mots suivants :

- FAILLE
- VRILLE
- ECUREUIL
- FOUILLE
- OSEILLE
- PORTAIL
- PAREIL
- FAUTEUIL


F	A	U	T	E	U	I	L	W
Y	F	A	I	L	L	E	R	V
P	O	R	T	A	I	L	E	R
A	U	R	T	Y	S	O	F	I
R	I	I	U	X	S	N	U	L
E	L	E	V	W	O	M	M	L
I	L	O	S	E	I	L	L	E
L	E	C	U	R	E	U	I	L

4  Ecris les mots correspondant aux dessins.













J'écris 

 un _____	 de la _____
 le _____	 une _____
 l' _____	 une _____
 une _____	 une _____

10.6.2.4. Exercice repérage sur quadrillage de Ruben

	Quadrillages	Repérer les nœuds
---	---------------------	--------------------------

Colorie puis place les formes sur le quadrillage.

 (3, A)	 (2, H)	 (1, E)
 (6, F)	 (3, D)	 (9, I)
 (2, G)	 (8, C)	 (7, I)
 (7, B)	 (4, D)	 (4, A)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A									
B									
C									
D									
E									
F									
G									
H									
I									

Résumé

Pluridisciplinaire et plurifonctionnelle, la polyvalence est un « fourre-tout » institutionnel qui caractérise le métier de professeur des écoles, peu étudiée en didactique(s).

Cette recherche investigate la mise en œuvre de cette injonction institutionnelle en France dans une visée compréhensive. Elle suit le fil des enjeux de savoir dans un enseignement polyvalent à travers la logique de constructions de cas de PE blogueurs en classe élémentaire multi-âge. Ce travail s'appuie sur les 3 « rapports à » dans lesquels se débat le Sujet *pris dans* le didactique : le rapport à l'institution, le rapport au Savoir et le rapport à l'épreuve. Il pose les fondements d'un rapport à la polyvalence.

Suivant la méthodologie didactique clinique, qui repose sur une théorie du Sujet *pris dans* le didactique, le recueil de données effectué pendant 5 années compte entretiens et captations vidéos de classe ordinaire. Cet ensemble révèle comment un « impossible à assumer » est à l'œuvre à travers des missions institutionnelles en tensions et des moments didactiques contraints, pilotés par la frustration d'un manque à savoir, en même temps que la quête de contrôle d'un *Sujet Supposé Savoir* mis à mal. Il émerge, à l'insu d'Ericka, de Loïc et de Mallory, des arrangements didactiques et la production de Savoirs insus. Ces stratégies accompagnent la transformation des enjeux de Savoir en Savoir en jeu. Car, l'enseignant, *pris dans* le didactique, agit au filtre de la recomposition originale qu'il se crée à partir de son expérience singulière. Nous cherchons à éclairer la construction du rapport à la polyvalence et pointons des pistes possibles pouvant contribuer à optimiser la formation initiale et continue des PE.

Tout en responsabilisant les professionnels, notre intention est de favoriser une acceptation apaisée de certains manques à savoir pour travailler avec cette frustration, puis de reconnaître cet impossible du métier au carrefour de logiques singulières et d'attentes sociétales immenses.

Mots clefs : professeurs des écoles, polyvalence, didactique clinique, Savoir, institution, Sujet.

Abstract

The "impossible to assume" versatility of French school teachers *Towards a clinical didactics of versatility*

Being both multidisciplinary and multi-functional at the same time, versatility is rarely studied as a matter of course in didactics. It appears to be institutional "catch-all" that characterizes the teaching profession in schools.

This research investigates the implementation of this disproportionate institutional injunction in a comprehensive way in France. It follows the issues of knowledge in the context of a polyvalent teaching through the enigmatic logic of 3 singular constructions of cases of blogging school teachers in multi-age elementary classes. While following the clinical didactic methodology, which is based on a theory of the Subject, the data collection was carried out over 5 years. This set reveals how an "impossible to assume" is at work through institutional missions which is in tension, with constrained didactic moments, orchestrated by a frustration due to a lack of knowledge. Unbeknownst to Ericka, Loïc and Mallory, didactic arrangements and the production of unknown knowledge emerge from this.

Every teacher, caught up in didactics, acts through the filter of his or her already existing preconceptions. We seek to highlight the construction of the relationship to versatility based on each person's experience. Finally, we point out avenues that could contribute to optimizing the initial and continuing training of school teachers. Thus, having identified levers, by provoking an encounter with oneself and encouraging the recognition of original approaches to the profession, it would be possible to work on different types of knowledge; the conscious, unconscious, hidden and lack of knowledge. While making professionals aware of their responsibilities, our intention is on the one hand to encourage a calmer acceptance of certain lacks of knowledge in order to work, evolve and develop with this frustration, and on the other hand to recognise this impossible aspect of the profession at the crossroads of singular logics and immense societal expectations.

Keywords: school teachers, versatility, clinical didactics, Knowledge, institution, Subject