UNIVERSITÉ DE LORRAINE

AVERTISSEMENT

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

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

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

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

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

Université de Nancy II
U.F.R Connaissance de l'Homme
Département des Sciences de l'Education

Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Nancy II
en Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement le 12 décembre 2001 par
Marco AGOSTINI

ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION LORS DE LA PRISE DE FONCTION, A TRAVERS LE SUIVI DE PROFESSEURS DES ECOLES SORTANTS.

ETUDE EFFECTUEE DANS LE PAYS-HAUT (MEURTHE-ET-MOSELLE).

Emergence et ré-élaboration des compétences professionnelles au fil des discours relatifs à la prise de fonction (s).

Elaborée sous la direction de Monsieur Gérard FATH
Professeur en Sciences de l'Education

JURY :

REPRODUCTION INTERDITE

Monsieur Gérard FATH
Professeur, Université de Nancy II

Madame Françoise CREZE (Rapporteur)
Professeur, Université Louis Pasteur de Strasbourg I

Monsieur Eirick PRAIRAT (Rapporteur)
Maître de conférences, HDR, Université de Nancy II

Monsieur Bernard FRIOT
Professeur, Université de Nanterre Paris-X

Monsieur Patrick BARANGER
Maître de conférences, Université de Nancy II,
Directeur de l'IUFM de Lorraine

VOLUME 2

octobre 2001

SOMMAIRE DUVOLUME 2

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (5)..... 197

3ème PARTIE : APPARITION ET CONSOLIDATION DE COMPETENCES D'ORDRE AFFECTIF..... 198

CHAPITRE 1 : UN BATISSEUR DE RELATIONS MULTILATERALES..... 199

I. Le professeur des écoles **maître d'œuvre** d'un système disciplinaire et **garant** d'un positionnement symbolique par rapport au groupe-classe..... 200

II. Le professeur des écoles **membre** effectif de collectifs professionnels.... 238

III. Le professeur des écoles **représentant** d'un *espace* protégé..... 258

IV. Le professeur des écoles **gardien** d'une autonomie professionnelle..... 273

V. Le professeur des écoles **régulateur** des attributions dévolues à l'intervention extérieure..... 292

CHAPITRE 2 : LE PROFESSEUR DES ECOLES RESPONSABLE DE SES ACTES PROFESSIONNELS..... 298

I. Une centration sur un **engagement** bidirectionnel..... 298

II. La création d'exigences, à partir d'un système de valeurs, et la mise en oeuvre d'une **éthique professionnelle**..... 310

III. Un principe de **primauté affective**..... 326

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (6)..... 337

4ème PARTIE : SURVENUE ET ELARGISSEMENT DE COMPETENCES D'ORDRE OPERATOIRE LIEES AUX COMPETENCES AFFECTIVES..... 338

CHAPITRE 1 : L'EXPLOITANT DE LA POLYVALENCE..... 339

I. Le professeur des écoles **acquéreur** de connaissances interdisciplinaires.. 340

II. Le professeur des écoles **initiateur** de l'ouverture de la classe..... 366

III. Le professeur des écoles **maître** des concepts << essentiels >> et **adaptateur** des langages << fondamentaux >>..... 373

IV. Le professeur des écoles **ajusteur permanent** de ses compétences..... 381

V. Le professeur des écoles **émetteur** de diagnostics et **remédiateur**..... 387

CHAPITRE 2 : L'ANIMATEUR ET LE GESTIONNAIRE..... 394

I. Le professeur des écoles **initiateur** de projets et **organisateur** de la vie sociale..... 396

II. Le professeur des écoles **coordonnateur** de la théorie et de la pratique... 413

III. Le professeur des écoles **instigateur** d'une pédagogie personnalisée..... 475

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (7)..... 483

CONCLUSION..... 484

Renvois à mon parcours de thèse..... 485

Avancées de la recherche..... 490

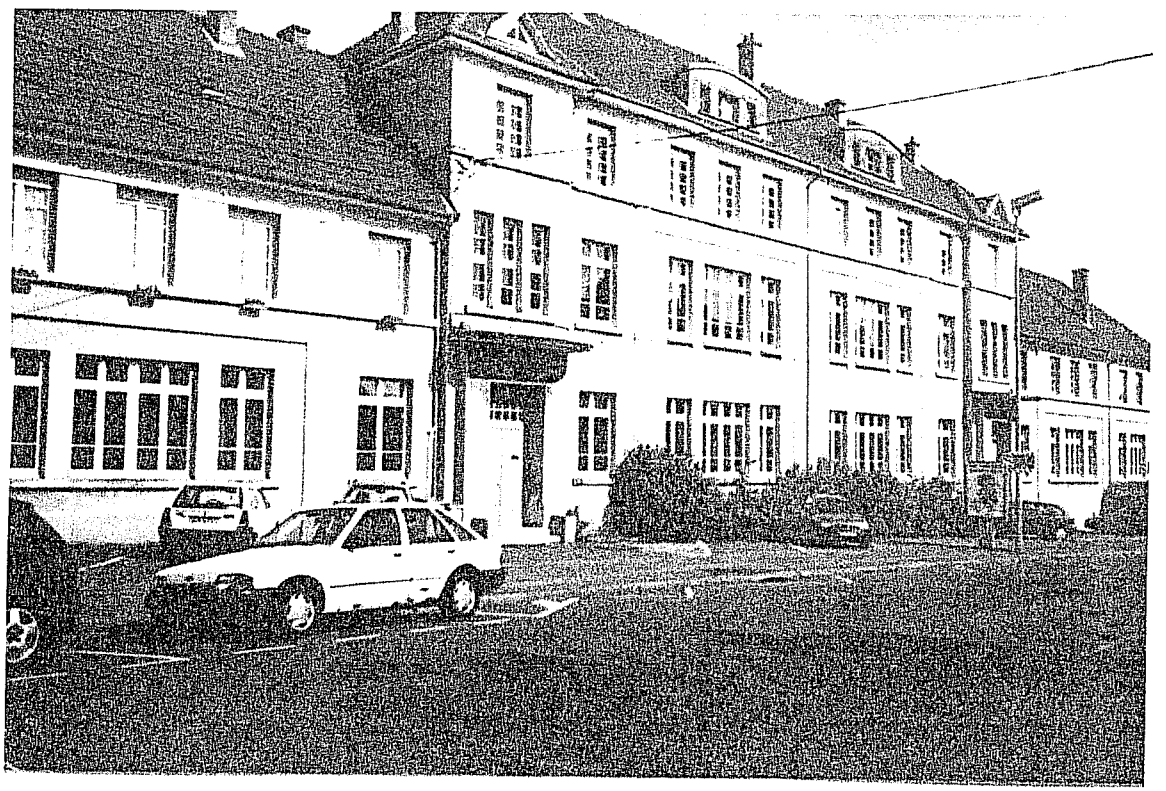
Pour une formation initiale continuée construite avec les débutants..... 494

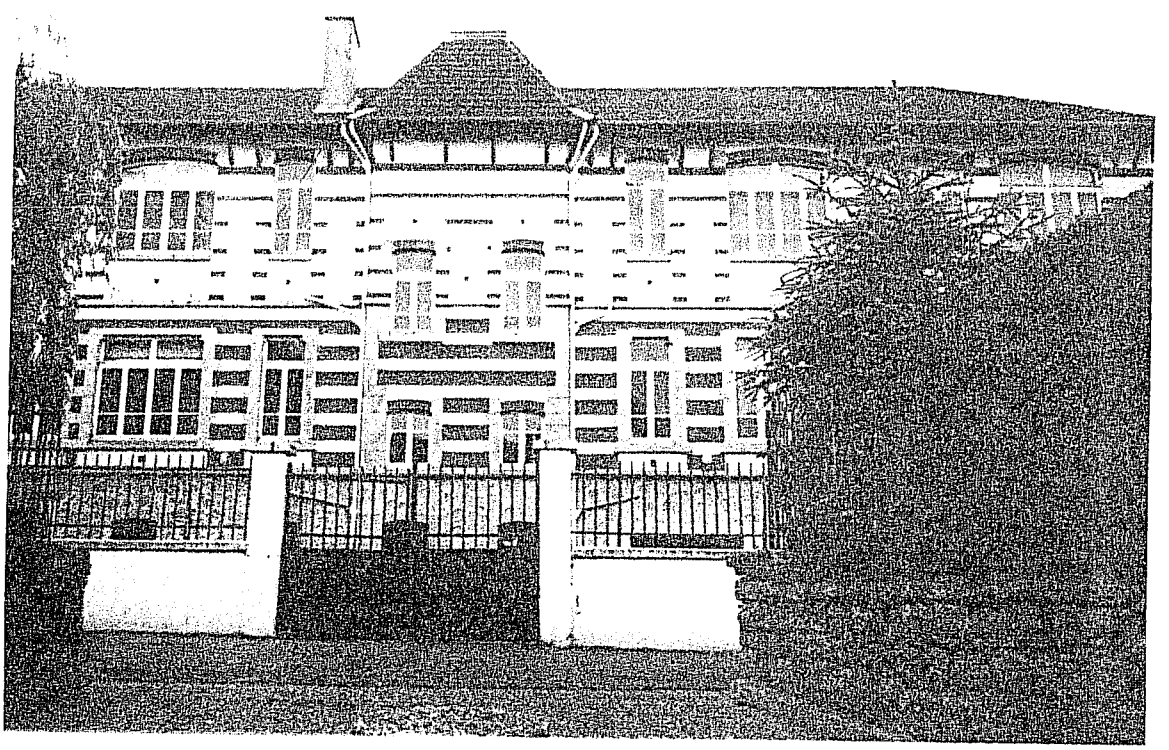
ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (8)..... 499

BIBLIOGRAPHIE..... 500

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (9)..... 543

Groupe scolaire PORTE DE BOURGOGNE à Longwy-Haut (circonscription de Longwy I).





Groupe scolaire JULES SIMON à Herserange (circonscription de Longwy I).

TROISIEME PARTIE :

APPARITION ET CONSOLIDATION DE COMPETENCES D'ORDRE AFFECTIF

« Des premières années où j'ai débuté en maternelle, je n'ai pas le souvenir
qu'on me demandait des choses spécifiques à faire.
Je regardais, je m'occupais.
Maintenant, il y a des instructions officielles et tu sais où tu vas dans chaque
matière. Mais il me semble... que j'ai navigué sans rien de tout ça.
J'avais des enfants dans la classe, je devais les occuper toute la journée,
veiller à ce qu'ils se tiennent bien, qu'ils soient polis,
qu'ils apprennent bien toutes les règles de civilité.
Les occuper, leur apprendre à tenir un crayon...
Mais sans choses précises, sans programme spécifique qui m'aurait dit :
« à telle tranche d'âge, telle et telle chose ».
J'ai l'impression qu'à ce moment-là, il n'y avait pas toutes ces instructions.
C'est venu après.
Et en plus, je ne me souviens pas avoir été visitée par des conseillers,
personne n'est venu me voir.
La directrice qui avait les grands... dans mon souvenir...
elle les faisait écrire comme au CP, même si elle n'avait pas d'instructions...
C'était assez lâche,
on te demandait de prendre des enfants,
de les occuper, de les faire chanter...
C'était plus garderie...
On ne demandait pas vraiment un enseignement...
Après, ça a changé,
on a vu arriver des programmes en fonction des âges...
acquérir telle et telle chose en fonction de l'âge,
faire se structurer...
mais pas quand je suis rentrée ».

Marie-Josée,
52 ans,
institutrice,
puis professeur des écoles.

CHAPITRE 1 :

UN BATISSEUR DE RELATIONS *MULTILATERALES*

Je dois tout d'abord préciser que, par le biais de l'utilisation du terme *affectif*, nous n'entendrons pas uniquement ce qui est relatif à la sensibilité et aux sentiments, mais que nous engloberons dans cette assertion tout ce qui touche au relationnel et aux investissements en intensité.

A travers les axes que je leur propose dans mon enquête, mes interlocuteurs et moi-même concevons alors un développement successif des contacts en direction de cinq types de partenaires *majeurs* :
- les élèves,
- les collègues et assimilés,
- les parents,
- le responsable hiérarchique local et son entourage immédiat,
- les autres intervenants éducatifs directs.

Pour une meilleure compréhensibilité, reprenons ci-dessous la procédure que j'utilise pour l'analyse de chacun des points contenus dans ce chapitre :
1) Une présentation générale de chaque rubrique et sous-rubrique.
Elle est renforcée, lorsque le besoin s'en fait sentir, par des travaux de recherche.

2) Des illustrations commentées, intégralement tirées de la transposition des interviews.
Elles sont intégrées au document dans la mesure où elles apportent un éclairage spécifique sur les propositions qui ont été retenues.
Sans aller jusqu'à tenir une comptabilité *analytique*, je restitue une répétition et un cumul d'opinions qui m'ont paru suffisamment représentatives d'un état d'esprit global.

Dans une première étape, les transcriptions proviennent toujours de la première année d'exercice, puisqu'elle concerne l'intégralité des quarante individus que j'ai séparés en trois *groupes* distincts (en fonction du millésime de leur promotion).
Dans un second ensemble sont uniquement regroupées celles qui correspondent à un suivi effectué au cours de l'année ou des deux années postérieures.

3) Une synthèse.
Elle reprend, sous une forme idéal-typique, les éléments de réflexions exprimés par l'ensemble des professeurs des écoles pour chaque rubrique.

A chaque fois, je reprends en fin de parcours le ou les indices principaux qui me permettent d'arriver au dégagement d'une compétence professionnelle bien déterminée au cours de la phase de décollage et qui me semble constitutive du profil du professeur des écoles.

Dans les chapitres qui suivront, tout comme pour la quatrième partie attachée aux compétences opératoires, je procèderai de manière identique.

I Le professeur des écoles *maître d'œuvre* d'un système disciplinaire et *garant* d'un positionnement symbolique par rapport au groupe-classe

Rappelons qu'à l'origine, la notion de << classe >> (du latin << classis >>) prend le sens d'un << groupe (spécifié) de citoyens >> et elle désigne un ensemble d'élèves réunis pour suivre le même enseignement dans un lieu donné[225].

Notons que la genèse de ce terme remonte au seizième siècle, une époque où les concepts de classe et d'école étaient encore indifférenciés.

Cependant, nous savons que Jean-Baptiste de la SALLE donnera sa forme moderne à cette acception dès 1688, en fractionnant son << école type >> en deux ou trois classes – avec l'introduction parallèle d'horaires et de programmes spécifiques – et en partageant ensuite chacune d'elles en deux ou trois divisions.

Il faudra pourtant attendre le vingtième siècle pour que la répartition des enfants soit accomplie en fonction des degrés d'études et des classes d'âge.

Dans cette étude, je parlerai plus volontiers de << groupe-classe >>.

Je présume également qu'avec l'application de la politique des cycles, cette organisation connaît aujourd'hui une remise en cause par l'Institution au niveau de ses principes et que, par voie de conséquence, elle devrait logiquement évoluer vers un autre schéma structural qui reste sans doute encore (en grande partie) à définir.

I.1. La question de l'établissement d'une << discipline >>

Pour introduire cette interrogation spécifique, puis viser à une meilleure compréhension de sa portée, appuyons-nous a priori de manière préférentielle sur la thèse qu'a développée Gérard MENDEL[226].

D'après celle-ci, ce qu'il nomme le << phénomène-autorité >> présente trois caractères nécessaires, mais indépendants :

1) Il s'exerce, de manière irréversible, du << haut >> vers le << bas >>.

Sa << légitimité >>, représentée sur un mode hiérarchique, découle dans ce cas d'une croyance en une << transcendance >>.

2) Ses manifestations psychologiques se placent entre deux recours à la force (le premier pour assurer la mise en forme initiale, le second en cas de transgression).

Elles donnent lieu, en contrepartie, à une attitude de soumission.

3) Ses racines sont rattachées à un monde magique, constitué d'un minimum de << mystère, ombre, éloignement, distance >>.

---

[225] Cf. CHAMPY (Philippe), ETEVE (Christiane) (sous la direction de), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, 1995, p 167.

[226] MENDEL (Gérard), *Pour décoloniser l'enfant, Sociopsychanalyse de l'autorité*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1971.

D'un point de vue historique, l'auteur montre ensuite comment << l'Autorité >> serait passée d'une sujétion absolue des enfants, aux débuts de l'Humanité, à un conditionnement moindre à notre époque[227].

Il va d'ailleurs jusqu'à affirmer que la jeunesse est désormais particularisée dans une véritable << classe sociale >>.

Ce déconditionnement des jeunes à << l'Autorité >> proviendrait d'une rupture dans les traditions à cinq niveaux :

a) Une non-entrée (ou une entrée tardive) dans la vie active, professionnelle, des adultes.
b) L'extension planétaire de la << révolution technologique >> entraînant, dans son sillage, la prééminence d'un << principe d'efficacité >>.
c) Une inadéquation de << l'héritage socio-culturel >>, lequel devient par conséquent caduque.
d) Une lutte universelle, comportant une exclusion mutuelle, entre ce même << principe d'efficacité >> et le << principe d'Autorité traditionnel >>,
e) L'introduction d'un certain nombre d'autres facteurs de plus en plus responsables de ce déconditionnement.

En ayant connaissance des résultats de différents travaux de recherche antérieurs[228] examinons diverses expériences primitives de situations de *face-à-face* vécues sur le terrain par les professeurs des écoles sortants, telles qu'elles ressortent de nos entretiens.

I.1.1. L'assise de << l'autorité >> lors de la première affectation

J'ai choisi de procéder à une classification qui tient compte avant tout de la situation des intéressés sur le terrain, en fonction de la catégorie de structure éducative dans laquelle ils assument leur charge : classe unique, à plusieurs cours, spécialisée, classes successives variées ou cours davantage << singuliers >>.

En outre, en vue d'introduire une meilleure *lisibilité* des témoignages, j'ai tenté d'affiner cette différenciation primitive en y insérant les sous-rubriques qui m'ont paru les plus pertinentes pour mon illustration : secteurs d'enseignement et/ou géographiques pour les postes << traditionnels >>, appellations diverses d'emploi (d'après une nomenclature officielle) pour les postes << particuliers >>.

I.1.1.1. Au sein de cours << simples >>

1) Des classes élémentaires.
a) Un CE2 *a priori* sans problèmes spécifiques.

<< Les enfants savent ce qu'ils peuvent se permettre avec moi, et ils savent aussi que la sanction tombe s'ils dépassent ces bornes. Et j'ai toujours réussi à le faire passer dès que je me trouve en présence d'enfants pas trop turbulents, pas trop difficiles aussi >>
(G.P 1, p 97).

---

[227] Cf., par exemple : HOUSSAYE (Jean), *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation,* Paris : ESF Editeur, 1996.

[228] Cf. en particulier ceux qui sont retracés dans l'un de nos ouvrages de référence : BAILLAUQUES (Simone), BREUSE (Edouard), *La première classe, Les débuts dans le métier d'enseignant,* Paris : ESF Editeur, 1993.

b) Des CM1 présents dans un secteur situé en ZEP

<< J'ai une classe spéciale, du fait qu'il y a eu une concentration d'enfants qui ont un niveau très, très... mais alors très, très faible. (...). Donc, du point de vue de la discipline, dès le début, je suis parti avec l'idée de ne pas montrer mes faiblesses. De temps en temps, je relâche un petit peu, parce que ce n'est pas marrant d'établir des relations d'opposition pendant six heures. Mais dès qu'on relâche, ils ne savent pas s'arrêter. Il faut serrer, serrer. On est obligé véritablement de resserrer >> (G.P 7, p 138).

<< Dans ma classe, au début, c'est vrai que j'ai eu du mal avec trois-quatre élèves assez remuants, et c'est vrai que je ne savais pas trop comment m'y prendre. Je donnais des punitions, etc... Forcément, ça n'est pas cela qui marche le mieux. Ensuite, j'ai su comment mieux les prendre, comment mieux les mettre en valeur par certains aspects. (...) C'est sûr qu'il a fallu un peu de temps pour mettre des ateliers en place, des activités supplémentaires, des activités de délestage. Et puis, à partir de ce moment-là, tout le monde a trouvé ses marques >> (G.P 11, p 159).

Dès la prise en mains d'une classe élémentaire, deux moyens d'instaurer une discipline sont donc alternativement cités par les débutants : la fixation de limites au point de vue comportemental et une organisation *plus rationnelle* des activités scolaires.

2) Une petite section (des << deux ans >>) de classe maternelle

<< La discipline : il y a zéro au départ et puis, c'est passer d'un milieu familial à un milieu social. Par rapport aux deux ans, c'est en construction. (...) Concrètement, avec les deux ans, c'est : une semaine ça va, une semaine ça ne va pas. Concrètement aussi, c'est : si tout le monde est en forme, si tout le monde est bien reposé, ça se passe bien. J'ai des règles par rapport aux différents coins et jeux de la classe, par rapport aux différents moments. Voilà, c'est : quand je parle, on se tait... Des règles élémentaires en fait, de communication, de rangement. J'ai du mal, en fait, à voir si je suis directive ou pas. (...) Au départ, il y avait un regroupement qui ne se faisait pas. Maintenant, le regroupement, ça se fait avec des difficultés... parce qu'il y a des enfants qui sont encore un peu bébés, qui ne comprennent pas ce qui se passe. Donc, eux, c'est difficile, parce qu'il faut aller les chercher. Ils sont en train de jouer, et puis il n'y a pas moyen. En fait, ça ne les intéresse pas. (...) Maintenant, ils arrivent à travailler en atelier, tous ensemble, dans la même pièce, avec trois tâches différentes. Mais j'ai du mal à être objective sur moi-même. Quand on prend du début de l'année à maintenant, il y a des progrès. Mais quand on prend de jour en jour... Je n'ai pas assez d'expérience. (...) Ce qu'il y a, c'est que j'essaie toujours... je ne sais pas si c'est bien ou pas bien... mais de leur expliquer le pourquoi. Il y a des tas de choses que j'essaie d'expliquer. Je ne sais pas s'ils sont capables de les comprendre, (...) et dans quelle mesure il faut tout le temps expliquer. Ils savent quand même, mais j'essaie d'expliquer dans la mesure du possible, les règles >> (G.F 5, pp 287-288).

Dans les classes préélémentaires, le problème semble se poser différemment, au moins pour les << toutes-petites sections >>

Il s'agirait avant toute chose d'y mettre en œuvre les principes de la socialisation, afin de faire en sorte que les enfants arrivent (au cours d'une journée de classe) à << vivre ensemble >>.

Notons que les intéressés mettent expressément l'accent sur les obstacles auxquels ils ont été confrontés du fait qu'ils étaient eux-mêmes placés en situation d'apprentissage.

Voyons comment ce questionnement se décline lorsque la mise en vigueur d'une discipline se déroule dans une classe à plusieurs niveaux.

Cette dernière correspond en effet à une conjoncture originelle que mon expérience de praticien me permet d'associer à une forme de complication supplémentaire pour le néophyte.

I.1.1.2. Dans des cours << multiples >>

Établissons tout d'abord une réalité : si les cours à plusieurs niveaux d'enseignement tendent de plus en plus fréquemment à se multiplier dans les établissements citadins, la plupart d'entre eux se trouvent néanmoins encore dans les villages à l'heure actuelle.

Ainsi que j'ai déjà eu l'opportunité de le signaler par ailleurs[229], ils correspondent également à une réalité statistique indiscutable dans les circonscriptions longoviciennes, au regard des nominations actuelles de sortants de l'IUFM.

Cela explique, en propre, qu'un nombre élevé de témoignages transmis ci-après s'appliquent à des postes *campagnards*.

1) Le cas de classes dépendant de l'enseignement élémentaire

a) En ville

- dans une petite localité.

<< Je fais preuve d'autorité, je sais ce que je veux. Ils le savent, et puis ça marche comme ça. Je n'en abuse pas, mais ça fonctionne comme ça >> (G.I 3, p 198).

- dans une commune plus importante, classée en ZEP.

<< Moi, ma classe avait deux institutrices : la directrice le matin, et moi l'après-midi. Donc, au début, le temps d'adaptation est très difficile à gérer par les enfants. J'ai affaire à certains éléments qui sont très perturbateurs, très violents, qui auront certainement un avenir noir... principalement, un. Ce sont de bons gosses quand même, bavards c'est sûr, mais je ne suis peut-être pas assez sévère. Et je pense que j'ai du mal à avoir mes marques du fait d'avoir remplacé l'après-midi. Je pense qu'on assoit mieux son autorité quand on a sa classe a soi entièrement, dès le début >> (G.P 8, p 138).

Remarquons d'ores et déjà que la seconde déclaration exposée insiste abondamment sur l'importance, pour un néophyte, << d'avoir sa classe >> lorsqu'il s'agit de mettre en place un certain ordonnancement disciplinaire.

b) A la campagne

- des structures plutôt axées sur les << grands >> du cycle III.

<< C'est un des aspects qui me posent problème. Je ne suis pas assez rigoureuse. Mais c'est surtout au niveau du bruit, en fait. Ils ont du mal à travailler silencieusement et donc, ils se fatiguent plus vite. Il y a quand même un changement par rapport au début. Mais au niveau relations avec les gamins, ça se passe bien. Il y a de bons échanges... Peut-être qu'au début, il aurait fallu être plus stricte, ou... Mais pour moi, ce n'est pas ça. Je ne veux pas d'une classe où il n'y a pas un bruit, où personne ne parle, mais plutôt qu'ils sachent être plus à l'écoute les uns des autres >> (G.I 2, p 192).

<< Ce n'est pas évident. Mais la première chose, c'est essayer d'avoir le calme quand on travaille. C'est difficile. Parce qu'ils ont toujours, de toutes façons, besoin d'aide, besoin de nous. J'en ai un ou deux qui travaillent hyper vite, mais qui ont besoin malgré tout qu'on s'occupe toujours d'eux. Il y a toujours quelque chose auquel il faut répondre.

---

[229] Cf. en particulier mon *journal de bord.*

Donc, je suis sans arrêt sollicitée. C'est les deux points principaux. (...) C'est vraiment variable. Il y a des jours où ça va marcher hyper bien, et il y a des jours où ils vont être pénibles du matin au soir. Aujourd'hui, ça a été. Demain, je ne peux savoir comment ils seront >> (G.I 13, p 253).

Avec les élèves les plus âgés de l'école élémentaire, la notion de discipline rimerait, de préférence, avec l'obtention d'une ambiance de travail que nous pourrions qualifier de << calme >> et qui se révèlerait suffisamment propice à un << bon déroulement >> des activités scolaires.

<< Il y a eu des problèmes, peut-être dus au fait qu'ils ont changé à chaque fois (de maître). Ca n'a pas été rigoureux. Ils ne savaient pas travailler en autonomie. Donc, à l'époque, j'ai eu plus de mal. Maintenant... chez moi, il n'y aura jamais le silence complet. On n'entendra jamais les mouches voler. En plus, j'ai quelques spécimens qui se parlent fréquemment tous seuls. Il est impossible de les faire taire. Maintenant, ils arrivent quand même à travailler seuls quand je suis avec un groupe. Au début, j'ai fait un peu la police de ce côté-là, parce qu'il fallait que je sois toujours à côté d'eux >> (G.P 2, p 105).

<< Je pense que c'est plus facile quand il y a plusieurs niveaux, puisqu'ils sont obligés de travailler en autonomie. Donc, il y a toujours plus de respect les uns pour les autres. Il y a des choses qu'on n'admet pas. Ils savent jusqu'où ils peuvent aller. Ca ne pose pas de problème. J'ai été surveillante pendant quatre ans, je pense que ça a dû quand même y contribuer pas mal. Ca m'a aidée >> (G.F 13, p 325).

Un autre fondement disciplinaire se trouverait aussi dans la pratique régulière d'une autonomie aussi vaste que possible, dans les limites des possibilités et des expériences antérieures des élèves.

<< J'ai une autorité, j'ai été accepté par les gamins... j'espère pas trop mal... mais ça dépend des échéances qu'on a. Je ne suis pas encore satisfait de la façon dont la classe tourne. C'est-à-dire qu'au niveau discipline, je pense que les gamins ne se comportent pas comme je le souhaitais. Quand je suis arrivé ici, je ne savais pas trop exactement ce qu'on pouvait attendre des gamins. Maintenant, je me rends compte qu'ils ont des efforts à faire.(...) Un des points qui me désespère le plus, pour lequel je suis en situation d'échec, c'est qu'ils sont un petit peu des sauvages. Ils ont du mal à vivre entre eux comme il faut, ils se bagarrent souvent, ils ne sont pas capables de vivre ensemble en groupe. Ici, c'est particulier parce qu'ils vivent ensemble, il n'y a pas d'autre classe, ils ne se mélangent pas. (...) Savoir respecter les autres. Savoir écouter, savoir prendre la parole, savoir la demander, surtout savoir accepter la pensée de l'autre. Je n'ai peut-être pas été assez exigeant par rapport à ça >> (G.P 12, p 165).

<< Au début... ça a bien duré deux mois... j'étais complètement effarée devant ces enfants. Enfin c'est propre à ... , et l'inspecteur m'avait prévenue. Une violence, je n'ai jamais vu ça... dans une classe, dans un village. Je me suis sentie démunie. En fait, il a fallu que je fasse mes preuves. (...) Maintenant, j'arrive à... bon, c'est un peu bête comme façon de faire, mais... ça marche. Au début, je leur disais : levez-vous ! Les gamins se levaient et couraient dans le couloir, se poussaient et mettaient leur manteau. Et je n'arrivais jamais à avoir le calme. Maintenant, je leur dis : levez-vous ! Ils se mettent debout, ils attendent, je leur dis : avancez ! Ils s'arrêtent à la porte. Puis je leur dis : rangez-vous ! Ils se mettent dans le couloir et : avancez ! Ils vont mettre leur manteau.

J'arrive à un résultat, mais... (...) à chaque vacance, il faut recommencer tout le travail disciplinaire : ne pas répondre à la maîtresse, ne pas pousser son camarade >>
(G.I 1, p 184).

<< La discipline, c'est quelque chose qu'on appréhende toujours. Il faut savoir se faire respecter. Avant toutes choses, il y a le respect à acquérir. (...) Il y a des gamins qu'on aime bien, même s'ils sont turbulents. Et des fois, il faut leur dire, parce qu'ils transgressent des règles que tout le monde a acceptées. J'ai pris le parti d'être juste, donc je préviens à l'avance de ce qu'on peut faire ou ne pas faire. Je me suis fait mon petit règlement tout de suite, dès que je suis arrivé. Je l'ai imposé, c'était clair. De toutes façons, je sais que c'est comme ça que ça se passe avec les gamins : on arrive le premier jour, on ne se livre pas. Il fallait bien que je montre que j'étais quand même une personnalité, qu'il y avait une différence de statut entre nous, qu'au niveau de l'autorité ce serait clair, et que ce serait comme ça tout le temps >> (G.I 12, p 246).

<< C'est savoir se faire respecter. Et puis, que les élèves comprennent que c'est moi la maîtresse et qu'il n'y a pas à discuter. Ici, je n'ai pas de gros problèmes de discipline, à part avec un... (...) mais il faut dire aussi que le public rural est plus facile que le public citadin. J'ai vu à ... , ce n'est pas du tout le même style de gamins, dans leur langage, ou... La discipline, ça a toujours été ce dont j'avais le plus "peur". J'avais toujours peur de ne pas me faire respecter dans une classe, et j'ai eu des expériences où ça s'est mal passé. Donc, je me suis dit : il faut absolument que pour ton premier poste, tu axes là-dessus, quitte même à être trop sévère au début et à relâcher par la suite. Au mois d'août, j'y ai pensé souvent et je me suis dit : dès le départ, il faudra que je mette les points sur les "i", et ce sera comme ça et pas autrement >> (G.F 4, p 280).

Ces quatre extraits font nettement ressortir l'idée que la discipline se conjugue aussi et surtout avec la mise en pratique effective d'une posture de respect des autres.

Les débutants concernés pensent qu'au sein d'une classe, la discipline doit plus spécialement s'appuyer sur une attitude générale de considération suffisante portée au maître et aux pairs.

- des << petits >> de cycle II et éventuellement de cycle I.

<< A l'IUFM, on nous dit qu'il faut être plus laxiste qu'avant dans les classes, du moins c'est ce que j'en ai retiré. Tout ce qui est punition est à bannir. Je suis sortie en me disant : je vais être cool avec les élèves, je les laisserai se déplacer, etc... Je suis arrivée dans une école rurale très traditionnelle, où les collègues sont très sévères. Et puis, je me suis aperçue que sans discipline, on n'arrivait à rien. Donc, je suis devenue très sévère, ce que je ne croyais pas au début. A mon avis, sans discipline, on n'a rien. J'ai essayé en début d'année, et puis voilà. (...) J'ai commencé à leur serrer la vis, comme on dit, en novembre. Au début, j'ai laissé couler tout en me disant que ce n'était pas comme ça que je réglerais les problèmes. Il y avait des problèmes de bruit, ils se déplaçaient tout le temps dans la classe, pas de respect de l'instituteur et tout ça, je me suis dit : c'est vraiment le respect des autres, de soi, du matériel. Et puis tout, quoi. Je joue plutôt là-dessus. Je suis devenue sèche, mais je pense que c'était dans ma nature aussi. A mon avis, pour que ça travaille bien, pour que ça avance bien, pour se faire respecter, il faut de la discipline. C'est mon point de vue. (...) Ce n'est pas évident, parce que j'ai des petits aussi et ils ont besoin de parler >> (G.P 13, p 170).

<< Au début de l'année, les règles n'étaient pas les mêmes par rapport à celle qui était là l'année dernière. Avec quatre niveaux, c'était difficile de dire aux petits : écoute, tu me laisses tranquille le temps que je suis avec eux ! Petit à petit, ça s'est mis en place. Ils

ne viennent plus me déranger quand je suis avec un groupe. J'ai imposé certaines règles. Quand je suis avec un groupe, je mets en route les autres groupes. Et s'ils ont quelque chose à demander, ils vont voir mon aide-maternelle. Et ça s'est fait aussi sur l'autonomie: ils savent où aller chercher le matériel tout seuls. Au début, c'était un peu dur. (...) On ne peut pas dire maintenant que c'est l'idéal, mais certaines habitudes ont été prises. Elles sont assez frustrantes pour les petits, parce qu'ils ont besoin de bouger et on est obligé de leur dire : fais moins de bruit ! Mais de regarder les autres, ça leur apprend aussi. Ils savent ce qu'il faut faire >> (G.P 14, p 177).

<< La discipline, c'est arriver à maintenir en place un groupe, pendant qu'on travaille avec un autre. C'est surtout ça : avoir un minimum de calme, pour que les autres puissent travailler. Et ça, j'arrive assez bien quand même, parce qu'ils sont gentils. Mais il faut être avec eux, je ne peux pas me diviser en quatre, c'est impossible. Donc, c'est vrai qu'au cours d'une activité, ils vont parler, c'est sûr. J'ai dû marquer des limites en début d'année. Je n'exige pas bêtement : les CP ne sont pas scotchés à leur table, c'est clair. Au contraire, je les pousse à l'autonomie. (...) Je suis fatiguée à la fin de la journée, mais je ne suis pas stressée à force d'avoir hurlé après les gamins. La gestion des groupes, j'ai eu du mal, ça tourne grossièrement mais on y arrive. Mais c'est fatiguant >> (G.I 11, p 241).

<< C'est aussi l'autonomie, parce qu'ils ne savaient pas travailler tout seuls. C'était toujours : maîtresse, qu'est-ce qu'on doit faire ? Et puis apprendre à parler en levant la main. La politesse, dire : bonjour, s'il te plaît, merci ! Ne pas se lever comme ça pour aller parler au voisin, pour ne pas gêner tout le monde. Apprendre à vivre en groupe, en fait. Que tout le monde puisse entendre. Que moi, je puisse être entendue. Que ce ne soit pas une conversation d'un bout à l'autre de la classe en permanence, c'est surtout ça. Et puis, s'il faut qu'on mette des punitions, ils auront des punitions. Il faut qu'ils apprennent vraiment à respecter les règles de vie, et... Parce qu'on a établi un règlement en début d'année. Ils savaient très bien ce qu'il fallait faire et ne pas faire, à eux d'appliquer aussi. On a beau le savoir, il faut apprendre aussi à l'appliquer. Sinon, ce n'est plus une classe, c'est... La discipline, ça va. Mis à part deux, que je ne sais plus quoi en faire, parce qu'ils perturbent et ils mettent tout en l'air, en fait. Ça fait rire les copains et c'est l'engrenage, et... sinon, dans l'ensemble, c'est bon. Les après-midi, c'est plus dur>> (G.F 2, p 261).

Avec les plus << petites >> classes de l'école élémentaire (Cours Préparatoire, Cours Elémentaire 1ère année) - voire au niveau des sections enfantines, lorsque des enfants d'âge préélémentaire sont intégrés dans un établissement << élémentaire >> - les débutants interrogés admettent volontiers qu'ils sont plus fréquemment obligés de passer par une prescription plus stricte des règles communes, en visant ainsi à fixer des bornes plus précises au niveau des agissements *autorisés*.

<< C'est vrai qu'avec onze gamins, c'est impeccable ici, il n'y a pas de problèmes de discipline. Un peu d'énervement, mais ça n'a rien de dramatique. J'aime avoir le calme. Surtout avec un cours double, je crois qu'il faut un minimum quand même. Moi, je n'aime pas quand ça s'agite de trop... En général, ça va >> (G.I 4, p 203).

<< Le problème dans ma classe, c'est que, comme ils sont peu nombreux, ils ont beaucoup de libertés. Parce que j'ai accepté quand même beaucoup de choses au départ, du fait que, même s'ils chuchotent entre eux, ça ne fait pas beaucoup de bruit quand même.(...) On a établi des règles, mais pas comme dans une classe de vingt-huit, c'est normal. Ils avaient plus de libertés. Mais comme, plus ils en ont, plus ils en veulent, ils

essaient toujours d'aller un peu plus loin. J'arrive à peu près à régler, ça va dans l'ensemble. Ce que j'ai du mal à leur faire comprendre, c'est qu'ils respectent le groupe qui a un travail. Parce qu'ils n'ont pas toujours un travail, où il faut se concentrer... les deux groupes en même temps. (...) Les CP étaient très indisciplinés. Ils venaient de la maternelle, ils avaient du mal à rester assis comme ça à leur place, à ne pas discuter, ni se retourner. Les CE1 déjà, ça allait mieux. Et comme je les ai laissés un peu discuter dès le départ, ils n'ont pas eu de limites, en fait. A part que j'élevais la voix de temps en temps. Je l'élève encore actuellement, ça dépend des périodes >> (G.F 9, p 306).

<< Les grandes sections, ça marche très bien. Mais les CE1, j'ai un peu plus de mal. J'ai quelques éléments perturbateurs. J'essaie de gérer ça au mieux, mais... La chose que j'essaie au maximum, c'est le bruit. Discipline, ça rime avec bruit. Quand je suis avec un niveau, j'ai du mal à avoir le calme avec l'autre. Pour moi, discipline... l'objectif, c'est le bruit. Je ne suis pas satisfaite. J'ai beau essayer un peu tous les moyens : parler tout doucement, parler moins doucement... Et puis, c'est vrai, le fait d'avoir deux niveaux comme ça... Un niveau qui travaille encore avec des tables comme ça, qui sont obligés de parler entre eux, en fait. Et puis, l'autre niveau qui travaille différemment. C'est sûr que ça ne favorise pas le silence >> (G.F 12, p 324).

<< J'ai une classe assez facile. Je pense que c'est la première semaine où on fixe des règles avec la classe : les choses à faire et à ne pas faire. Et puis, tout au long de l'année, c'est le respect des règles. Déjà, il n'y a pas trop de problèmes. Ca s'est bien passé dès le départ. C'est un public facile, dans un milieu rural... J'ai trois niveaux, c'est une gestion en autonomie. Quand on travaille avec un niveau, les deux autres sont en autonomie, sont seuls. C'est pareil, il faut respecter le silence, être capable de travailler en se taisant. C'est sûr que c'est un apprentissage, mais je n'ai pas de problème particulier>> (G.F 13, p 324).

Comme cela était déjà le cas précédemment, les interrogations relatives aux tolérances acceptables au niveau de bruit à la fois par le groupe-classe et par l'enseignant, ainsi qu'au degré de travail en autarcie qu'il est possible d'obtenir de la part des enfants, sont également convoquées pour leur contribution à une délimitation de la <<discipline >>.

Que les classes soient situées dans un secteur urbain ou qu'elles soient localisées dans un secteur rural (ou semi-rural), je remarque qu'en présence de classes élémentaires à cours multiples, les problématiques d'ordre disciplinaire semblent se poser sous un angle analogue.

Dans tous les cas, les entretiens font poindre de manière plus ou moins explicite que le risque le plus sérieux auquel est confronté le professeur des écoles débutant reste celui de la bravade, de l'insoumission.

Dans la prise en mains quotidienne d'un groupe-classe, ils établissent clairement que la question disciplinaire se pose principalement en termes de réponses à des *provocations* d'élèves << perturbateurs >> et non pas comme une espèce de quête qui se déploierait dans une espèce d'*absolu*.

2) Des classes de << maternelle >>

a) Dans une petite ville

<< La discipline, c'est arriver à obtenir l'attention de tous. L'inspecteur n'était pas trop d'accord avec ça... mais je pense qu'un enfant de deux ans ne peut pas être rester assis, même dix minutes, à me regarder sans bouger. Donc, je laisse une certaine liberté, dans la mesure où l'enfant ne passe pas au-dessus de ma voix. S'il va jouer ailleurs et qu'il fait trop de bruit je ne l'admets pas. S'il se détourne de ce qu'on fait, je l'admets >>
(G.I 7, p 216).

b) Dans des secteurs ruraux

<< Au début, tu es saoulée par le bruit des deux ans, des trois ans. Et les moyens, ils apprennent progressivement... Maintenant qu'ils ont compris, c'est toujours pareil. Toutes des petites choses du genre : quand je tape dans mes mains, c'est qu'il y a trop de bruit. Les moyens et les grands, ils savent que, quand je suis avec un autre groupe, ils ne viennent pas m'embêter. Ils savent où aller quand je ne m'occupe pas d'eux. Il y a des petits coins où ils vont spontanément (...) Dès le début, je me suis montrée très sévère pour ne pas me faire déborder. Là c'est clair que je me relâche. Des fois, je relance un peu. Au début, je me sentais vraiment très sévère. Tout de suite, on a mis les choses au clair. Et ils comprennent très, très vite >> (G.I 5, p 203).

<< Déjà, les rendre un peu autonomes. Qu'ils apprennent à travailler seuls. Et puis, se tenir à peu près correctement en classe. Qu'ils ne parlent pas haut comme ça, qu'ils chuchotent, qu'ils apprennent à parler à voix basse Au niveau de l'autonomie, je suis satisfaite. Mais la discipline... j'ai quelques cas qui perturbent toute la classe. Il faut y mettre de l'ordre sans arrêt, quand ils viennent me voir toutes les cinq minutes ! La discipline, j'ai du mal, parce que j'ai l'impression que ça s'est accentué depuis le début de l'année : ils crient, ils hurlent. Je ne peux pas m'occuper de tous en même temps, donc... Ils savent aussi le règlement, mais ils vont être calmes pendant deux heures et puis après, ça repart. Dès qu'on arrive près de la récréation, c'est reparti >>. (G.F 1, p 261).

<< J'essaie quand même de travailler dans le calme, mais il m'a fallu presque six mois quand même. Maintenant, ça commence à devenir bon. Mais depuis janvier j'ai les tout-petits, donc il faudrait... leur couper la langue. Et puis, le problème c'est que les grands vont rester assis... mais si les petits se lèvent, c'est tout de suite le caillon. Si certains grands n'arrivent pas à travailler correctement, ils parlent entre eux. Le problème, c'est que j'ai un, voire deux cas difficiles dans chaque groupe. Ou quand j'en ai un qui balance les chaises, c'est difficile de faire respecter le silence. Ou quand il y en a un qui pique une crise, c'est un peu difficile. Ils savent qu'il faut travailler normalement en silence. Maintenant, ça se fait depuis janvier que, quand ils ont fini un travail, ils doivent rester assis, parce que je les prépare plus ou moins à aller en CP. Parce que les grands vont aller en CP, mais les moyens vont aller aussi dans la classe du CP en grande section, donc ils ne pourront pas bouger tout le temps. Au début de l'année, ils pouvaient bouger, s'ils ne faisaient pas le bazar. Ils savaient à quel endroit ils pouvaient aller après un cours, donc ça allait. Il ne faut pas trop que j'insiste non plus. J'ai quatre niveaux. Si je m'occupe des petits et que les moyens-grands font le caillon, comme ils parlent doucement, je ne peux pas les entendre. Si je fais de la lecture avec les grands et que les autres font le caillon, ce n'est pas possible. Donc, je veux bien qu'ils discutent, mais un minimum de calme >> (G.F 6, p 295)

<< Dans cette classe, je n'ai pas trop de problèmes, parce que c'est une grande classe, donc les enfants peuvent aller de coin en coin facilement. Ils sont peu nombreux : en moyenne dix-sept, dix-huit. Donc, la discipline... en maternelle, ça bouge beaucoup, ça parle. Pour des enfants de trois, quatre, cinq ans, c'est logique. J'ai été assez sévère dès le début. Donc, je n'admets pas qu'on se croie en récréation pendant les heures de classe. Donc, un certain calme. Et puis, le respect des enfants entre eux, ça compte quand même beaucoup. Et ils se sont quand même pas mal adaptés. Quand c'est trop bruyant, c'est souvent de ma faute. C'est que je n'arrive pas à les gérer groupe par groupe, à les occuper tous, à les intéresser à différentes activités. Donc, si j'en ai cinq-six qui n'ont rien à faire pendant un certain temps, ça monte, et puis les problèmes de discipline, c'est ma faute. (...) Mais comme j'ai beaucoup de grands, ils ont quand même la discipline des années passées, et ils font tourner aussi l'ensemble de la classe >> (G.F 8, p 306).

<< Ils n'obéissent pas trop chez eux... mais je pense que c'est une génération qui est comme ça... donc, ils n'obéissent pas plus à l'école. Ils savent dès trois ans où sont les limites. Mais il faut les reprendre à la rentrée des vacances pour bien les remettre en tête. J'ai des résultats surtout chez ceux qui ne sont jamais allés à l'école, finalement. Quand c'est les petits, ils arrivent des parents et on voit une amélioration très nette dès le premier mois. On voit qu'ils ont déjà acquis certaines règles et ils savent où aller, où se mettre, etc... Il y a des périodes bien sûr... quand on commence à parler de Noël et de Pâques... où ça se délie un peu. Mais ce sont aussi des maternelles, il faut qu'ils s'expriment >>
(G.F 11, p 324).

En accord avec un postulat selon lequel une jeunesse plus grande des enfants va de pair avec des carences plus accentuées dans leur socialisation, la principale difficulté disciplinaire relevée en maternelle est essentiellement rattachée au niveau sonore *admissible* dans la classe.

En tant que praticien, je peux logiquement rattacher la constatation d'une sonorité normalement plus élevée à la primauté des activités verbales et à la fréquence des occasions de déplacements au cours de la journée.

Je sais toutefois pertinemment que cette règle n'est pas absolue et que, dans certaines classes maternelles, les maîtres arrivent à obtenir un degré de tranquillité supérieur à celui de classes élémentaires.

Tout comme cela se produit pour un cours simple, les témoignages concèdent que les principales difficultés d'ordre disciplinaire semblent souvent se nicher dans des manquements observés chez le débutant à l'échelon de la gestion de son travail, ainsi que dans les insuffisances du caractère d'autonomisation provoquées par l'âge des élèves.

I.1.1.3. Dans les classes spécialisées

1) En Ecole de Plein-Air

<< En fait, au départ, j'appréhendais drôlement les problèmes de discipline. Parce que déjà, les années précédentes, quand on est en stage, les gamins en profitent. (...) En fait, il n'y a pas eu de problème. Quelques-uns ont du mal à rester assis. Il y en a un en particulier qui ne peut pas s'empêcher d'ouvrir la bouche, de prendre la parole pour raconter tout et rien. Mais dans l'ensemble, j'arrive à avoir une bonne discipline.(...) Je crois que j'ai été très sèche dès le départ, pour vraiment faire la discipline. Par moments, j'ai un peu plus relâché après. Et de temps en temps, je suis obligée de reprendre un peu plus strict parce que, quand il y a trop de relâche, ils repartent vite. >> (G.P 4, p 111).

2) Des CLIS

<< Les enfants sont extrêmement "atteints". Et puis, le problème de la CLIS, c'est qu'on y met des enfants qui ne devraient même pas y être, qui sont en échec scolaire. Il y en a qui ont un grain, qui ont un handicap mental profond... et puis d'autres qui sont juste des petits loubards-voyous. Donc, à gérer, c'est horrible. En début d'année, j'ai passé trois semaines... ils se battaient, il y a eu des vols, de la casse, c'était l'horreur. Ils m'ont assommé le voisin d'à côté, ils ont cassé les vitres de la maison d'à côté. J'ai eu de gros problèmes... ils m'ont cassé les vitres de la voiture d'en face. Et puis le directeur m'est tombé dessus en me disant : qu'est ce que tu fais ? J'étais très embêtée. Et puis, il s'est avéré que c'était clair : ils ont gardé un très bon souvenir du maître de l'année dernière. Alors en début d'année, j'avais beaucoup de mal à trouver ma place, puisque c'était le

maître, le maître, le maître... Au niveau affectif, c'était très dur, parce que je me suis dit : je ne suis qu'une remplaçante, un bouche-trou. Et ils ne vont pas m'apprécier à ma juste valeur ! J'ai voulu les prendre comme mes enfants. Pas des copains, mais gentiment. Je me suis vite rendue compte d'une chose : qu'ici, c'est la poigne de fer ou rien du tout. J'ai un caractère très sévère à la base et j'ai instauré une discipline. Si on m'enregistrait en cours ça donnerait quelque chose d'épouvantable. Je n'ai pas pu faire du tout la pédagogie du sourire, ça ne marche pas ici. Mais ils aiment bien. Je vois, quand on fait le projet d'école et que les enfants sont dispatchés dans les autres classes, j'ai un résultat de discipline que les autres ne peuvent pas avoir. Mes élèves ne se permettent pas en ma présence des choses qu'ils se permettent ailleurs. J'ai quand même réussi à instaurer une certaine discipline. Ca n'est pas une classe normale... mais moi, j'ai un pouvoir que les autres ne peuvent pas avoir. Ils me respectent en tant que telle. J'ai mis trois mois avant de commencer à avoir des résultats. J'ai commencé en janvier à avoir un semblant de cours, de silence, de calme... ne pas se lever, ne rien casser, ne rien voler, ne pas se battre. Très directive toujours, et je ne peux rien relâcher. Alors, là, on arrive à un point culminant. Je ne sais même pas comment je vais terminer l'année parce que j'en arrive à un tel point d'agressivité avec les gosses d'être stricte comme ça, que je me dis : qu'est-ce que je vais pouvoir faire ? Parce que maintenant, je ne les tiens plus. C'est-à-dire que là, ça peut être un jour parfait... et le lendemain, l'horreur. Le problème, c'est un petit peu comme avec des médicaments, ils sont habitués à ma sévérité. Donc, au début, ils en avaient peur... après, ils l'ont respectée... et puis maintenant, c'est tombé en désuétude : elle peut toujours courir ! Elle ne nous fera rien >> (G.P 6, pp 129-130).

<< J'ai établi ça sous forme de contrat avec les élèves, en leur disant tout simplement qu'ils étaient là pour travailler, mais qu'autant le faire dans la joie et la bonne humeur. Et que, s'ils voulaient bien mettre de la bonne volonté, je serais tout à fait prête à les aider dans la bonne humeur. (...) Comme, au bout d'un moment, ils s'excitent, j'ai été plus ferme et il n'y a eu aucun problème après >> (G.P 9, p 146).

<< C'est continu, c'est tout le temps, c'est pesant. C'est qu'ils n'arrivent pas à se concentrer longtemps, ils pètent facilement les plombs. Ils ont toujours envie de se chamailler, de se battre. C'est constant, c'est épuisant. Il y a des jours plus que d'autres. Et puis, il y a des gamins plus particulièrement qui détruisent un peu tout ce qui a pu être fait avec les autres. Il y a des phénomènes. C'est trop tard pour faire autre chose, l'année est trop avancée. Donc, il y a un seuil qui est respecté quand même, mais je n'en suis pas satisfaite. J'aurais préféré qu'il soit plus bas >> (G.I 8, p 222).

Dans les entretiens, la description des relations établies avec ces élèves, sans conteste << stigmatisés >>, semblent davantage marquée par un caractère plus proéminent de *complexité*.

Pour les classes spécialisées, tout se passe comme si les obstacles rencontrés par les débutants à l'échelon disciplinaire rejoignaient les questions relatives aux autres dysfonctionnements, aussi bien sur un plan scolaire que comportemental.

S'appliquant à des relations interindividuelles pour le moins délicates, la solution la plus souvent sollicitée par les néophytes interrogés paraît en conséquence reposer sur un recours étendu à une forme de << sévérité >> qui peut parfois apparaître aiguë dans les discours et s'appuyer sur une << directivité >> que l'intéressé s'efforcera de relâcher le moins possible au cours de l'année scolaire.

Jusqu'à présent, je me suis penché sur des circonstances de travail dont le dénominateur commun est d'être constitué, d'un bout à l'autre de l'année scolaire, par une stabilisation, voire par une permanence des lignes de force relationnelles.

Dans les deux points suivants, saisissons maintenant des réactions suscitées par des situations où l'instabilité professionnelle est au contraire la règle, à des degrés divers.

I.1.1.4. Sur un poste *mobile*

1) Cas de décharges de direction

<< J'ai beaucoup de CM2. Déjà au départ, j'ai un petit gabarit, ça les surprend beaucoup. Et puis en plus, on a le statut de remplaçante dans le cas particulier des décharges. Donc, pour s'imposer il faut avoir une volonté, une âme de chef (...).Ils sont turbulents, certains sont plus difficiles, mais je pense que j'ai réussi à le réguler. Tout en sachant que c'est un poste où, quand on change plusieurs fois dans la semaine, on n'a pas le même impact. Il m'a fallu plus de temps(...) Et puis les CM2, je n'en avais jamais eus, et c'est vrai que ce sont de grands gaillards ! Il y en a qui ont déjà presque une tête de plus que moi. J'ai eu quelques inquiétudes générales au départ. (...) Parce que les classes, c'est toujours bruyant, il y en a toujours un qui fait quelque chose. C'est vrai qu'on passe son temps à reprendre, il y a toujours quelque chose à dire. Ou on va laisser faire, et j'ai vu des classes où c'était le laisser-aller complet. Moi, je ne supporterais pas. >>
(G.P 5, p 120).

<< Au début, j'avais un peu peur, parce que je me disais : ils ne vont m'avoir qu'une ou deux journées par semaine, et ils vont vraiment me prendre pour la rigolote toute la semaine. En fait, non. Déjà, c'est vrai que je n'ai pas le même rapport que les autres enseignants, parce que je suis plus jeune. Je leur apporte ces trucs qu'ils ne leur apportent pas. (...) J'ai pas mal de gamins à problèmes, j'en ai beaucoup qui sont suivis en classe d'adaptation depuis la maternelle. Mais ils sont naturels. Je pars du principe qu'il faut que le travail individuel soit silencieux. Ils peuvent chuchoter, ça ne me dérange pas. Mais autrement, s'ils veulent me poser une question, ils la posent. En plus, je ne les force pas à me vouvoyer, à m'appeler maîtresse. Mais ce qui est bien, c'est qu'ils savent quand je rigole... parce que je fais beaucoup de dialogue avec les enfants... mais ils savent aussi quand je dis qu'on arrête, on arrête. Donc pour ça, ça va bien. Mais je n'ai pas de classes silencieuses. En début d'année, on est hyper sévère, je serrais pas mal. Je rigolais quand même avec eux, mais moins que maintenant. Et j'ai obtenu ce que je voulais, maintenant ils savent, il n'a pas fallu longtemps >> (G.F 7, p 295).

Du fait de la continuité dans le suivi de plusieurs groupes-classes sur l'année entière, la mise en œuvre de la discipline pour les postes de décharge de service paraît admettre les mêmes formes qu'antérieurement et elle se réfère à des notions de calme, de respect, d'autonomie.

Néanmoins, au-delà de ces points communs, elle prendrait une tournure spécifique à travers l'exigence d'une reprise en mains régulière des élèves qu'elle suppose.

Celle-ci entraîne, pour le débutant, une nécessité de corriger régulièrement les tentations d'évoluer vers des attitudes << négatives >> sans doute plus fréquentes qu'avec le maître habituel et susceptibles de provoquer des abus éventuels liés à une situation *exacerbée* de recommencement hebdomadaire perpétuel.

2) En remplacement

a) En brigade << Aide aux ZIL >>

<< Généralement, j'arrive bien à gérer la discipline. Mais pas dans le cas particulier des classes spécialisées. Déjà, j'ai un petit complexe, vu ma taille. (...) Je suis assez large, assez cool comme on dit. La discipline déjà, c'est : j'interroge, on lève le doigt. Il y a des règles. Je vais chercher quelque chose, on demande la permission. Mais si j'ai besoin de discuter d'un petit truc avec mon voisin, on discute avec son voisin. S'il y a trop de bruit, on sait s'arrêter au bon moment. Et puis surtout... ça, je ne sais pas si c'est la discipline ou si c'est l'éducation, respecter le temps de parole... respecter la parole des autres. Si quelqu'un a quelque chose à dire dans la classe, on se tait. (...) C'est toujours délicat de... S'ils ont une habitude de travail autre, c'est dur d'instaurer... J'essaie aussi de m'adapter. C'est notre rôle, en tant que brigadier, de s'adapter au travail de l'instit >> (G.P 10, p 153).

<< Pour moi, ce serait le respect déjà, de part et d'autre. Je suis respectueux des enfants. Donc, pour eux, qu'ils me respectent. Qu'ils respectent leur métier d'écolier, d'élève. Si moi, j'apporte une certaine cohérence dans le travail... c'est tout l'enjeu et tout le métier qui rentre... et s'il me respectent, tout ça, je crois que la discipline est là. Après tout, la discipline, ce n'est pas forcément : dis bonjour à la dame ou... Je crois que la discipline, c'est un problème de fond. Ce n'est pas avoir le silence toute la journée, c'est impossible. C'est plutôt avoir le silence quand c'est important, et puis savoir se relâcher à certains moments. C'est quelque chose qui se met en place progressivement, qui est mouvant, qui s'adapte à chaque niveau aussi. A la maternelle, on ne peut pas en demander autant qu'à des CM2. Donc, les maternelles, il y a des moments, il faut qu'ils explosent, qu'ils courent, qu'ils jouent, qu'ils se mettent à la place des autres... enfin, bref. C'est plus une relation de respect que de domination, c'est un contrat, (...) avec des règles. Et si on ne les respecte pas, il y a des sanctions. C'est les responsabiliser à leur mesure. C'est quelque chose qui reste à construire, qui s'entretient. Et c'est pour ça que je ne redemanderai pas la brigade l'année prochaine. Je crois qu'en premier lieu, il faut en tous cas être clair par rapport à une certaine discipline. Et l'adapter aux gosses que tu as en face de toi, ça n'est pas facile. Et quand tu es là sur un temps court... si tu as la chance de tomber sur une classe qui est bien, ça peut très bien de dérouler, ça peut même être très agréable... mais si tu as une classe difficile, tu visses, parce que tu es obligé de visser. Parce que, s'il n'y a pas un minimum de discipline, il n'y a pas de pédagogie. Et ça n'est pas du tout intéressant. Avec l'expérience, on peut sûrement gérer mieux une classe, mais on est quand même dépendant d'un certain état >> (G.F 3, p 271).

b) En brigade << Formation continue >>

<< Tout groupe génère des situations de conflit, soit dans le groupe, soit le groupe et l'enseignant, avec des échelles d'intensité. Le tout est de savoir appréhender et surtout de savoir s'acclimater au groupe. A chaque situation, il y a questions et réponses différentes. Dans la mesure où je change de groupe-classe tous les deux ou quatre jours, c'est vrai qu'on pourrait croire que mon expérience est immense. Non, je pense que... à certaines situations, ça va être un conflit verbal, à d'autres un conflit psychologique, à d'autres un conflit physique. Même si on fait tout pour ne pas y arriver, il est parfois indispensable d'y aller. Alors que dans d'autres situations, le conflit physique sera à tout prix à éviter... (...) Généralement j'arrive à gérer.(...) Je dirais que ça fait partie des automatismes du remplaçant, ça. Il arrive, il doit mettre en place sa propre discipline. Je commence toujours par me présenter, et puis je fais comme tout le monde : j'explique les

règles du jeu. C'est-à-dire que je suis remplaçant, et qu'à partir d'aujourd'hui c'est moi le maître, c'est mes règles du jeu qu'on applique >> *(G.I 10, p 234).*

Le débutant devrait plutôt ajuster sa discipline aux conditions qu'il trouve et passer ainsi, en quelque sorte de l'idée d'imposition à celle de << contrat >>.

En tant que praticien, il m'apparaît comme une évidence que, lors d'une suppléance courte ou prolongée du maître habituel, le changement de personne modifie les habitudes au sein de la classe et qu'un nouvel équilibre doit s'établir.

L'essentiel pour le remplaçant consisterait à obtenir une forme de << respect >> de la part des apprenants.

Toutefois, plus le remplacement sera court d'un point de vue temporel et plus une intransigeance réglementaire semble requise de la part de l'intervenant, au moins dans une première phase de son *intérim*.

I.1.1.1.5. Sur un poste *spécial*

1) << Moyen ZEP >>

<< *On me reproche d'être directive. C'est vrai que je n'aime pas trop le bruit. (...) Pour moi, l'autonomie ça s'acquiert au bout d'un certain temps, quand il y a une vie de classe et que les enfants savent se débrouiller. Et puis, on leur fait confiance, il y a une confiance réciproque. Mais ce n'est pas faire n'importe quoi à n'importe quel moment. J'avais peur au départ, c'est vrai. Avec une ZEP, je m'imaginais des enfants très difficiles. Et puis j'ai des collèges qui ont des problèmes de discipline. Pour l'instant, ça ne m'est jamais arrivé non plus de ne pas avoir d'autorité sur une classe. Dans l'autre école, les enfants m'ont testée, mais je crois que ça se passe comme ça dans toutes les écoles. Ils sont un peu plus difficiles, c'est mon impression. Et puis en fait, on a établi des règles de vie et maintenant, ça se passe très bien* >> *(G.I 9, p 229).*

2) <<2/3 de décharges et 1/3 petite enfance >>

<< *La discipline, en maternelle... là, j'ai ce sentiment, après plusieurs mois d'enseignement... c'est de faire le gendarme toute la journée. Ca tient aussi du lieu, parce que quand j'étais en stage, je n'ai jamais eu de problèmes de discipline. Il suffisait d'élever la voix, et les gamins se calmaient tout de suite. Ici, les vendredis soir, quand j'ai les moyens-grands, je sors de classe, je suis usée. Alors qu'au départ, moi, la maternelle, c'était plus une fatigue physique que nerveuse.(...) Ici, je bous intérieurement. Je n'arrive pas à les canaliser. Pour moi, normalement, la discipline, c'est faire respecter les règles de vie en premier lieu. Le problème, c'est qu'avant de faire respecter les règles de vie, il faut sans arrêt répéter. Je suis tout le temps en train de répéter pour avoir le silence. En train de râler, quoi. Je ne pensais vraiment pas avoir à râler autant, et aussi fort, des fois. Des fois, ça me déçoit beaucoup. Là, il y a des jours, je me dis : << ce n'est pas possible ! Tu ne vas pas faire ça toute ta vie, râler après des gamins toute ma vie ! >>. Dans la classe de ... il y a des gamins difficiles, mais j'arrive encore à les canaliser, mais pas tout le temps. Il y en a qui sont plus ou moins turbulents, selon les périodes. Mais dans la classe de ... j'ai vraiment beaucoup de mal. Déjà, je les ai en fin de semaine, ils ne m'ont pas tout le temps. Donc, en plus, je fais des matières, tout ça... des fois, ils me disent : << maîtresse, mais on n'a pas travaillé ! >>. Parce que, pour eux, travailler, c'est écrire. Alors que c'est du travail, mais ils ne le perçoivent pas comme ça. Donc, finalement, je suis sûre que certains me perçoivent plus comme une copine qu'une maîtresse. En plus, le fait d'être jeune, ils ne*

sont pas dupes, ils savent très bien à qui ils ont affaire. Mais dans l'ensemble, c'est une classe très difficile. Même elle aussi (la collègue), elle est souvent vannée. Franchement, je le sens. Ce que je trouve embêtant, c'est que ces enfants, si on les prend tous séparément, ils sont adorables. Mais il y a des phénomènes de groupe qui se passent. Et puis, ils n'écoutent pas, ils ne sont pas du tout attentifs. Il y a vraiment un problème d'écoute. On n'a pas du tout l'écoute qu'on peut avoir dans une classe rurale, ou... De ce côté-là, je dirai même que ma patience commence à avoir des limites >> (G.F 10, p 316).

Sur cette catégorie d'emplois qui assurent des prises en charge hebdomadaires de classes ou de groupes d'élèves, nous pouvons constater que les questions relatives à la discipline rejoignent apparemment celles qui se posent dans le cas des décharges de service et concernent surtout des *risques de dérapage* liés à une prise en charge discontinue.

Par l'intermédiaire des entretiens réalisés, de ma propre expérience professionnelle ainsi que des résultats des travaux que j'ai mentionnés[230] je suis en mesure d'affirmer que le débutant est très rapidement confronté (dès la première prise de poste) au problème de la subordination inédite d'un (de plusieurs) groupe (s)-classe (s) ou de groupements d'élèves divers à sa direction spécifique.

L'adhésion des nouveaux venus au principe d'instauration d'un ordre *descendant* du maître vers les enfants est généralement déclinée sans réserves dans les entretiens.

La plus grande partie d'entre eux admet ainsi que le rapport maître-élève – mais nous devrions plutôt parler du rapport << institution scolaire-élève >> - n'est pas établi d'égal à égal, puisqu'il est soumis à une différence de << statut >>.

Ils sont également conscients du fait que la << discipline >> a le devoir de rechercher et de trouver une dimension éducative, mais que ce concept recèle toutefois deux grandes ambiguïtés dans son acception courante.

Effectivement, d'une part, il se situe entre les notions de sanction et de punition[231] et, d'autre part, il balance entre la sanction et l'exclusion[232].

L'expression d'un consentement global sur l'obligation d'établir une organisation dans la classe s'accompagne immédiatement de la manifestation, plus ou moins explicite, d'un désir d'exercer ce qu'ils perçoivent bien comme un *pouvoir* - d'ailleurs souvent nouveau pour eux puisque, avant d'entrer à l'IUFM, ils avaient fréquemment un statut d'étudiant - dans un contexte scolaire qu'ils imaginent le plus *démocratique* possible.

---

[230] Cf. Simone BAILLAUQUES ou Andrée LOUVET, par exemple.

[231] Notons toutefois que les punitions sont interdites lorsqu'elles se traduisent par des attitudes, des gestes ou des devoirs imposés qui auraient un caractère dévalorisant pour l'enfant.

[232] Cf. à ce propos l'article *Penser la sanction* d'Eirick PRAIRAT, paru dans le numéro 127 d'avril-mai-juin 1999 (pp 107-117) de la Revue Française de Pédagogie.
Dans celui-ci, l'auteur nous propose la notion de << sanction éducative >> à partir du dégagement de quatre caractéristiques principales :
- elle s'adresse à un sujet et subséquemment elle présente un caractère individuel,
- elle porte sur des actes, c'est-à-dire qu'elle ne peut pas être coupée de l'action elle-même,
- elle représente la privation de l'exercice d'un droit, ce qui la marque par conséquent du << sceau de la loi de l'espace éducatif >>,
- elle comporte une procédure réparatoire, ce qui signifie donc une manière de remise en état.

Si un entendement de la notion d'autorité dans le concept de discipline est clairement extériorisé, de manière quasi unanime, ses modalités d'application leur apparaissent pourtant *modulables* en fonction du « public » enfantin auquel elles sont destinées.

Dans les nouvelles promotions d'enseignants du Premier degré, les conceptions traditionnelles de la discipline - en ce sens qu'elles ont été mises en place par leurs prédécesseurs instituteurs et qu'elles continuent généralement à avoir cours dans les classes – me semblent persister.

Ainsi, en vue de régir la communauté « groupe-classe » et de garantir qu'un « bon ordre » continuera à régner dans cet agencement singulier, les bases disciplinaires s'appuieraient sur une exigence d'installation d'un ensemble de « lois », accompagnées de « règlements ».

En conséquence, lorsque les règles édictées par le maître – en tant que garant de la légalité de la collectivité « classe » - seront transgressées par l'individu, en sa qualité d'« élève », l'opinion générale énonce qu'une forme de sanction devra *nécessairement* venir réprimer cet état de fait.

Dès lors, je perçois que, malgré les tentatives de refoulement qui peuvent être opérées par certains maîtres néophytes ou chevronnés, la dimension d'une discipline-punition[233] reste constamment présente en filigrane dans les esprits.

Nous l'entendrons ici dans un sens « classique », c'est-à-dire que cette manifestation tendra à obtenir de l'enfant-élève une *soumission* aux règles communes du groupe d'appartenance.

Mais je suis cependant conduit à observer que cette compréhension de la notion de discipline, qui pourrait paraître quelque peu directive et autoritaire sous la déclinaison présentée, est immédiatement nuancée.

Ainsi, l'existence d'un niveau de permissivité plus ou moins élastique chez l'enseignant lui-même est-elle mise en avant dans la plupart des propos.

Il est ainsi fréquemment fait état d'une variation de l'indulgence qui dépendrait largement d'une série d'éléments contenus par la situation éducative locale :
- le ou les niveaux d'enseignement,
- l'âge des élèves et leurs capacités,
- l'effectif du groupe-classe,
- les comportements individuels,
- les effets de groupe,
- les niveaux d'indulgence acceptés (par rapport au bruit, par exemple)
- les conditions matérielles...

En outre, au sortir de l'urgence et de la désorganisation initiales que les intéressés constatent et ressentent lourdement lors de leur prise de poste, je constate que des visions complémentaires se dégagent des entretiens.

---

[233] A l'école primaire, nous savons que les punitions ont fréquemment valeur de *réparation* ou ressortent de la privation ou du surcroît de travail. Elles prennent beaucoup plus rarement la forme d'un châtiment corporel, en principe prohibé par la Loi, bien que ce dernier ne soit pas totalement absent des pratiques.

Ces conceptions mettent davantage l'accent sur des questionnements relatifs à la gestion et au fonctionnement de la classe :
- installation progressive d'ateliers de travail,
- aménagement effectif de << coins >> spécifiques dans le local attitré,
- création d'activités de délestage,
- canalisation des déplacements,
- mise en œuvre d'une autonomie accrue des élèves dans leurs activités,
- ajout d'activités supplémentaires aux tâches purement scolaires,
- mise en place d'habitudes globales de comportement (écoute, respect, calme, obéissance...)
- établissement de << contrat (s) >> avec les élèves...

Dans la perspective que nous dégageons en commun à l'issue de l'ensemble de cette première réflexion, je pense que mes informateurs et moi-même avons déjà pénétré dans une problématique générale de l'autorité que nous nous proposons de fouiller ultérieurement, lorsque leur volume procédural sera gonflé par les interventions sur le terrain.

Dans un deuxième temps, découvrons en compagnie des *groupes* que j'ai suivis sur plusieurs années scolaires consécutives comment évoluent les hypothèses initiales appliquées au concept de discipline

I.1.2. Prolongation ultérieure

De prime abord, laissons-nous guider par un certain nombre de travaux récents qui portent respectivement sur les problèmes de l'indiscipline et de la violence scolaire.

Signalons ainsi que, dans l'un de leurs ouvrages[234], Hill et Janet WALKER recensent un certain nombre de comportements d'élèves qui ont été jugés << les moins acceptables >> par les enseignants : vol, inattention et suractivité, agression physique ou verbale, indiscipline et provocation de l'enseignant, vandalisme, perturbation de la classe, crises, comportements sexuels inappropriés, mensonge, tricherie...
Nous les retrouvons à peu près intégralement évoqués dans les discours.

D'autre part, je ferai mention d'un article[235] qui pose la question du rapport entre la civilité et la scolarisation.
Il reprend l'idée que la << civilité de base >>, a priori instaurée par la famille, peut subir des pertes ou des altérations qui perturbent ultérieurement la << retenue >> (au sens de << contrôle de la conduite >>) de l'enfant.
Or, pour devenir un élève << acceptable >> dès l'école maternelle, le bambin << doit avoir des inhibitions motrices suffisantes >>.
Sont ensuite distinguées, dans cet écrit, certaines << incivilités >> involontaires qui proviennent surtout de différences d'ordre culturel ou social.
Elles s'expriment en particulier sur un plan verbal et peuvent ainsi donner lieu à une interprétation erronée de la part de l'enseignant.

---

[234] WALKER (Hill M et Janet Eaton), *L'indiscipline en classe, Une approche positive pour les enseignants,* Levis (Québec) : La Corporation Ecole et Comportement E.R, 1994.
[235] FUMAT (Yveline), *La civilité peut-elle s'enseigner ?* in Revue Française de Pédagogie, n° 132, juillet-août-septembre 2000, pp 101-113.

Par contre, il paraît incontestable que d'autres << incivilités >> sont totalement délibérées et qu'elles expriment réellement un rejet de l'école.

Dans ce cas, elles révèlent un symptôme, une révolte contre l'Institution, une volonté de nuire et elles sont alors << actives, voulues, vindicatives >>.

En conclusion, << toutes les incivilités ne sont pas l'annonce d'une violence imminente et pourtant, elles sont souvent ressenties comme une menace par les adultes. Même lorsqu'elles viennent d'une transgression délibérée, elles révèlent un jeu avec les codes et une perversion des actions (on fait le contraire de ce qu'il convient de faire) qui traduirait plutôt une science des rapports sociaux et un certain contrôle de soi >>.

Ce développement me paraît particulièrement intéressant pour ce qui concerne certaines zones dites << sensibles >> ou << difficiles >> ainsi qu'en ce qui concerne des classes << spéciales >>, généralement perçues comme << périphériques >> dans le milieu enseignant.

Retenons également les principaux types de manifestations relevés par Eric DEBARBIEUX dans l'un de ses livres[236], à partir de témoignages d'enseignants :
- les coups, accompagnant une catégorisation d'élèves << à risques >> et déclenchant une réaction immédiate de l'enseignant,
- le bruit, entraînant cependant un niveau de tolérance différent à la fois pour le maître et pour chacun des enfants,
- les injures,
- la << folie >>, ce qualificatif s'appliquant essentiellement aux classes spécialisées,
- le refus de l'autre sous des formes sexistes, racistes ou par l'apparition d'un phénomène de << bouc émissaire >>,
- le refus du travail scolaire,
- la violence particulière de la relation avec certains élèves...

Quelques-unes de ces expressions se retrouvent, de façon plus ou moins manifeste, dans les discours que j'ai moi-même récoltés.

Dans une deuxième phase, proposons-nous d'examiner de façon plus détaillée le développement du concept de discipline en fonction de deux modes de résolution :
a) Le maître concerné l'a expérimenté sur un poste similaire
b) Les situations d'application sont plus variées.

I.1.2.1. Continuation de l'exercice sur le même type de poste

Un certain nombre d'entretiens fournissent une déclaration qui s'applique à un suivi effectué sur un seul niveau d'enseignement ou sur un cycle particulier, octroyés dès le commencement de la carrière.

1) Pendant deux années scolaires consécutives.
a) Un Cours Préparatoire/Cours Elémentaire 1ère année;

<< *C'est des bons gamins. Très bien, pas de problèmes de discipline, une bonne entente. Là, j'ai bien trouvé mon truc. Au début, tu vois, je me suis montrée un peu plus autoritaire. Là, tout baigne. Franchement, je n'ai aucun problème d'autorité par rapport à*

[236] DEBARBIEUX (Eric), *La violence dans la classe,* Collection << Science de l'éducation >>, Paris : ESF éditeur, 1990.

... où ça s'était un petit peu... c'était un petit peu mon tort... ça s'était détendu en fin d'année, j'avais un peu plus de mal à gérer. Et là, pas de problème. Et pourtant, dans un milieu plus difficile. Je suis un petit peu dans une zone qui pourrait être un petit peu ZEP, mais... dans un quartier assez... avec des enfants en difficulté. Mais aucun problème de discipline, des enfants vraiment attachants. Vraiment très bien. Très, très bien >>
(G.I 4, p 753).

b) Un Cours Elémentaire 2ème année

<< Je me suis sentie beaucoup plus sévère que l'année dernière. Je ne pouvais rien laisser passer. Donc, c'est vrai que c'est... un peu moins bien passé par rapport aux parents que l'année dernière... on m'a fait des remarques comme quoi j'étais autoritaire. Mais là, je ne pouvais pas faire autrement >> (G.I 6, p 767).

c) Un cycle III complet.

<< Je trouve que ce qui reste dur pour moi... la gestion du cours multiple ne me pose pas de problème... c'est le laxisme, dans le sens où se tenir aux règles qui ont été énoncées. Je sais très bien me faire respecter statutairement. Même par ma présence physique, pas de problème. Mais... il y a besoin aussi d'imposer sa méthode de travail et ça, c'est un peu plus particulier. Pour ça, je mets en place beaucoup de règles. Les exigences du cours multiple qui font partir un peu dans tous les sens... et puis la masse des devoirs, des trucs à corriger le soir... font que des fois, il y a des petites règles qu'on énonce et puis ça n'est pas tenu faute de temps. Donc, c'est plus à ce niveau-là où je ressens chez les gamins qu'ils ont toujours besoin, quand une règle est établie, qu'elle soit appliquée... et j'ai toujours du mal à réingérer ça en fait. Ils arrivent à tirer profit des faiblesses du système. On est trop dilapidés dans tous les sens. Et au bout d'un moment, les gamins en profitent. Quand tu n'es pas là pour les pousser derrière, ils font autre chose>>
(G.I 12, p 792-793).

Ces illustrations semblent confirmer le passage par une remise en cause primordiale des pratiques antérieures.

Je pense que la deuxième année d'exercice joue bien une fonction d'*intermédiaire* dans ce domaine et je perçois une sortie des tâtonnements originels pour entrer dans une certaine forme d'*aisance*.

2) Pendant trois ans
a) Un Cours Elémentaire 2ème année.

<< Au point de vue discipline, ça a été la même chose. Il y a une bonne ambiance de classe. C'est vrai que c'est une classe sympathique. Ca s'est vite mis en place. En plus, certains enfants que j'ai retrouvés dans la classe étaient partis avec moi en classe de mer, avec leur ancienne maîtresse. C'est vrai qu'ils sont arrivés, ils me connaissaient et ça, c'est important. Avec une année d'ancienneté dans l'école, les enfants m'avaient déjà vue l'année précédente. Et puis, c'est surtout au niveau des parents >>
(G.P 1, deuxième année, p 611).

<< Il faut être plus exigeant avec les enfants. On se rend tout de suite compte que, quand ça discute à vingt-cinq et quand ça discute à trente-quatre, ce n'est pas du tout la même chose. C'est vrai que c'est usant, au niveau du bruit, au niveau des corrections... ça, c'est autre chose peut-être aussi. Je suis désolée, mais je ne peux pas, on ne peut pas... c'est ce que je leur ai dit en début d'année... se permettre de faire du bruit. C'est vrai qu'ils sont assis... et puis, de toutes façons, ils n'ont pas de place. Une fois qu'ils sont assis, ils ne

peuvent même pas mettre leurs sacs derrière les chaises, c'est à ce niveau-là. Quand ça s'est organisé, ils ont compris qu'il n'y avait pas d'autre solution et moi aussi. (...) Je dirai qu'il y a une plus grande sévérité >> (G.P 1, troisième année, pp 817-818).

b) Un cycle III, avec adjonction d'un Cours Elémentaire 1ère année au début de la deuxième année d'exercice.

<< J'avais quand même le noyau des CM qui savait très bien comment ça marchait. Donc déjà, eux, ça n'a pas été comme l'an dernier, c'était une continuation. Les CE2, ils ne sont pas nombreux, ils ont pris le pas. Les CE1, c'était un peu plus dur parce qu'ils sont moins autonomes, surtout au tout début de l'année >> (G.P 2, deuxième année, p 618).

<< D'un point de vue disciplinaire, il n'y a pas de problème. Le CE1, il faut s'en occuper quand même, il faut les mettre en route. C'est un CE1 faible. (...). Et puis, non seulement ils ne font rien, mais ils sont un peu turbulents en plus. C'est gérable, c'est vrai qu'il faut les reprendre, mais ce n'est pas... >> (G.P 2, troisième année, p 825).

c) Un cycle II intégral.

<< Cette année, la discipline s'est renforcée, je crois, et puis le désir de discipline s'est renforcé aussi. J'ai neuf nouveaux, la discipline est d'autant plus forte avec eux. Mais tout en ayant une plus grande discipline, je crois que les rapports sont meilleurs. Et je sens que les élèves viennent plus vers moi que l'année dernière... je pense. Comme j'ai eu deux groupes que j'ai repris cette année, je les connaissais, et puis voilà. Ca va mieux sur ce point-là >> (G.P 13, deuxième année, p 710).

<< J'ai eu plus de mal à gérer, parce que j'ai un niveau de grande section qui est assez difficile. Donc, j'ai du mal à gérer à ce niveau-là. Autrement, les deux autres groupes suivent bien. Mais là, j'ai du mal. Les autres me connaissaient. Donc, la mise en route a été difficile pour les arrivants, mais ça a duré quand même assez longtemps. Donc, discipline plus forte, oui. Un début d'année fort difficile. J'ai vu les parents, ça s'est arrangé. >> (G.P 13, troisième année, p 895).

Tout se passe comme si une bonne proportion des habitudes disciplinaires devaient être reprises, par une consolidation, ou carrément renouvelées, par l'engagement dans de nouvelles voies.

Cependant, bien qu'une certaine connaissance du partenaire existe à la fois chez l'enseignant et du côté des élèves, je remarque qu'elle n'est pas automatiquement gage de facilité pour le professeur des écoles.

Avec l'acquisition d'une expérience professionnelle plus élargie, la tendance générale qui émane des entretiens se dirigerait plutôt vers un renforcement de l'aspect contraignant de *l'arsenal* disciplinaire.

I.1.2.2. A l'occasion de changements annuels

1) Lors des deux premières années

a) CM1/CM2, CP.

<< L'âge des enfants n'est pas le même. Les six-sept ans, c'est difficile, ça bouge partout, ça remue. Mais ils sont moins agressifs que ceux de l'an dernier, moins violents. Cette année, ils ne sont pas méchants, mais ça bouge. C'est dans leur nature. Et ils sont nombreux... ils sont deux en plus de la limite, puisque c'est vingt-cinq normalement. La

discipline, ça dépend des enfants, de l'humeur des enfants. Il y a des jours, c'est très bien. J'interviens moins souvent quand même que l'an dernier. Il y a moins de police, c'est plus... on travaille plus quand même. Je crois que j'ai trouvé la mesure avec les CP : être assez affectueuse tout en imposant des limites fermes. Et ça va bien >> (G.I 1, p 730).

b) Maternelles (tous niveaux de 2 à 5 ans), CE1.

<< J'ai un petit groupe et si tu es sévère au début, ça passe après. Dès le début, j'étais intransigeante pour les règles et tout ça. Et puis maintenant, c'est vrai qu'une fois que c'est fait, c'est instauré... on a toujours des petits éléments perturbateurs, tout ça, qu'il faut gérer...>> (G.I 5, p 753).

c) Maternelles/CP, CE1.

<< La discipline, c'est plus gratiné qu'avec neuf élèves, c'est sûr. Il faut être un peu plus... des petits coups de temps en temps. Autrement, ça se passe à peu près bien. Mais c'est vrai qu'ils sont à un âge où il faut utiliser un peu plus les punitions. Mais c'est des bons gosses >> (G.I 11, p 785).

2) Au cours des trois premières années.

a) CLIS, CE2/CM1, CE1/CE2

<< Déjà, les élèves. Cette année, j'ai des élèves "normaux", des CE2-CM1. J'ai quitté une classe spécialisée pour un cours double. (...) Comme l'année dernière, j'ai eu des problèmes toute l'année, au départ j'avais très peur. Pour me rendre compte que dès la première semaine... ils ont dû se dire : qu'est-ce qu'elle est dure ! Et puis en plus, cette année, j'ai assis une certaine part de moi dans l'école, surtout en tant que directrice. L'année prochaine, si j'ai le poste, les gamins qui vont monter me connaissent déjà et je pense que dès le départ, je n'aurai pas besoin de poser mes marques. Ils vont me craindre un petit peu, je pense que ce sera plus simple >> (G.P 6, deuxième année, p 652).

<< Je n'ai jamais eu de problèmes de discipline, aucun problème. Je n'ai pas changé. Je pense que j'en suis au même point >> (G.P 6, troisième année, p 846).

b) CM1, CE2/CM1, CM2.

<< Les CM1 ça va, ça ne bronche pas, c'est impeccable. Mais les CE2, alors là... Et puis en plus, ils profitent du fait que c'est un cours double et quand je suis le dos tourné avec les CM1, ils sont à quatre pattes par terre... j'en ai trois... oui, c'est du comportement. Il y en a qui sont suivis par des psychologues. Là, c'est des vedettes, c'est encore pire que l'année dernière. Ils ne sont pas méchants, ils ont un bon fond, mais ils ne peuvent pas tenir en place. Trois minutes sur une chaise, ce n'est pas possible. C'est sur la table, c'est d'Artagnan, ils se balancent des trousses dans la figure. Je règle ces problèmes comme je peux. Il faut hurler... toute la journée, il faut hurler.(...) D'un point de vue disciplinaire, c'est plus difficile, parce que c'est un cours double surtout. Si je les avais en face de moi, à la limite... on arrive à les tenir. Mais quand je travaille avec les CM1, tu ne peux pas... détourner, c'est fini. Soit ils ne travaillent pas, soit ils font les imbéciles, c'est ça en gros>> (G.P 7, deuxième année, pp 662-663).

<< La discipline, ça marche bien, parce que je dirai que c'est le dernier bon carré de l'école. Donc, il y en a une partie que j'ai eus l'année dernière et une partie qui vient d'une autre classe. Mais il n'y a pas de problèmes. Ils me connaissent, donc il n'y a aucun problème. Ca se passe bien. Vraiment bien, super. C'est sûr que, de temps en temps, on remet les choses en place, mais non... La preuve... la cloche n'a pas sonné qu'ils sont déjà en rang, en train d'attendre. Ce sont des élèves agréables, ça fait du bien >>
(G.P 7, troisième année, p 858).

c) CLIS, CM1, CP.

<< J'ai procédé de la même manière, sous forme de contrat. Ca va bien, à tel point que je peux me permettre de faire un peu d'humour dans la classe. Ils savent s'arrêter à temps quand même. C'est plus bruyant bien sûr, puisqu'il y a vingt-cinq élèves, mais c'est une classe qui a un niveau assez homogène : il doit y avoir cinq pas très bons, six excellents et les autres dans une bonne moyenne. Donc, ça n'est vraiment pas difficile à gérer. >> (G.P 9, deuxième année, p 681).

<< Ca dépend vraiment d'eux et de leur humeur. Je dis souvent en fait que ça dépend du temps. Quand il pleut, ils sont très énervés et j'ai plus de mal à les tenir. Quand il fait très beau, ils sont très calmes. Et comme il ne fait pas souvent beau, tu vois, ils sont souvent excités quand même (rire). Je pense que c'est dû aussi à ma façon de tenir ma classe. C'est vrai que je vois ma collègue imposer des règles beaucoup plus, beaucoup plus strictes... je ne dis pas que ses enfants sont forcément plus épanouis, parce que c'est vrai que ça c'est une question personnelle... mais ses règles, elle les a tenues jusqu'au bout et elle les avait dès le départ. C'est vrai qu'elle a de l'expérience déjà. Alors que moi, j'ai changé plusieurs fois mes règles de cadre. L'expérience ne me sert pas cette année. Par rapport aux années précédentes, c'est complètement différent. >>
(G.P 9, troisième année, p 875).

d) CM1, CE1/cycle III.

<< Comme dans toutes les classes, je pense, il y en a certains qui sont agités. Au début, ce n'est pas... et puis on trouve ses marques. Eux aussi, ils nous testent pour voir les limites, jusqu'où ils peuvent aller et puis après... C'est pareil, au début, ça n'était pas évident non plus. >> (G.P 11, deuxième année, p 692).

<< C'est à peu près pareil. J'ai deux élèves qui sont partis, dont une qui était assez agitée. Donc, ça soulage un petit peu. Et puis, il y a les nouveaux CE1. (...) D'un point de vue disciplinaire, ça va >> (G.P 11, troisième année, p 887).

Si nous nous concentrons sur les exemples précédents, l'apparentement entre discipline et sanction me paraît plus fréquemment et plus aisément abordé qu'antérieurement.

D'autre part, ces derniers témoignages montrent globalement que, quel que soit le secteur ou le niveau d'intervention, des changements fréquents de poste entraînent une obligation de recommencement total avec les nouveaux groupes-classes.

De plus, sous l'effet de l'accroissement de leur expérience professionnelle, mes informateurs et moi-même arrivons conjointement à une conclusion.

Elle stipule que le renforcement d'un ordre *indiscuté* doit nécessairement s'imposer dans cette phase de la vie enseignante, en vue d'éviter au maximum les périodes de *flottement* dans les séquences d'enseignement.

Pour ma part, je considère que l'attitude entérinée par le professeur des écoles maintenant plus aguerri, au terme de la période d'investigation, emprunte désormais énormément aux leçons qu'il a tirées de la ou des deux premières années d'exercice.

Collectivement, nous sommes par conséquent en mesure d'affirmer que la période de démarrage sert clairement de référence, d'un point de vue disciplinaire, pour la suite de la carrière.

Ainsi, lorsque les conclusions tirées de l'expérience originelle auront été concluantes, le choix d'une tentative de reproduction des conditions primordiales et d'une perpétuation de méthodes apparemment éprouvées sera nettement exprimé dans les discours.

Mais plus probablement, pour la raison que je juge essentielle selon laquelle ce caractère positif ne pourra pas émerger de manière aussi nette, le vécu afférent à la première (ou aux premières) prise (s) de poste (s) peut au contraire se traduire par un bouleversement des modes de communication avec le (s) nouveau (x) groupe (s)-classe (s).

A l'instar de Jean HOUSSAYE, j'admets donc en théorie que la nouveauté << résulte de l'ensemble des interactions que des élèves et des enseignants d'une classe apportent en réponse aux contraintes institutionnelles et aux attentes réciproques dont ils sont les objets>> et je pense comme lui que << ces réponses, apportées par les uns et par les autres, suscitent à leur tour d'autres questions et d'autres réponses, si bien que le groupe-classe ne peut être considéré comme une entité stable. Il est au contraire constamment travaillé par une dynamique interne et externe >>[237].

A la suite de celui-ci, je distingue également la présence constante d'un ensemble de << déterminants >> institutionnels, pédagogiques et psychologiques[238].

Notre réflexion commune nous mène conjointement à un premier type de compétence qui devrait être partie intégrante de notre modèle de professeur des écoles et que je qualifie de << disciplinaire >>.

I.1.3. Une compétence *disciplinaire*

La plupart des professeurs des écoles interrogés ciblent la présence d'un certain nombre d'éléments généraux et extérieurs à l'enseignant qui causent des perturbations disciplinaires additionnelles et constituent autant d'entraves à un fonctionnement *normal*.

Reproduisons ci-après cinq d'entre eux, parce que ce sont qui reviennent avec la plus grande vigueur dans les discours :

a) Dans certains lieux déterminés, un certain nombre de groupes-classes sont bien perçus comme plus << difficiles >> que d'autres.

b) Le secteur d'exercice suscite certainement des difficultés *distinctes* sur le plan disciplinaire et le jeune âge des élèves n'est pas en soi une garantie d'atténuation des problèmes soulevés.

c) Si des effectifs élevés représentent indéniablement un obstacle, la gestion d'un groupe réduit pose également des questions spécifiques.

d) Les cours multiples sont ordinairement plus difficiles à conduire que les cours simples.

e) Le *statut* accordé à l'enseignant par les élèves peut représenter un élément favorable.

---

[237] HOUSSAYE (Jean) (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* Collection << pédagogies >>, Paris : ESF Editeur, 1993, p 159.

[238] Op. cité.

La réponse principale que la totalité des enseignants interviewés fournissent à la question disciplinaire repose sur le principe fondamental suivant : un professeur des écoles devrait être capable de mettre en place un dispositif composé d'un ensemble de règles explicites.

Ils estiment également que ce système ne peut rester simplement potentiel et théorique, mais qu'il passe par l'obligation de trouver une existence consolidée.

L'enseignant se verrait donc nécessairement amené à l'éprouver à travers une application *vérifiable* et un exercice *quotidien.*

En pratique, la formule qui leur semble la plus facilement adaptée et adaptable aux enfants pour fixer des << normes >> est celle d'un règlement de classe.

Dans l'enseignement élémentaire, avec l'avènement de l'accès à la lecture par l'élève, ce dernier prendra souvent une configuration à la fois << écrite et affichée >>.

Mais nous admettrons que d'autres formules, recourant à des combinaisons plus implicites, trouvent également leur place dans le cadre disciplinaire.

D'autre part, les procédés retenus par le professeur des écoles dépendraient du public écolier lui-même et des besoins qu'il rencontre dans l'environnement du groupe-classe.

Pour le maître, il s'agirait d'installer et d'enraciner un ensemble de grands fondements qui auront ensuite pour rôle essentiel d'assurer une bonne stabilité à la vie de classe.

Dans tous les cas, beaucoup de mes informateurs estiment que ce résultat << final >> ne peut être obtenu qu'à travers une attitude de transparence et qu'il est accompagné par l'impératif de se perpétuer journellement au fil des semaines, des mois, des trimestres, de l'année scolaire.

Conséquemment, l'idée globale est que nous avons affaire à une œuvre de longue haleine s'étalant au minimum sur l'ensemble d'une période scolaire.

Les intéressés ressentent les deux grands préceptes de transparence et de permanence formulés précédemment comme constitutifs de tout système disciplinaire et, qui plus est, ils seraient directement applicables à tous les échelons de l'enseignement primaire c'est-à-dire dès la toute-petite section de maternelle.

Pour que cette opération explicative réussisse sur le plan pédagogique, il leur paraît essentiel que l'attitude du maître soit bien comprise par des enfants qui, au bout du compte, devraient donc l'intérioriser de manière à ce qu'elle devienne pratiquement << constitutive>> dans leur esprit.

Le maître devrait faire en sorte qu'elle leur apparaisse << juste >> et qu'elle bénéficie de leur << respect >>.

Qui plus est, pour un écolier donné et quel que soit son âge, les enquêtés supposent que cette façon de procéder représente pour lui l'une des meilleures voies d'accession à l'autonomie.

Elle lui permettrait en effet de tenir une << place >> à l'intérieur du collectif scolaire auquel il appartient.

Nous présumons généralement qu'en respectant des règles édictées en commun, l'enfant devient membre à part entière d'une collectivité spécifique : la classe.

Mon indice principal de déclenchement et de diffusion d'une compétence d'ordre disciplinaire chez le professeur des écoles tient dans la mise en place et dans le respect d'un dispositif de règles (et de sanctions) explicites, en vue :
- d'obtenir une ambiance propice au travail collectif et individuel,
- d'apprécier chaque élève en tant que membre du groupe-classe.

I.2. Le problème de la distance élève-enseignant

La question soulevée par notre seconde voie d'exploration des rapports professionnels que le professeur des écoles établit avec les élèves se dirige maintenant de façon plus nette vers la recherche de *bornes* qui ont la spécificité de posséder, en l'occurrence, un caractère immatériel marqué.

Il s'agit par conséquent de détecter un assemblage de limitations d'ordre relationnel qui présenteront l'obligation d'être respectées journellement dans une vie de classe.

I.2.1.A l'arrivée sur le premier poste

Mon expérience professionnelle ainsi que les travaux universitaires sur lesquels je m'appuie [239] établissent, en premier lieu, que le jeune professeur des écoles est confronté d'emblée à un embarras provoqué par la nécessité de trouver une distanciation adéquate à l'égard des (de ses) élèves.

Dans la présente étude, en dépit du fait que nous sachions pertinemment qu'une dimension *communautaire* restera toujours présente en arrière-plan, mes informateurs et moi-même considérons néanmoins ce que je nomme le << positionnement symbolique >> de l'enseignant davantage sous un angle plus interpersonnel que collectif.

Je remarque d'abord que, dans les entretiens, la réponse globale apportée au questionnement relatif à la distance enseignant-élève est visiblement beaucoup plus mitigée qu'elle ne l'était pour l'interrogation disciplinaire.

Les discours tenus par mes interlocuteurs me conduisent à une conception qui concède d'une part que, si l'intervalle entre le maître et son élève apparaît certes justifié, il n'est pas pour autant accepté *de piété de cœur* par les débutants.
Par ailleurs, je retire de ceux-ci la perception que les frontières de cet espace restent constamment brouillées lors de la ou des premières prises de poste.

<< Je pense qu'on fait son cheminement petit à petit et que ce n'est pas... Je veux dire que même en fin d'année, je vais agir d'une certaine manière, et que je me dirai après que ce n'est pas comme cela qu'il aurait fallu faire. C'est vrai que sur le moment ça dépasse, ce n'est pas toujours évident. C'est dur à définir. C'est une réponse apportée à un comportement, adaptée à une certaine circonstance. (...) A un moment où l'on sera plus irritée, on va être plus sévère également. Ce n'est pas toujours évident >> (G.P 1, p 97).

---

[239] Cf. BAILLAUQUES... déjà cités.

En règle générale, la plupart des intéressés évoquent préférablement leur besoin d'une << adaptation >> qui surviendrait << au coup par coup >> plutôt que la mise en œuvre d'une repartie à caractère *prédéterminé et universel*.

I.2.1.1. L'emploi d'expressions caractéristiques

Au cours de la première année d'exercice, le choix d'une posture qui se situe de fait en décalage par rapport à l'enfant me semble réellement vécue par les intéressés comme une attitude d'éloignement affectif.

Elle me paraît clairement correspondre, dans l'esprit des débutants, à une véritable << mise à distance >>.

Nous pouvons d'ailleurs aisément relever cette idée de séparation dans les propos recueillis.

Ainsi en est-il, par exemple, de certaines expressions qui viennent tout à fait la renforcer :

- << Ils savent que je suis la maîtresse et quelle est la place de chacun >>,
- << Des choses, ils les gardent avec des copains ou des frères et sœurs, mais certainement pas à l'école >>,
- << Dès qu'on leur donne un petit peu, la barrière est franchie allègrement >>,
- << Je ne me suis pas positionnée en tant que la grande sœur, la copine ou... >>,
- << Ils savent jusqu'où ils peuvent aller >>,
- << C'est reconnaître que l'enseignant représente une certaine autorité et que celle-ci est à respecter >>,
- << Ils sont suffisamment grands pour comprendre qu'aux adultes, on ne parle pas comme... aux enfants >>.

I.2.1.2. Le sens du maintien (ou de la perte) de la distance

A mon avis, les entretiens font surgir deux grands axes de réflexion :

- le statut des protagonistes et,
- la conservation d'une organisation.

1) Le rôle du statut du maître

Pour certains de mes informateurs, le positionnement symbolique prendrait déjà tout son sens dans l'affirmation d'une différence de statut << indiscutable >> entre le maître et les élèves.

<< *Ils savent que je suis la maîtresse et quelle est la place de chacun. (...) Je sais plus ou moins ce qu'ils pensent, et j'arrive à me mettre à leur niveau (G.P 3, p 106).*

<< *Je ne me suis pas positionnée en tant que la grande sœur, la copine ou... Les élèves me tutoient, certains me tutoient, certains me vouvoient, mais il y a une distance* >> *(G.P 11 p 159).*

<< *Comme on est deux adultes dans la classe, on se partage les tâches. Mais mon aide-maternelle, c'est plus le côté affectif, c'est-à-dire faire des câlins. Et quand il y a un problème, ils viennent me voir moi. Ils savent vers qui aller. C'est vrai que je ne tolère pas certaines choses. On a fait des règles de vie en début d'année : ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire. Ils ont eu du mal à comprendre qu'on tolérait plus pour les petits* >> *(G.P 14, p 177).*

<< Ils me tutoient ou ils me vouvoient, c'est égal. Et puis, quand ils ont des choses à me dire, même de chez eux, j'accepte le tutoiement. Mais des fois, je leur dis : << ne me parlez pas comme ça, je ne suis pas votre camarade. Je suis la maîtresse, je suis une grande personne >>. Maintenant, ils sont suffisamment grands pour comprendre qu'aux adultes, on ne parle pas comme... aux enfants >>(G.F 2, pp 261-262).

2) Une tentative de riposte au désordre

Pour d'autres, la distance acquiert toute sa pertinence avec certaines classes, dans lesquelles le souci majeur du maître réside dans une volonté d'éviter les débordements affectifs ou les dépassements de son autorité dans la mesure où ils le déstabiliseraient et où ils nuiraient au bon fonctionnement du groupe.

<< J'ai voulu prendre de la distance dès le début. Parce qu'au début, ne serait-ce que dans leur comportement, ils avaient tous besoin que je sois auprès d'eux. Donc il aurait fallu que je me divise en douze, onze à l'époque, ce qui n'était pas possible. Donc, j'ai tout de suite mis des distances. Ca a été dur à accepter. Maintenant, il n'y a pas de problème. Je ne dis pas que, de temps en temps, s'ils veulent venir auprès de moi pour me montrer ce qu'ils ont fait et essayer de me garder un peu... Il y en a un qui est comme ça, mais qui a de grosses difficultés comme ça à côté. Je réagis aussi en fonction de leur vécu, des difficultés qu'ils ont à la maison etc... mais tout en gardant des distances >>
(G.P 4, p 112).

<< J'ai voulu avoir une dimension affective envers ces gosses qui, pour la plupart, n'ont pas de père; pas de mère. Mais ça n'est pas possible. J'ai une distance. L'avantage, c'est que jamais ils ne se permettent une certaine familiarité. Mais parfois, j'aimerais bien en consoler une ou être plus proche d'un autre. Mais je me l'empêche, je me fais violence parce que je sais que si je rigole avec l'un, le lendemain c'est : la maîtresse-la copine. C'est clair, je ne peux pas leur donner un centième de ce que j'aimerais avoir de relations gentilles, amicales, affectives avec des gosses. C'est impossible et ça, ça me pèse >>
(G.P 6, p 130).

Sur le versant des risques de désorganisation, le problème paraît plus sensible dans les classes spécialisées, dans lesquelles tout se passerait comme si les élèves, par ailleurs perçus par les intéressés comme *atypiques*, ne savaient pas reconnaître et appliquer des limites << minimales >> dans leur comportement.

<< Dès qu'on leur donne un petit peu, la barrière est franchie allègrement. Tout de suite, tout le monde se lève, c'est ceci, c'est cela. C'est vraiment la récréation, ça dérape tout de suite >> (G.P 7, pp 138-139).

<< J'essaie, mais c'est sûr qu'il y en a qui mériteraient d'être punis sans arrêt, toute la journée. J'ai imposé une limite mais, à cette période de l'année, ils tentent encore. Ils détournent, mais ils tentent les mêmes choses qu'en début d'année. Mais avec des petits, on ne peut pas être trop sèche. J'accepte encore assez facilement... Quand il y a eu de la neige, par exemple, j'ai joué avec eux aux batailles, j'ai roulé dans la neige avec eux. Mais, à certains moments, je les arrête >> (G.F 1, pp 261-262).

<< C'est un problème aussi, parce que ça dépend de mon humeur. Il y a des jours où je suis plus cool et d'autres où je suis plus énervée, donc c'est vrai que je ne suis pas constante. Donc, ils doivent aussi se demander : << comment elle est ? >>. Ce n'est pas encore ça... parce que je suis un peu copine. Parce que je suis jeune aussi, et ils se permettent des choses qu'ils ne se permettraient pas avec une instit plus âgée. Parce que

moi, je me permets aussi de rigoler avec eux, de les tanner. Comme ça, quoi... Il y a des fois, ça dépasse les limites et je les remets à leur place. Ca va, ils sont quand même respectueux. Je suis comme ça avec eux aussi, parce qu'ils sont gentils. Eux, ça va, on arrive à les remettre en place de temps en temps >> (G.F 9, p 308).

Pour ce qui touche au positionnement symbolique, la plus grande partie des débutant est plus spécialement consciente de l'exigence d'opposer une restriction plus ou moins ferme à une attitude de << familiarité >> qui est susceptible d'être employée par une fraction des membres du groupe-classe à son égard.

En tant que praticien, je sais que cette désinvolture se manifeste le plus fréquemment sous une forme verbale et qu'elle n'entre que très rarement sur un plan physique.

L'expérience prouve qu'avec certains enfants elle peut confiner à l'impertinence, en se traduisant par un tutoiement *ostensible* ou par l'usage appuyé de plaisanteries à caractère ouvertement *tendancieux*.

Certains débutants font également état, dans certaines zones bien identifiées, de difficultés identiques à celles qui ont déjà été mentionnées à propos des classes spécialisées.

Ces classes sont attachées, dans les propos, à des conditions environnementales particulières, telles qu'un classement en ZEP ou un changement fréquent ou incessant d'enseignants...

I.2.1.3. L'influence du contexte

Mes informateurs et moi-même sommes convaincus que le contexte a une importance indéniable dans les conditions de mise en œuvre du positionnement symbolique par le professeur des écoles sortant.

En vue d'essayer de mettre à la lumière sa portée singulière, attachons-nous plus spécifiquement aux témoignages recueillis à propos de trois formes d'emploi d'enseignants du Premier Degré (la spécialisation, la décharge de service et le remplacement), en ce qu'elles nous révèlent une prise en charge a priori plus *malaisée* du problème de la distance.

1) L'enseignement dans une classe spécialisée

<< A la différence des classes normales, je crois qu'inévitablement des liens plus familiers se créent. Quand on travaille à quatre, on est plus souvent avec eux, ils se racontent davantage. Et on peut plus se permettre ce genre de dialogue que dans une classe de trente. Mais le rapport maître-élève est quand même sans arrêt remis en place. Je leur dis quand même que l'année prochaine, ils auront quelqu'un d'autre. Je ne veux pas qu'ils vivent ça comme un deuil >> (G.P 9, p 146).

< Je n'ai pas assez d'expérience, je ne peux pas trop comparer avec une classe normale. Et j'imagine que si quelqu'un rentre dans ma classe, il va se dire : << c'est le gros bordel, quoi ! >>. Franchement, je ne sais pas. C'est moi qui prends du recul, mais les gamins, c'est les mêmes. Ca dépend, leur comportement peut varier d'un jour à l'autre. J'ai

du mal à répondre là, tu vois, parce que... eux-mêmes ne connaissent pas... ils n'ont pas de cadre, pas de repères. Donc, moi j'essaie de leur en mettre, mais je ne sais pas s'ils les saisissent. Je ne sais pas >> (G.I 8, p 222).

Dans ce type de classe, la mise en œuvre du positionnement symbolique buterait sur les capacités *réelles* de compréhension manifestées par les élèves.

2) Les décharges de service

<< Ils savent, par exemple, qu'ils doivent être polis... ils disent << bonjour >> le matin quand ils arrivent, << bon appétit >> à midi... Les trois classes le font. Moi, je l'ai fait depuis le début de l'année, donc ils le font aussi. Mais je considère que ce n'est pas eux tout seuls. Je fais la même chose envers eux, parce que je considère que s'ils me respectent, je les respecte aussi, ce ne sont pas des animaux. Mais c'est vrai que je n'ai pas le même statut que les autres, en fait. Moi, j'ai toujours des dessins... pour mon anniversaire, j'ai eu plein de cadeaux... je suis la maîtresse qu'ils ne voient qu'une fois par semaine et ils sont toujours hyper contents de me voir. Et puis, je n'ai pas les mêmes techniques de travail que les autres. Je n'ai pas de problème, on s'entend bien. A part que, comme tous les enfants, de temps en temps, ils sont plus énervés. Donc, je suis plus sévère à ce moment-là. Mais je n'ai pas de débordements, je ne hurle quasiment pas, parce que je n'ai pas besoin >> (G.F 7, p 296).

Dans ces situations, une forme de distance par rapport aux élèves nécessiterait être fixée très rapidement du fait de l'intervalle temporel qui sépare les interventions de l'enseignant tout au long de l'année scolaire.

3) Les suppléances

<< Moi, j'ai fait un remplacement à ... où les enfants n'avaient aucun respect pour leur institutrice. Pour moi, c'était exactement la même chose. Pas de bonjour, pas de merci. Alors qu'ici, ils vous disent : bonjour maîtresse, au revoir maîtresse, bon appétit, merci. Quelquefois, il faut un peu chipoter pour avoir un "s'il vous plaît", mais je trouve qu'il y a quand même un minimum de respect. (...) La distance est trouvée, je pense. J'ai tendance à être plus relâchée par rapport à la directrice que je remplace. Il faut quand même un peu réajuster, mais je ne me plains pas. Moi, ce que j'ai bien aimé, c'est qu'on conserve le vouvoiement, donc on garde un peu plus le respect. Il y a un minimum à avoir>> (G.P 8, pp 138-139).

<< Oui. Au départ, quand j'arrive, je donne les règles du jeu, mes règles du jeu. J'ai toujours l'impression d'être un peu trop sévère. Plus les heures passent et plus j'essaie de lâcher un peu de lest. Mais tout en ayant la corde dans la main, tout en disant : attention ! Vous allez un peu loin ! Sauf là, où j'ai des deux ans et demi, et c'est la familiarité complète : on joue, on est ensemble. Dans une classe, je pense que j'y arrive (à trouver une distance). Mais c'est pareil, j'ai plus de facilité à y arriver avec des grands qu'avec des tout-petits. Parce que, avec les grands, on travaille, on travaille... puis un moment, on peut lancer une blague, ils vont comprendre que c'est une blague. Alors qu'avec des CP ou des CE1, on essaie de leur dire quelque chose de rigolo, ça bloque >> (G.P 10, pp 153-154).

<< De par ces problèmes de discipline qu'on rencontre tous les deux ou quatre jours, la distance est obligatoire, parce que c'est elle qui instaure des limites, déjà. Et il vaut mieux en passer par là, parce qu'en deux jours, on n'a pas le temps de faire copain-copain et d'expliquer les limites du copain. Les limites du maître sont là, on n'en bouge pas. En quatre jours, on n'a pas à les dépasser. On est obligé de serrer l'étau de temps en

temps, on le fait tous je pense, mais ces règles-là sont immuables. Je les connais et je ne les changerai pas : ce sont celles que les élèves n'ont pas à dépasser. Je supporterai telle ou telle chose, mais ça, quel que soit le poste, ce sera là et ça ne bougera pas. Je ne rentre pas dans une classe avec une appréhension en me disant : << qu'est-ce que je vais faire ?>>. Non, il y a toujours un discours qui revient. Sans jouer sur le côté autoritaire, c'est reconnaître que l'enseignant représente une certaine autorité et que celle-ci est à respecter, même si j'estime que le respect est quelque chose qui se gagne, d'un côté comme de l'autre. C'était déjà acquis, j'avais déjà une vision de mon rôle d'enseignant, ce qui fait que... Le fait de devenir copain avec les gamins n'a jamais permis de mieux leur faire apprendre les choses. Par contre, réduire les limites ou les repousser, oui. Mais pas sur un remplacement d'une semaine >> (G.I 10, pp 234-235).

La nécessité d'adopter très rapidement un positionnement symbolique *efficace* serait nettement liée à la brièveté du passage de l'enseignant dans la classe.

Dans la question de la distance à établir entre le maître et l'apprenant, mes interlocuteurs et moi-même sommes cependant persuadés qu'une application systématique et indistincte d'une forme *d'éloignement type* s'avère impossible.

Dès lors, nous croyons que la reconnaissance d'un décalage dans les rapports s'accompagne en contrepartie du recours à une grande souplesse et réclame, en fonction des conditions locales, un ajustement régulier à l'échelle d'une année scolaire.

I.2.1.4. Des attitudes différenciées dans la mise en œuvre

Extrayons maintenant des entretiens des exemples de comportements auxquels recourent les débutants pour tenter de contourner les obstacles.

<< Déjà, j'essaie de plus en plus de moduler ma voix. Et une formation, ça manque à l'IUFM[240]*. Je n'ai jamais été trop familière. J'exige, chez les CM2, qu'ils me vouvoient et je pense que ça intervient beaucoup dans la discipline. Parce que appeler par le prénom, le tutoiement etc... on est très vite dépassé par les événements. Et puis, je pense que c'est un très bon apprentissage parce que globalement, je pense qu'ils manquent énormément d'éducation. Je les reprends, parce que c'est souvent à la limite de la familiarité. (...) Donc, je pense progressivement avoir trouvé un équilibre. Je pense que je suis restée peut-être accessible, parce que les enfants me sollicitent énormément. Je ne suis pas d'un physique impressionnant, donc il n'y a pas d'appréhension. D'un autre côté, j'exige beaucoup du point de vue de leur langage, etc... et je ne laisse pas passer quelque chose. Même les CM2, quand ils dérapent et qu'ils me tutoient, je leur refais poser la question, parce que ça fait aussi partie du rôle de l'école de leur apprendre les normes de politesse. Ce serait plutôt le rôle des parents ! Mais je sens, je ne sais pas si c'est ici ou si c'est général, que les enfants ont beaucoup de mal à savoir ce qui se dit et ce qui ne se dit pas. Donc, il faut progressivement qu'ils comprennent que des choses, ils les gardent avec les copains ou les frères et sœurs, mais certainement pas à l'école >> (G.P 5, p 121).*

<< C'est difficile, surtout vu mon âge. Je pense que c'est d'autant plus difficile que les enfants ont tendance à me prendre pour leur copine. Parce que je suis sévère, mais j'aime bien aussi à certains moments discuter avec eux, on relâche l'atmosphère et tout ça.

[240] Un module sur la voix a pourtant été mis en place à l'IUFM de Lorraine.

Eux-mêmes, je suis sûre qu'il y a des moments où ils se disent : elle est sévère parfois, mais elle sait faire une blague, maintenant je le vois bien. Je joue sur les deux thèmes-là au moins... je ne dis pas pour être aimée... mais pour qu'ils m'acceptent, pour qu'ils me respectent quoi. Mais c'est vrai que là, je pense que c'est dur à trouver. A mon avis, ils ne me situent pas bien par rapport à eux. Je suis la maîtresse plus grande qu'eux, mais des fois, ils ne doivent pas savoir. Ils ont fait la différence avec les autres maîtresses qui sont plus âgées que moi et à mon avis, au niveau de la discipline, ça s'est senti en début d'année. Ils m'ont testée et tout. C'est le problème d'être jeune quand on débute >>
(G.P 13, p 170).

<< J'arrive maintenant à trouver un équilibre dans ma classe. Il y a des jours où je n'élève pas la voix une seule fois, et ça c'est... Des fois, je m'ennuie même. Maintenant, je crois que j'ai réussi... sans plaisanter tout le temps... mais à chaque fois que quelque chose me déplaît, je tourne ça à la dérision. Et ça marche, parce que je ne dis pas directement mais j'arrive à feinter, à utiliser le langage... et puis en plus, ça les aide à comprendre les niveaux de langage. Mais ça n'est encore pas acquis. Ils savent jusqu'où ils peuvent aller. J'ai eu un problème avec un gamin, il m'a dit : vous, vous êtes bien, parce que vous ne vous laissez pas faire. L'année dernière, il était très turbulent. Et cette année, je ne l'entends pas. (...) Ils savent très bien qu'ils doivent s'arrêter. C'est tout un code d'attitudes et de paroles qui se met en place >> (G.I 1, p 184).

<< J'essaie par ma gestuelle, tout ça, de bien différencier les moments où je dispute et les moments où... on discute, on échange, on fait un câlin... Ces moments-là sont bien différenciés. Je sais assez bien, en fait, jouer la comédie quand je les dispute. Je joue un psychodrame pour que ce soit visible, compréhensible. Ca dépend des moments et des enfants. Avec un des enfants, c'est très difficile, parce qu'on peut faire n'importe quoi, il n'y a rien qui le touche. Parce qu'il provoque tout le temps. L'inspecteur est venu, il lui a tiré la langue, par exemple, il n'a peur de rien. Avec d'autres, c'est plus facile : ma méthode de disputer avec gestuelle, tout ça, ça marche. (...) Il y a des jours où je me dis : ça ne va pas du tout ! , parce que je me suis fait tel idéal dans la tête. Et il y a des jours où je me dis : ça va bien ! Parce que j'ai réduit mes exigences. Je ne sais pas en fait ce que c'est qu'une classe de deux ans, habituellement. Les classes ne sont pas comparables non plus, les enfants ne sont pas les mêmes >> (G.F 5, p 288).
<< Il faut savoir mitiger. Etre là, à crier quand ça ne va plus du tout. Et puis, être là les écouter quand ils ont en besoin >> (G.F 11, p 325).

Des ouvertures possibles passeraient donc énormément par l'utilisation des intonations de la voix qui extérioriserait alors des comportements aisément repérables chez l'enseignant : approbation, désapprobation, sévérité, relâchement, humour…

Mais si une nécessité de distanciation est unanimement perçue, nombre de professeur des écoles débutants conçoivent aussi par ailleurs qu'ils sont tributaires d'une << obligation >> de se mettre au << niveau >> des enfants dont ils ont la responsabilité et qu'il leur faut absolument éviter de provoquer des << blocages >> qui s'avèreraient préjudiciables aux apprentissages.

Ils conçoivent alors que cette démarche de << descente >> vers l'apprenant puisse tout à fait passer par une gestuelle et aller, par exemple, jusqu'à la dispense de << câlins >> aux enfants les plus jeunes (essentiellement dans les classes maternelles).

I.2.2. Développements ultérieurs du questionnement sur la distance

Certains éclairages théoriques m'ont paru intéressants pour mon étude et je propose que nous en prenions connaissance ci-après.

Ainsi, citant Daniel HAMELINE dans une note de synthèse[241], Jean-Claude FILLOUX met-il l'intonation sur le retour à l'enfance qui s'effectue chez le nouvel enseignant, confronté brusquement à ses propres jeunes années (c'est-à-dire, selon son expression, à << l'enfant refoulé en lui >>).

Cela se traduirait alors par une sublimation de la régression (avec un ajustement des réponses à l'univers infantile) ou par un raidissement des attitudes défensives.

L'auteur fait également référence à Peter FURSTENAU, lequel parle même d'un maître << en situation de tentation >> par rapport à ses propres pulsions primitives et montre comment les pulsions sont capables de se fixer dans les rituels pédagogiques de l'école, eux-mêmes sous-tendus par des mécanismes de défense et d'isolation.

L'approche psychanalytique exprime par conséquent l'hypothèse que la situation de groupe fait le lit des conduites régressives et de la << fonction de l'imaginaire >>.

De plus, le cadre du groupe-classe induirait une dépendance des élèves au maître, par un double phénomène d'identification et de soutien du moi, ainsi que des types de dépendance plus hétéroclites.

D'un autre côté, bien que j'accepte globalement les idées-forces contenues dans les notions précédentes, j'ai le souci d'élargir cette vision particulière afférente à la psychologie qui nous est proposée.

Je rejoins Georges JEAN[242] lorsqu'il nous redit l'importance que revêt le contact entre le maître et l'élève et surtout lorsqu'il réaffirme que le métier d'enseignant est surtout un métier d'écoute << attentive >> où il faut communiquer (des contenus) et savoir communiquer (par des allers et des retours).

Je retiens alors l'image forte qu'il dégage de << l'homme de communication, de partage et de savoir >>.

D'ailleurs, dans une étude un peu antérieure sur les références à l'enfant dans le métier d'instituteur[243], Martine KHERROUBI et Marie-France GROSPIRON avaient déjà mis l'accent sur l'emploi par les enseignants d'expressions significatives qui tournent autour de la notion de << contact >> (direct, personnel, constant, avec un groupe important d'enfants) et sur l'implication qu'ils avouent dans des relations << suivies >> sur un mode individuel et collectif.

Même si jusqu'ici, je me suis surtout efforcé d'extraire du sens sur l'ensemble des entretiens, nous allons présentement voir qu'un aspect évolutif existe au niveau des témoignages recueillis – et cela sera également le cas dans les chapitres qui suivront - au cours des deux ou trois années postérieures à la première prise de poste ou de fonction (s).

---

[241] FILLOUX (Jean-Claude), *Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique* in Revue Française de Pédagogie, n° 81, octobre-novembre-décembre 1987, pp 69-102.

[242] JEAN (Georges), *Enseigner ou le plaisir du risque,* Paris : Hachette Education, 1993.

[243] KHERROUBI (Martine) et GROSPIRON (Marie-France), *Métier d'instituteur et références à l'enfant* in Revue Française de Pédagogie, n° 95, avril-mai-juin 1991, pp 21-29.

Dans une deuxième phase, nous nous appliquerons donc à observer la façon dont les discours évoluent sur ce chapitre de la distanciation.

I.2.2.1. Applications à la première promotion interrogée

Nous prenons en compte trois types de situations qui reflètent à mon sens des degrés dans les changements qu'elles ont apporté dans la situation des intéressés :
- une permanence *totale*,
- une continuité *partielle*,
- un changement *intégral*.

I.2.2.1.1. Ceux qui sont restés au même endroit et qui ont gardé le même type de classe

<< Le problème c'est que j'ai toujours les mêmes. Donc, je me suis positionnée au début et puis, les nouveaux qui arrivent en général ont profil bas et ils s'adaptent. Il n'y a plus de gros problèmes de positionnement, comme avec une classe inconnue. Ils me connaissent par cœur, je les connais par cœur. Quand on reprend, on n'a pas l'impression d'avoir quitté (rire) >>
(G.P 2, troisième année, p 825, remarques se situant dans la continuation de la deuxième année).

<< De nouveaux rapports affectifs, moins centrés uniquement sur la pédagogie. J'ai peut-être plus de capacités à avoir d'autres relations que pédagogiques avec eux, à discuter d'autres choses avec eux etc... Alors que l'année dernière c'était essentiellement : le travail, le travail, le travail >> (G.P 13, deuxième année, p 710).

<< Je pense que je me dirige plus vers la sévérité. Je pense qu'il y a un équilibre, mais ce n'est pas un équilibre où je serais autant laxiste que sévère. Je veux dire que c'est plus la sévérité et moins de rapports affectifs aussi avec eux, je pense. Vu le type de classe... que j'ai été confrontée à des enfants fort difficiles... donc, là, j'ai plus de sévérité que d'affection >> (G.P 13, troisième année, p 895).

<< Ca se passe même trop bien, c'est ma petite famille. Et puis cette année, on a fait tout pour partir en classe verte, on a monté un vrai projet entre les gamins et les parents ne sont pas intervenus. On a eu une kermesse l'année dernière qui a très bien marché, donc j'ai expliqué que l'argent était pour le voyage, en fait.(...) Ca a lié les gamins entre eux, et puis c'est vrai que j'en ai découvert certains, de les avoir matin et soir. On est partis quatre jours et c'est vrai que ça a soudé encore plus les gamins. Les différentes sections se sont plus liées, et c'est vrai qu'on a des souvenirs en commun. Et puis, il y a le fait qu'on se soit débrouillés tous seuls pour y arriver. Même s'ils sont petits, ils étaient tous contents de savoir qu'on allait partir avec l'argent qu'on avait gagné >>
(G.P 14, deuxième année, p 719, remarques identiques en troisième année).

Dans la *phase de décollage*, lorsque le professeur des écoles poursuit son parcours avec les mêmes élèves ou avec la plus grande partie du groupe-classe initial, nous observons que le problème du positionnement symbolique paraît prendre une tournure bien plus atténuée, sous l'effet de l'accroissement de la connaissance respective que chaque partenaire a de l'autre.

Même lorsque l'intégration de nouveaux éléments dans la classe est réalisée, tout se passe comme si les choses étaient maintenant davantage *fixées* sur le plan affectif et, par conséquent, comme si l'adaptation réciproque connaissait moins de frictions.

Dans ce cas, dès la deuxième année, la distance maître-élèves apparaît majoritairement aux intéressés toute entière dépendante de la notion de << réputation >>.

I.2.2.1.2. Ceux qui sont partis mais qui ont conservé le même type de classe

1) Dans l'enseignement spécialisé

<< Les élèves de cette année, je les trouve moins difficiles que ceux de l'an dernier. L'an denier, j'en avais quand même deux-trois plus turbulents. Il n'y avait pas trop d'échanges, en fait, entre les enfants et les adultes, ou juste de maîtresse à élève. C'était un peu vraiment la barrière. Alors que là, il y a plus d'échanges, plus de rapports. Par exemple, je vois le matin quand ils arrivent, les enfants me font pratiquement tous la bise. Bien "au revoir" aussi, à cinq heures, quand ils partent. A ... , non, c'était plus distant, les relations. Ce qui doit jouer en partie... mais il n'y a pas que cela... c'est que souvent avec mon collègue directeur, on fait des activités sportives et on joue aussi avec les enfants régulièrement. On essaie de faire ça deux fois par semaine, et là, les rapports sont autres avec les enfants. On est plus copains d'une certaine façon dans le jeu et donc, je pense que ça aide à rapprocher les liens >> (G.P 4, deuxième année, p 627).

<< Au début, tout allait bien. Le premier trimestre, c'était très, très bien. Avec un groupe surtout. Il y avait un groupe... le groupe des maternelles, disons... il y en avait un qui faisait un peu régulièrement le cirque, qui essayait un peu d'envoyer tout en l'air, de balancer... Enfin, dès qu'il pouvait casser quelque chose pour se montrer intéressant, il le faisait. Mais il était quand même assez malléable. Et dans l'autre groupe, le groupe CP, il y a notamment trois... enfin des caractériels, des hyperactifs, ils sont réputés pour ça aussi... et donc, très difficilement canalisables. En plus, des tensions entre eux. Notamment, il y en avait trois qui se sautaient dessus tout le temps. Il fallait intervenir, mais ils n'arrivaient pas à s'arrêter. C'était de l'agressivité entre eux, pas vis-à-vis de l'adulte. Il y a toujours le respect de l'adulte, à mon grand étonnement, je dirai. Mais cela dit, essayer de s'interposer entre deux gamins, ça n'était pas possible. C'était très difficile. Donc, c'est vrai qu'au début, pendant un mois, un mois et demi, je me suis dit : je ne tiendrai jamais le coup ! Avec ma collègue, aussi, on se serrait les coudes. Le directeur venait me voir tous les jours en se disant : pourvu qu'elle tienne ! pourvu qu'elle tienne ! Et puis, il y en a un sur les trois qui est tombé gravement malade, crise sur crise, qui a fait un mois d'hospitalisation. Donc, déjà, lui, quand il était parti, ça a calmé vraiment les autres enfants. Il y en a d'autres qui se sont un peu stabilisés. En parallèle, le dosage de médicaments a eu l'air de jouer quand même. Donc, il y a un pour qui ça a pu m'aider à stabiliser en bien son agressivité. Et puis, l'autre gamin qui a fait un mois d'hospitalisation, comme il a tellement perdu au niveau scolaire... il n'est plus capable même de lire quelque chose ou de faire du scolaire... donc, on l'a changé de groupe et il n'est plus dans la classe, confronté aux autres, sauf une demi-heure par demi-journée. Et puis, je pense que je m'y suis faite aussi. Et les gamins s'y sont faits aussi. Et puis, voilà. Ca recommence de temps en temps, mais ça va. Mais maintenant, ça va bien >>
(G.P 4, troisième année, p 835).

Ce témoignage me semble restituer l'idée selon laquelle, dans une classe spécialisée, la distance n'est jamais *stabilisée*, mais qu'elle se meut plutôt (comme le reste) sur un terrain *mouvant*.

Généralement, une persévération dans ce secteur de l'éducation << primaire >> m'apparaît désormais plutôt comme un choix mûrement réfléchi et je remarque que, face à ce type d'élèves, les intéressés acceptent également les conséquences affectives des incertitudes du positionnement symbolique.

2) Dans un cycle élémentaire

<< *Sur le plan de la distance, ça va franchement mieux. Etant donné que j'étais nouvelle dans l'équipe, ils ne me connaissaient pas du tout, et il y a eu une période d'adaptation qui m'a semblé longue. Je dirai peut-être un mois et demi, deux mois, où vraiment on avait l'impression qu'ils étaient sur leur réserve. Je devais les impressionner, ce n'est pas possible. Ils réagissaient un peu comme ça. Et puis, cette impression s'est passée, parce que je leur ai expliqué que je n'étais pas là pour "les manger". Il fallait quand même bien mettre les choses au point avec eux. Et puis non, ça s'est très bien passé, ils se sont déliés. Et puis, on est trois nouvelles ensemble, et il n'y a plus d'homme dans l'école. Souvent, il y a des références au maître passé. Mais sinon, vraiment de bonnes relations, de bons gamins* >>
(G.P 8, deuxième année, pp 671-672, idem en troisième année).

<< *Je ne retrouve pas avec le groupe d'enfants que j'ai cette année les associations affectives que j'avais avec ceux de l'année dernière. Disons que l'année dernière... c'est peut-être un peu bête, mais... on m'appelait "maître"... pas dans le sens où maître... mais plus du côté affectif. Le maître, c'était un référent, c'était quelque chose qui comptait. Un respect, mais un respect affectif. Le maître, c'est important, c'est quelqu'un qu'on voit tous les jours. Il est important* >>
(G.P 12, deuxième année, p 702, non interrogé la troisième année).

Les propos émis dans ces extraits confirmeraient que les conditions évoluent inévitablement avec un changement de groupe-classe.

L'expérience accumulée sur ce plan au cours de la première année d'exercice ne servirait nullement à l'intéressé.

Tout se passe comme si une modification dans son affectation entraînait pour le professeur des écoles une obligation de << tout >> recommencer, en vue de trouver une nouvelle distance.

I.2.2.1.3. Ceux qui ont bénéficié d'une mutation et qui ont également changé de type de classe

1) Passage de l'enseignement spécialisé à l'enseignement élémentaire

<< *Affectivement, j'ai découvert un monde que je connais pas, en général. Et puis, je peux faire un travail de fond. L'année dernière, je perdais complètement pied. C'est flagrant, il y a une relation qui fait que j'ai ma place d'institutrice... qui fait que je suis respectée. Je pense que les enfants m'aiment bien. Moi, j'ai vraiment une classe très, très agréable. J'ai toujours mon schéma, j'évite d'avoir une relation affective poussée avec les élèves, parce que je sais que l'année suivante, ils ne sont plus là. C'est ma politique. Et puis, je reste persuadée que, s'il n'y a pas cette distance-là, les enfants ne savent plus trop*

où ils en sont. Elle me permet justement de faire quelques écarts de temps en temps, d'être plus copine, d'être plus gentille, parce qu'ils savent qu'ils en ont le droit et ça détend l'atmosphère. Quand on travaille, on travaille... ce qui permet de faire des activités... maths, français... et puis des activités d'éveil plus décontractées. Les enfants ont parfaitement compris ça. J'ai déjà une classe beaucoup plus détendue et puis, je constate vraiment des progrès. (...) J'arrive dans ma classe, devant des gamins qui me disent "bonjour maîtresse" et je passe tout. Alors que l'année dernière, c'était plutôt l'inverse. Dès le début de l'année, j'ai refait la poigne de fer pour poser un peu les marques, parce que je pense que les gamins ont besoin d'être canalisés, et ça a bien marché. Il y a le charisme qui a fait que j'ai réussi à imposer mon autorité, et quand les gamins ont eu une habitude de travail, ils ont su quelles étaient leurs limites. Et puis, j'ai affaire à des enfants intelligents qui ont parfaitement compris, avec des parents derrière qui jouent parfaitement le jeu. Donc, quand les limites ont été posées... j'ai toujours des écarts à droite, à gauche, parce que ce n'est pas facile... en général, j'ai vraiment de bons gamins. Je n'ai aucun problème cette année, avec aucun d'entre eux. J'ai une classe très calme >>
(G.P 6, deuxième année, p 652).

<< J'ai un côté affectif nécessaire, mais je reste effectivement assez... stricte... et puis, dès le départ. Là, l'avantage que j'ai d'être depuis deux ans dans l'école... les gamins que j'ai cette année, c'est des gamins que je n'avais pas l'année dernière, mais qui m'ont eue comme directrice. Donc, le rapport enfant-enseignant a été tout de suite beaucoup plus vite mis en place. C'est-à-dire qu'ils savent exactement que je peux me fâcher, que je peux être gentille, que je suis juste... Ils me connaissaient de l'année dernière, mais pas comme leur maîtresse. Et disons que ça s'est beaucoup plus vite mis en place >>
(G.P 6, troisième année, p 846).

<< Cette année, j'ai été beaucoup plus surprise... je ne pensais pas qu'il y avait une transition aussi forte à prendre en compte entre la maternelle et la primaire. Et ça, ça m'a posé des problèmes en début d'année au niveau discipline, parce que je changeais souvent de règles, d'organisation de la classe... Au départ, je les ai mis très vite, par exemple, en petit atelier. En fait, j'avais l'impression, si tu veux, que mes règles n'étaient pas assez solides dès le départ. Elles ont changé énormément et ça, ça a perturbé les enfants. Alors, au niveau de ma tenue de classe, j'ai eu un petit peu de mal à me faire respecter. Enfin, ça a été quand même. Finalement, ça marche, mais je les trouve un peu dissipés cette année. Peut-être que c'est dû à ça. L'an dernier, j'avais une très bonne classe, ils étaient sages comme tout. Là, cette année, j'ai une classe dissipée, mais qui travaille quand même. C'est vrai qu'au niveau du bruit, c'est plus fatigant >>
(G.P 9, troisième année, p 875, passage d'un CM1 à un CP).

2) D'un cours unique à des niveaux multiples d'enseignement

<< Je m'attendais à ce que les enfants de la campagne soient plus calmes, mais en fait non. Ils sont dissipés, pas trop attentifs... comme l'an dernier. D'un autre côté, je suis plus proche des enfants que l'an dernier. Du fait que toute la journée je suis avec, parce que je suis toute seule. Nous sommes séparés de la maternelle de cinquante mètres. Je suis seule toute la journée avec eux dans les locaux. Donc en fait, j'ai tissé des liens... on me raconte un peu ses histoires, c'est très familial, beaucoup plus que l'an dernier >>
(G.P 11, deuxième année, p 692, poursuite en troisième année).

Comme dans les cas précédents, la démarche qui consiste pour l'enseignant à trouver une distance par rapport à ses nouveaux élèves connaîtrait, mais sans doute de

manière plus *cohérente* que pour l'enseignement spécialisé, la nécessité d'un total renouvellement.

Et comme pour les premières situations que nous avons examinées, une stabilisation serait ensuite susceptible de se réaliser grâce à l'affermissement de la *réputation* du maître.

I.2.2.2. Réflexions en provenance de la deuxième promotion

<< Comme ce sont des enfants plus jeunes, les contacts sont vraiment différents. Ils parlent un peu plus de ce qui les touche au niveau de la famille, au niveau des sorties, etc... On est un peu plus le confident qu'avec les enfants de cycle III. Cette année, ça se passe très bien. J'ai vraiment une classe très agréable, il n'y a pas de problème >>
(G I 2, p 738).

<< D'un point de vue plus relationnel, je trouve que c'est intéressant, parce qu'ils savent lire. Donc, tu arrives déjà, c'est de l'entraînement. Donc toi, il faut que tu trouves les activités. Et ils sont un peu plus mûrs que des CP, donc... un peu plus grands. Les maternelles, c'était sans arrêt... c'est fatigant, parce que ça parlote, ça rigole, ça... alors que là, ils grandissent un peu, ils sont déjà plus dans le cadre scolaire. Ca me convient >>
(G.I 5, p 754).

<< L'année dernière, j'avais ma classe à moi. Donc, on peut plus faire les choses de son propre chef. Alors que cette année, je fais du soutien, donc j'ai un domaine précis à travailler, avec souvent des consignes particulières, etc... Avec les enfants, ça a été. Disons que comme je n'ai pas ma classe à moi, les enfants que je prends, je sens que j'ai moins d'emprise sur eux, puisque je ne suis pas leur maîtresse >> (G.I 7, p 776).

<< Au niveau de l'affectif, je dirai : on a l'impression de mieux maîtriser quand même. Déjà, il y a une connaissance du fait que le cours triple apporte, quand tu arrives en début d'année, une très bonne connaissance des élèves. Donc, ceux qui arrivent du CE2 sont des élèves que, pour la plupart, je connais. Même ceux de la classe de (ma collègue), je les prenais. Donc, j'arrive sans surprise dans une classe où j'ai déjà des repères. Donc, c'est sûr qu'au niveau relations avec les élèves, ça se ressent et qu'il y a un autre climat. Peut-être plus détendu. Et il y avait une grosse crainte en début de première année, qui était sur la gestion de la discipline... mise en place de règles... qui, finalement, reviennent très vite au bout de deux-trois jours. C'est quand même beaucoup plus tranquille. Il y a deux élèves qui sont arrivés en cours d'année et ça m'a posé problème parce que c'est des élèves qui n'étaient pas... qui ne fonctionnaient pas en cours multiples. Et, ça, ça a été pénible... c'est là que je me rends compte de la différence... parce qu'il faut tout réimposer et c'est pénible d'avoir des élèves en cours d'année, je trouve. Ca s'est bien passé, mais j'étais... un peu déçu au mois de novembre, parce que tout roulait bien et il a fallu tout reconstruire. Parce que l'arrivée d'un nouvel élève au niveau de la classe a tendance à tout modifier, tout le schéma, tout l'équilibre en fait, qui était construit. Parce qu'il y avait en plus un CM1 et un CM2. Les relations aussi entre élèves changent, plein de choses changent et... en cours d'année, ça n'est pas facile à gérer. Les élèves ont toujours besoin de se retrouver, de s'affirmer. Ce n'est pas quelque chose que j'ai apprécié en fait. Ca s'est bien passé, mais c'était encore une exigence supplémentaire >> (G.I 12, p 792).

<< J'ai une très bonne classe cette année au niveau relations. L'an dernier, j'avais de bons gosses, mais plus difficiles au niveau comportement. Mais ceux d'ici... calmes, mieux au niveau social, plus soutenus à la maison. Ca se ressent beaucoup. Déjà, d'un point de vue disciplinaire, il n'y a aucun problème à l'école et puis, ils sont très agréables au dehors. On les voit dans le village, ils viennent vers nous et ils disent "bonjour". Tout en faisant la différence entre le moment où c'est l'école et le moment où c'est extérieur à

l'école (...) Et puis au niveau scolaire aussi, plein de bonnes choses... il y a des gamins qui ont des difficultés, mais on arrive à intégrer toute la classe. L'ambiance de la classe est bonne >> (G.I 13, p 805).

A la lecture de ces témoignages, nous pouvons avoir le sentiment qu'en évitant un certain nombre d'*erreurs* commises au cours de la première année ou en consolidant des attitudes mises en place lors du déroulement de celle-ci, les relations affectives seraient mieux maîtrisées.

Mais je remarque cependant qu'elles paraissent toujours largement conditionnées à la fois par les comportements du groupe-classe et par ceux de chaque élève, considéré sous un angle individuel.

Au fil du temps, elles semblent également dépendre de la connaissance que l'enseignant peut avoir de son environnement.

Par exemple, les connexions nouées paraissent bénéficier d'un renforcement lorsque le professeur des écoles reste au moins une année supplémentaire au même endroit.

Au terme de la réflexion, nous établissons ensemble les contours d'une compétence de positionnement symbolique dont devrait être possesseur un professeur des écoles dans << l'idéal >>.

I.2.3. Une compétence de positionnement symbolique

Une analyse synthétique des discours me montre que les interrogations sur la distance entre l'élève et le professeur des écoles se dirigent vers la totalité des échanges habituels, surtout lorsqu'ils ne se situent pas intégralement dans une optique de travail scolaire stricto sensu.

Notons par ailleurs que nous sommes ici totalement dans le domaine de l'Affectif, en laissant libre cours aux sentiments.

Des références à l'amour, à l'admiration, au respect ou à la crainte reviennent ainsi constamment dans les discours.

Parallèlement, une nécessité de maîtriser ces sensations dans les échanges apparaît pour les professeurs des écoles, afin d'éviter des dérapages qui nuiraient à la bonne marche de la classe.

Le postulat selon lequel des limites doivent absolument être instaurées est unanimement retenu par les interviewés.

Dans cette perspective, puisque la réalité d'un espace implicite entre l'élève et le maître se fait jour, elle prend de préférence la conformation d'un rapport à aménager.

De ce fait, pour que les bases de l'enseignement soient clairement établies, nous croyons de manière conjointe que, quel que soit son âge, l'enfant doit parfaitement savoir où se trouve sa place et éprouver les barrières morales qui le séparent de l'enseignant.

Au niveau de l'enfant, nous percevons, une obligation de sentir et de comprendre que l'enseignant ne peut en aucune manière devenir le << copain ou la maman >> et que cela nécessite de sa part un respect particulier pour le maître, en liaison avec son statut.

Pourtant, nous estimons que les relations journalières impliquent l'exercice d'une certaine élasticité et qu'elles dépendent beaucoup des situations elles-mêmes et du comportement individuel des élèves.

Quelquefois, en fonction du public scolaire, la codification des rapports deviendrait inévitablement manifeste et l'enseignant se verrait << forcé >> de clarifier nommément le type de relations à partir desquelles la classe fonctionnera.

Mais la grande majorité des professeurs des écoles interrogés pense que, généralement, la distance se met en place de manière implicite, parce que la correspondance entre le maître et l'élève n'est écrite nulle part et dans la mesure où les exigences diffèrent en fonction des contextes.

Par exemple, la question de l'emploi du vouvoiement se pose.

Les liaisons apparaissent généralement plus lâches que pour l'instauration des rapports d'ordre disciplinaire à la plupart des interviewés.

Effectivement, ils jugent que l'objectif de l'enseignant ne consiste pas à brider la communication avec l'enfant et que, si une canalisation doit être opérée pour éviter les dérapages, il est toutefois souhaitable de laisser l'élève s'exprimer << le plus librement possible >>.

Dans ce chapitre consacré aux relations entre le professeur des écoles et le groupe-classe, je fais résider un second indice principal de formation puis de perfectionnement d'une compétence de positionnement symbolique dans l'instauration de restrictions dans les échanges, par un bornage de la permissivité comportementale ainsi que par un bridage[244] de la familiarité langagière.

Il s'agit conjointement de parvenir à une différenciation et à un décalage adéquats par rapport au statut du << maître >> - perçu sous son double versant d'adulte et d'enseignant - tout en laissant, en contrepartie, une place à la manifestation de dispositions affectives bienveillantes de la part de ce dernier.

II. Le professeur des écoles *membre* effectif de collectifs professionnels

Nous savons qu'une obligation d'instauration de rapports de travail minimaux a progressivement été installée dans l'enseignement primaire depuis 1990, sous l'impulsion de l'Institution[245].

---

[244] Au sens d'assujettir avec une bride *symbolique*, c'est-à-dire littéralement de gêner l'action de la personne, de la contenir.

[245] Par décret n° 90-788 du 6 septembre 1990.
La concertation permet en principe l'établissement de réflexions visant à gérer les cycles et à élaborer les outils du suivi de chaque élève. Y participent les enseignants à temps partiel et les remplaçants présents dans l'école.

Par le biais d'une réglementation spécifique, en grande partie renouvelée au cours des dix dernières années, l'Education Nationale prévoit par conséquent elle-même des moments de rencontre spécifiés - conseil des maîtres[246], concertation[247], échanges de service[248] - entre l'ensemble des personnels enseignants qui exercent dans une école ou qui se réunissent dans le cadre d'une coopération éducative (par exemple, sous la forme d'une liaison maternelle-élémentaire dans un même périmètre scolaire ou d'un regroupement pédagogique de plusieurs communes rurales).

A l'échelon des équipes pédagogiques, elle se traduit notamment par le dégagement de temps que nous pourrions qualifier d'*imposés* et qui sont consacrés aux concertations, lesquelles comprennent sous cette appellation à la fois les conseils d'école, les conseils de cycle et les réunions des classes spécialisées[249].

Elle codifie également les principes généraux des rapports que les enseignants du Premier Degré sont amenés à établir avec d'autres intervenants salariés (ASEM ou ATSEM[250], aide-éducateurs[251]) présents dans l'établissement scolaire.

Enonçons maintenant ce qui nous apparaît comme une évidence : pour que le professeur des écoles puisse édifier des relations avec ses pairs, ceux-ci doivent nécessairement être *réellement* présents dans son entourage.

Les propos sur lesquels nous nous basons s'appuient donc majoritairement sur des situations dans lesquelles des échanges ont véritablement pu avoir lieu et, par voie de conséquence, nous excluons généralement de ce point les expériences qui ont été vécues dans un état de << solitude >> géographique, voire presque en autarcie.

En nous adossant aux entretiens réalisés, découvrons un certain nombre de perceptions des modalités concrètes d'établissement et de développement des relations professionnelles, avec des pairs ou assimilés, lors de la *phase de décollage*.

II.1. Dès l'entrée dans la carrière

Mes interlocuteurs et moi-même observons que, dans la plupart des situations éducatives, le nouvel arrivant est soumis de fait à une *obligation* (au moins potentielle) de s'insérer dans une équipe pédagogique, plus ou moins élargie d'un point de vue numérique, avec laquelle il établira des correspondances directes sur l'ensemble d'une année scolaire.

De plus, je suis en mesure d'appréhender une réalité selon laquelle pour une minorité de maîtres, les <<remplaçants >>, cette intégration au sein du groupe de collègues se déroulera sur une période plus restreinte et sera fréquemment plus réduite à la fois sur un plan temporel et en intensité relationnelle, mais sans jamais toutefois atteindre un niveau zéro.

---

[246] Article 14 du décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, BO n° 39 du 25 octobre 1990.
[247] Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990, note de service 91-065 du 11 mars 1991.
[248] Idem.
[249] Il s'agit de la << vingt-septième heure >>.
Une heure par semaine est donc consacrée de plein droit à la discussion. Pour les élèves, cela se traduit le plus fréquemment par un samedi matin << chômé >> toutes les trois semaines.
[250] Idem et décret n° 92-850 du 28 août 1992.
[251] Loi n° 97-940 du 16 octobre 1997, décret n° 97-954 du 17 octobre 1997, circulaire n° 97-263 du 16 décembre 1997.

Effectivement, nous n'ignorons nullement la réglementation actuellement en vigueur qui stipule que, d'un point de vue administratif, chaque enseignant du Premier Degré (sans exclusive) est censé participer à la totalité des réunions indiquées par les textes - voire contribuer aux échanges de service, lorsqu'ils existent dans l'établissement dans lequel ils sont provisoirement affectés - suivant un quota d'heures prédéterminé[252].

Nous établissons de concert que, dans tous les cas de figure et quels que soient son (ses) secteur (s) et son mode d'intervention, le professeur des écoles sortant pourra difficilement évoluer en autarcie complète.

Et nous approuvons totalement l'idée qu'il sera inévitablement conduit à établir des rapports professionnels avec une fraction variable de ses pairs.

Dans cette étude, j'ai choisi de me centrer principalement sur les relations qui s'établissent en dehors des moments de travail organisés par l'Institution.

Dans les discours, nous pouvons relever que les néophytes interrogés affirment généralement rechercher le soutien de leurs collègues plus chevronnés, sans par ailleurs qu'ils différencient, parmi ces derniers, ceux qui sont eux-mêmes devenus professeurs des écoles - << passés >> dans le nouveau corps à l'ancienneté des services ou par promotion – de ceux qui sont restés instituteurs.

Je pose pour ma part le postulat que cette attitude de sollicitation des anciens s'explique sans doute en grande partie par la conjugaison de trois séries de raisons que nous qualifierons de primordiales :
a) Une absence de relations d'ordre hiérarchique entre les individus.
b) Des possibilités d'extériorisation des problèmes découverts au long de l'apprentissage sur le terrain et, en contrepartie, de réception par des partenaires plus âgés.
c) La fourniture d'alternatives éventuelles par ces derniers, en réponse à l'expression des difficultés.

Je suis toutefois informé par divers canaux (expériences pratiques ou travaux plus théoriques) qu'un obstacle sérieux peut toutefois comparaître, au niveau relationnel, sous la forme d'une crainte du jugement susceptible d'être porté sur ses compétences apparentes (ou plutôt sur ses incompétences) par le professeur des écoles sortant, auquel viennent s'ajouter des complications plus *classiques*, liées à l'exercice de toute communication interindividuelle.

Dans les témoignages reçus, nous percevons par contre un *écart* par rapport aux directeurs d'école.

Je suis conduit à conjecturer qu'une part importante du décalage capable de gêner l'action de ces derniers en direction du (des) néo-arrivant (s) possède deux fondements :
1) Des difficultés réelles d'intervention.
Elles seraient provoquées conjointement par le cumul de contraintes institutionnelles et pédagogiques.

---

[252] Il s'agit de 36 heures annuelles globalisées :
- 18 reviennent aux travaux en équipe pédagogique,
- 6 sont dévolues aux conseils d'école et,
- les 6 dernières sont réservées aux conférences pédagogiques.

Les intéressés emploient volontiers à ce sujet, surtout en début d'année scolaire, l'image d'un << trop-plein >>.

2) Un flou autour des fonctions directoriales sur un plan formatif.

Nous savons que, bien qu'il dirige son établissement sur un plan administratif, le directeur ne peut en effet nullement jouer un rôle de << supérieur >> vis-à-vis de ses collègues.

Dans la mesure où, normalement, nulle contrainte institutionnelle d'ordre hiérarchique ne s'immisce dans leurs rapports professionnels, la vigueur de cette distanciation semble alors beaucoup dépendre de facteurs de personnalité propres à ce pair << pas tout à fait comme les autres >>.

Avant de sonder de façon plus précise les discours sur les relations avec les collègues, je dois signaler que nous agréons en commun la notion de *collectif professionnel*.

Dans une conception élargie. elle englobe ici deux extensions :

1) Nous acceptons les liaisons instaurées avec d'autres enseignants plus spécialisés.

Ainsi, les professeurs des écoles se réfèrent dans les entretiens aux rééducateurs ou aux psychologues scolaires, lorsqu'ils effectuent des va-et-vient réguliers dans l'établissement d'affectation de l'informateur.

2) Nous prenons en considération différents autres *acteurs*.

Quoiqu'ils ne puissent pas être considérés comme des collègues stricto sensu, nous incluons, par exemple, les aide-maternelles ou les emplois-jeunes parce qu'ils sont côtoyés quotidiennement dans le milieu professionnel, au moins autant que les pairs proprement dits.

Dans la mesure où les interventions quotidiennes sont appelés à être conjointes, je suis donc conduit à penser qu'ils occupent une place non négligeable sur un plan relationnel.

Pour effectuer cet examen du ressenti des liaisons établies, je distingue trois modalités : positivité, négativité et neutralité des rapports professionnels.

S'agissant de la première année d'exercice, j'ai aussi voulu partager les deux premiers caractères en une double subdivision qui m'a paru intéressante pour l'analyse.

Je les ai subséquemment mis en relation avec un élément que j'ai retiré de la fiche de renseignements complétée au départ de l'investigation : poste sollicité ou, a contrario, écarté des souhaits principaux (voire même, parfois, exclu).

II.1.1. Des relations perçues positivement

II.1.1.1. Cas de postes demandés à la sortie de l'IUFM

<< Globalement ça s'est bien passé sur les trois écoles. On s'entend plus ou moins bien, on a plus ou moins de facilités à discuter... mais globalement, je n'ai pas de problèmes. Je n'ai pas d'endroit où je me dis : << celle-là, je vais la croiser, je ne peux pas

la voir >>. Franchement, c'est peut-être aussi le fait de ne pas être tout le temps dans une école, ça facilite peut-être les choses. Parce que j'arrive, et c'est toujours des relations de courtoisie finalement. Et je viens, je discute bien avec tout le monde, je repars. Je me dis que peut-être quand on est dans une équipe, il peut plus y avoir de tensions. >>
(G.P 5, p 122).

<< Le courant est passé tout de suite. Quand elle (la directrice) *a su que c'était moi, elle était contente. Il y avait une situation particulière avant moi. Ils avaient envie de stabiliser quelqu'un, donc ils ont tout fait pour me favoriser. Ca s'est bien passé. La deuxième collègue arrivait aussi comme moi. (...) Après la rentrée, je n'ai pas demandé d'aide, en fait. Après, je me sentais en confiance. La seule aide dont j'ai eu besoin, c'était surtout matériel. Des choses un peu bébêtes. Il n'y a pas eu d'échanges. Ce n'étaient pas les mêmes classes, donc on n'a pas pu échanger non plus >> (G.I 12, p 247).*

II.1.1.2. Vœux placés en fin de liste

<< Quand je suis arrivée, j'ai vu que c'était une équipe assez jeune. Il y a trois hommes et deux femmes. Une collègue qui part en retraite à la fin de l'année mais qui est très ouverte, très accueillante. (...). Il (le directeur de l'école) *a eu mes élèves l'année d'avant donc, dès le début, il m'a expliqué en gros leur passé dans l'école. Et puis, il venait régulièrement au début discuter pour savoir si ça s'était bien passé, si j'avais rencontré des problèmes, et puis si j'avais vraiment de gros obstacles. Il me conseillait sur des manières de travailler et sur les livres à disposition. Il m'a aidée et les autres (m'ont aidée) aussi >> (G.P 11, pp 159-160).*

<< Très bon accueil. Excellent accueil. Je suis tout seul ici. C'est vrai que je ne vois mes collègues qu'au moment des concertations, des conseils d'école, mais je les vois également dans les manifestations autour de l'école. On se voit assez régulièrement. On se téléphone... Toutes les semaines, on a des contacts. Ne serait-ce que parce qu'on a un magnétoscope pour deux écoles >> (G.P 12, p 166).

<< Il y a deux CE2. Donc, le CE2 de l'autre bâtiment, elles sont à deux dessus, deux mi-temps. Donc, moi, je me retrouve à remplacer deux mi-temps, mais dans la même classe. C'est simplement administratif. Le contexte est bon, on s'entend bien, mais je vois surtout les collègues du bâtiment. (...) Je suis la seule à avoir un cours double, mais je n'en ai que dix-huit. Je trouve que c'est sympathique comme entente. J'ai les plus autonomes, vraiment ceux qui n'avaient pas de difficultés au point de vue disciplinaire, ni travail. Pas de problèmes au niveau des collègues >> (G.I 3, p 198).

<< Super. Les trois écoles. Tout de suite, on m'a dit : << on fait le partage des matières. Tu me dis si ça te plaît ou pas >>. Pour l'emploi du temps, si j'avais des problèmes, ils m'aidaient. Pour l'inspection, c'est pareil. Si j'avais besoin de matériel, ils m'en prêtaient tout de suite. Ils m'ont donné plein de bouquins, ils m'ont dit : << tu peux trouver ça là-dedans... >>. Pour tout, c'est bien >> (G.F 7, p 297).

Lorsque le débutant est nommé sur un poste de décharge pour lequel le turnover est important chaque année, je note qu'un phénomène de *compensation* semble se produire et l'intéressé bénéficierait de concours favorables à son intégration dans l'équipe éducative.

D'autre part, quand il est fortement attendu pour des raisons diverses (situation précédente conflictuelle, ouverture de classe...), les collègues paraissent également faire preuve de dispositions très profitables à l'égard du néophyte.

Au-delà des aspirations initiales du débutant et de sa propre personnalité – il m'est bien entendu impossible de prendre objectivement en compte ce dernier facteur – je constate que tout se passe comme si un accueil considéré comme << positif >> par les intéressés dépendait beaucoup des conditions locales existantes.

II.1.2. Des réactions négatives

II.1.2.1. Postes figurant en tête des vœux

<< D'habitude, je ne suis pas si négative que ça mais c'est vrai qu'au départ, j'ai eu de mauvais rapports. (...) Je ne sais pas si la directrice est toujours comme ça mais elle était très froide avec moi. C'est peut-être un principe au départ, parce qu'elle est un peu stressée et qu'elle a envie que les choses se fassent bien. Et comme j'étais nouvelle, elle se rend bien compte que je peux faire quelques erreurs. Etant un peu étourdie, elle acceptait très mal, trop mal je trouve, mes étourderies qui se sont vite réglées pourtant >>
(G.P 9, p 147).

<< Ma directrice est une personne assez froide quand on ne la connaît pas. Donc, au début, elle a certainement aussi voulu me montrer la discipline de l'école et tout. Il fallait que je marche aussi comme elle. C'est peut-être pour ça aussi que j'ai une grosse discipline dans ma classe, un peu comme elle, parce qu'en travaillant aussi comme ça. La maîtresse du village d'à côté... ça fait cinq-six ans qu'elle y travaille... elle me comprend mieux, elle est plus jeune, elle n'a pas la même mentalité. Mais c'est vrai qu'au début, ça a été dur. (...) J'avoue que je ne l'ai pas beaucoup sollicitée. Mais je sais que si j'ai un problème, elle est là, je peux compter sur elle. C'est vrai que je ne l'ai pas beaucoup sollicitée non plus. Je me suis pas mal débrouillée toute seule. Certainement par fierté, je n'en sais rien. Mais autrement, elle est disponible, oui >> (G.P 13, p 171).

<< Le seul problème, c'est qu'il n'y a pas vraiment eu de présentations, on ne s'est pas présentés. Donc, le jour de la prérentrée, on était tous assis... je savais qu'il y avait trois classes et on était quatre personnes, parce qu'il y a des maîtresses qui travaillent à mi-temps... donc, je ne savais pas vraiment qui était qui. Sinon, ça se passe très bien avec mes collègues... Je ne me sens pas exclue ou quoi >> (G.I 7, pp 216-217).

II.1.2.2. Postes écartés des desiderata

<< Je me suis sentie très seule, dans le sens où je suis la seule de mon âge. Me retrouver avec des gens plus âgés que moi. Personne ne s'est proposé en me disant : si tu as le moindre problème, fais appel à moi ! (...) Et puis moi, j'ai les exclus, ceux que personne ne veut. On les connaît, on n'en veut pas : prends-les, ne nous embêtes pas avec ta classe ! Alors, la première journée de prérentrée, je n'ai pas ouvert la bouche, je trouvais tout le monde antipathique. Je me suis dit : tu vas passer un an dans ton coin, et puis c'est tout ! Et puis, il s'est avéré que ma collègue d'à côté est une femme charmante et qu'on a vraiment un rapport extra. Moi, étant la dernière arrivée je ne suis pas entrée dans les histoires de l'école... et maintenant, ça se passe très bien. (...) Ma classe, par contre, est très isolée. (...) Moi, on m'aime bien, tout le monde m'épaule si j'ai un problème. Et ça, j'apprécie. Les gosses, on s'en fout. C'est la classe ghetto >> (G.P 6, p 130).

<< Les instits là-bas (le village voisin) se plaignent qu'ici, ça change tout le temps, mais elles ne font rien pour que ça change. Je suis complètement mise à l'écart par les collègues. Et ça, en plus, je ne peux en parler à personne.(...) Ici, c'est un regroupement

pédagogique et personne ne m'aide, autant au point de vue professionnel que relationnel. Maintenant, on en est aux critiques de mes méthodes pédagogiques, parce que je suis la petite jeune qui sort de l'IUFM et elles ne supportent pas. (...) Des fois, j'ai besoin de renseignements. C'est des trucs tous bêtes. A la rentrée, il fallait faire la commande de matériel, et je ne sais pas moi. C'est des choses qu'on n'apprend pas à l'IUFM : faire des commandes de matériel. En plus, j'ai hérité de la direction et il y avait des papiers, je n'y comprenais rien du tout et j'ai fait de belles bêtises à cause de ça. Il y a un papier, je ne l'ai jamais renvoyé à l'inspection. Je ne savais pas ce qu'il fallait mettre >> *(G.I 1, p 185).*

Derrière des éléments singuliers qui tiennent encore une fois aux individualités, nous observons que tout se passe comme si certains facteurs se révélaient défavorables à l'admission du débutant.

Parce que l'instauration de cette correspondance avec les collègues plus âgés semble répondre à un besoin important au cours de la première année d'exercice, les manifestations de privation *affective et pédagogique* me semblent se rattacher essentiellement aux contextes suivants :
a) Un isolement géographique prononcé (une classe unique en milieu rural, par exemple) qui décourage de fait les contacts potentiels lorsqu'il est vécu comme une ségrégation ou comme une relégation,
b) Une nomination sur un poste spécialisé, mais *séparé* et presque *ghettoïsé* à l'intérieur d'un groupe scolaire classique (une CLIS, par exemple),
c) Une affectation sur un emploi a priori perçu comme *particulier* et à la *marge* de l'activité enseignante proprement dite (un << moyen ZEP >>, par exemple).
d) Des changements conséquents qui affectent la stabilité constituée d'une équipe et rendent les conditions de rencontre laborieuses,
e) La persistance d'un environnement conflictuel, après le départ d'un ou de plusieurs membres de l'équipe pédagogique précédente.

J'avance ici une hypothèse personnelle basée sur mon expérience de praticien – mais que je n'ai pas vérifiée dans le cadre de cette étude – d'après laquelle les pairs plus âgés ressentent des sentiments simultanément mêlés d'impuissance et sans doute de culpabilité – pour beaucoup d'entre eux, qui se sont aussi retrouvés dans des situations délicates à leurs débuts - à l'égard de ces néophytes.

Effectivement, ces collègues saisissent parfaitement une réalité selon laquelle les nouveaux arrivants sont livrés à des conditions de travail dont une grande partie des maîtres chevronnés pense qu'elles figurent parmi les plus ardues.

De plus, je préjuge que, dans les circonscriptions longoviciennes peut-être plus qu'ailleurs, cette attitude d'exclusion pourrait être attisée, chez les collègues concernés, par une expérience propre qui leur enseigne que le débutant n'est habituellement pas volontaire pour rester sur son poste actuel.

Par conséquent, puisque ce dernier n'est présent que de manière éphémère dans l'établissement, son entourage fonctionnerait, en quelque sorte, *à l'économie*.

II.1.3. Des expressions plus mitigées

<< Avec une collègue, ça a été très bien. Heureusement qu'elle est là ! C'est ma mère spirituelle, ma mère professionnelle. C'est vrai que, quand j'ai une question, elle est toujours là, ça va bien quoi. Il y a d'autres collègues qui sont très sympas. Mais il y en a

d'autres qui sont indifférents. Pas mal, même. Ils ne m'ont pas aidée. C'est vrai que ça me pèse vachement. (...) Ca me fait rire "classe d'intégration", c'est plutôt une classe d'exclusion. Les gamins sont exclus, l'instit aussi. Et ça, pareil au niveau de l'inspection. Et, à mon avis, pareil au niveau de l'Académie. C'est un peu : c'est bien, ils sont casés, ils sont dans un coin, il ne faut pas qu'ils fassent de bruit >> (G.I 8, pp 222-223).

<< D'un point de vue géographique, je suis vraiment isolée, parce que l'école est coupée en deux. Il y a la maternelle à un endroit dans le village, et le primaire dans l'autre. A part l'ASEM, je suis vraiment toute seule. Les collègues sont vraiment sympas, ils m'ont dit qu'ils pouvaient m'aider et tout, mais c'est des "primaires"... Et si je veux les voir, il faut que je dise que je vais venir, donc il faut qu'ils m'attendent, par rapport aux horaires et tout. Je ne suis pas du genre à m'imposer, donc... et puis, je n'ai pas les clés. L'école n'est pas ouverte entre midi... donc, je suis vraiment séparée. Et donc, je me suis vraiment débrouillée pour l'emploi du temps et tout, pour l'inspection et tout. J'aurais pu leur demander des trucs, mais ce ne sont pas du tout des "maternelles" ... Et puis, il faudrait que je leur demande de rester... Et je me débrouille vraiment comme je peux >> (G.F 6, p 296).

Ces deux extraits me paraissent davantage insister sur des aspects interpersonnels fortement dépendants des conditions d'exercice, telles qu'elles sont appréhendées par le débutant.

Nous retrouvons ici les remarques précédentes émises à propos d'une affectation sur une CLIS et de l'isolement spatial.

II.1.4. Perceptions distinctes en provenance de jeunes professeurs des écoles *mobiles*

<< Moi, je suis tombée dans des écoles où on me disait : tu es sortante, c'est pour ça que tu fais des remplacements ! Quand les gens sortaient de l'EN, c'était un an de remplacement. Je dis : non, je suis titulaire, j'ai choisi de ne faire que des remplacements. C'est pour ça, ils ont un peu de retrait. C'est vrai que quand on arrive, ils discutent entre eux... et nous, on est un peu sur le côté. Ca, c'est la première journée. Mais moi, comme je ne suis pas très timide, j'arrive facilement à aller au contact. Tous les remplacements de trois-quatre jours que j'ai fait, on discute, mais il n'y a rien de plus après. Quand le remplacement a été plus long, un mois par exemple, j'ai gardé des contacts avec eux. Je suis satisfaite dans l'ensemble. Dans tous les postes que j'ai faits, ils me donnent beaucoup de choses, beaucoup de conseils. Je leur dis que je suis sortante et ils enchaînent, ils donnent des pistes >> (G.P 10, p 154).

<< Il y a plusieurs types de collègues. A chaque remplacement est une situation différente. Je déboule dans une école, je vais déjà parler des gens que je remplace... puisque c'est la première catégorie que je rencontre et que je suis obligé de rencontrer en théorie. Il y a d'abord ceux que je ne rencontre pas, le samedi étant vaqué. Le lundi matin, si je leur propose de venir un quart d'heure à l'avance, ils me disent qu'ils ont tout préparé et qu'il n'y a pas besoin. (...) Quand je vais sur place le samedi matin, je les vois de deux manières... enfin trois ; Il y a ceux qui ne me préparent rien et qui n'en ont rien à faire. Ceux qui me préparent tout, mais de manière tellement stricte que c'en est complètement absurde. Et ceux qui préparent un minimum, qui permettent une marge de liberté et de s'approprier la classe. (...) Il y a une autre catégorie : ceux qui restent en place, les

collègues des classes à côté. Il y a ceux avec qui ça se passe très bien, qui discutent et tout. Et puis tu as les autres... (...) Et il y a les brigadiers. Un côté auquel je ne m'attendais pas du tout, une ambiance vraiment très sympathique, je dirai. Bien contents de se retrouver quand il y a un stage d'école, et que l'on se retrouve à quelques brigadiers dans l'école. Ca crée des situations amusantes. Chacun doit sentir un peu ce besoin de se retrouver. Il y a les anciens qui connaissent tout le monde. Donc, ils n'ont pas de problème. (...). Quand tu te retrouves, tout le monde est au même diapason, c'est-à-dire qu'on ne se bat pas pour savoir qui va être de récréation >> (G.I 10, p 235).

<< Ca s'est bien passé le jour de la prérentrée à l'école de rattachement. (...). Dans l'école de rattachement, au niveau des enseignants titulaires, au tout départ, je me suis présenté plusieurs fois. Moi, j'étais plein de verve. J'arrivais, j'étais motivé, j'avais vraiment l'intention d'intervenir dans toutes les classes, à partir du moment où on me le demandait. Je n'attendais que ça, qu'ils me le demandent. Ce qui n'était pas le cas de tous les remplaçants, parce que je sentais qu'il y avait une certaine routine. J'avais vraiment cette attitude, je leur ai dit plusieurs fois. Et là, j'ai eu plutôt un retour un peu négatif, un peu froid. Et là, j'ai compris qu'ils préféraient rester dans leur classe. Sauf certains instits qui m'ont accepté de temps en temps, comme ça, pour une aide pratique, pour des choses pratiques. Je me suis plutôt senti mis à l'écart. Même si au niveau relationnel, dans la cour, par contre, ça se passait bien. C'est au niveau de la profession, de ce que moi j'attendais d'eux au niveau de la profession. Dans les écoles, j'avais ma classe. Si je n'y allais uniquement que l'après-midi ou le matin, il y avait une certaine distance que je comprenais fort bien. Je crois que les remplaçants ne sont pas toujours bien acceptés aussi. >> (G.F 3, p 272).

Qu'elles se fondent sur un ressenti plutôt positif ou sur un vécu davantage négatif, les explications procurées par les débutants nommés sur un poste de remplaçant se portent selon moi plus volontiers dans le domaine de la psychologie.

Notons qu'ils décrivent des situations dans lesquelles les relations semblent se construire au coup par coup et donc présenter plusieurs facettes.

Ainsi, dans le deuxième extrait, mon informateur va jusqu'à construire une catégorisation des collègues en se basant sur son expérience des changements fréquents qu'il a connus en brigade << formation continuée >>.

En me basant conjointement sur les propos délivrés lors des interviews et sur mon expérience personnelle des situations de remplacement, je suis cependant en mesure de certifier que ces personnels nouent assurément des contacts avec l'ensemble de leur entourage professionnel et qu'ils reçoivent vraiment des aides diversifiées de la part de leurs collègues plus chevronnés.

Contrairement à ce que leur situation de mobilité pourrait laisser penser, puisqu'elle est en principe synonyme d'instabilité temporelle et géographique, les postes de remplacement ne semblent pas figurer parmi les plus défavorisés sous l'angle des relations professionnelles que les débutants sont concrètement susceptibles d'aménager avec leurs collègues.

II.2.Extension du domaine des connexions professionnelles

J'ai voulu prospecter ce terrain en tenant compte de l'évolution de mes interlocuteurs au-delà de la première année d'exercice, ce qui explique la présence d'une première grande séparation d'ordre chronologique.

Je recueille d'abord des témoignages qui correspondent à un prolongement effectué sur deux années consécutives.

La première catégorie de discours concerne donc des individus qui ont décidé de s'implanter à un endroit précis au terme de la première année d'exercice, dans la continuité de leur première nomination dans l'une des circonscriptions longoviciennes ou après une mutation.

Puis, je prends en considération la situation d'individus qui appartiennent tous au groupe *premier* et pour lesquels nous avons affaire à une période triennale qui a d'ailleurs pu se perpétuer au-delà de la durée de l'étude.

Au contraire, la seconde série de propos convoquent des situations dans lesquelles un *renouvellement* est prédominant.

II.2.1. Résolutions opérées sur des positions de stabilisation

II.2.1.1. Sur deux années successives

1) Quitter le << spécialisé >> pour aboutir dans une école élémentaire

<< *Cette année, j'ai trouvé un énorme changement. On s'est vraiment toutes les cinq entendues superbement. Déjà, à mon avis, parce qu'on est cinq femmes, ça a beaucoup arrangé les choses. Et puis, on a pris le parti de se connaître tout doucement. Il n'y avait aucune tension, chacune étant à sa place. Ce qui fait qu'à la fin de l'année, on arrive à un groupe soudé, il n'y a eu aucun problème. Et c'est aussi pour ça que je veux rester. Et tout le monde a redemandé son poste cette année. On est vraiment une super équipe pédagogique. Chacun a mis de l'eau dans son vin, vraiment super sympa. Et ça, c'est nouveau, je ne le connaissais pas l'année dernière. Ne sachant pas si on reste dans l'école, on n'a pas mis en place de système de décloisonnement. Mais comme il y a une cantine dans l'école et que toutes les instits y mangent à midi, donc c'est un moment privilégié où on peut reparler de tout. Et on échange, que ce soit d'un point de vue personnel ou professionnel* >> *(G.P 6, deuxième année, p 653).*

<< *J'ai une collègue qui est partie. J'ai* (aussi) *une jeune, pas une PE2, elle a deux ans d'ancienneté. (...) C'est une aide précieuse, parce qu'elle est un soutien et qu'elle est prête toujours à se donner un peu plus. Mais sinon, l'ambiance est super. Pour la direction, c'est toujours pareil, au niveau de la répartition des tâches. Le travail de directrice est beaucoup plus facile cette année, parce que je le connais bien. Je le gère plus facilement, mais toujours un énorme travail en dehors de la classe. Un petit changement par rapport à l'année dernière, c'est que j'ai une décharge cette année. Un quart de décharge. J'ai une matinée et une après-midi par semaine. Ca change, dans mon organisation, dans mon temps, c'est... Donc, j'ai une cinquième collègue avec qui je m'entends parfaitement. (...) Vraiment, ça se passe très, très bien. Ca me permet de m'occuper beaucoup plus de l'école maintenant. C'est appréciable. J'ai aussi un petit changement dans l'école, j'ai des emplois-jeunes. Ca permet de faire des tas de choses avec les gamins, qu'on n'avait pas le temps de faire* >>
(G.P 6, troisième année, pp 846-847).

Ce discours tend surtout à expliquer que des changements se traduisant par l'arrivée de personnes nouvelles (octroi d'une décharge de service, nomination d'emplois jeunes ou d'autres collègues) peuvent avoir des effets bénéfiques d'un point de vue relationnel et

stimuler une équipe pédagogique composée d'enseignants qui se situent en début de carrière.

2) Continuer à exercer dans une zone << sensible >>

<< *Pas de problème. Je demande et j'obtiens. On s'entraide. Quand il y a des besoins, il y a des réponses. C'est bien, aucun problème* >>
(G.P 7, deuxième année, p 663).

<< *Toujours bien. Il y a eu deux nouvelles arrivées. Je suis le seul homme dans l'école. On s'entend bien, on est une équipe vraiment soudée, c'est pour ça que je reste. Une directrice efficace, sympa. Tout le monde est correct. Vraiment ce qu'on appelle une équipe. Pas de problème. Cette année, il y a aussi deux emplois-jeunes* >>
(G.P 7, troisième année, p 858).

Des conditions d'exercice << difficiles >> seraient aussi susceptibles de rapprocher les enseignants et de favoriser le travail en équipe.

3) Poursuivre dans l'enseignement élémentaire

a) En restant dans la même école campagnarde

<< *Il y a quand même un changement, parce que je fais fonction de directeur. En faisant fonction, on change de relations, parce que c'est à moi d'animer les réunions, le conseil d'école. En plus, je suis dans une école où les collègues sont plus âgés que moi. Pour* (l'ancienne directrice), *c'était un choix, elle ne voulait plus faire fonction, parce qu'elle travaille à mi-temps. Avec elle, j'ai de très bonnes relations, ça se passe bien. Elle travaille à mi-temps mais elle est à l'année, donc c'est un petit peu bizarre au niveau des relations. D'ailleurs, c'est intéressant d'en parler, puisque la collègue qui l'a remplacée, ça s'est plutôt mal passé au niveau relationnel. C'est une jeune PE et en tant que directeur, c'était à moi de l'intégrer. Mais ça n'a pas été facile pour moi, parce qu'il y avait beaucoup de choses. Le statut de directeur, ça a posé problème. (...) Donc, j'ai fait passer des petites choses administratives qui n'ont peut-être pas toujours été bien perçues. Ca m'a été imposé du dessus, on m'a dit : il faut faire comme ça ! Je le fais. Ca s'est plutôt bien passé, ça n'a pas été conflictuel, mais je pense qu'il n'y a as eu de discussion. Avec mes différents interlocuteurs, mes collègues, c'était parfois mal compris, mais accepté. Exécuté, mais peut-être pas toujours admis, c'est-à-dire qu'on le fait en pensant qu'après tout, c'est une aberration. Il y a maintenant une aide-éducatrice dans l'école, elle est arrivée dans la première phase, je crois que c'était le 15 octobre. C'était pour moi en plus un gros travail, parce que c'est moi qui ai fait l'entretien d'embauche, fait les dossiers, fait les démarches. C'est moi qui suis son référent, son autorité dans l'école, même si elle est embauchée par* (le collège de la zone). *Au niveau de la relation, c'est un autre type de relations, parce que c'est vers moi qu'elle se tourne pour savoir quel est le travail à faire. C'est moi qui ai constitué son emploi du temps, c'est moi qui ai rédigé son contrat de travail en quelque sorte. C'est une charge de travail et c'est un autre type de relations.(...) Elle, elle peut avoir des idées, mais il va falloir que je regarde avec elle si ça va marcher... Par rapport à la collègue qui est arrivée, qui était une PE sortante, qui a remplacé ... de septembre à fin janvier, au début pour moi ça s'était plutôt bien passé, les premiers contacts. Mais c'était ma deuxième année et, en tant que directeur, je n'ai pas eu le temps de multiplier les dialogues. J'ai été la voir, je savais ce que c'était que d'être PE... apparemment elle n'était pas en isolement... mais ça ne s'est pas bien passé quand ... est revenue. Il y a plein de choses au niveau matériel et tout ça. Avec les gamins, ça n'a pas bien tourné. Elle n'a pas su mettre en place... plein de choses. Et puis finalement, on n'a pas eu de contacts* >>
(G.I 12, pp 793-794).

Ce long témoignage nous montre que dans la *phase de décollage*, l'acceptation d'un poste de direction ne faciliterait pas forcément la communication entre l'intéressé et ses collègues, surtout lorsque cela se traduit pour lui par un surcroît de travail qui n'est pas compensé sur un plan matériel (aucune décharge de service, par exemple), et elle peut même avoir un effet négatif sur l'ambiance de l'école.

b) En *migrant* d'un groupe scolaire citadin à une école campagnarde

<< J'ai une collègue. Ce sont des relations uniquement d'ordre professionnel, on se voit pour des réunions, voilà. L'an dernier, j'étais avec une équipe jeune, ouverte, entreprenante... c'était parfait. Là, non, il n'y a pas d'affinités particulières, c'est uniquement professionnel. Je suis un peu isolée >> (G.P 11, deuxième année, p 693).

<< C'est des relations correctes. C'est peut-être un peu mieux, parce qu'on essaie de faire plein de choses ensemble. (...) Je prends aussi parfois ses CP. C'est quand même un changement, ça se passe un peu mieux >> (G.P 11, troisième année, p 887).

Comme en première année, nous remarquons que tout se passe comme si une affectation dans un secteur rural se traduisait fréquemment par un isolement plus prononcé par lequel le débutant ne trouve pas aisément matière à établir des contacts.

A plus forte raison parce que l'aspect interpersonnel semble alors prendre le dessus en se rapportant à une communication réduite à un faible nombre d'individus.

Voyons maintenant ce que devient cette dimension relationnelle lorsque les intéressés se fixent au-delà de deux années scolaires, en demeurant à l'emplacement où ils ont primitivement été nommés.

II.2.1.2. Sur une période de trois ans

Le défaut d'attractivité de la zone de Longwy semble être confirmée en matière de stabilisation des professeurs des écoles, lorsqu'il se situent dans leur *phase de décollage*.

<< Cette année, c'est très bien, c'est très bien. L'an dernier, j'avais du mal en étant jeune à me faire une place. Et puis là, cette année, c'est peut-être aussi le fait de savoir que moi-même, je voulais rester là, ça renforce aussi les liens et ça donne du meilleur boulot, et puis voilà >> (G.P 13, deuxième année, p 710).

<< On est sur la même ligne. Ca va bien. On a eu l'arrivée des aide-éducatrices. (...) Et puis là, ça fait un an qu'elles sont là, ça s'est bien passé. Ca va bien. J'ai aussi une aide-maternelle. Avec elle, ça va bien. >> (G.P 13, troisième année, p 895).

<< Avec l'aide maternelle, ça s'est moins bien passé. (...) Et puis, une maman devait passer son CAP "petite enfance", elle avait un stage de deux mois à faire et finalement, elle a réussi à avoir le contrat CES. Mais ce n'est encore pas du tout rose. Il y a des hauts et des bas. Celle du début d'année, les enfants ne la voyaient pas. Donc, ils se tournaient tout le temps vers moi et quand je faisais quelque chose, c'était plutôt pesant. Celle-ci, elle a le tort de faire du marchandage affectif et ça lui retombe sur le nez. (...) Le collègue (un débutant nommé à proximité), *très bien. La difficulté qu'on a trouvé cette année, c'est les réunions qu'on avait à faire. Je lui parlais de la maternelle et il me parlait du primaire, c'était du chinois. Donc, des réunions qui ne mènent à rien. Nous faire monter un projet, c'est difficile, surtout que lui ne reste pas sur place. On a organisé des choses ensemble : le carnaval, la kermesse... mais sinon, au niveau du boulot, c'est difficile. Le seul sujet,*

c'est la liaison entre le CP et le CE1. Ce n'est pas évident. Mais entre nous, on s'entend bien et pour se remonter le moral, c'est bien >> (G.P 14, deuxième année, p 720).

<< L'aide maternelle est géniale cette année.(...) La première année, c'était très bien. La deuxième année, avec une personne qui était malade... voilà, c'est tous les inconvénients qu'il y a à côté. Et puis, cette année, bien. (...) Elle a le côté mamie qui fait qu'elle pense à des choses auxquelles je ne pense pas, on se complète bien. C'est vrai que ça n'est pas désagréable. Avec la collègue de (l'autre village), *ça se passe plutôt bien. Si on parle relationnellement, c'est bien, parce qu'elle est toute seule et à midi, on mange ensemble, elle vient à la maison. C'est important aussi pour tenir dans un petit village de ne pas se retrouver toute seule. Mais pédagogiquement, on a du mal à communiquer, parce que je lui parle de maternelle... ce n'est pas évident. Mais on continue à faire des choses ponctuelles. >> (G.P 14, troisième année, pp 904-905).*

En sachant que ces deux témoignages nous sont proposés par des professeurs des écoles qui ont volontairement choisi de rester dans une commune rurale, en acceptant par conséquent de travailler avec un nombre excessivement réduit de pairs, notons toutefois qu'ils mettent essentiellement l'accent sur les relations interpersonnelles qu'ils ont établies avec les collègues non-enseignants (aide-maternelles, aide-éducatrices).

Lorsque la durée de l'ancrage territorial s'étend sur plusieurs années consécutives, je suis cependant conduit à constater que, dans leurs dires, mes interlocuteurs paraissent désireux de pratiquer certaines formes de travail en équipe de manière plus approfondie ; à partir du moment où certaines conditions sont effectivement réunies : taille suffisante de l'établissement, moyenne d'âge comparable des participants, accompagnement matériel de la part de l'Institution...

II.2.1. Orientations dans le sens d'une transformation

1) D'une école rurale à un établissement urbain

<< C'est agréable de croiser des gens dans la cour de récréation à dix heures. Et puis, avec les collègues, c'est des relations professionnelles, mais on arrive à faire des projets maintenant. C'est bien, même si le décalage d'âge est assez important... le directeur part en retraite dans un an... et il y a un nouveau comme moi, qui a un an de plus que moi. Sinon, c'est... dix ans de plus que moi. Mais ça se passe bien quand même, c'est assez jeune d'esprit. On a aussi deux aide-éducatrices. Elles sont arrivées au mois d'octobre, novembre. Pour moi, ce ne sont pas comme des collègues. Ca apporte plein de choses et pas grand chose, parce qu'on ne peut pas leur donner les enfants n'importe quand. (...) Je vois ça comme de l'accompagnement, mais elles, elles ont l'impression que je leur fais faire mon travail. Des fois, elles ne font pas attention à ce qu'elles disent, elles font des remarques devant les enfants... peu importe ! >> (G.I 1, pp 730-731).

<< On n'est que trois. Donc, très bien. Aucun problème. J'ai retrouvé quelqu'un de l'IUFM aussi. Ma directrice, c'est quelqu'un de très bien. On a de bonnes relations. C'est une petite école... donc, c'est : café à dix heures, les petits gâteaux... c'est sympa. Il y a cette ambiance-là qu'on n'a pas dans les grosses écoles. C'est très bien. L'année dernière, on a vraiment passé une superbe année, alors que là, c'est un peu plus sérieux. Mais c'est hyper détendu. Et puis, de très bonnes relations >> (G.I 4,p 754).

<< Je suis dans une école où tout est instauré, tout est installé, ils sont là depuis belle lurette. Donc, il y a deux groupes, c'est clair. Je suis avec une jeune qui est arrivée. On s'entend très bien mais j'ai besoin... j'aurais besoin... moi, ce que j'aurais aimé cette année, c'est de faire quelque chose avec les autres, du genre : moi, j'en suis là dans mon

programme, qu'est-ce que tu feras toi l'année prochaine ? Alors que chaque collègue est dans sa classe et on ferme la porte. Donc, il n'y a que les deux jeunes arrivantes... on est trois, mais avec la troisième ce n'est pas pareil, c'est des CLIS, donc on peut moins discuter, donc on a moins de relations de programme... et puis donc, mon autre collègue est en CM1. Donc, c'est pareil, je n'ai pas... J'aimerais bien avoir des relations avec le CP, proche de moi, et le CE2, pour avoir une continuité. Pour voir comment elle fonctionne au CE2 et donc moi, les préparer. Mais les portes sont fermées. Mais je m'entends très bien au niveau relationnel. Par contre, j'ai un directeur qui se prend pour le supérieur hiérarchique. Ca, je ne le supporte pas du tout. (...) Il y a aussi des emplois-jeunes qui sont arrivées. Ca a quand même posé un peu de problèmes. On est quatre écoles : nos deux écoles au-dessus, la maternelle en dessous, et une autre maternelle à côté. C'est vraiment un gros bloc. On a tous demandé des jeunes, mais on ne pouvait pas en avoir moins de trois, ce qui est logique. Donc, on a fait des projets sur ces trois-là : une en sport et éducation physique, une en bibliothèque, en BCD, pour prendre des groupes de gamins, et une en informatique parce qu'on a aussi des ordinateurs et c'est intéressant. Bilan ? C'est que c'est à nous de préparer, donc c'est tuant. >> (G.I 5, pp 754-755).

2) D'un groupe scolaire citadin à un autre

<< Avec les collègues, ça va très, très bien. Elles sont très, très ouvertes. Et puis, très modernes dans leur pédagogie, par rapport à ce que j'ai vu l'année dernière. Dans tout, même dans leur philosophie, la façon de voir... dans leur attitude avec les enfants, la façon de voir l'enfant, tout ça. Tout est complètement différent. Ils fonctionnent pas mal à la Freinet... il y a quand même deux classes qui marchent en pédagogie Freinet... et puis les autres sont ouverts à tout ce qui change... En plus, au niveau scolaire, on a beaucoup de matériel et ils sont ouverts vers l'extérieur. Et puis, il y a une collègue de mon âge à peu près et toutes les autres ont à peu près la quarantaine, mais alors très modernes d'esprit... encore très enthousiastes. L'an dernier, elles (mes collègues précédentes) étaient toujours les pieds sur terre. Mais de trop, j'ai trouvé. Elles ne cultivaient pas du tout un idéalisme pour les enfants. Elles étaient fatiguées de leur boulot, je crois. C'était un peu ça. C'est vrai que plus je prends du recul, et plus je me rends compte que c'étaient vraiment des instits... c'était autre chose que cette année. La directrice aussi, c'est tout le contraire >>
(G.P 9, deuxième année, pp 681-682).

<< Ca va. Je suis encore plus satisfaite. C'est ce qui m'a décidé à rester pour l'année prochaine. En fait, on a été quatre... en fait, on était cinq nouveaux dans cette école. On est tous à peu près de la même génération, on a tous trois ou quatre ans d'ancienneté finalement. Ca se passe bien. On a un directeur très ouvert, très compétent aussi. (...) On a des emplois-jeunes qui viennent d'arriver, en BCD et en informatique, et c'est vraiment très agréable. C'est un soulagement, c'est bien >>
(G.P 9, troisième année, p 876).

<< Ils sont un petit peu plus nombreux puisque là, ça n'est qu'un seul bâtiment. Alors qu'à ..., il y a peut-être autant de classes, mais étant donné qu'il y a deux bâtiments, c'est différent. En fait, on a... pas plus d'échanges... de bonnes relations, très sympathiques>> (G.I 3, p 745).

<< Ca a été aussi bien que l'année dernière. Le problème, c'est que c'est un bâtiment qui est coupé en deux. Donc, j'ai des rapports privilégiés avec certains instituteurs par rapport à d'autres que je vois moins souvent. Donc, moi, je vois souvent le directeur et l'institutrice du CP-CE1. Au niveau de cette instit, il y a beaucoup d'échanges. On s'échange pas mal de choses pédagogiques... on essaie de faire des choses ensemble,

de mettre les choses ensemble. Au niveau du directeur, il est plus pris, donc c'est moins évident. Mais dès qu'il me manque quelque chose, il n'y a pas de problème >>
(G.I 6, p 767).

3) D'une classe élémentaire à un poste de << moyen ZEP >>

<< Rien à signaler. Ca se passe bien aussi, dans les deux écoles. Il n'y a pas de tensions vis-à-vis de moi. Il y a peut-être des tensions entre eux mais moi, je n'ai rien ressenti. Vis-à-vis de moi, il n'y a pas de problèmes. Par rapport à l'année dernière, c'est pareil >> (G.I 7, p 776).

L'ensemble des discours précédents me semblent parfaitement illustrer l'importance que prennent les relations interpersonnelles dans les situations de mutation.

Nous voyons cependant beaucoup d'interviewés insister sur les rapports qu'ils établissent avec certains de leurs congénères mais sans évoquer – ou de manière très ponctuelle - une communauté d'intérêts pédagogiques qui aboutirait à un véritable travail en équipe.

A mes yeux, l'impression qui domine est celle de nous trouver dans une phase de transition qui peut déboucher, en fonction de l'évolution des formes de communication interindividuelles, sur une volonté de stabilisation ou sur une nouvelle quête qui se solutionnerait par un départ.

4) Changement annuels sur trois ans

<< L'an dernier, on avait de super relations. Là, j'avais été accueillie assez froidement par le directeur, parce que je n'avais pas téléphoné avant pour savoir comment ça se passait.(...) J'appréhendais la rentrée. Donc, assez froid au début et puis, petit à petit, en fait, ça s'est vite réglé. Il a vu surtout aussi... il avait peur au départ que je sois une petite minette qui arrive avec les hauts talons, la petite jupe et qui ne veuille pas faire du sport. Ou qui veuille faire faire du sport aux gamins, mais en restant sur le côté. Il était très content quand il a vu que je m'y mettais aussi, que je jouais aux gendarmes et aux voleurs et tout ça. Là, maintenant, les relations sont vraiment bien. Il a essayé un peu de m'imposer sa façon de voir les choses, etc... mais je ne me suis pas laissée faire. J'ai dit ce que j'en pensais, et puis voilà. Je suis plutôt d'un tempérament à bien m'entendre avec tout le monde, à ne pas faire d'histoires. L'an dernier, le contact était sympa tout de suite, alors que là, c'est plutôt moi qui ai dû prendre... l'an dernier, je n'ai pas eu d'efforts à faire pour être tout de suite bien intégrée, pour m'intégrer. Alors que là, c'est plutôt moi qui ai dû faire des efforts pour justement ne pas passer à côté, me faire bien accepter et puis être bien vue. C'est un peu ce qu'il fallait. Par contre, la deuxième collègue, j'ai eu des relations sympas, mais c'est une dame qui n'a plus qu'un an à faire et puis après c'est la retraite, qui en a plutôt marre d'être là, de bosser. Et donc, relations de politesse, je dirai, avec elle >> (G.P 4, deuxième année, p 628).

<< C'est vrai que je m'entendais très bien avec le directeur, et puis surtout la femme de service de l'an dernier... l'autre collègue pas trop. Et puis maintenant, par contre, il y a une super ambiance. Ma collègue instit avec qui je travaille, on s'entend très bien. On arrive à faire des choses aussi en commun. En fait, on est deux classes. Il y a le groupe maternelle et le groupe CP, en gros. Elle a le groupe CP le matin, moi j'ai le groupe maternelle. Et l'après-midi, on inverse. Et on s'est partagé les matières : elle, elle fait français et lecture et moi plutôt maths, sciences. (...) Et puis, avec les éducateurs, je m'entends bien aussi. Ils ont les mêmes horaires que nous et on fait les récréations ensemble, on mange les midis ensemble, on s'entend très bien. On décompresse bien. Il y a

d'autres collègues instits mais qu'on voit moins souvent. Il y a une bonne ambiance quand on est en réunion. C'est les collègues qui travaillent avec les handicapés moteurs. En fait, on est dans une autre aile de ... mais on a un directeur qui s'occupe des instits des handicapés moteurs et du secteur épileptique. Ils doivent être dix ou douze, mais on est loin les uns des autres. Donc, on se voit une fois toutes les six semaines. Et puis, de temps en temps >> (G.P 4, troisième année, p 836).

J'ai isolé cet unique témoignage parce qu'il est particulier dans le sens où il concerne l'enseignement spécialisé et, à l'intérieur de ce secteur de l'enseignement, des établissements tout à fait spécifiques.

J'en retire l'idée que, même si le professeur des écoles ne reste dans les locaux qu'une seule année, tout se passe comme si les relations avec les autres intervenants (enseignants et non-enseignants) prenaient pratiquement une tournure obligatoire, au regard de la << dureté >> des conditions psychologiques qui règnent dans ces structures.

Ainsi que nous l'avons déjà constaté à propos des zones << difficiles >>, la présence d'un environnement *défavorable* semble resserrer les liens professionnels et encourager les tendances aux interventions décidées en commun et jouerait, par conséquent, en faveur d'un travail en équipe.

En accord avec ce dernier fragment d'entretien, je suis globalement amené à conclure qu'une implantation sérieuse et durable dans un groupe scolaire semble grandement faciliter la pénétration du professeur des écoles dans un collectif professionnel et, ultérieurement, consolider des liens au sein de celui-ci.

De ce point de vue, si nous admettons parfaitement que le fait de travailler régulièrement ensemble génère incontestablement une sorte de ciment pour l'équipe pédagogique, il m'apparaît par contre que ce résultat n'est qu'en partie provoqué - et de manière très indirecte - par l'impulsion donnée par l'Institution sous la forme du dégagement de la vingt-septième heure pour les échanges réguliers.

Si nous pouvons logiquement penser que l'existence d'une plage horaire hebdomadaire consacrée au regroupement est nécessaire, dans la mesure où elle est censée faciliter les habitudes de travail collectif, l'imposition << de l'extérieur >> de périodes dûment délimitées et consacrées à cette démarche ne me semble pourtant nullement suffisante, ni déterminante en elle-même.

D'un commun accord, mes interlocuteurs et moi-même établissons ainsi que les liens les plus vigoureux entre collègues proviennent toujours, comme par le passé, de facteurs plus subjectifs et moins aisément influençables par une autorité ou un dispositif.

Parmi ceux-ci, nous retiendrons :
- la présence d'affinités (inter) personnelles et (inter) générationnelles,
- l'existence de résistances collectives face aux *épreuves* infligées par l'environnement,
- la perpétuation d'une qualité élevée du contexte préexistant...

Nous dégageons ensuite les limites d'une compétence professionnelle en direction des collègues.

II.3. Une compétence *d'adaptation* à des collectifs professionnels

Si le travail en équipe est préconisé par l'Institution, il est également ouvertement mentionné comme un idéal à atteindre par les professeurs des écoles interrogés.

Souvenons-nous que, sur ce plan, les débutants nous disent ressentir cruellement les difficultés qu'ils rencontrent lorsque l'accueil réservé par l'équipe éducative n'est pas à la hauteur de leurs espérances.

Le sentiment de frustration paraît d'autant plus présent lorsqu'ils se trouvent dans un contexte de solitude partielle ou totale, en ce qu'il limite - voire même, il rend impossible - un fonctionnement communicationnel correct.

Le plus fréquemment, nous rencontrons *logiquement* ce dernier type de situation dans les écoles situées dans un secteur rural.

Mais rappelons-nous également que nous pouvons aussi trouver des *dysfonctionnements* sérieux dans des établissements plus *citadins* quand il s'agit pour le débutant de prendre en charge une classe *spéciale* pendant toute une année scolaire (par exemple, une CLIS).

Dans ces circonstances, je remarque que tout se passe comme si le rejet plus ou moins inconscient de la structure spécifique se reportait, comme par un effet de ricochet, sur la personne du jeune collègue elle-même.

Par contre, nous avons vu que les personnels qui n'assument pas, à temps complet, la responsabilité d'un seul groupe-classe mais qui ont néanmoins l'opportunité d'établir régulièrement des relations professionnelles avec plusieurs équipes éducatives (pour assurer des décharges de direction, par exemple) semblent a priori mieux intégrés.

Et nous avons aussi relevé que les enseignants qui exercent dans des conditions perçues comme plus ardues que la moyenne (dans une << zone difficile >>, par exemple) connaissent une soudure plus forte entre eux, sans doute sous l'effet d'une communauté d'obstacles et de perturbations.

Enfin, les intervenants de passage – c'est-à-dire, grosso modo, les remplaçants - ne sont concernés que de manière ponctuelle par le travail en équipe, ce qui limite sans doute la portée réelle de leurs échanges professionnels.

Par ailleurs, je vois une sorte de conscience collective se manifester chez les jeunes enseignants qui voient en leurs pairs une source d'information et de comparaison non négligeable et je constate aussi que la notion de travail en équipe (favorisée par l'Institution) paraît bien ancrée dans les esprits

Dans les entretiens, le principe d'entretenir des relations avec les collègues n'est donc aucunement remis en cause et la représentation de l'instituteur solitaire dans sa classe ne paraît plus avoir cours.

La plupart des interviewés pensent que si un enseignant a certainement encore la possibilité matérielle et morale de rester retiré << dans son coin >> et de ne faire qu'acte de présence lors des réunions et des discussions, l'image accolée à cette position par nature plutôt *idéologique* est en fait celle de la << galère >>.

Dans les échanges, il m'apparaît ainsi que la conception d'un instituteur totalement isolé - juge et partie de bout en bout de ses décisions, maître après Dieu à l'égard d'élèves

maintenus << sous sa coupe >> - est bel et bien révolue chez la plupart des professeurs des écoles.

Cependant, pour ce qui regarde la pratique quotidienne de la classe, chacun semble conscient que la réalité selon laquelle chaque enseignant travaille avant tout de manière indépendante - à plus forte raison dans un local qui lui est attribué en particulier - reste bel et bien avérée.

L'idée générale est que, si les équipes éducatives peuvent tout à fait débattre de certains problèmes communs ou collectifs et se mettre d'accord sur certaines positions ou propositions, *l'essence* du travail éducatif elle-même continuerait à présenter un caractère d'isolement prononcé dans le cadre frontal qui reste la règle de la structure de la classe.

Si nous nous replaçons dans une optique de communication collective, une réserve de taille par rapport à la *perception officielle* résiderait plutôt dans la réalité selon laquelle un grand nombre d'échanges ont lieu de manière informelle entre collègues, en dehors de ce cadre institutionnel qui a été préétabli.

Ainsi en est-il, par exemple, des conversations qui se tiennent habituellement et traditionnellement pendant les récréations[253] qui apparaissent certainement aussi importantes que les périodes de communication officielles et peut-être parfois << plus appropriées >>, dans la mesure où elles permettent de réagir immédiatement à un événement subit.

La plupart des interviewés considère en outre que, sous les effets d'un contexte donné et en fonction d'affinités avec les membres d'une même équipe éducative ou d'autres collectifs professionnels plus *périphériques,* les discussions sont ensuite susceptibles de prendre une ampleur plus accentuée, parce que leur intensité et leur élargissement s'effectuent au gré des individus.

Effectivement, nous savons que les séances de concertation peuvent réunir des collègues exerçant sur plusieurs établissements.

Par exemple, des écoles maternelles et élémentaires sont susceptibles de se grouper ponctuellement pour fournir une réflexion commune dans le cadre des <<conseils>> et, par-là même, essayer d'assurer une meilleure continuité éducative aux élèves qui passent successivement d'un établissement à l'autre.

A l'occasion de ces échanges, les regroupements pédagogiques implantés dans les secteurs ruraux fournissent également l'opportunité de se rencontrer à des enseignants habituellement isolés.

Dans les structures spécialisées, les intéressés pensent que cette espèce de *circulation communicationnelle* permet normalement à divers intervenants de nouer des relations plus approfondies et sans doute de mieux se connaître soi-même, afin de mieux connaître chacun des enfants.

Avec l'adoption du travail en cycles[254], il apparaît globalement essentiel pour un professeur des écoles d'avoir l'opportunité de discuter avec le maître qui a déjà eu en

---

[253] L'horaire consacré aux récréations est de 10 à 15 minutes par demi-journée à l'école élémentaire. Selon l'usage, puisqu'aucun texte ne le précise, ce temps moyen passe à 30 minutes à l'école maternelle.

[254] Rappelons que les cycles impliquent la détermination collective des continuités d'ensemble, des progressions, des modalités de suivi et d'évaluation, des actions de prévention et de soutien << pertinentes>>

charge tout ou partie de << son groupe-classe >> mais également avec celui qui le prendra ensuite dans la classe << supérieure >>.

L'idée générale exprimée dans les entretiens est que les cycles imposent donc, par leur constitution même, l'apparition de contraintes supplémentaires vis-à-vis des collègues.

Ainsi le respect des décisions arrêtées collectivement, à l'issue d'échanges contradictoires et/ou consensuels, représenterait un facteur essentiel pour la stabilité et la bonne marche de l'ensemble de l'équipe éducative[255], car c'est désormais la responsabilité de celle-ci qui est engagée vis-à-vis de l'élève et de sa famille, et non plus simplement celle du maître référent.

Les relations interindividuelles entre collègues paraissent malgré conserver tout une importance considérable dans une majorité des propos recueillis.

Effectivement, si l'entente est suffisamment vigoureuse, les jeunes enseignants imaginent qu'elle permettra probablement de dédramatiser les problèmes et les difficultés auxquelles chacun est confronté à l'intérieur de << sa >> propre classe.

Et lorsque cette relativisation réussit à devenir véritablement opérante, il entrevoit aisément que les impacts qu'elle ne manquera pas d'avoir sur un plan moral deviendront vraisemblablement constructifs et bénéfiques pour l'individu concerné.

D'autre part, dans le nouveau contexte professionnel que l'Institution désire mettre en place, les professeurs des écoles disent généralement à quel point ils sont conscients du fait que les échanges deviennent extrêmement agissants en matière d'accompagnement des élèves.

Quant au projet d'école et corrélativement aux projets de cycle, un minimum d'interrelations s'avèrerait indispensable au sein des communautés éducatives.

En effet, dans le cas contraire, le principe même de montage d'un projet commun n'offrirait plus aucun intérêt et la mise en forme qui serait obtenue à l'issue de la (des) réunion (s) risquerait énormément de ne ressembler qu'à une sorte de mise en scène, qu'à une << coquille vide >>.

Beaucoup estiment que les directives institutionnelles débouchent, par conséquent, sur la nécessité de trouver une forme d'équilibre entre pairs.

Pour une réussite correcte des différents dispositifs prévus afin de conforter le travail en équipe, certains jeunes enseignants posent en supplément une condition qu'ils estiment primordiale et essentielle : que << tout le monde >> se sente intégré dans l'école.

---

et que << les dispositions pédagogiques doivent prendre en compte les difficultés propres et les rythmes d'apprentissage de chaque enfant et peuvent donner lieu à une répartition par le maître ou par l'équipe pédagogique des élèves en groupe. Celui-ci ou celle-ci est responsable de l'évaluation régulière des acquis des élèves >> (cf. décret n° 90-788 du 6 septembre 1990).

[255] Cf. l'article 21 du décret n° 90 788 du 6 septembre 1990 qui en donne une définition ample : << L'équipe éducative est composée des personnes auxquelles incombe la responsabilité éducative d'un élève ou d'un groupe d'élèves... comprend le directeur d'école, le ou les maîtres et les parents concernés, les personnels du réseau d'aides spécialisées intervenant dans l'école, éventuellement le médecin chargé du contrôle scolaire, l'infirmière scolaire, l'assistante sociale et les personnels médicaux et paramédicaux participant à des intégrations d'enfants handicapés.

Mais par ailleurs, il apparaît à nombre d'interviewés que les temps de concertation, tels qu'ils ont été imaginés actuellement par l'Institution, ne sont pas toujours adaptés à la vie des établissements scolaires.

Ainsi, l'uniformité de la formule actuelle qui prévoit que des regroupements doivent nécessairement avoir lieu à échéances régulières[256] serait susceptible de donner libre cours à certains *travers*.

Parfois, les discussions sont intenses – il est souvent affirmé, dans les propos, qu'elles << n'en finissent plus >> - et les participants en ressortent avec l'impression qu'elles n'ont pas servi << à grand chose >>, emportant avec eux une frustration sous-jacente liée à l'idée de n'avoir pas pu aboutir à des résultats << probants >>.

Et à d'autres moments, ils perçoivent que l'équipe n'est capable de réaliser qu'une prestation minimale, tout simplement parce qu'elle n'a << rien à se dire >>.

De plus, lorsqu'un enseignant a la responsabilité d'un cours multiple (deux, trois quatre niveaux d'enseignement et plus) – et à plus forte raison quand il assure la continuité de tout un cycle - les possibilités de discussion avec les pairs paraissent en général assez limitées ; mis à part lorsqu'elles portent, par exemple, sur des problèmes de liaison au niveau du livret scolaire.

Certains constatent aussi que, s'il se vérifie que les motivations des intéressés sont défaillantes au départ, le fait de vouloir tenir une réunion à tout prix ne vaut ordinairement << pas la peine >>.

Même si cela n'est pas le cas d'un point de vue qualitatif, il paraît globalement certain que le volume des échanges proprement dit reste tout de même lié à la taille de l'école et au nombre d'intervenants concernés.

D'autre part, un mouvement se dessine dans certains discours pour qu'un volume horaire plus élevé soit attribué aux écoles maternelles et aux cours spécialisés par rapport aux écoles élémentaires dans le cadre des échanges.

En effet, dans la première configuration, cette dotation supplémentaire serait une conséquence du plus jeune âge des enfants, parce qu'elle inciterait l'équipe pédagogique à assurer une collaboration plus pointue, dans la mesure où la prise en compte de cet élément entraîne, pour les défenseurs de ce point de vue, la nécessité d'une attention plus fine de la part des enseignants.

Dans le second type de structure, elle serait davantage liée aux difficultés scolaires et/ou médicales qui motivent l'action en direction des élèves et impliquent une investigation plus poussée de la part de l'équipe éducative.

Je retiens tout de même comme critère principal d'éclosion et de renforcement de la compétence d'adaptation à des collectivités professionnelles l'établissement de relations minimales communes avec les pairs en vue de participer à un travail d'équipe basique, c'est-à-dire à l'intérieur du cadre défini par l'Institution.

---

[256] Une liberté totale est laissée aux écoles pour les modalités concrètes d'application de ce principe.
Puisqu'ils ne sont plus présents que vingt-six heures dans l'école, un samedi est << libéré >> en moyenne toutes les trois semaines pour les élèves.
Diverses formules sont donc appliquées pour assurer la périodicité des rencontres :
- tenir 2 à 3 réunions à des dates *au choix* des intéressés sur cette période de trois semaines,
- utiliser le samedi libéré à cet effet,
- prendre un quart d'heure tous les jours, du lundi au vendredi...

Cette accommodation originelle me semble ensuite suffisamment productive pour trouver une prolongation et un élargissement dans un environnement approprié.

III. Le professeur des écoles *représentant* d'un *espace* protégé

Rappelons tout d'abord que la Fonction Publique française s'appuie sur plusieurs valeurs fondamentales.

Outre la << prise en compte de l'intérêt général >> et << l'égalité d'accès de chaque citoyen >> à l'ensemble des services publics, citons les principes de << continuité >> et de <<neutralité>> des fonctionnaires qui nous intéressent plus particulièrement.

Afin qu'ils puissent assurer en toute impartialité le bon fonctionnement de leur mission de service public, ces derniers sont conséquemment protégés par un statut qui fixe leurs obligations et leurs droits[257] d'éventuelles pressions en provenance du pouvoir politique ou des utilisateurs.

Ces remarques préliminaires étant émises, découvrons comment les débutants vus en entretien ressentent leurs relations avec les parents des enfants dont ils ont la charge au cours des trois premières années de la *phase de décollage*.

III.1. Premières << armes >>

Par mon expérience de praticien, j'admets que le néo-enseignant est très rapidement mis en présence de ce nouveau partenaire, que les contacts s'établissent de manière collective, à l'occasion par exemple de réunion (s), ou qu'ils se nouent sur un plan plus individualisé, en situation de face-à-face.

Dans un premier temps vérifions ce que les personnes affectées à un poste *fixe à l'année* nous déclarent à propos de leur vécu de ces échanges, en fonction de trois critères d'appréciation que nous placerons sous les signes respectifs du positivisme, du négativisme et de l'incertitude.

Réservons ensuite une place à part aux personnels *mobiles* dans la mesure où un caractère bien plus singulier me semble au départ empreindre ces rencontres.

III.1.1. Une expérience vécue positivement

III.1.1.1. Dans un contexte a priori << défavorable >>

<< Au début, quand je suis arrivée là, je me suis dit : ça va être dur, parce qu'il y en a qui ont causé des sacrés problèmes aux instits ! Et puis finalement, j'ai fait une réunion en tout début d'année pour dire que je voulais couper court à tout ce qu'il y avait eu avant moi, et qu'il fallait que ça se passe dans la confiance et tout. Une mise au point, un travail réciproque, parce qu'il fallait que tout ne se fasse pas à l'école. Et puis, je n'ai pas eu de

---

[257] Créé en 1946 par la loi, le statut général des fonctionnaires a été redéfini par ordonnance en 1959 et complété par des décrets et des lois. Un nouveau statut a été adopté (loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 et loi n° 84-16 du 11 janvier 1984) pour fixer les règles de fonctionnement du service public. La loi n° 86-33 du 9 janvier 1986, ainsi que des décrets et circulaires d'application sont venus ultérieurement parfaire ce remodelage législatif.

problèmes. Ca se passe bien. J'ai vu tous les parents cette année. Soit c'est moi qui demande les rendez-vous, soit c'est eux. Et puis, ça va >> (G.P 13, p 171).

<< J'ai remplacé quelqu'un qui était là depuis vingt-huit ans. Mais au départ, tout le monde ne savait pas que c'était ma première année non plus. Mais ils ont vu qu'il n'y avait pas de grande différence par rapport à l'année dernière. On fonctionne à peu près de la même manière, ils ont vu qu'il y avait du travail de fait... donc, apparemment, ils n'avaient pas de raisons de se plaindre >> (G.I 2, p 193).

<< J'ai eu un problème avec les parents... mais pas celui que j'attendais. J'ai fait une réunion, on m'a bien dit comment ça se passait. J'ai repoussé un peu, parce que je voulais bien expliquer comment j'allais travailler et j'avais envie d'être clair. Ca s'est bien passé, les parents étaient contents, etc... Et je n'ai pas pris garde assez à imposer mes barrières. J'ai été gentil avec eux. Je leur ai dit : venez me voir quand vous le voulez, etc... Et puis, la première semaine, il y a des parents qui venaient me voir toutes les deux minutes, c'était le défilé. Je les ai écoutés et je me suis rendu compte que je perdais mon temps. Ca, on n'a pas été formés à l'IUFM, et il a fallu la première réunion de circonscription pour que l'inspecteur nous dise : méfiez-vous des parents, parce qu'ils vont vous manger votre temps ! C'est complètement lié à la situation particulière de l'année dernière, ils avaient besoin d'être rassurés. Et puis, ils voulaient aussi mieux me connaître, pour voir comment ça allait se passer. Et puis, ils entourent vachement leur enfant, c'est un peu lourd parfois comme climat. Parce qu'on sent qu'on est observé, quoi. Il y a même un grand-père qui est venu me voir en me disant : cette leçon-là, elle n'était pas à leur portée. J'ai passé du temps à lui expliquer. Et puis, quand il s'est rendu compte qu'il y avait un travail derrière, il a été sidéré. Maintenant, c'est terminé. Et puis, ils ont vu que ça se passait bien. Ils sont même venus me dire que cette année, ils sont contents. Je regrette de ne pas avoir mis les choses au point tout de suite >> (G.I 12, pp 247-248).

<< Je ne les vois pas beaucoup. Avec la majorité, ça se passe très bien. S'il y a des problèmes avec les gamins, on en discute. Ils sont toujours venus. Quelquefois de façon éclectique, mais on a résolu les problèmes. (...) Je n'ai pas de problèmes avec les parents, ça se passe bien. S'il y a des revendications, on discute et on résout les problèmes >> (G.I 13, p 254).

<< Moi, j'ai beaucoup de contacts avec les parents, étant donné que je suis en maternelle. Donc, je les vois tous les matins, tous les midis, tous les soirs. Pour l'instant, je n'ai pas eu trop, trop de problèmes, du genre venir chercher leur enfant en retard.(...) Dans l'ensemble, ça va. Il n'y a pas trop de réflexions >> (G.F 1, p 263).

<< Je m'entends vraiment très, très bien avec eux. Au début, j'avais un peu peur. Je me suis dit : << on est quand même dans une ZEP, on est dans une ZUP >>. En plus, il faut quand même réussir à faire passer ce qu'on veut dire, ce n'est pas toujours évident à cause de la langue. Mais, en fait, non, je n'ai jamais eu de problème avec eux. Je suis même surprise que ça se passe aussi bien >> (G.F 10, p 318).

Je sais par ma pratique que les a priori qui accompagnent usuellement une prise de poste proviennent de sources très diversifiées (rumeurs en cours à l'IUFM, rencontre du ou des prédécesseurs, racontars de collègues ou de connaissances extra-professionnelles...) et je suis informé que plusieurs éléments de contrariété reviennent constamment dans les affirmations des débutants.

Quelques-uns sont d'ailleurs clairement reproduits dans les entretiens :
- une arrivée dans une configuration encore potentiellement conflictuelle,
- la succession << délicate >> d'un collègue qui a été présent pendant la majeure partie de sa carrière sur le poste occupé,
- une instabilité importante provoquée par un renouvellement constant du (ou d'une fraction du) personnel de l'établissement chaque année,
- un << désintéressement >> des parents par rapport aux actions de l'école ou, au contraire, un << envahissement >> de la part de ceux-ci,
- des difficultés spécifiques liés au secteur lui-même, entraînant des problèmes de communication dus aux barrières langagières ou à la distance << sociale >>...

Dans les récits, tout se passe comme si le débutant devait donc parvenir à s'imposer dès le départ en faisant, en quelque sorte, *table rase* du passé.

D'autre part, comme cela est habituellement le cas pour toute transmission orale, nous savons que des risques de déformation existent et les intéressés s'aperçoivent assez rapidement que ce qui leur a été rapporté ne se révèle pas toujours exact.

La plus grande partie d'entre eux me paraît consciente d'une nécessité de nuancer les narrations antérieures, dans la mesure elle sait que les situations évoluent dans le temps et parce que la personnalité du nouvel enseignant entre forcément en ligne de compte et introduit une nouvelle configuration.

Dans les entretiens, j'impute pour ma part les traits positifs accordés aux relations à une prise en mains réussie des rapports avec les parents, en remarquant que la délivrance d'explications générales sur sa démarche par le nouvel arrivant la précède souvent.

En cette phase des débuts de carrière, nous ne devons pas non plus dénier cette réalité selon laquelle la faiblesse des échanges peut quelquefois être ressentie comme favorable par le sortant de l'IUFM, parce qu'il se sent inexpérimenté et qu'il n'a pas l'impression de disposer d'une assurance personnelle suffisante pour faire face aux demandes susceptibles de s'exprimer

III.1.1.2. Un environnement << découvert >> lors de la prise de poste

<< J'ai tout de suite dit clairement que j'avais été formée à l'IUFM. Parce que c'est pas la panique, ils ont vu tout de suite en discutant que j'avais des choses à apporter aux gamins. En cours d'année, ils viennent me voir : c'est incroyable, mon fils fait ça ! J'ai une maman très pénible vis-à-vis de moi, et ça n'a rien à voir avec la pédagogie. Elle vient me voir pour m'agresser sur n'importe quoi, parce qu'elle envie de se montrer, des choses comme ça. Sinon, les parents sont très, très agréables, au contraire >> (G.I 5, p 204).

<< J'ai fait une réunion en début d'année pour expliquer le fonctionnement de la classe. Comme les autres maîtresses en faisaient, je me suis dit : je vais en faire une ! Donc, ça a été un peu difficile, parce que ce n'était pas évident de parler à un groupe... surtout que certains parents se connaissent, alors ils se sont mis ensemble. Et puis, ils riaient un peu, donc on ne savait pas trop si réellement... ce n'est pas toujours facile. Et puis à chaque vacance, il y a un petit regroupement, une petite fête... donc, les parents venaient dans la classe. Je les ai déjà vus trois fois tous ensemble, et j'en vois certains tous les jours.(...) Mais c'est vrai que ce n'est pas toujours facile. Ca aussi, on ne nous apprend pas à parler, et c'est vrai qu'il peut y avoir des parents agressifs. Sinon, je ne me suis pas sentie observée ou jugée >> (G.I 7, p 217).

<< Au début : jeune instit, donc on va voir... je donne une punition à un gamin, j'ai une délégation de parents qui vient, et tout ça. Je leur ai expliqué et tout est bien. Au ... , les parents on ne les voit jamais, parce que c'est une école défavorisée. Donc, les parents ne viennent pas à l'école, sauf convoqués et encore. Mais à ... au départ, les parents, ils se faisaient du souci et ils venaient me voir. Maintenant, je m'entends bien avec eux. Mais au début, ils ont quand même essayé : la petite jeune... mais ça n'a pas duré longtemps >> (G.F 7, pp 297-298).

Il ressort essentiellement de ces témoignages que la démarche consistant à réunir les parents en essayant de répondre aux interrogations, malgré les insuffisances ressenties dans cette phase primordiale de la carrière, constituerait la meilleure *politique* à mettre en place par le débutant.

III.1.2. Une démobilisation relative

Nous l'enregistrons dans deux situations qui font ressortir des caractéristiques respectivement rattachées au groupe-classe et à l'environnement.

III.1.2.1. Le groupe-classe est << particulier >>

<< Je ne compte absolument pas sur la présence des parents. S'il y a des devoirs à faire, si le travail n'est pas terminé, il n'est pas fait à la maison, c'est clair. (...) Donc, des gamins pas suivis. Ceci explique cela. On se fout complètement de savoir ce qui se passe. Alors, les parents, je n'ai pas de problème du coup, pas de problèmes de relations. (...) Il y en a, ce n'est pas la peine que je les voie. Parce que, ou le niveau des parents n'excède pas celui de l'enfant, (ils sont) originaires aussi de la CLIS et qui ne savent pas plus lire que leur gosse. Alors, leur expliquer le problème de leur enfant ne revient à rien, donc je n'ai même pas besoin de les voir. Par contre, j'aimerais en voir d'autres, ne serait-ce qu'au niveau de la discipline. Il y a une maman que j'ai attendue un mois et demi, parce que le gamin m'avait fait un bazar pas possible ! Et je l'ai menacée de refuser son gamin, ce que je n'aurai pas pu faire. Et ça s'est très bien passé, elle a été charmante, mais il a fallu que je... J'ai beaucoup de gamins qui sont élevés par les grand-parents, parce que les parents travaillent >> (G.P 6, p 131).

<< Quand je les vois, c'est pour des histoires de... des conneries : mon fils, il lui tape dessus, machin... (...) Parce que j'avais quand même fait deux réunions au premier trimestre, et j'ai vu trois parents. Dont une casse-pieds qui est en colère, qui a la haine que son gamin soit comme ça. Et qui accuse un peu, qui ne veut pas admettre que ça puisse être de sa faute aussi, qui est tout de suite agressive. Elle s'en prend à tout le monde, parce qu'elle a du mal à accepter que son gamin a du retard et qu'il n'est pas comme les autres. Des parents, il y en a qui sont sympas. Avec les parents, je suis un peu mal à l'aise parce que je n'ai pas eu l'habitude d'en voir. Je débute et je n'ai pas encore la grande tchatche >> (G.I 8, pp 223-224).

Notons tout de suite que chacun des deux extraits précédents concernent une CLIS.

Je relève pour ma part une confirmation du fait qu'au ressenti des relations spécifiques avec les enfants placés dans une classe spécialisée correspond pareillement un vécu de relations singulières avec leurs parents.

Les intéressés se plaignent généralement :
- d'une absence de suivi de l'enfant qui s'adjoint aux défaillances constatées sur un plan éducatif proprement dit et,
- de sérieux obstacles au niveau de la compréhension des problèmes.

D'autre part, ils soulignent que les quelques échanges semblent souvent empreints d'une agressivité décourageante pour l'enseignant, puisqu'elle ne paraît avoir pour toute visée qu'une contestation pure et simple de ses actes.

Cela explique sans doute l'expression qu'ils me fournissent d'une certaine réalité : tout au long de cette première année d'exercice, lorsqu'elle est aussi marquée par un sentiment de << pénibilité >>, le débutant préférera ne pas avoir affaire aux parents.

Par ailleurs, j'ajouterai qu'il m'a aussi été possible d'observer sur le terrain que les parents d'écoliers placés dans un milieu spécialisé ont ordinairement très peu de relations avec le maître de leur enfant.

III.1.2.2. Le secteur lui-même est << spécifique >>

1) Difficultés relationnelles au niveau d'une ZEP

<< Je les vois toujours quand il y a un problème, une punition, etc... De temps en temps quand je fais signer des évaluations qui sont mauvaises. Je n'en vois pas beaucoup, peut-être cinq ou six et toujours pour des problèmes : d'un point de vue scolaire, ou quand ils ne sont pas d'accord à propos d'une punition >> (G.P 7, p 140).

<< Ce que je regrette pour les enfants qui ont vraiment beaucoup de problèmes, c'est que les parents ne viennent pas à l'école pour en parler. Et on a beau mettre des mots (dans le cahier de textes), il n'y a rien. Ce que je reproche, c'est qu'ils ne se préoccupent pas du travail scolaire. Justement, le contexte familial... Souvent un des deux parents ne travaille pas, ou il ne pratique pas notre langue. Donc, le suivi scolaire des enfants a du mal à se faire à la maison >> (G.P 8, p 140)

Relevons que les critiques adressées aux parents ont la même consonance que précédemment : << dysfonctionnements >> dans le suivi de l'enfant, opposition de principe << systématique >> aux décisions de l'enseignant.

2) Problèmes distincts rencontrés dans certains secteurs ruraux

<< En fait, je ne connais qu'une parent d'élève bien. Sinon, je n'en vois pas un, je n'en vois pas un. Je convoque des parents, ils ne répondent pas. Ils ne s'inquiètent pas des résultats. J'ai l'impression qu'à la maison, le discours, c'est : laisse-la causer, elle ne sera pas là l'année prochaine ! Il y a le fait que je suis débutante. Et puis, le fait que ça change tous les ans >> (G.I 1, p 186).

<< J'ai fait une réunion en début d'année, pour parler un peu de la lecture et tout ça. Mais on ne les a jamais tous, de toutes façons. Je leur ai expliqué comment j'allais procéder et puis, depuis, je ne vois plus personne. Mais ici, on parle tellement derrière le dos qu'on ne sait pas.(...) En tant que directrice, les rapports comme ça : pareil. Il y en a surtout une qui nous a posé des problèmes. Des cancans. Sinon, les relations avec les parents, ça va. Devant nous, ça va. Je pense que c'est positif, mais on ne sait pas ce qui se dit >> (G.I 4, p 204).

<< Je les vois uniquement quand il y a un problème. J'ai fait une réunion où j'ai expliqué comment j'allais travailler, des choses comme ça. Ca s'est bien passé. Il y avait quelques parents en début d'année qui venaient me voir parce qu'ils avaient des amis à ... dont les enfants avaient commencé : ça... et pourquoi moi, je ne l'avais pas fait et... Je leur ai expliqué que je faisais ça comme ça, et les autres procédaient peut-être autrement. (...) J'estime qu'ils n'ont pas de... mais ce qui se dit dehors, on ne l'entend pas. Parce que c'est quand même un village assez spécial, où on aime bien s'occuper de ce qui se passe chez les autres, et... Il doit s'en dire en plus, les bruits courent >> (G.F 2, p 263).

<< Ce qu'on n'a pas apprécié au début, c'est qu'ils ne viennent jamais nous voir directement s'il y a un problème. Ils ont affaire à leurs parents délégués et nous, c'est à la réunion qu'on apprend tous les problèmes. Quelquefois, ce sont des problèmes personnels qui concernent un enfant, une famille, mais ils ne viennent pas nous voir, donc... Les reproches qu'on nous fait : vous n'êtes pas accessibles ! Ils ont l'impression qu'on les prend un peu de haut. Je pense que c'est l'impression qu'ils ont, parce qu'ils n'osent pas venir nous voir personnellement, en général. >> (G.F 9, (, p 308).

Ici, les mécontentements mis en avant par les intéressés tiendraient d'abord à une espèce d'<< imperceptibilité >> du rôle des parents qui se traduirait concrètement par un silence officiel aux sollicitations du maître.

Un état d'esprit *campagnard* << typique >> s'y ajouterait souvent qui laisserait une large place à une attitude de << dissimulation >> ainsi qu'à une large délégation des responsabilités aux représentants désignés par les élections en début d'année.

III.1.3. Une impression plutôt hybride

Pour réaliser une analyse des discours engrangés, nous utilisons cette fois des critères d'ordre géographique qui opèrent donc une distinction entre les secteurs urbains et les campagnes. parce qu'ils me sont apparus comme les plus pertinents à l'issue de la transcription des entretiens.

III.1.3.1. Dans des écoles citadines

<< Au début de l'année, quand ils ont vu une petite jeune qui arrivait, ça a été un peu l'étonnement. Ils savaient que c'était une institutrice, mais ils ne savaient pas qui. Ils m'ont connue au début de l'année, quand même, parce qu'il y a la réunion sur les évaluations CE2. Et à ce moment-là, je me suis présentée et j'ai expliqué ce que je comptais faire. A ce moment-là, ils m'ont dit qu'ils espéraient que les enfants allaient travailler, les trucs habituels. Et depuis, rien. J'ai quelques parents qui viennent aux périodes des livrets, généralement deux ou trois, qui viennent voir les résultats des enfants. Si je demande de l'aide ou des choses comme ça, ils viennent. Sinon, non >>
(G.I 6, p 211).

<< Au début de l'année, je les voyais, avec le problème de les rassurer. Si on n'est pas sûre de soi... Je leur ai dit que j'étais nouvelle à Longwy... Avec eux, ça se passe bien, mais je sais que quoi qu'il arrive, on ne me soutiendra pas. (...) s'il y a un petit incident, des choses comme ça... on me fait la remarque. Sinon, ça se passe bien, à part quelques cas. Donc, je préfère ne pas trop faire confiance. Je ne sais pas trop comment je suis perçue non plus, et je ne le saurai pas, donc... >> (G.F 5, p 289).

Les deux intéressés font principalement référence à leur apprentissage d'un manque de << spontanéité >> et d'une sorte de << duplicité >> à leur égard qui donneraient lieu, en retour, à l'adoption d'une attitude de << méfiance >> implicite.

III.1.3.2. A la campagne

<< Jusqu'à présent, j'étais très, très content des rapports avec les parents. Tout de suite bien accepté dans le village, je pense. Et puis encore maintenant, avec la plupart, ça se passe très, très bien. Et puis, on vit sur deux villages, et je suis en train de bouger un peu tout. Et la mairie de l'autre commune est, je dirai, contre l'école sous toutes ses formes. Chaque fois que les enseignants faisaient des projets, ils demandaient un partenariat à la mairie et c'était refusé. Ca a été la même chose pour moi, et puis ça s'alimente par des petits ragots innommables dont certains parents jouent le jeu. Et je trouve ça assez décevant. (...) C'est quelques cas particuliers. Sinon, je pense avoir de bonnes relations avec les parents >>.(G.P 12, p 167).

<< Certaines mamans m'attendaient au tournant. On a essayé de prendre ma place au début et j'ai été obligée de dire : je suis la maîtresse, vous êtes parents. Si vous n'avez pas un minimum de confiance, ça ne peut pas aller ! Encore maintenant (...) Et puis en maternelle, les gens pensent qu'on ne fait pas grand chose et c'est moi qui suis obligée de dire les difficultés >> (G.P 14, p 178).

<< On m'a fait des reproches, que je m'occupais beaucoup plus des petits que des grands, par exemple. Mais dans une classe avec autant de niveaux, c'est difficile de minuter le temps passé chaque jour, et j'avoue aussi que je préfère les petits. J'ai un rapport avec deux ou trois mamans qui est privilégié. Je m'entends bien avec elles, je pense qu'elles m'apprécient, je sais que je peux compter sur elles si j'ai un problème. Les autres.. déjà, je ne vois pas tout le monde... et puis, elles viennent pour se plaindre. Mais disons que ça se passe pas trop mal dans l'ensemble >> (G.F 4,p 281).

<< Je les ai réunis en début d'année. Ils ont bien aimé. Je leur ai expliqué ce que j'allais faire avec les gamins et ça, ça a été. Après ; l'année s'est déroulée jusqu'au mois de décembre. Après, il y a eu certains problèmes, parce que les gamins se mordaient et tout. J'ai dit : stop, on arrête ! J'ai réuni les parents et je leur mis les points sur les "i", parce que ce n'est pas à moi d'enseigner aux gamins qu'on ne mord pas et tout. Donc, là, ça a été un peu mieux. Par contre, là, c'est reparti, les gamins se mordent de nouveau et tout. Et comme je n'ai pas voulu faire une nouvelle réunion, j'essaie de les voir un peu tous les soirs. (...) Sinon, avec les parents, ça va >> (G.F 6, pp 297-298).

Dans ces entretiens, l'indécision qu'extériorisent les débutants résulterait distinctement de leurs << craintes >> vis-à-vis de la possibilité de dérapages ou d'excès verbaux de la part des parents qu'ils disent avoir eu l'opportunité d'expérimenter directement.

III.1.4. Une perception distincte chez les remplaçants

Dans la mesure où ses interventions sont ponctuelles et parce que j'estime qu'elles n'impliquent pas les mêmes registres de contraintes vis-à-vis des parents, j'ai sciemment séparé cette catégorie de personnel des enseignants qui ont une affectation << à l'année >>.

<< Pour mon premier remplacement, j'avais un CE1-CE2. J'ai fait ma première leçon d'orthographe et j'ai donné une vingtaine de mots à apprendre aux CE1. C'était

énorme, je l'ai appris par la suite. Dans ma tête, je les ai donnés le lundi soir pour faire la dictée le vendredi. Mais les gamins et les parents ont l'habitude de faire le travail au jour le jour. Le mardi matin, j'ai eu une délégation de parents. Ca faisait une semaine que j'étais dans l'enseignement, et j'ai eu un peu peur quand même. Je leur ai expliqué et je n'ai plus jamais eu de problèmes. Ensuite, ils sont venus pour parler de leur enfant. Dans l'ensemble, j'ai de bons contacts avec les parents >> (G.P 10, p 155).

<< Bien sûr. Je vois les moins intéressants, les plus casse-pieds avec les instits, ceux qui veulent tirer les vers du nez : comment il travaille mon fils avec vous ? Etc... , avec votre collègue... Un remplaçant, ça a une image un peu péjorative >> (G.I 10, p 236).

<< C'est sûr qu'en maternelle, je les vois tous les jours, c'est sûr. Je n'ai pas trop de relations avec eux. Je les côtoie à la piscine aussi. Ca se passe bien. C'est pareil, c'est assez détaché. Je crois que je suis aussi sécurisé par rapport à ça, parce que je n'ai pas eu de coup de chien non plus, et que j'ai une idée assez claire... Je crois que c'est assez normal, ils n'interviennent pas dans ma pédagogie... Alors, toutes les idées sont les bienvenues, mais je crois que je suis assez serein par rapport à eux. (...) J'ai eu un retour de la part des parents, ça a marché. Parfois, ils me faisaient part de leurs inquiétudes par rapport à leur gosse, et j'essayais de trouver des solutions avec eux. A la fin du remplacement, quelques-uns sont venus me trouver et ils m'ont remercié de mon passage. C'était bien. C'est positif >> (G.F 3, p 273).

Je suis conduit à penser que les liaisons avec les parents s'instaurent vraisemblablement au coup par coup.

Par le biais de mon expérience pratique, j'ai aussi connaissance du fait qu'elles surviennent essentiellement en cas de difficultés et que cette modalité ne facilite certainement pas leur déroulement ultérieur.

Seuls les remplaçants qui sont nommés pendant une période suffisamment longue sur un poste donné semblent avoir quelques *potentialités* de nouer des contacts *moins superficiels* (surtout dans l'enseignement préélémentaire).

Nous pouvons imaginer que cette dernière conjoncture rejoint alors le cas de figure de l'obtention d'un poste fixe et qu'elle se traduit par les mêmes types de réactions que celles que nous avons relevées antérieurement.

La première année, nous observons dans les entretiens que les relations décrites selon un mode plutôt négatif paraissent plutôt ressortir de l'attribution d'une confiance limitée par les parents sur un plan pédagogique, mais aussi d'une focalisation sur les questions disciplinaires et/ou de comparaisons avec des pairs plus chevronnés... des éléments auxquels répondent habituellement des plaintes de l'enseignant concentrées sur les insuffisances de l'éducation reçue par les enfants dans leur foyer.

Comme précédemment, tentons présentement de cerner les formes de l'évolution qui se déroule lors de la *phase de décollage*.

III.2. Un déploiement ultérieur

Consignons, en premier lieu, que les parents sont présents dans tout établissement scolaire par le biais de leurs associations :
- affiliées à une fédération,
- << habilitées >> par l'Inspecteur d'Académie,
- non habilitées (cas d'un groupement local pour les élections).

Ajoutons que la participation de leurs représentants aux conseils d'école est non seulement prévue, mais réglementée.

D'autre part, nous savons que toute une série de formules de rencontre entre les parents et les enseignants sont souhaitées par l'Institution :
- une réunion de rentrée en début d'année, pour délivrer des informations pratiques et pédagogiques, pour organiser les activités envisagées et demander des aides, pour recueillir les suggestions... ,
- des rencontres trimestrielles,
- des rencontres occasionnelles, suite à des problèmes de comportement et à la constatation de difficultés scolaires.

Nous aurons également à l'esprit que, pour des questions de responsabilité, la participation des parents à des activités ou à des projets scolaires (accueil, surveillance, accompagnement) est aussi très exactement codifiée.

Ces mises au point préliminaires étant faites, je discerne trois degrés d'*implication* susceptibles d'éclaircir, à mon sens, des conduites différentes dans les relations avec les parents :
- une permutation incessante,
- une confirmation progressive
- une ébauche de pérennité.

III.2.1. Des changements successifs

Pour le professeur des écoles, cette forme de transaction est bien entendu la plus distendue, puisqu'il ne *fréquente* le partenaire parental que sur la durée d'une année scolaire.

<< Je les vois un peu plus souvent. Sauf un, mais je corresponds pas mal par écrit. Sinon, j'ai vu tous les parents une fois dans l'année. Généralement, au bout de chaque trimestre, il y en a qui viennent me revoir. J'ai quand même plus de contacts, j'ai un carnet de correspondance, il y a plus d'échanges sérieux. Alors que l'an dernier, même s'il y avait ce carnet-là, ça ne marchait pas vraiment. Les parents se préoccupent quand même plus de leur enfant, de leur avenir alors que là-haut, on avait vraiment l'impression que les parents les mettaient au bus et puis après, ils étaient tranquilles et puis voilà >>
(G.P 4, deuxième année, p 628).

<< On ne les voit pas trop. Notre impression, en tant qu'instits... je dis "nous", parce que j'en parle avec ma collègue... c'est que le scolaire est un peu laissé de côté par les parents. Les parents s'inquiètent plus du côté éducatif, médical. (...) On n'a pas souvent

d'échos des parents. On communique un peu avec le carnet de correspondance... mais c'est plus par rapport aux crises, à l'état de santé qu'il peut y avoir ou au comportement >> (G.P 4, troisième année, p 837).

<< Cette année, je les vois régulièrement. Ils viennent souvent chercher leur enfant et puis, on a fait quand même une réunion. C'était un peu angoissant parce que c'était la première, avec beaucoup plus de parents... et puis ça s'est très, très bien passé. Des parents très ouverts, attentifs à leur gamin, ce qui reflète, après, la classe parce que c'est vrai que c'est des gamins curieux quand même. Je me sens complètement soutenue : il y a du suivi à la maison et les parents viennent quand même me voir sans problème quand ils ont des inquiétudes >> (G.P 9, deuxième année, p 682).

<< Ca va. Je suis encore plus satisfaite. C'est ce qui m'a décidé à rester pour l'année prochaine >> (G.P 9, troisième année, p 876).

<< Je ne les vois pas cette année. Ils ne s'intéressent pas vraiment à ce qu'on peut faire et tout. Et ça se passe bien ! Il faut vraiment que j'aille les chercher si je veux les voir parce que sinon, ils n'interviennent pas... On est dans un milieu où il n'y a pas beaucoup de contacts. (...) Ils ne m'embêtent pas, je suis tranquille. Il n'y a aucun regard sur mon travail, personne ne dit rien. Je te dis, quand j'en vois, ça se passe bien. L'an dernier, on les voyait plus, on avait quand même d'autres relations avec eux. C'était devenu assez sympa à la fin de l'année. Mais là non, personne. Mais je ne tiens pas trop à les voir non plus, parce que s'ils viennent me critiquer ou m'embêter ou me dire ceci, cela... Je les convoque si j'ai besoin, c'est tout. Ils viennent, ils viennent, mais... sans plus. C'est bien comme ça >> (G.I 4, p 755).

<< J'ai deux types de parents. J'ai des parents qui n'ont jamais mis les pieds dans l'école et qui ne les mettront jamais. Mais j'ai une bonne moitié qui s'intéresse quand même. (...) Les parents qu'on ne voit jamais, c'est les parents de gamins en difficulté, c'est clair. Ou des parents que je convoque, ils viennent, mais je n'ai aucune relation avec eux>> (G.I 5, p 755).

<< Ca s'est bien passé. A part ce problème de discipline qui est mal passé pour certains. Les parents sont venus me voir, on a discuté et ça s'est apaisé. Sinon, pour toutes les activités où je demande l'aide des parents, il y a une bonne participation en général >> (G.I 6, p 768).

<< L'année dernière, il y a eu deux-trois petits accrochages, mais sans conséquences particulières. Ici, non, du tout. J'ai fait une réunion en début d'année, commune avec les deux classes, quand même... on n'est pas nombreux, donc... pour expliquer exactement comment on travaillerait au niveau pédagogique, principalement ça. Donc, apparemment, il n'y a aucun problème, et ils auraient bien aimé que je reste >> (G.I 13, p 805).

Le plus souvent, le niveau d'attente de l'enseignant ne paraît pas très important à l'égard des parents, puisqu'en permutant régulièrement le professeur des écoles choisit en quelque sorte de *prendre ce qui vient*.

Le seul bémol à cette affirmation globale résiderait dans un saisissement de ces années en tant que période de test avant d'envisager une stabilisation.

III.2.2. Une implantation progressive sur deux ans

En m'appuyant sur mon expérience professionnelle, je dois signaler que je considère la tentative de demeurer deux années successives au même endroit comme l'aboutissement d'une volonté initiale d'implantation en ce lieu précis.

<< Cette année, j'ai fait une réunion où j'ai eu très peu de parents, parce que certains travaillent et puis c'est un regroupement de trois villages. Franchement, au niveau des parents, c'est nettement mieux. Pour certains cas, c'est moi qui ai pris les devants : les parents venaient, on débattait ensemble des solutions. Donc, c'était plus facile, et les parents étaient plus demandeurs au niveau de l'école, ils s'inquiétaient plus. Du fait que c'est un village, le contact est plus facile, il n'y a pas les mêmes relations >>
(G.P 8, deuxième année, p 672).

<< C'est encore pareil. Il y a certains parents que j'aurais bien voulu voir, mais qui ne s'intéressent pas à leurs enfants. Sinon, il n'y a rien de particulier. Je n'ai pas fait de réunion cette année parce que, l'année dernière, quand j'ai vu... il y avait très, très peu de parents qui étaient venus... ça m'a découragée. Et je me suis dit que, finalement, le bouche à oreille devait marcher. Et puis, je me suis rendue que les parents étaient déçus que je n'en ai pas fait. D'où je pense que, peut-être l'année prochaine, j'en ferai une. Dans l'ensemble, ça va. Il y a des nouveaux parents qui sont arrivés, donc ils viennent prendre contact et je prends rendez-vous avec eux... >> (G.P 8, troisième année, pp 866-867)

<< Les relations sont fidèles à ce qu'elles étaient... c'est un signe, pour moi, paradoxal... j'ai été quand même surpris... les parents prenaient quand même beaucoup de place, une sollicitation permanente. Souvent pour des choses positives, en venant me voir pour le dire qu'ils étaient contents, qu'avant ça se passait moins bien, tout ça. Ca continue. j'ai beau essayé de couper court.(...) C'est vrai que j'ai tendance à ouvrir le dialogue et j'ai du mal à m'en défaire. C'est pour ça que je dis que c'est paradoxal. Parce que ça se passe bien, et en même temps, ça m'empêche de mieux... et puis des fois, ça m'a énervé, parce que je n'avais rien de prêt pour le lendemain >> (G.I 12, deuxième année, p 794).

Lorsque les deux années passées dans le même établissement sont vécues comme une période de transition, tout se passe comme si la décision de rester ou, au contraire, de partir était prise au terme de cette échéance bien déterminée au départ.

III.2.3. Trois années consécutives sur le même poste

Des trois situations étudiées, je pense que nous avons indéniablement affaire, en la matière, à celle qui suppose la contraction des engagements les plus forts.

<< Par le bouche à oreille, les parents entendent parler de vous et quand c'est positif, tant mieux. Jusque là, ça a été positif, donc je pense que ça m'a plutôt servie >>
(G.P 1, deuxième année, p 611).

<< Pas de problème. Je les vois en début d'année, je fais une réunion tous les ans.(...) Quand il y a des problèmes, je fais venir les parents. Je n'ai jamais eu de problèmes à ce niveau-là. Je dirai que, chaque fois que j'ai reçu des parents, ça allait dans leur sens. Je pense que c'est un peu la philosophie de l'école aussi >>
(G.P 1, troisième année, p 818).

<< C'est mitigé. Pour une grosse partie, on a fini par se faire accepter quand même. Il y a eu beaucoup moins de problèmes que l'an dernier. Ils marchent bien avec nous. Les relations sont moins tendues, ils viennent plus pour demander conseil. Et il y a toujours quelques familles qui, je pense agiront toujours comme ça... maintenant il n'y a que deux parents d'élèves, ça s'est calmé... et tout le reste, ça suit bien >>
(G.P 2, deuxième année, pp 618-619).

<< Il y a les chiants et puis, il y a ceux qui... Là, ça s'est retendu un peu. C'est bien parti directement à l'inspection... pour rien, mais... ils se mêlent... ici, il faut toujours qu'ils se mêlent de tout. Et c'est toujours les mêmes. Donc, après, c'est fatal, il y a ceux qui sont contre moi et ceux qui sont pour moi >> (G.P 2, troisième année, p 826).

<< Il y a beaucoup de parents que je connaissais déjà donc là, pas de problème. J'ai beaucoup de parents qui me soutiennent dans les petits qui arrivent. Donc là, pas de problème non plus. Il faut dire que l'année dernière, j'avais régulièrement des parents qui venaient me voir... c'est bien aussi, mais... cette année, c'est beaucoup plus calme de ce côté-là, c'est moi qui les appelle quand il y a un problème >>
(G.P 13, deuxième année, p 710).

<< Suite aux enfants difficiles que j'ai eus, j'ai convoqué les parents et là, j'ai eu aussi du mal avec les parents, à leur faire comprendre que les enfants étaient... difficiles. Et donc, j'ai vu les parents de ces enfants-là plus souvent que ceux des autres enfants.(...) Ca n'a pas été jusqu'à l'accrochage mais enfin, il y a eu quand même des enfants qui sont... où c'est laxiste à la maison... et il y a eu un petit conflit. Mais ça n'était pas un gros accrochage non plus. Avec les parents des autres, ça va bien >>
(G.P 13, troisième année, p 896).

<< Comme l'année dernière, il s'est passé toutes des choses bien et que tout se passait bien... là, maintenant, ils démissionnent un petit peu. C'est-à-dire qu'il y a un peu de laisser-aller. Même, je ne vois plus personne. C'est la confiance. Et en même temps, je me dis : << tiens, est-ce qu'ils me prennent au sérieux ? >>. Seules, les mamans des CP s'inquiètent. Et puis, l'année dernière, ils avaient beaucoup aidé alors que cette année, un coup sur deux. Ils comptent trop sur moi, c'est vrai que je suis la MJC de ... >>
(G.P 14, deuxième année, p 720).

<< Cette année, il y a eu un retour de situation, parce que je me suis expliquée au début de l'année, qu'il y avait eu un désinvestissement et que je m'étais retrouvée toute seule. Et puis, en fait, cette année, ça devient... ils se sont proposés, des mamans sont venues pour aider et ça s'est fait tout seul. (...) Sinon, les parents commencent à s'inquiéter quand les enfants arrivent au CP. Cette année, j'essaie de montrer que, s'il y a des lacunes en grande section, attention au CP ! Les répercussions. On ne peut pas dire qu'ils se désintéressent, mais rares sont les parents de maternelle qui viennent me dire : << comment ça marche ? >> (G.P 14, troisième année, p 905).

Si un désir réel de stabilisation existe dans la démarche de l'enseignant, les propos accumulés nous disent combien la communication n'est pour autant pas toujours aisée à aménager avec ce partenaire.

Même si, en principe, les parents connaissent mieux le maître et que (comme pour les questions de discipline) sa réputation commence à se consolider, les discours de la plupart des intéressés nous disent pourtant que rien ne paraît jamais définitivement établi et qu'un état a priori favorable peut toujours évoluer sous le coup de perturbations imprévues.

Dans le domaine des relations entre l'enseignant et les parents, je voudrais maintenant laisser un espace à des travaux plus théoriques, parce qu'ils m'ont apporté un éclairage supplémentaire en m'aidant à *lire* cet aspect sous un angle différent.

Ainsi, un ouvrage de Jean KELLERHALS et de Cléopâtre MONTANDON[258], nous propose quatre distinctions de << genres extrêmes de cohésion de groupe >> en s'appuyant à la fois sur cohésion interne et sur une intégration externe :
- << fermeture et autonomie >> pour les familles du type << Parallèle >>,
- << fermeture et fusion >> pour les familles du type << Bastion >>,
- << fusion et ouverture >> pour les familles du type << Compagnonnage >>,
- << ouverture et autonomie >> pour les familles du type << Association >>.

D'après les auteurs, les deux premières catégories seraient importantes dans les milieux d'origine populaire, la troisième obtiendrait une majorité absolue ou relative dans tous les milieux alors que la dernière serait plus fréquente dans des catégories socioprofessionnelles *socialement élevées*.

En les suivant sur ce terrain, nous admettrons alors tout à la fois que la mise à jour de cette typologie se traduit par des différences d'adoption dans les << styles éducatifs >> et que ceux-ci ont une influence sur les élèves que les professeurs des écoles reçoivent.

Sans entrer dans les détails, signalons aussi que les modalités de ces styles sont saisies à travers quatre composantes et qu'elles s'expriment chacune par le biais d'un certain nombre de facteurs qui sont diversement favorisés (ou a contrario plus ou moins délaissés) en fonction de la catégorie familiale saisie :
- << autorégulation, accommodation, coopération ou sensibilité >> pour ce qui est des objectifs éducatifs,
- << contrôle, relation, moralisation ou motivation >> pour les méthodes pédagogiques,
- << indifférenciation, simple ou double différenciation >> pour ce qui concerne la perception de la structure des rôles éducatifs,
- << opposition, délégation, médiation ou coopération >> pour les modes de coordination.

Dans son introduction à un ouvrage[259] paru sous sa direction, François DUBET fait également une différence entre les << parents des classes populaires >> qui balancent entre << la confiance et la peur >> par rapport au maître et les << parents des classes moyennes>> plus centrés sur << la performance et l'épanouissement >> de leurs enfants, différenciant ainsi leurs relations avec l'enseignant et leurs demandes en direction de l'école.

Les premiers, nous dit l'auteur, font confiance à l'enseignant primaire qui impose une discipline et une justice entre les élèves, parce qu'il est << du métier >>.

Il reprend ici une idée qu'il avait développée dans de précédents travaux et selon laquelle << une distance de rôle et de fonction >> est établie[260] avec l'enseignant, suivant en quelque sorte le slogan : que *chacun fasse son métier !*

Or, cela entraînerait aujourd'hui un décalage qui trouverait une expression dans des attitudes défensives, basées sur des réminiscences parfois douloureuses, et auxquelles se rattacherait une stratégie d'évitement accentuée par une distance sociale.

---

[258] KELLERHALS (Jean), MONTANDON (Cléopâtre), Les stratégies éducatives des familles, Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 1991, pp 39-40.

[259] DUBET (François) (sous la direction de), *Ecole, familles, le malentendu,* Paris : Editions Textuel, 1997, p 111.

[260] Cf. DUBET (François), MARTUCELLI (Danilo), *A l'école, Sociologie de l'expérience scolaire,* Collection << L'épreuve des faits >>, Paris : Seuil, 1996.

Le comportement des représentants des << classes moyennes >> est tout autre, puisqu'il repose en particulier, sur une réussite scolaire et professionnelle plus importante.

Ici, il ne serait plus question de distance mais plutôt de << continuité >>, afin de faire de l'enfant un individu à la fois efficace et épanoui, l'un n'allant pas sans l'autre, et les attitudes seraient par conséquent plus fortement individualistes et consumeristes.

Dans un autre chapitre du même livre, à contre-courant des affirmations couramment entendues sur une prétendue démission des familles, François de SINGLY avance quant à lui l'idée d'une << mobilisation familiale pour le capital scolaire >> dans une diversité des *cellules domestiques* qu'il juge par ailleurs plus << structurées >> par l'école que la famille traditionnelle et qui se trouveraient donc davantage en << rivalité >> avec celle-ci que ce n'était le cas dans le passé.

Les désirs de réussite, d'épanouissement conjugués chez leur enfant - et, dans une certaine mesure, l'aide au développement de valeurs morales - seraient plus forts que précédemment et se combineraient pour guider les parents dans leurs choix des établissements scolaires, à tel point que l'auteur qualifie même cette attitude de << logique obsessionnelle par rapport à l'école >>.

Cela entraînerait un malentendu provoqué par la vision d'un partage des rôles entre l'enseignant – auquel seraient dévolues la transmission du savoir ainsi que la contrainte autoritaire, vue sous l'angle d'un respect des règles – et la famille, qui serait investie de la charge de la gestion des rapports affectifs, perçue sous l'angle de l'établissement de bonnes relations

Conservant cette conception dans un ouvrage écrit en collaboration avec Danilo MARTUCELLI[261], ce chercheur nous redit combien l'école, en s'appuyant sur une forte demande d'intégration sociale, est aujourd'hui valorisée par les familles << populaires >>.

Il estime, en dépassant les apprentissages cognitifs basiques, qu'elles considèrent que les normes comportementales que celle-ci doit inculquer s'étendent au-delà de celles de la famille stricto sensu et retient à ce sujet la qualification de << socialisation nationale >>.

Par contre, à son sens, les familles qualifiées de << moyennes >> insisteraient plutôt sur une notion de << socialisation contractuelle >>, complémentaire à leur propre travail de socialisation, qui consisterait davantage en un << exercice de la discussion >>.

Nous retrouvons en filigrane, dans les descriptions fournies par mes interlocuteurs, une allusion à des comportements parentaux qui pourraient être expliqués par l'intermédiaire des éléments de problématique que je viens d'exposer, mais nous constatons toutefois que cet accent est essentiellement mis par les intéressés sur les réactions des familles << populaires >>.

A la lumière de l'ensemble de réflexions précédentes et toujours en commun avec mes informateurs, nous déterminons le type de compétence que nécessite l'instauration de contacts avec les parents.

---

[261] Idem.

III.3. Une compétence de *mandataire* d'un territoire professionnel

La règle fondamentale selon laquelle le bénéfice d'un espace professionnel *privé* est primordial pour le maître est fermement défendue par l'ensemble des professeurs des écoles et nous représentons ensemble cet intervalle symbolique sous la forme d'une sorte de sphère distincte, dans laquelle les parents ne sont pas admis ou, plus exactement, dans laquelle ils ne peuvent pas pénétrer sans l'accord du maître.

Le fondement du modèle dégagé par le biais des entretiens tient dans l'idée essentielle le professeur des écoles << a appris ce qu'il doit faire >> et que les parents ne doivent en aucune façon avoir un droit de regard sur deux points précis : la pédagogie et la responsabilité des séquences.

Par rapport au (aux) groupe (s)–classe (s) ou aux groupes d'élèves qu'il peut être amené à prendre en charge, l'usage de la pédagogie leur paraît donc du ressort strict et exclusif de l'enseignant.

Tout comme avec les enfants, nous pensons par conséquent qu'une distance doit pleinement être instaurée entre le parent et l'enseignant.

Dans une optique où chaque partenaire exercerait son propre métier et où chaque partie aurait un rôle distinct à jouer dans l'éducation des enfants, nous croyons fermement qu'il est indispensable que chacun << reste à sa place >>.

Il s'agit d'éviter, en particulier, que les relations parents-enseignant ne se transforment en rapports de << copinage >>.

Malgré cela, nous avons collectivement conscience, d'une part, que le domaine pédagogique ne peut pas non plus être << caché >>, sous peine de voir la classe << se fermer>>, avec le risque d'aboutir à des relations conflictuelles, et d'autre part que des échanges entre les deux partenaires se révèlent totalement indispensables en vue d'assurer << le bien de l'élève >>.

D'ailleurs, la majorité des professeurs des écoles est certaine que les parents sont généralement au courant des programmes[262] ainsi que de << tout ce qui se fait à l'école >>.

Mais s'ils << doivent certainement être mis au courant >> de ce qui se passe dans la classe de leur enfant, poser des limites semble par conséquent s'imposer comme une sorte de << règle d'or >>, en particulier pour le projet d'école, auxquels une partie d'entre eux participe dans la plupart des cas.

Effectivement, la relation à l'enseignant apparaît souvent ambiguë dans les entretiens et, plus particulièrement en début de carrière, je suis amené à constater que la plupart des enseignants ont le sentiment de devoir << se protéger >>, sous peine d'être débordés par les parents.

Mais une forme de souplesse serait quand même souhaitable pour qu'une collaboration puisse se mettre en place, tout en n'étant pas forcément évidente à gérer.

Certains estiment pourtant qu'au fur et à mesure que les années passent, le professeur des écoles a néanmoins la possibilité d'élargir le champ du territoire qu'il consent à accorder au partenaire parental, en fournissant des explications supplémentaires et plus détaillées sur l'enseignement qu'il dispense.

---

[262] Ceux-ci font d'ailleurs l'objet d'une édition en librairie par le Ministère de l'Education Nationale et ils sont largement diffusés auprès du << grand public >>.

Je considère que l'indice principal de venue, suivie d'une montée en puissance de la compétence de représentation d'un espace professionnel est établi par la création puis la défense d'un domaine réservé vis-à-vis des parents, tout en recherchant l'obtention :
- de leur confiance pour la conduite de la classe,
- d'une collaboration ponctuelle et codifiée (dans le cadre scolaire) ou complémentaire (en dehors du temps scolaire),
- d'une aide effective en cas de difficulté (s) particulière (s) dûment constatée (s) chez l'enfant, d'ordre intellectuel ou comportemental.

IV. Le professeur des écoles *gardien* d'une autonomie professionnelle

Nous connaissons la règle selon laquelle tout fonctionnaire est en principe responsable de l'exécution des tâches qui lui sont confiées, suivant les instructions de son supérieur hiérarchique.

Nous savons aussi que la durée du travail, qui devrait *normalement* être la même pour tous les personnels de Fonction Publique diffère en fait selon les services et les fonctions.

De ce point de vue, l'activité du professeur des écoles est particulière.

La durée et la qualité de son service ne peuvent actuellement être appréciées qu'en rapport avec sa présence devant les élèves, c'est-à-dire pendant vingt-six heures hebdomadaires, auxquelles s'ajoute la << vingt-septième heure >>.

Il existe également des modalités différentes à l'intérieur même du corps, selon que les personnels sont maîtres-formateurs, spécialisés, éducateurs en EREA ou directeurs d'école.

Nous sommes persuadés qu'à l'heure actuelle, l'enseignant dispose d'une large marge de manœuvre dans la situation éducative.

En dehors des inspections ponctuelles, de la constatation de dysfonctionnements flagrants, de l'enregistrement de plaintes ou d'appels à l'aide du maître, nous constatons de même que l'équipe de circonscription ne s'immisce que rarement dans sa pratique quotidienne.

Dans la première partie de la présente rubrique, nous limitons volontairement les contours de l'équipe pédagogique à deux figures principales (le Conseiller Pédagogique Généraliste et l'Inspecteur de l'Education Nationale) et nous excluons en particulier d'autres intervenants qui en font également partie.

Mes interlocuteurs et moi-même savons fort bien que d'autres conseillers pédagogiques plus spécialisés (éducation musicale, arts plastiques, éducation physique et sportive) aident l'inspecteur au sein de chaque unité administrative, mais nous ne leur attribuons pas la même importance dans un schéma d'autonomie professionnelle du professeur des écoles à l'entrée dans la carrière.

En effet, nous considérons qu'ils ne sont susceptibles d'intervenir que de façon très épisodique et qu'ils ne possèdent pas le même *poids,* ni la même influence qu'un CPG, beaucoup plus présent dans la vie de la circonscription.

Je me propose d'examiner les conceptions qui émanent des discours en commençant, comme à l'accoutumée, par la première année, une phase pendant laquelle les deux protagonistes seront appréhendés séparément.

Effectivement, je suis guidé par un élément d'analyse essentiel qui repose sur le fait que, durant cette période, les débutants sont *automatiquement* visités par le CPG et *obligatoirement* inspectés par l'IEN de leur circonscription.

Nous sommes par contre informés que cette exigence disparaît postérieurement, en laissant davantage la place à un principe de volontariat (au moins vis-à-vis du CPG) et nous choisissons alors de les regrouper en considérant cette << équipe de circonscription >> dans sa globalité.

IV.1. A l'origine de la carrière

Les propos recueillis en entretien montrent que, lors de la première prise de poste, le débutant nommé << à l'année >> attend énormément des deux personnages *moteurs* de sa circonscription ou, lorsqu'il est mobile, des circonscriptions dans lesquelles il est amené à évoluer.

IV.1.1 Contacts avec le Conseiller Pédagogique Généraliste

Dans la présente étude, nous nous intéressons plus spécialement au conseiller pédagogique généraliste, dans la mesure où il contribue de manière très étroite à la formation initiale et continuée des enseignants du Premier Degré.

D'autre part, d'après les textes, il doit en priorité réserver son aide aux nouveaux nommés[263].

Saisissons par conséquent le ressenti des professeurs des écoles sortants par rapport à cette contribution, tel qu'ils l'ont exprimé au cours des entretiens.

IV.1.1.1. D'après mon enquête, une perception d'ambiguïtés ou d'insuffisances

Lors de l'investigation, un certain nombre de griefs sont apparus dans la bouche des débutants à l'encontre de la participation du conseiller pédagogique à leur première insertion dans le métier d'enseignant.

J'ai ainsi collecté trois séries de récriminations qui passent respectivement en revue les problèmes de disponibilité, le rôle même de conseil ainsi que le comportement de l'intéressé au moment de la visite.

IV.1.1.1.1. Un manque de disponibilité

<< Je pense que, quand on est sortant, ils pourraient passer plusieurs fois. Le problème, c'est qu'ils passent plusieurs fois chez ceux qui posent problème. Une conseillère pédagogique, elle devrait pouvoir nous aider sans arrière-pensée >>
(G.P 2, p 107).

---

[263] Cf. en particulier la note de service n° 96-107 du 18 avril 1996.

<< Je crois que les conseillers pédagogiques, mais c'est partout pareil, n'interviennent pas assez. Je pense que ce n'est pas en une heure de temps qu'on règle les problèmes. Il y a des choses qu'on ne sait pas. Et qu'elle n'a pas vues quand elle est venue ici. Moi, quand elle est venue, j'ai vécu ça comme une inspection. C'est vrai que le rôle est parfois ambigu. On ne la prend pas comme une conseillère, mais comme... >>
(G.P 3, p 107)

<< Moi, elle m'a dit : << ça marche, c'est bien, ça tourne, impeccable, au revoir>>. Il n'y a rien eu. Elle aurait dû me conseiller. L'inspecteur qui est venu après, il y a eu des petits détails, mais il a pu me conseiller. Finalement, mon inspection a été plus formatrice que la visite du conseiller pédagogique généraliste >> (G.P 5, p 124).

Il semblerait donc que l'aide des CPG soit prioritairement dirigée vers les personnes qui connaissent les *accrocs* les plus importants, parce qu'elles sont dans une situation d'urgence plus prononcée.

Une perception générale voit les moyens disponibles comme limités et inégalement partagés entre des débutants qui seraient classés en fonction d'une espèce de *hiérarchisation* de leurs besoins.

IV.1.1.1.2. Des conseils limités

<< Elle est venue une fois voir la classe. Elle m'a dit : << ce n'est pas la peine que je revienne >>, parce qu'elle estimait que ça se passait bien. Son but en fait, c'est de venir voir comment ça se passe et puis de dire après, je pense, à l'inspecteur si le terrain est bon ou pas, si ça peut aller ou pas. Et puis en fait, elle a regardé les séquences que je faisais. Elle m'a dit que oui, ça allait. Je ne dis pas que j'ai trop d'apports de sa part d'un point de vue pédagogique. Elle m'a donné quelques trucs, quelques conseils. En fait, il aurait fallu qu'on ait plus de temps, même pour discuter et puis voir un peu comment je mets en branle les activités, certaines séquences. Il y a des trucs que je fais, c'est plutôt... certaines activités manquent peut-être de dynamisme. J'aurais aimé avoir peut-être un autre point de vue >> (G.P 4, p 113).

<< La conseillère pédagogique est venue une fois dans la classe. Elle m'a demandé si j'avais des problèmes en tout début d'année. Je lui ai dit : j'ai énormément de problèmes! Elle a été très chic parce qu'elle m'a trouvé un stage chez monsieur S... , un homme formidable. Je suis restée une petite semaine. Je suis revenue gonflée à bloc, c'était super. Depuis, elle n'est jamais revenue. De mon côté, je ne l'ai jamais rappelée pour quoi que ce soit. (...) Ce que j'aurais voulu, c'est qu'on épluche les cahiers des enfants, vraiment une étude presque psychologique de la classe. J'aurais aimé que quelqu'un de spécialisé fasse vraiment des tests sur la classe. (...) Elle a été très conseillère mais ça s'est borné à des problèmes d'ordre technique, point. Je ne pense pas qu'elle était plus apte que monsieur S... à me donner des conseils sur ma classe >> (G.P 6, p 132).

<< La conseillère pédagogique est venue me voir une seule fois après la première réunion pédagogique. Donc, c'était au mois d'octobre, je crois. Elle a vu ces jumeaux qui étaient turbulents. Sinon, elle ne m'a pratiquement rien dit, que des banalités. Elle m'a laissé entendre que tout était très bien... donc, pour elle, il n'y avait pas de problème >>
(G.I 7, p 217).

<< La conseillère est venue une fois. Elle m'a proposé deux jours au premier trimestre dans une CLIS à ... et deux autres jours au mois de janvier.(...). Elle est venue une fois, parce qu'elle était un peu obligée. A mon avis, j'ai été la dernière à être vue de tous les PE sortants. Et puis, je ne suis pas trop non plus à aller toquer un peu partout. Vu

qu'ici j'étais déjà assez dégoûtée, je n'avais pas envie de me prendre une deuxième claque. Elle est quand même venue parce que je l'ai demandé. Elle voulait voir tous les PE, j'aimais autant qu'elle vienne assez tôt, ne pas attendre que je fasse certains trucs qui ne seraient pas terribles. Elle m'a donné deux-trois tuyaux au niveau des ateliers, et puis c'est tout. Ca se sentait qu'elle ne connaissait pas le public, ce n'est pas son truc et à la limite je comprends, mais... >> (G.I 8, p 224)

<< On va réduire les conseillers pédagogiques à une, puisqu'elle est venue me voir en début d'année. Elle a téléphoné le mardi pour me dire qu'elle venait le jeudi. On ne peut pas dire que ça m'arrangeait, parce que j'avais un CE1 assez difficile. (...) Et puis, un courant d'air. Elle ne m'a rien apporté. Parce qu'elle est arrivée un matin, j'avais autre chose à penser, je bossais avec ma classe. Elle est restée là une heure, et puis elle m'a dit : ça va être vite fait, je n'ai rien à dire. Rien à te reprocher ! Elle était gentille, mais c'est moi qui lui ai posé les questions et elle n'a pas fouillé. Elle ne m'a rien apporté >>
(G.I 10, p 236).

Les critiques les plus acerbes sont émises par les débutants nommés dans les classes spécialisées qui reprochent au conseiller pédagogique une incapacité à les secourir, alors qu'ils sont placés dans les conditions les plus << dures >> et les plus déstabilisantes.

Ce soutien est ressenti comme nécessitant des compétences spécifiques préalables et une véritable *descente* au niveau de ces groupes-classes particuliers.

L'insatisfaction des intéressés proviendrait du décalage constaté par rapport à un questionnement qui requiert des réponses précises.

Tout se passe comme si le concours du CPG restait à un échelon trop général pour être utilisable par le demandeur.

Au-delà d'un problème de rareté des visites, les propos mettent aussi en exergue le caractère trop *stéréotypé* des médiations, ce qui entraîne des manques de réponse (s) conforme (s) aux besoins exprimés qui se situent généralement sur le terrain de l'individuel, de l'étude de cas.

IV.1.1.1.3. Une attitude peu adaptée

<< Ce qui est gênant, c'est qu'il y a un rapport. Je ne vois pas pourquoi. Elle venait me voir comme si elle était l'émissaire de l'inspecteur >> (G.P 7, p 141).

<< Elle est venue, c'était l'objectif inspection. A la limite, on discute une heure, une heure et demie. C'était surtout regarder si on avait les documents qu'il fallait, regarder comment était tenu le cahier-journal, en gros, l'allure des fiches de prép. C'était à la limite une pré-inspection, pour voir s'il y avait vraiment des trucs qui choquaient, qui étaient vraiment à revoir ou pas. Je n'ai rien demandé de particulier non plus >>
(G.I 13, pp 254-255).

Les réprobations concernent ici le constat d'une confusion des rôles, lorsque le conseiller pédagogique se comporte << comme un inspecteur >> et procède plus ou moins ouvertement à un contrôle, au lieu d'apporter une aide au néophyte.

Afin de mieux mesurer cet écart, il m'a semblé a contrario pertinent de reproduire les expectatives, telles qu'elles sont formulées dans les discours, des professeurs des écoles satisfaits de l'assistance qui leur a été prodiguée.

IV.1.1.2. Deux attentes principales

Au cours de la première année d'exercice, les principales aspirations manifestées à l'endroit d'un accompagnement paraissent se loger dans deux registres accolés :
- une mise en pratique de l'activité de conseil proprement dite et,
- l'adoption d'une attitude de soutien moral.

IV.1.1.2.1. Remplir un véritable rôle de conseiller

<< Au début, c'était l'autobus ici. C'était la classe traditionnelle, et je ne voyais pas du tout du travail de groupe avec des enfants pareils. Elle m'a donné juste des tuyaux. Maintenant, je fais de la pédagogie différenciée, c'est-à-dire un travail pour deux à trois enfants suivant les besoins. Elle est venue deux fois parce qu'au début, il n'y a rien qui allait >> (G.I 1, p 186).

<< Elle nous a mis d'office dans un stage sur les zones rurales qui nous a beaucoup apporté, parce que ça nous a permis de rencontrer des plus anciennes, qui s'organisent comme ça, qui nous ont donné plein de conseil >> (G.I 5, pp 204-205).

<< Elle m'a expliqué des petites choses sur comment gérer le tableau, des choses comme ça >> (G.I 6, p 211).

<< Elle est venue me voir deux fois dans la classe, et on l'a vue plusieurs fois à l'inspection. Elle nous a donné des conseils qu'on pouvait appliquer directement en classe, des pistes de travail. Il n'y a rien à redire >> (G.F 1, p 264).

<< Elle est venue me voir deux fois. Et puis en stage, lors d'une demi-journée pédagogique. Donc, c'est vrai que quand on a quelque chose à lui demander, quelque chose qui pose problème... Je lui en ai parlé, elle m'a conseillé, elle m'a envoyé des documents >> (G.F 2, p 264).

<< La conseillère est venue me voir une fois. Ca s'est bien passé. Elle m'a donné plein de petits conseils, des choses assez pratiques >> (G.F 5, p 289).

<< Elle ne m'avait pas prévenue, mais ça s'est très bien passé. Elle m'a donné deux-trois conseils par rapport à l'inspection : change ça et ça, ça serait bien. Et ça, continue comme ça ! >> (G.F 6, p 298).

<< La conseillère pédagogique est venue me voir tout de suite en début d'année. Mais je la connaissais déjà, parce qu'elle était venue me voir quand j'étais zilienne. Maintenant, on se connaît bien, et ça va. Cette année, elle ne m'a pas donné de conseils.. Elle m'a dit : c'est bon. Tu ne changes rien et il n'y a pas de problème >> (G.F 7, p 298).

<< Elle est venue régulièrement. Et puis, même en dehors de ça, elle m'a donné beaucoup de conseils pour les CP. Elle est venue deux fois dans ma classe, et c'est vrai qu'elle m'a donné des conseils, que j'ai suivis d'ailleurs >> (G.F 9, 308).

<< Je l'ai vue deux fois, c'était un peu rapide. Elle est venue avant l'inspection, et elle m'a donné quelques conseils qui m'ont servi.(...) Quand elle voit que ça tourne, elle n'insiste pas. Je pense que s'il y avait eu un problème... >> (G.F 13, p 326).

En accord avec les déclarations antérieures, les recommandations les plus appréciées des néophytes sont celles qui se révèlent les plus ciblées, les plus personnalisées, les plus ajustées au groupe-classe dont ils ont la responsabilité.

Au-delà des questions temporelles, une priorité semble donc donnée à une démarche opérationnelle, concrètement et rapidement applicable.

IV.1.1.2.2. Associer un soutien psychologique

<< Elle est venue trois fois dans ma classe. Une fois, presque à ma demande. Une autre fois, parce qu'elle devait passer (dans l'école). Et la dernière fois, avant l'inspection. Elle vient avec un esprit très ouvert, en disant qu'on est là pour aider les enfants, sans aucun fond critique. Et puis, très positive. C'est vrai qu'elle m'a remonté le moral à chaque fois. Et puis des conseils... Ma première visite, elle m'a bien conseillé sur comment bien tenir les cahiers d'évaluation des élèves et donné une idée d'organisation de la classe. Et après, plutôt, elle venait me rassurer en me disant que tout allait bien >> (G.P 9, p 148).

<< Elle est venue assez tôt, trois fois avant l'inspection et elle m'a bien aidée. Parce que la première fois qu'elle est venue, à l'issue de celle-ci, j'étais complètement démoralisée. (...) Elle m'a remis sur les rails. Avec ce que j'avais prévu, je suis allée jusqu'à Noël. Elle m'a permis de rectifier le tir à la fois sur les contenus et sur la façon de travailler. (...) Et puis elle est venue à chaque fois voir un peu plus tard s'il y avait des problèmes de nouveau. Et puis, ça a été très positif. C'était vraiment un rôle de conseiller et des encouragements aussi. C'est vrai que c'était motivant >> (G.P 11, p 160).

<< (L'inspecteur et la conseillère pédagogique) *Ce sont des gens tout à fait exceptionnels. Je ne m'attendais pas à rencontrer des gens aussi accueillants, aussi disponibles, aussi sympathiques. Ils m'ont aidé quand j'avais besoin. Certaines fois, je me suis trouvé démuni et j'avais besoin d'un sérieux coup de pouce, de conseils. Et là, toujours disponibles. Des conseils judicieux, très judicieux. C'est la façon d'être aussi des gens qui ne se placent pas au-dessus... >> (G.P 12, p 166).*

<< J'étais vraiment contente, parce qu'elle nous aide beaucoup. Et moi au début, elle est venue pas mal me voir, me remonter le moral et tout. Donc, elle est impeccable. Avant l'inspection elle a dû venir une fois par mois. Et puis elle voulait me suivre comme ça, parce qu'elle voyait que j'étais débordée >> (G.P 13, p 172).

<< Au début de l'année, on a tous été réunis et ça nous a bien aidés. Quand je téléphone à ... , je ne téléphone pas à une conseillère pédagogique mais à une dame qui va pouvoir m'aider et qui apporte vraiment sans enfoncer, toujours en encourageant et puis en disant : c'est normal que tu galères >> (G.P 14, p 178).

<< Elle est venue tout au début pour voir un peu comment ça se passait, et elle est revenue me voir plusieurs fois. Ce que j'apprécie, c'est qu'elle n'a pas mis longtemps... c'est avec tout le monde... pour retenir nos prénoms et nos situations. Et j'ai trouvé que c'était bien, parce qu'on se sentait vraiment entourés. (...) On a l'impression qu'on discute de collègue à collègue. Ca m'a aidé >> (G.F 4, p 281).

<< Elle m'a donné de bons conseils que j'ai suivis. Au niveau de la gestion des deux cours. Et puis, c'est pareil, elle m'a donné des encouragements. C'est important qu'elle encourage aussi >> (G.F 12, p 326).

Tous ces témoignages s'accordent sur l'importance du facteur psychologique lors des visites.

Le plus grand nombre des professeurs des écoles interrogés ne demanderait nullement au conseiller pédagogique de lui fournir un secours prolongé, mais plutôt de procurer un réconfort ponctuel et de prodiguer des encouragements.

Malgré l'ampleur des besoins ressentis, principalement lors du premier trimestre, je dois relever qu'une ambiguïté du rôle du Conseiller Pédagogique - parfois soutenue par une méfiance provoquée par une ou des expériences négatives antérieures - continue à subsister tout au long de la première année d'exercice.

Remarquons également qu'à l'instar de leurs collègues plus chevronnés, cet intervenant n'est pas réellement perçu comme un pair par mes interlocuteurs.

Dans les propos, l'image du CPG semble toutefois rester très dépendante de ses qualités relationnelles propres.

IV.1.2. La première inspection

Ayons immédiatement à l'esprit le fait que l'Inspecteur de l'Education Nationale soit indubitablement localisé par les professeurs des écoles comme le seul responsable pédagogique et administratif de la circonscription.

Le principal élément de caractérisation retenu par les intéressés, en cette phase d'entrée dans la carrière, se trouve dans l'acte d'inspection des personnels enseignants (suivie de la proposition d'une note à l'Inspecteur d'Académie).

Nous compléterons pour notre part ce semblant de portrait professionnel en précisant que l'IEN donne aussi un avis motivé sur les mutations, les récompenses ou les sanctions.

IV.1.2.1. Persistances d'une image négative de l'Inspecteur de l'Education Nationale

L'IEN est d'abord perçu comme un supérieur hiérarchique qui vient avant tout pour sanctionner, comme un << évaluateur >>.

<< C'est le censeur, et c'est d'autant plus stressant que c'est la première année. On n'a pas de repères, on ne sait pas si on fait bien notre métier, on a des tas de problèmes... et quand il vient, c'est vraiment lui qui va nous dire si on est fait pour ce métier. (...) Mais c'est quand même aléatoire parce qu'il nous voit sur une heure-une heure et demie. Il suffit que la leçon ne marche pas ce jour-là... et en plus, dans une matière où on est moins à l'aise. En une heure de temps, décider du travail de six mois... >> (G.P 3, pp 107-108)

<< Pour moi, c'est le censeur. Il a beaucoup critiqué sans apporter de remède >> (G.P 10, p 155).

<< Les inspecteurs, j'en ai vu deux. L'un m'a inspecté. (...) Après avoir vu ... , ma vision est encore plus dégradée. Je n'ai pas de rapports avec l'inspecteur, sinon que pour une sanction. Sanction et évaluation, pour moi c'est pareil, parce qu'ils te mettent une note complètement subjective. Ils viennent te voir une demi-journée dans l'année. Tu as tout préparé tip top parce que tu n'es pas idiot, et lui vient... Non, l'inspecteur ne m'a pas du tout aidé >> (G.I 10, p 237).

<< Quand il est venu m'inspecter, on a discuté cinq-dix minutes dans le couloir. Il m'a vraiment donné des grandes lignes. Je lui avais dit en quoi j'avais des problèmes. A la limite, ce qu'il m'a redit, c'était proposer de régler ces problèmes-là. Mais ce que je reproche à l'inspection : il nous met une note, c'est bien, mais je ne sais pas ce qu'il aurait fallu faire en plus >> (G.I 13, pp 254-255).

D'autres insistent plutôt sur un manque de transparence de sa fonction, dans la mesure où l'inspecteur ne donnerait pas de critères d'appréciation suffisamment explicites à leurs yeux.

<< C'est mal parti, parce qu'il est arrivé à huit heures et quart et dès qu'il est sorti de la voiture, ils l'ont reconnu et ils l'ont insulté. J'étais un peu mal. Et puis, il ne m'a pas descendue, mais... Apparemment, rien n'est bien, il ne te dit pas : << telle chose est bien >>. Ce qui est bien, c'est qu'il dit : << on pourrait faire comme ça ! >>. Il donne quand même des exemples. Mais ce n'était pas spécifique à la CLIS. Mais, au cours de l'entretien, quand j'ai voulu parler des problèmes spécifiques de la CLIS, il changeait de sujet et c'était : au revoir. Il est parti, c'était : << je fuis tout ce qui pourrait m'embêter ! >>. J'étais frustrée, quoi. Je n'ai pas pu lui dire plein de choses, c'est lui qui a beaucoup parlé. Il m'a quand même donné quelques pistes, je ne veux pas être trop médisante, mais ce n'est vraiment pas une aide dans mon poste. Il se tape complètement du travail qui est fait >> (G.I 8, p 224).

<< Le rapport est honnête et bon, par rapport à ce qu'il m'a dit à l'oral. C'est quelqu'un d'assez chaleureux, je trouve. Je l'ai ressenti comme ça. Pas du tout angoissant par rapport à ce qu'il est venu faire finalement. Très humain. J'ai complètement oublié ce qu'il est venu faire au niveau de la pression de l'inspection. Il est resté un moment. Je n'étais pas impressionné par sa présence. Ensuite, on a eu un compte-rendu d'une demi-heure. Il ne m'a pas donné d'autres pistes de recherche. Il a plutôt fait une critique très générale de la maternelle. J'écoutais et je ne savais pas trop quoi dire, ça ne me concernait pas spécialement. A chaque fois qu'il faisait une critique, il détachait bien mon rôle de remplaçant... Il disait bien que ce n'était pas ma responsabilité, parce que j'arrivais dans la classe, et même dans l'école. Donc, il me détachait bien par rapport à tout ça. J'avais même du mal à avoir du mordant, à le contredire. Cependant, je ne l'ai pas ressenti comme un conseiller. Par contre, c'est quand même quelqu'un de... juste, par rapport à ce qu'il a dit à l'oral, il ne faut pas lui enlever ça. Il l'a redit à l'écrit. Il est censeur parce qu'il met une note, parce qu'il est mon supérieur hiérarchique, et que si je fais une bêtise, il saura me le rappeler. Il a été censeur dans le sens où il a fallu qu'il trouve des petites bêtes au niveau du rapport... à mon avis, pas assez explicites. Mais je crois que ça ne l'amuse pas spécialement de faire ces inspections. Je crois qu'il est humain. Mais pas trop conseiller >> (G.F 3, p 274).

En outre, des problèmes de fidélité par rapport à l'entretien peuvent se glisser dans la rédaction du rapport d'inspection.

<< L'inspection, de prime abord, s'était bien passée... et puis, le rapport n'a pas été très bon. Disons qu'il m'avait laissé une impression positive... et puis le rapport, il y avait des choses qui n'avaient pas été dites pendant l'entretien... notamment au niveau de mes fiches de préparation. Il disait que je faisais fréquemment la confusion entre objectif général et spécifique, en donnant un exemple. Alors qu'à l'entretien, il m'avait dit qu'il n'y avait pas de problème au niveau théorique. Donc, j'ai mis un commentaire disant que la note était décevante. Et il m'a augmentée d'un point, me disant qu'il avait repris tous les rapports des PE2 sortants, et qu'il avait comparé >> (G.I 7, p 218).

A mon sens, ces divers témoignages font transparaître un tableau plutôt classique et traditionnel de l'inspectorat.

IV.1.2.2. D'autres perspectives

Beaucoup de débutants interrogés fournissent cependant une version beaucoup plus *positive* de leur première évaluation professionnelle en qualité de titulaire.

Cette explication tient à la présence d'éléments qui étaient déjà attendus chez le conseiller pédagogique (conseil, soutien psychologique) mais nous remarquons aussi l'ouverture de directions qui nous paraissent, dans une large mesure, *inédites* (pistes de travail, bilan).

Je conçois pour ma part que les attributions favorables dont les néophytes font profiter le personnage de l'IEN confèrent à ce dernier un rôle sans doute bien plus étendu que celui dont il disposait antérieurement, dans la représentation collective de leurs prédécesseurs et dans celle des instituteurs en particulier.

IV.1.2.2.1. Conseils et soutien psychologique

Dans les discours que ces informateurs ont tenus, l'IEN est principalement discerné comme un conseiller capable, à la manière d'un *expert*, de donner des explications, de fournir des éclaircissements et de corriger des erreurs ou des maladresses.

<< J'ai trouvé l'entretien qui a suivi constructif, dans le sens où il a apporté des réponses à ce qu'il a "critiqué">> (G.P 1, p 99).

<< Il a été très conseiller, pas du tout déstabilisant en classe, il a parlé avec les élèves et tout. Et ça, c'est bien. Il discute, il ne fait pas simplement la liste de tout ce qui ne va pas. Il discute : on pourrait faire comme ça ! >> (G.P 13, p 172).

<< Je pensais qu'il était vraiment là pour dire : ça ne va pas ! et puis, c'est tout. En fait, il a quand même expliqué les choses qui allaient et les choses qui n'allaient pas. Il m'a expliqué comment améliorer les choses qui n'allaient pas, il a été constructif. Ca n'a pas été : ce n'est pas bien, mais je ne vous dis pas pourquoi ! >> (G.I 6, p 211).

<< L'inspection, j'ai trouvé aussi que c'était enrichissant pour les conseils qu'il m'a donnés. L'inspecteur, je l'ai vu comme un conseiller. En fait, j'étais contente, ça m'apprenait beaucoup de choses >> (G.I 9, p 231).

<< Je n'avais pas trop de critères avec les petits, et je me suis rendue compte que je leur donnais beaucoup de travail. Mais il ne m'a rien dit là dessus. Mais je trouve que c'est pareil : une demi-journée pour regarder tellement de choses... Il m'a donné quelques pistes de réflexion. J'ai l'impression qu'il a un rôle de conseiller. Il est quand même ouvert aux choses. Il a fait des réflexions, pas vraiment des critiques. C'est ce qu'on attend, un conseiller avec un plus >> (G.I 11, p 242).

<< J'ai un bon aperçu de lui, parce qu'il m'a conseillé, il m'a apporté une aide. Il est venu une heure et demie. Je n'ai absolument pas changé ma classe, je n'avais pas envie de le faire. Sa visite a été constructive. Il a argumenté, il m'a donné des pistes de recherche, il a observé et il a noté plein de choses >> (G.F 3, pp 273-274).

<< Il m'a donné des conseils pratiques, matériels.(...) Pour moi, c'est plutôt un évaluateur et un conseiller. Disons que, quand ça se passe pas mal, ce n'est pas un censeur, c'est sûr. Il m'a donné des conseils pratiques pour l'organisation matérielle de la classe. Sinon, par rapport à ce que j'avais fait, les différents regroupements, il ne pouvait pas trop juger de mon travail disciplinaire avec des deux ans >> (G.F 5, p 289).

<< J'ai été inspectée dans la classe agréable, chez les moyens-grands. Je ne suis pas d'une nature anxieuse et, pour moi, c'était un peu un jour comme un autre. Au contraire, comme il était là, j'aurais voulu qu'il me donne des conseils au niveau discipline et tout. Mais j'avais peur que ça influence mon jugement, parce que le fait qu'il était... On a pas mal discuté et il m'a bien dit qu'il était conscient, de toutes façons, de la difficulté de mon poste. Je le vois comme quelqu'un de très sévère, de très rigoureux... mais c'est aussi par

rapport à ce qu'on entend (dans les écoles). *Il est là pour conseiller et pour mettre une note. De lui-même, il m'a donné des petits conseils. C'est vrai que je savais qu'il était très rigoureux, qu'il demandait un travail de préparation très rigoureux. Mais je ne m'inquiétais pas, vu que c'était prêt depuis le début de l'année >> (G.F 10, p 318).*

<< Je l'ai plus vu comme un conseiller, je crois. Une fois qu'il est là, on ne le voit plus. Après, on a bien discuté. Il m'a donné quelques idées pour les grandes sections >> (G.F 12, p 327).

Certains débutants confèrent à l'inspecteur une capacité à faire preuve de qualités qualifiées d'<< humaines >>, lorsqu'il met en avant les aspects *positifs* de l'activité éducative du nouvel arrivant.

<< Il ne m'a pas du tout "cassé le moral", il est positif comme inspecteur. Même s'il y a des choses qui peuvent être améliorées, il le dit, mais d'une façon... agréable >> (G.I 3, p 199).

<< L'inspecteur : aucun rapport de hiérarchie. Il est naturel, il se rend bien compte des problèmes qu'on a. Il sait bien qu'il ne peut pas nous en demander autant que ceux qui ont vingt ans de métier >> (G.I 4, p 205).

<< En inspection, il était là quand même pour juger, pour évaluer. Mais en entretien, je ne l'ai pas senti. Même dans le rapport, c'était bien tourné. Même quand quelque chose est moins bien, il cherche toujours à trouver le positif. Et ça, je trouve que c'est vraiment bien. Il est proche des gens. Ce n'est pas quelqu'un qui est dans sa tour d'ivoire, qui gère... Je trouve qu'il est assez proche du terrain. Je pensais qu'un inspecteur, ce serait plus un administratif. Je pensais qu'il se préoccuperait plus des questions administratives que des questions de terrain >> (G.F 4, p 282).

Des interlocuteurs apprécient davantage le côté << encourageant >> du personnage.

<< Il nous a encouragées, et surtout il nous a dit là où il faudrait plus axer son travail. Donc, nous, il nous fait réagir >> (G.I 5, pp 204-205).

<< L'inspecteur, je le vois dans un rôle de... celui qui évalue le travail, il vient constater comment ça marche. Moi, je pense qu'il y avait une bonne relation entre les conseillers et l'inspecteur, et il savait ce qu'il venait voir. Donc, il n'y avait pas trop de surprises pour lui. Ensuite, il y a eu un entretien riche à la récréation. Sur le coup, j'ai noté plein de choses, ça m'a profité. Il a mis le doigt sur les manques, en insistant sur le positif. (...) Là, je suis ressorti avec le moral. Tout ce qu'il m'avait dit de négatif, j'avais envie de le corriger tout de suite. Après, on se rend compte qu'on n'a pas le temps >> (G.I 12, pp 248-249).

<< Les gamins savaient qu'ils ne devaient pas aller le voir et il y en a un qui l'a fait. Mais comme il savait que c'était plus ou moins un gamin difficile, quand j'ai été pour le récupérer, il m'a dit : laissez ! et il s'en est occupé, lui. L'entretien, au début, c'était un peu limite, parce qu'il a dit deux-trois trucs qui n'allaient pas trop. Donc, moi intérieurement, j'ai commencé à baliser. Et il a dû voir ça, parce qu'après il a dit ce qui était bien (...) Il sait dire les choses comme il faut. Il a terminé par le fait que c'était bien, "malgré des enfants difficiles". Il aurait tourné sa phrase autrement, ç'aurait été complètement différent>> (G.F 6, p 289).

<< J'appréhendais et puis, finalement, il est très bien. C'est quelqu'un de juste. Là, franchement, je l'ai vu comme un évaluateur quand je faisais classe. Et après, quand il a

fait son compte-rendu, son analyse, il m'a donné des conseils, donc... ça m'a aidé et encouragé pas mal. On se dit : c'est bien, on continue dans la même voie >>
(G.F 13, p 326-327).

Dans l'ensemble des extraits produits, tout se passe comme si l'IEN jouait davantage le rôle d'un conseiller pédagogique que d'un supérieur << hiérarchique >>.

Même si je dois préciser que beaucoup de témoignages s'appliquent à une seule personne, je saisis tout de même ces fragments d'entretien sous l'angle de véritables projections qui me paraissent révélatrices de désirs d'un inspecteur plus proche des personnels enseignants.

IV.1.2.2.2. Pistes de travail et bilans

Des interviewés voient dans ce type d'inspecteur une sorte de *guide*.

Dans leur esprit, ce supérieur hiérarchique devrait d'abord être capable de montrer qu'il est avant tout un professionnel de l'éducation et qu'il sait << de quoi il parle >>.

<< *Il a proposé des solutions, des pistes à retravailler. Ca m'a aidée* >>
(G.P 8, p 141).

<< *L'inspecteur, je l'ai rencontré en début d'année. Vu que je prenais la direction, il voulait absolument me voir. Le premier contact : très bien. Pour l'inspection, je n'ai pas eu de problèmes non plus. Il a été plutôt formateur qu'évaluateur. C'est sûr qu'il faut qu'il donne une note, il fait son métier, c'est comme ça. Mais c'est vrai que dans son rapport, il m'a donné quelques trucs que je pouvais appliquer en classe. Il m'a donné des pistes. Pendant l'entretien aussi, il m'a dit que je pouvais faire autrement, introduire autrement*>>
(G.F 1, pp 263-264).

<< *Je l'ai vu juste pour l'inspection. C'est vrai que l'inspecteur est là pour nous demander ce qu'on a fait, ce qu'on a mis en place dans la classe... Ce n'est pas un jugement : elle aurait dû faire ça... Il met bien à l'aise et puis il donne des pistes sur comment on peut prolonger ce qu'on a fait, sur ce qu'on peut mettre en place en parallèle, vraiment...* >> *(G.F 2, p 264).*

<< *Il ne vient pas comme un censeur. Il dit : je ne suis pas là pour vous saquer, je viens voir comment vous travaillez, je suis là pour vous aider. Ce n'est pas pour la note. Il dit qu'il faut qu'il note, mais c'est surtout pour nous donner des pistes de recherche, vu que c'est la première inspection* >> *(G.F 7, p 298).*

En tant que << professionnel de l'éducation >>, les débutants attendent également de lui des facultés de synthèse importantes.

Ainsi, une dernière aptitude consisterait en une aptitude à construire un bilan immédiat, à partir de l'observation des séquences, et à le communiquer de manière compréhensible à l'intéressé.

<< *Au départ, je voyais ça comme l'inspecteur qui met la note avant qu'il arrive. C'est le mec qui vient et qui va tout regarder, tout éplucher, et puis mettre une note, donc une certaine forme de sanction aussi. Et en fait, quand il est venu... c'est sûr il va mettre une note et faire un rapport, mais je l'ai pris plus comme un conseiller aussi. Et j'ai même appris plus de choses avec lui qu'avec la conseillère péda. Il m'a dit ce qui allait et ce qui n'allait pas. Il m'a dit plutôt ce qui allait bien du fait que je faisais mon travail*

sérieusement etc... mais après il m'a dit que, comme au niveau pédagogique ça ne peut pas être parfait, on peut faire ça ou ça... >> (G.P 4, pp 113-114).

<< Globalement, j'ai trouvé que c'était formateur. Finalement l'inspection m'a apporté des détails, des choses qui me servent maintenant tous les jours. Il reconnaît ce qui est fait, il a une vision plus globale.(...) Comme je n'ai jamais confiance en moi, je pense que ça m'a permis de me situer >> (G.P 5, p 124).

<< On le voit vraiment dans son rôle d'inspecteur : bien, agréable. Il n'est pas là pour nous casser. Mais pour moi, l'inspecteur, c'est quelqu'un qui vient un peu regarder notre travail... il m'a donné des conseils, un peu. Et c'est surtout une vision globale sur ce qu'on a fait depuis le début de l'année. Lui, il a l'habitude. Quand il vient en janvier, il sait de quoi on est capable, et ce que les enfants sont capables de faire en six mois. Il les voit évoluer dans la classe, il les voit travailler. Il ne juge pas une situation sur une demi-heure. C'est un ensemble, sur six mois de travail. C'est plus juste. Même pendant l'entretien, c'est convivial, ce n'est pas stressant, c'est une discussion de travail >> (G.F 8, p 309).

Dans cette seconde phase qui se rapporte à l'IEN, nous enregistrons presque l'émergence d'un *hymne au bon inspecteur.*

Examinons maintenant ce qui se produit postérieurement à l'égard d'une équipe de circonscription désormais perçue de manière plus confusionnelle.

IV.2. Pendant les années postérieures

Lors du dépouillement des entretiens, j'ai estimé qu'un développement d'ordre chronologique était le mieux adapté et le plus pertinent pour le développement de mon analyse.

Nous verrons donc successivement des narrations relatives à la deuxième, puis à la troisième année d'exercice.

IV.2.1. Un détachement par rapport à l'équipe pédagogique

Je n'ignore pas que, dans la suite de la phase de décollage et sauf circonstances exceptionnelles et motivées, les relations avec l'équipe pédagogique deviennent plus lâches.

La raison essentielle en serait que le débutant n'est plus obligé ni de *fréquenter* celle-ci, ni de la recevoir dans la classe, puisque ne plane plus sur lui (comme pendant la première année) l'ombre des échéances relatives aux visites pédagogiques et à l'inspection.

Sur le terrain, les rapports des enseignants avec l'équipe pédagogique paraissent plutôt placés sous le signe d'un espacement.

Nous savons pourtant que des occasions de rencontre et d'échanges continuent à exister, notamment sous la forme de réunions pédagogiques et de stages de formation continue.

En séparant les deux années suivantes, examinons le vécu relatif à un usage de la démarche de volontariat qui me paraît apte à modifier les termes de la communication entre les partenaires.

IV.2.1.1. Un désistement prononcé dès la deuxième année

1) A la suite d'une mutation, aucune demande particulière n'a été exprimée.

Les seuls moments de rencontre avec la nouvelle équipe pédagogique ont été fugaces et se sont déroulés dans un contexte collectif.

<< J'ai vu l'inspecteur en début d'année, et puis de temps en temps quand il passe dans l'école, quand il prépare les inspections. Et les conseillers pédagogiques ne sont pas venus dans ma classe pour voir ce qui se passait. Je les ai vus à l'occasion de conférences, sans plus. Honnêtement, je n'en ai pas ressenti le besoin >> (G.P 7, p 663).

<< Ils ne sont pas venus me voir et honnêtement, je n'en ai pas ressenti le besoin. L'inspecteur a été là, forcément, lors de notre première réunion pour la direction. Donc, on l'a vu à ce moment-là. On a de bonnes relations avec lui, mais on n'a pas eu de problèmes pour dire qu'on le sollicitait beaucoup >> (G.P 8, p 672).

<< En début d'année, on a eu une réunion pour présenter l'équipe, mais ceux qui la connaissaient déjà ne sont pas venus. Il n'y avait pratiquement que les nouveaux. Donc, je connaissais déjà... pas l'inspecteur, mais les conseillers pédagogiques... quand j'étais à l'IUFM. Je n'avais pas eu affaire à eux, parce que j'ai fait mes stages sur Nancy, mais des amis à moi avaient été inspectés par eux. Je n'ai pas spécialement fait appel, je n'en ai pas vu la nécessité. Mais si ça avait été un premier poste, je pense que j'aurais fait appel parce qu'avec quatre niveaux, je n'aurais pas su comment m'y prendre. Mais du fait que l'an dernier j'avais un CM1, ça va >> (G.P 11, p 693).

<< Rien. Par rapport à Longwy, c'était normal... on a réussi notre inspection, tout ça. C'est vrai, j'aurais pu demander à un moment ou à un autre, mais... si j'ai un problème pédagogique, j'en parle à la directrice qui a déjà dix ans de métier, qui a le CP d'adaptation. Moi, si j'ai des problèmes avec mon CP, on voit ça ensemble >> (G.I 4, p 756).

<< L'inspecteur est venu dans l'école. Il est très supérieur lui aussi, il est froid. J'ai eu droit à quelques réflexions à propos d'une autorisation, que je n'avais pas demandée parce que je n'y connaissais rien du tout. Et il n'est plus revenu après. Je n'ai pas ressenti le besoin de le revoir.(...) Les conseillers surtout, on les a vus en début d'année, et on sentait que c'était moins sympa que Longwy. C'était un peu froid... supérieur... il y avait un rapport, vraiment une distance. Et là, j'ai eu un stage cette année, c'est vraiment : on écoute le conseiller... >> (G.I 5, p 756).

<< J'ai vu une fois l'inspecteur en réunion pédagogique. Je n'ai rien à en dire. Il a parlé, on a écouté donc, rien n'en est sorti. Je n'ai pas éprouvé le besoin de les voir. L'année dernière, on les avait quand même vus puisque j'ai eu des stages. Donc, j'ai cherché à exploiter ce que j'ai vu l'année dernière. Et cette année, ça ne m'a pas semblé utile >> (G.I 6, p 768).

<< Je ne les ai pas vus. Je n'ai aucun problème dans la classe, donc... on préfère discuter entre nous, déjà voir ce qu'on en pense, déjà faire des remises à niveau d'après les avis de chacune... Mais, je les connais parce qu'ils font une réunion au début avec les nouveaux arrivants sur la circonscription. Donc, je les ai déjà vus, j'ai eu affaire à chacun comme ça en discutant. Mais pas dans la classe >> (G.I 13, p 806).

Des opportunités de contacts plus suivis ont avorté.

<< L'inspecteur est venu avec la conseillère pédagogique. Ils venaient en fait pour une inspection et ils sont venus faire une visite de toutes les classes. Il est venu me présenter la conseillère pédagogique en pleine séance. Je pensais l'appeler (la conseillère), mais je l'ai vue plusieurs fois dans des conférences pédagogiques. On a discuté ensemble, mais je n'ai pas ressenti le besoin cette année de la faire venir... pas du tout. Je crois que j'avais aussi une envie de m'attarder, de faire un petit peu... de prendre du recul... je n'avais plus envie d'être suivie >> (G.P 9, p 682).

<< L'inspecteur, je l'ai vu comme ça, je l'ai vu en conférence. Le conseiller pédagogique, il est venu. (...) Il a visité tous les nouveaux dans la circonscription. Il a dit qu'il repasserait, il n'est pas repassé. Mais je n'ai pas de besoins particuliers. Il y a des choses que je ne maîtrise pas bien, mais bon >> (G.I 11, p 786).

2) Un souhait de rencontre a bien été émis, mais aucune suite n'a été donnée à cette approche.

<< J'ai demandé à voir un conseiller péda, il n'est pas venu. Donc, maintenant, c'est trop tard. L'inspecteur, je l'ai vu en animation pédagogique, mais il est moins chaleureux... On voit le poids hiérarchique de l'inspecteur, c'est un changement radical. L'inspection que je vais avoir dans deux ans, je crois que je vais stresser avant. L'année dernière, je stressais un petit peu, mais bon >> (G.I 1, p 731).

3) Les relations avec l'équipe pédagogique ont été maintenues par la force des choses, sous le coup de nouvelles responsabilités administratives ou de besoins particuliers.

<< Cette année, c'est impeccable. Avec eux franchement, c'est bien. L'inspecteur, on n'a plus affaire à lui, sauf aux concertations. Sinon, la conseillère pédagogique, s'il y a un problème, je ne sais pas... je voudrais tel ou tel livre, n'importe... elle est là. Elle est venue en début d'année. Et puis là, je l'ai rappelée pour le problème des langues vivantes, parce que je voudrais instaurer l'anglais. Donc, j'attends mais c'est tout, je suis bien. C'est le grand changement par rapport à l'an dernier >> (G.P 13, p 711).

<< C'est les mêmes contacts que pendant la première année. Ils ont été un peu plus développés parce que, comme je fais fonction, il y a eu un encadrement plus resserré, des conseils, je suis parti en stage... C'est une année lourde : il y a eu la réglementation sur les sorties scolaires, les aide-éducateurs. J'ai eu de multiples contacts, mais c'étaient des contacts informatifs. Il y a eu beaucoup de contacts, mais pour des points bien précis de législation. Ca n'a pas été comme une aide, je ne me suis pas senti débordé. Mais je me suis senti, en fait, parfois incompétent face à une nouvelle circulaire qui arrivait, et sur laquelle on n'était pas particulièrement au courant >> (G.I 12, p 794).

Contrairement aux précédents, signalons que ces deux témoignages proviennent de professeurs des écoles qui sont restés sur le même poste et, par voie de conséquence, qui connaissaient (et appréciaient) déjà l'équipe pédagogique en place.

Dans beaucoup de discours, nous avons une répétition du verbe voir.

Nous remarquerons que ce terme est employé dans des sens différents puisque s'il désigne bien entendu *le fait de percevoir par la vue*, il me paraît aussi évoquer des

situations de *rencontre sans échanges* et des *éventualités de fréquentations plus assidues.*

Au cours de la deuxième année d'exercice et souvent à l'occasion d'une affectation souhaitée – qui se traduit pourtant par des conditions de travail inédites et donc, par une espèce d'entrée dans l'inconnu - tout se passe comme si le professeur des écoles éprouvait le besoin de << se débrouiller tout seul >> et se centrait principalement sur l'univers professionnel qu'il trouve au sein de son établissement.

Découvrons ci-après des réactions issues d'entretiens relatifs à un élargissement sur une plus longue échéance.

IV.2.1.2. Un relâchement plus accentué sur trois ans

<< Non, maintenant c'est fini. A part les inspections. On les voit quand on va en stage. De toutes façons, les grands bla-bla : c'est bien de faire ça, c'est bien de faire ça. Oui, d'accord, effectivement. Moi, cette année, j'essaie de faire tourner ma classe du mieux que je peux. Et puis c'est tout. Non, je n'ai pensé à eux de toutes façons >>
(G.P 1, p 818).

<< L'inspecteur est venu dire bonjour en début d'année. Sans plus >>
(G.P 7, p 859).

<< Il y a une nouvelle conseillère, mais je la connaissais déjà parce que j'avais fait un stage en première ou deuxième année d'IUFM (...) Elle devait venir toutes nous voir et, finalement, elle était très occupée et elle n'est restée que cinq minutes. Mais je n'ai pas ressenti le besoin de la voir, de les voir >> (G.P 8, p 867).

<< C'est une nouvelle équipe. J'ai vu l'inspecteur et un conseiller pédagogique est venu me voir, sans aucun problème. Il est venu voir ma séquence comme la première année, et puis il m'a donné de bons conseils en fait. J'étais contente qu'il me rassure, que j'étais bien faite pour le CP, tout ça... mais il m'a dit que je pouvais faire certains exercices de manière plus rapide, plus efficace. Il m'a donné moins de pistes de travail concrètes qu'... (la conseillère pédagogique de Longwy) mais c'est peut-être aussi l'expérience qui fait, après trois ans >> (G.P 9, p 877).

<< Néant >> (G.P 11, p 888).

<< Je n'ai revu personne, mis à part aux conférences. Je n'ai appelé personne, je n'ai sollicité personne. La conseillère, je ne l'ai pas vue >>
(G.P 13, troisième année, p 896).

En mettant à part un cas où le niveau d'enseignement de la troisième année est trop éloigné des expériences professionnelles antérieures, la tendance de fond que nous avons relevée semble se poursuivre.

Les seules relations qui paraissent véritablement en mesure d'être établies avec le conseiller pédagogique se placent invariablement dans un cadre général (stages de formation) tandis qu'elles prennent une tournure quasiment obligatoire et imposée avec l'Inspecteur de l'Education Nationale (sous forme de réunions).

IV.2.2. Une séparation parfois non désirée

<< Je dis qu'une fois qu'on a été inspectés, on est des très bons ! Au début de l'année, on se dit qu'ils ont autre chose à faire avec les PE2 qui démarrent. Mais, toute seule dans une école, on a des moments de doute. Mais ça, j'ai regretté : autant l'année

dernière j'avais beaucoup vu la conseillère pédagogique, autant cette année... mais c'est vrai qu'il y a eu beaucoup de PE2. Ca s'est bien passé l'an dernier, donc ça se passera bien cette année aussi, quoi ! >> (G.P 14, pp 720-721)

<< Ca m'embête, parce que je n'ai pas envie de casser du sucre sur le dos. J'en parlais avec ... à midi. On disait qu'on est dans un trou pédagogique. Vu le nombre de conseillers péda qu'il y a et la grandeur de la circonscription, il y a des gens qui ont sûrement plus de problèmes que nous, c'est toujours pareil. Mais ce n'est pas parce qu'on a été inspectés qu'il n'y a plus de doutes. Je conçois bien qu'il y a plein de gens à voir, il y a les PE2 qui passent en priorité, il y a plein de choses. Mais il faudrait vraiment qu'il y ait plus de gens pour passer... je ne dis pas toutes les semaines... mais venir voir parce qu'on est dans un trou pédagogique. Mais je conçois bien que ça doit être difficilement gérable. La direction, c'est toujours pareil. Je fais sûrement des bêtises plus grosses que moi, mais je n'en sais rien. Ce n'est que lorsqu'il arrivera quelque chose... on n'a jamais eu de problèmes, même pas un petit accident, des trucs comme ça... donc, je ne peux pas savoir, en fait, si je fais bien. Et je n'ai personne avec qui en parler. A ... (le village voisin), c'est des PE bien souvent. Ca se trouve, on passe à côté de trucs, autant au niveau de la direction qu'au niveau pédagogique. Ca se trouve, on fait tous des erreurs >>
(G.P 14, p 905).

Cette unique contribution, véritable attestation de regrets et d'une forme de nostalgie, constitue presque une exception.

Observons qu'elle provient d'un débutant qui est resté dans la région de Longwy, en conservant son poste dans la même école.

En complément du recueil de ces dires, j'ai voulu intégrer quelques éclairages théoriques relatifs à une problématique de l'inspectorat et du conseil pédagogique, qui me permettent principalement de noter une évolution des représentations.

Remontons à l'année 1986 pour nous souvenir que Laure GILLIG-AMOROS[264] nous proposait dans sa thèse une *lecture* des images principales attachées au personnage de l'inspecteur dans les textes littéraires.

Elle en dressait d'abord un portrait physique, en détaillant diverses parties de son anatomie (allure générale, visage, tête, autres points du corps, âge, habillement, accessoires), puis psychologique (<< l'étriqué >>, << l'élégant >>, << le Don Juan >>, << le laid>>) et retirait un trait dominant de caractère : la rigidité.

Elle s'orientait ensuite vers un examen de ses fonctions à travers les moments de rencontre avec l'instituteur (le certificat d'Etudes Primaires et la conférence pédagogique, les plaintes et dénonciations, la visite inspectorale et ses conséquences) et elle en ressortait des impressions souvent négatives.

Dans un deuxième temps, elle confrontait ses résultats à la figure de l'inspecteur (neutre) donnée par les textes officiels et à celle (positive) contenue dans les textes semi-officiels et elle concluait à l'existence d'un stéréotype (par un phénomène de simplification et une généralisation) qui renvoyait à une ambivalence fondée sur une image parentale.

Elle comparait l'inspecteur au père en montrant qu'il n'existait pas comme réalité physique et morale mais qu'il devenait plutôt un mythe provoquant une infantilisation (avec des sentiments de culpabilité, de sadisme, de séduction et de paternalisme).

Par rapport à cette recherche qui fait toujours autorité, nous pouvons mesurer le chemin parcouru par mes interlocuteurs.

---

[264] GILLIG-AMOROS (Laure), *L'inspecteur et son image, Etude d'un stéréotype,* Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>, Paris : PUF, 1986.

Onze années plus tard, divers auteurs nous livraient également les résultats d'une étude[265] qu'ils ont effectuée sur les Inspections primaires de L'Education Nationale.

Concernant le personnage de l'inspecteur, ils notaient déjà une sérieuse évolution puisque l'objectif de contrôle du fonctionnement des écoles – avec une primauté de la dimension de surveillance et d'inspection des personnels - semblait passer au second rang, au profit d'un encadrement pédagogique bâti sur des fonctions d'animation et de formation.

Ils percevaient une double mission pour ce nouveau type d'encadrement :

a) Assurer un rôle de médiateur dans la mise en application des dispositions institutionnelles au niveau national.

b) Constituer un pivot dans le fonctionnement organisationnel et pédagogique des écoles au niveau local.

L'enquête effectuée faisait émerger des conditions de fonctionnement diversifiées en fonction du contexte local :

- existence d'une variabilité élevée dans les caractéristiques des circonscriptions elles-mêmes (géographie, taille, populations scolaires, taux d'absentéisme des enseignants), dans le profil des inspecteurs (sexe, origine professionnelle), dans les moyens (en personnels et en équipement matériel),
- mesure d'un degré de cohérence en ce qui concerne les dotations de moyens (relation moyens/caractéristiques, relation caractéristiques de l'inspecteur/mobilisation des moyens).

Ces chercheurs construisaient ensuite une typologie des Inspecteurs de l'Education Nationale par l'intermédiaire de cinq indicateurs principaux :

a) Degré d'ouverture sur l'extérieur de leurs pratiques,

b) Degré de directivité dans les relations,

c) Intensité de leur activité (formations, animations, visites)

d) Intensité relative des aspects pédagogiques et gestionnaires dans leurs activités,

e) Attention portée aux résultats des élèves.

Avec toute la prudence qui doit être réservée aux résultats obtenus, ils constataient que la personnalité de l'inspecteur semble revêtir une importance plus marquée dans les domaines relatifs à la directivité et aux résultats des élèves.

Le volume réel des effectifs enseignants ainsi que les moyens disponibles paraissaient par ailleurs avoir une influence sur leurs activités de formation, d'animation et d'inspection ainsi que sur leur << style >> (plutôt << gestionnaire >> ou plutôt <<pédagogue>>).

En conclusion, les auteurs avançaient l'idée d'un effet-circonscription sur les acquisitions des élèves, qu'ils relient aux effets classe/école (avec l'observation d'une hétérogénéité croissante des pratiques enseignantes).

En faisant état d'une évolution dans la formation et dans la position des IEN, ils aboutissaient à l'idée que les modifications remarquées réduisaient l'influence homogénéisatrice antérieure de ces responsables locaux.

Cette dernière perspective me semble plutôt en accord avec les propos que j'ai moi-même recueillis, lesquels font ouvertement référence à de nouvelles fonctions inspectorales seulement désirées ou réellement expérimentées dans les circonscriptions.

Concernant plus spécialement le conseiller pédagogique, nous nous appuierons sur une thèse récente qui lui a été consacrée[266], et dans laquelle son auteur, Claude LEBLAN,

---

[265] JAROUSSE (Jean-Pierre), LEROY-AUDOUIN (Christine), MINGAT (Alain), Les Inspections primaires de l'Education nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves in Revue Française de Pédagogie, n° 118, janvier-février-mars 1997, pp 5-25.

nous dit combien celui-ci présente << un positionnement fragile et une identité précaire >> dans les usages (au sens d'un principe socialement partagé entre plusieurs membres) mis en œuvre dans les actes professionnels et dans les rapports avec leurs partenaires[267].

D'après lui, le conseiller pédagogique ne remplirait pas des fonctions, mais il aurait une suite << d'activités diversifiées >> ; ce qui ne lui permettrait d'en approfondir aucune.

Ces multiples tâches lui ôteraient ainsi toute << possibilité de repérage et d'identification d'un professionnalisme particulier >> et le pousseraient parfois à ne percevoir de lui que l'image négative d'un << factotum de circonscription >>.

Par voie de conséquence, cette véritable << confusion des rôles >> transformerait, aux yeux des enseignants, ses << accompagnements formatifs >> en << pratiques d'évaluations institutionnelles >>.

Ce positionnement critique me semble également corroborer, de la part d'un professionnel-chercheur, les critiques qui ont été émises par mes propres informateurs.

A la lumière d'une réflexion en forme de synthèse, nous nous poserons la question de savoir à quel champ de compétences un professeur des écoles se rattache et quels éléments il met en oeuvre dans ses rapports avec l'équipe de circonscription.

Nous nous orientons clairement vers une véritable compétence d'*autonomie professionnelle*.

IV.3. Une compétence d'autonomie professionnelle

Nous ne retiendrons donc ici qu'un examen par rapport aux deux représentants essentiels que sont le Conseiller Pédagogique Généraliste et l'Inspecteur de l'Education Nationale.

Je suis en mesure d'affirmer que le principe général selon lequel que le professeur des écoles doit nécessairement bénéficier d'une émancipation pleine et entière dans l'exercice de son activité quotidienne est entièrement accepté par les individus interrogés.

Nous percevons de manière unanime la notion d'indépendance professionnelle comme faisant totalement partie des *attributs* du professeur des écoles.

Cependant, les professeurs des écoles nuancent cette règle a priori universelle dans certaines situations ; pour lesquelles l'action de l'autorité hiérarchique leur semble non seulement souhaitable, mais absolument nécessaire.

---

[266] LEBLAN (Claude), *Le conseiller pédagogique de l'enseignement du premier degré, un formateur en quête de positionnement, étude locale d'une personnalité paradoxale*, thèse de doctorat soutenue le 15 janvier 1996 à l'Université de Nancy II.

[267] Idem, p 384.

IV.3.1. Par rapport au conseiller pédagogique

Chacun admet que le rôle essentiel du conseiller pédagogique est, comme son appellation l'indique, de << conseiller >> les enseignants du Premier Degré.

Mais beaucoup de professeurs des écoles retiennent aussi une restriction notable qui repose sur l'affirmation qu'il ne doit intervenir que sur demande ou seulement à l'occasion de rencontres institutionnalisées (visites, stages ou réunions pédagogiques, par exemple)[268].

En fait, la plupart sont globalement persuadés que l'existence même d'une possibilité de recours aux *services* d'un conseiller pédagogique constitue une donnée essentielle pour le professeur des écoles, mais à la condition que cette opportunité d'aide et de soutien ne soit saisie que sur demande, lorsque l'enseignant en ressent le besoin.

Pour les débutants, il s'agit ainsi surtout d'éviter les << visites-surprise >> effectuées dans le cadre du conseil pédagogique, qu'ils disent toujours vivre de manière plus ou moins négative.

En définitive, le rôle dévolu à ce *collaborateur* – par ailleurs perçu comme proche du responsable hiérarchique de la circonscription - ne consiste pas non plus à dire constamment au néophyte ce qu'il << doit >> faire et ce qu'il ne doit pas faire.

Les néophytes conçoivent alors aisément que sa tâche n'est pas de les surveiller et que ses divers passages ne doivent pas être ressentis comme un << poids >> par les individus concernés.

IV.3.2. A l'égard de l'IEN

Le principe généralement mis en avant par les intéressés peut se décliner ainsi : il est souhaitable que le travail enseignant ne se déroule pas uniquement sous le << couperet de l'inspection >>.

Dès lors, l'inspecteur ne << doit >> pas venir pour imposer quelque chose, mais plutôt pour établir une réelle discussion avec l'enseignant.

Un grand nombre de débutants semble avoir conscience du fait qu'un échange de points de vue avec un supérieur hiérarchique ainsi que l'ouverture de perspectives que cette démarche est susceptible d'offrir a une grande importance, surtout en début de carrière.

Par ailleurs, l'idée même de la nécessité d'un contrôle sur le travail des subordonnés paraît recevable à une partie de mes informateurs, dans la mesure où ils estiment qu'une absence de vérification serait susceptible de donner libre cours à des abus.

Un point est cependant souligné par une majorité de professeurs des écoles : lorsque nous parlons << d'émancipation de l'enseignant >>, il ne s'agit donc pas de lui attribuer une << liberté intégrale et illimitée >>, mais plutôt, comme le dit l'un d'entre eux, d'instaurer une << autonomie réfléchie et cohérente >>.

---

[268] Ses tâches ont d'ailleurs récemment été recentrées à partir de plusieurs axes (circonscription, écoles, maîtres, département). L'un des principes généraux exprimé, en ce qui concerne les << fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription >>, est le suivant : << il a pour fonction première l'assistance et le suivi des enseignants débutants, titulaires ou non, **notamment au cours de leur première année d'affectation** >>. (cf. BO n° 18 du 2 mai 1996, pp 1346-1348).

Certains pensent même que l'édification d'une autorité supérieure à l'enseignant est obligatoire, dans la mesure où celui-ci s'adresse à des enfants et que des erreurs peuvent toujours être commises et le pouvoir de répression se justifiera avec une vigueur d'autant plus importante lorsque la connaissance d'un danger réel ou présumé pour l'élève se fera jour.

Mais, de manière générale, les interviewés pensent généralement que ces responsables locaux sont fréquemment pris par d'autres tâches, en particulier d'ordre administratif, et qu'ils n'ont par conséquent pas la possibilité réelle d'être présents tous les jours sur le terrain ; à plus forte raison parce que les effectifs enseignants de leur circonscription dépassent toujours la centaine.

L'interrogation soulevée à propos de la << liberté de manœuvre >> des maîtres serait donc toute relative car l'autonomie semble s'installer d'elle-même dans les conditions réelles d'exercice.

Par contre, pour l'exécution des tâches administratives qui incombent aux enseignants lorsqu'ils acceptent la charge d'une direction d'école, par exemple, une supervision et une assistance effectives de la part des autorités hiérarchiques se justifieraient plus ouvertement que dans un cadre strictement pédagogique.

Je situe un indice principal de parution de la compétence d'autonomie professionnelle, prolongé par un mouvement d'intensification de celle-ci, dans la prise en mains exclusive d'une (ou de plusieurs) classe (s) par le professeur des écoles, tout en attribuant cependant :
- au conseiller pédagogique généraliste, un espace d'intervention pour une activité de consultation et d'expertise, pour une aide opératoire mais également pour un soutien moral,
- à l'Inspecteur de l'Education Nationale, en sa qualité de supérieur hiérarchique, une faculté d'évaluation et de sanction (source de repères) mais nécessairement alliée à l'octroi de conseils et de pistes en vue de combler les lacunes,
- à l'équipe pédagogique (conseiller pédagogique et IEN) une possibilité d'appui technique lors de l'accomplissement de tâches de direction.

V. Le professeur des écoles *régulateur* des attributions dévolues à l'intervention extérieure

Rappelons que les intervenants extérieurs auxquels le professeur des écoles a affaire interviennent le plus fréquemment dans le domaine sportif et dans la sphère culturelle.

Sur le terrain, nous trouvons ainsi le plus souvent des maîtres-nageurs sauveteurs, des moniteurs de sport municipaux, des professeurs de langues (vivantes), des musiciens ou des artistes plasticiens.

Pour leur part, les textes précisent que l'organisation générale des activités et le rôle de l'intervenant doivent être définis avec précision, en particulier pour ce qui est du domaine de l'organisation pédagogique (sous la responsabilité de l'équipe enseignante ou de l'enseignant) et des mesures de sécurité.

Pour les mêmes raisons que précédemment, nous réitérons le procédé d'analyse que nous avons déjà utilisé en décomposant les entretiens en deux grands moments qui décriront concrètement les relations que les maîtres nouent avec ces intervenants lors de la *phase de décollage*.

V.1. Originellement

A travers ma propre expérience, je suis d'emblée en mesure de vérifier que les professeurs des écoles sortants ne sont ni systématiquement, ni sans doute majoritairement confrontés à des intervenants extérieurs.

<< J'en ai un en sport et un prof de collège qui prend mes CM2 en allemand. Je fais un autre travail avec un groupe. En fait, on ne communique pas entre intervenants, ce qui fait qu'on fait du travail spécialisé, et on n'échange pas. Mais c'est bien, parce que les gamins peuvent travailler correctement >> (G.I 12, p 249).

<< Le maître-nageur, j'ai très peu de rapports. La piscine, il faut que ça tourne, c'est son élément, il connaît bien. Il a pris les gosses qu'il connaissait de l'année dernière chez les moyens. Il a son domaine réservé. Sympathique, sans plus. C'est très rapide aussi, la piscine : vingt minutes dans l'eau. Un rapport neutre et efficace, quoi. Depuis peu, j'ai un illustrateur. Vraiment bien. Il est venu dans la classe la semaine dernière, parce qu'on a comme projet d'école de faire un livre. On a trouvé chaque planche, on a le thème, on a l'histoire, et puis il est là pour guider les enfants pour tout ce qui est illustration. Ca se passe bien >> (G.F 3, p 274).

<< Le prof d'allemand. C'est un monsieur qui a l'air très sympathique mais je n'ai pas l'occasion de discuter. On n'a pas de relations. Il s'occupe de sa partie et puis c'est tout >> (G.F 4, p 282).

<< On a un centre d'éveil. Si on veut, c'est un partenaire, mais pas un intervenant. Ca se passe bien. L'idée, c'est de faire un intermédiaire entre la famille et l'école. Et donc, quand je vais au centre d'éveil, les parents viennent avec leurs enfants, et on y va tous ensemble. Ca me permet d'avoir un regard sur les parents, à l'extérieur. Ca me permet de discuter, en fait. Un dialogue parents-enseignant... >> (G.F 5, p 289)

<< La monitrice de sport à ... super. D'abord, elle connaît hyper bien ce qu'elle fait. En plus, elle s'entend bien avec les enfants, ils l'aiment vraiment beaucoup. Et puis, elle fait vraiment des trucs pointus, c'est vraiment intéressant. On s'échange des cahiers, des trucs >> (G.F 7, p 299).

Lorsque le professeur des écoles collabore avec un intervenant extérieur au cours de la première année d'exercice, nous remarquons dans les propos la présence d'une démarcation assez nette entre les deux partenaires, chacun paraissant globalement s'occuper de << son >> domaine propre, de << sa >> partie.

Sauf exception, les intéressés mettent en avant un *principe de séparation*[269] tacite ou expressément appliqué, à plus forte raison lorsque l'intervenant extérieur occupe le terrain depuis plusieurs années alors que le professeur des écoles vient juste d'arriver.

---

[269] DE QUEIROZ (Jean-Manuel), *Les remaniements de la << séparation scolaire >>* in Revue Française de Pédagogie, n°133, octobre-novembre-décembre 2000, pp 37-48.
Plaidant pour une << nouvelle division du travail d'éducation et de socialisation >>, l'auteur considère que nous allons vers un remaniement de ce qu'il décrit comme la << fiction laïque de la séparation scolaire >> qui voit en l'école un << monde à part >>, alors que ce principe s'appuie selon lui sur << la confusion de deux

Comment les types de collaboration cheminent-ils postérieurement ?

V.2. Evolution ultérieure

Au cours des deux années qui suivent, peu de professeurs des écoles interviewés continuent à bénéficier des services d'un intervenant extérieur, ce qui explique que les témoignages recueillis ne sont pas nombreux en la matière.

V.2.1. La deuxième année

Les intervenants sont parfois des non-enseignants et ils n'interviennent que ponctuellement.

<< Il y a ces personnes qui viennent et il y a deux accompagnateurs qui m'ont contacté en début d'année, parce que je n'étais pas au courant, pour voir si leur action était bénéfique au sein de la classe. Ca me semblait intéressant. On se revoit régulièrement comme ça, une fois par trimestre. J'essaie de leur donner des petites pistes à creuser. Il y a un fossé, parce que les enfants leur racontent un petit peu ce qu'ils veulent. Ils viennent un peu pour l'aide aux devoirs >> (G.P 7, pp 663-664).

Au contraire, des activités peuvent être assurées de manière régulière par des non-enseignants ou par d'autres enseignants (sur des projets divers, dans le domaine des langues vivantes ou de l'éducation sportive).

<< On en a une en arts plastiques qui a pris ma classe en trois groupes, c'est dans les projets CATE. L'avantage, quand elle prend un groupe, c'est qu'on a une classe plus allégée et on peut faire autre chose. Là, on commence à travailler en ateliers, c'est intéressant. Une intervenante est prévue en musique à la rentrée prochaine. Il y en a une autre qui vient en bénévole. C'est un parent d'élève, parce qu'on fait du théâtre cette année avec ma classe. On a un projet théâtre avec un spectacle, et une mère est venue nous aider, parce qu'elle en fait. Elle venait déjà l'année dernière et elle a repris ça avec moi. C'est bien, c'est une ouverture complète. Plus une amie qui est en licence et qui m'a demandé de faire un stage dans mon école pour pouvoir faire un dossier assez conséquent. Elle a un diplôme d'arts plastiques et elle m'a aidé au niveau des enfants, et pour les décors de théâtre. C'est vrai que ça allège un peu, c'est pas mal. On échange des tas des choses, et puis elle m'apprend des choses aussi >> (G.P 9, pp 682-683).

<< En plus du moniteur de sport, il y a une prof d'allemand. En fait, c'est un contact très simple. En fait, elle vient, elle fait son cours. Elle prend une partie de ma classe : que les CM2. Il y a un petit échange bref, savoir ce qui a été fait, et puis c'est tout>>
(G.I 12, p795).

<< Au niveau des langues, il y a un prof d'anglais et un prof d'allemand qui viennent. Mais c'est un peu particulier, parce qu'on fonctionne avec d'autres villages. C'est deux après-midi pour faire fonctionner les langues au niveau des CM... ici, avec vingt élèves, ce n'est pas évident... Il y a d'autres écoles où, avec quatre niveaux, où ils ne

---

registres de réalité, celui de la manière dont à un moment donné l'école a été pensée et celui de la manière dont cette pensée s'est réalisée dans le fonctionnement d'une certaine configuration >> car elle << ne signifie jamais frontière infranchissable ou clôture quasi monacale, mais suppose au contraire des modalités, matérielles ou mentales, toujours socialement spécifiées, de liaison avec l'extérieur >>.

pouvaient pas faire fonctionner les langues au cycle II. Et depuis cinq-six ans, il y a un regroupement avec (nom d'autres villages) et tout le monde se réunit ici au niveau des CM. Ils vont en allemand et en anglais et après, on se partage en éducation civique, sport, histoire... mais ils font leur travail à eux, on n'intervient pas >> (G.I 13, p 806).

En ayant sans doute présente à l'esprit la réalité selon laquelle ils concernent des professeurs des écoles qui ont bénéficié d'une nouvelle affectation, nous remarquons que les propos révèlent la persistance de relations largement cloisonnées et d'échanges limités entre le maître et l'intervenant extérieur.

V.2.2. La troisième année

<< On a un nouveau prof de sport. Il est jeune, et au niveau de... je dirai, du respect, de la relation normale de respect... c'est vrai que les enfants, c'est copain-copain. Les années précédentes, je les laissais aller en EPS. Là, au niveau du nombre, je m'étais dit : je serai là tout le temps, on séparera en deux. C'est vrai que ça a été dur. Maintenant, il les a en groupe, ça va. Je ne suis pas là pour voir ce qui se passe, puisque je fais arts plastiques. Et je préfère. Mais c'est là qu'on se rend compte que... une fois lâchés... Et là, on a des emplois-jeunes, c'est le même problème avec les élèves : j'arrive le matin, on se fait la bise dans la cour. Nous, c'est bien différent, on a un rôle... >> (G.P 1, pp 818-819).

<< Moi, j'ai une amie qui m'a demandé pour faire un stage dans l'école. Elle fait les beaux-arts et elle avait besoin de mettre en place certaines activités. Justement, comme c'est une amie, elle a profité du fait que j'étais directrice. Moi, ça m'ouvre pas mal de choses, parce qu'elle maîtrise des techniques au niveau artistique qui sont assez exceptionnelles. Elle vient avec les maternelles deux fois par semaine, niveau grands, et puis avec mes CE1-CE2 tous les samedis matin. Elle ne voulait pas travailler avec les CM, parce qu'ils sont un peu trop grands pour ce genre d'étude. Ca fait bien trois mois qu'elle est là et jusqu'à la fin de l'année. Elle a une convention de stage. Sinon, c'est tout. Sinon, j'ai une petite jeune, une lycéenne qui a, pareil, une convention de stage et qui vient tous les quinze jours. En maternelle, essentiellement. Elle est stagiaire dans l'école, pas intervenante >> (G.P 6, p 848).

<< Il y a les CATE. L'an dernier, ça ne me concernait pas. Il y a les cours d'arabe. J'ai deux élèves dans ma classe qui pratiquent l'arabe. Je n'en avais pas l'année dernière>> (G.P 7, p 859).

Lorsque les professeurs des écoles collaborent avec un intervenant extérieur, le *principe de séparation* reste apparemment appliqué.

Cependant ,je constate qu'à l'issue de la première année, la quasi unanimité des interviewés m'avait affirmé qu'au moment où la confrontation à ce type de situation se produirait, avec une expérience professionnelle accrue, ils s'intéresseraient de manière plus détaillée au travail de ce partenaire.

Par le biais d'un procédé de constitution idéal-typique, nous tentons de cerner une compétence qui ira davantage dans le sens d'une régulation de ces activités au lieu d'une sorte de *laisser-faire*.

V.3. Une compétence de *régulation* des interventions extérieures

Si une séparation entre les attributions des partenaires est certes agréée par une grande majorité de mes interlocuteurs, elle n'est pas et ne peut en aucun cas être perçue comme totale.

Effectivement, par la nature même des fonctions qu'il exerce, l'enseignant dispose d'un << droit de regard >> indiscutable sur les activités menées par l'intervenant extérieur alors que l'inverse n'est pas vrai.

En incluant le domaine pénal, il découle par conséquent de ce principe que le professeur des écoles et l'intervenant extérieur ne sont pas sur le même plan et que les activités éducatives doivent toujours (inévitablement) être pratiquées sous la garantie et l'autorité de l'enseignant[270].

Quasiment tous mes informateurs estiment que la question de la responsabilité pédagogique constitue un élément spécifique à l'enseignant, qu'elle relève de son ressort propre.

Bien qu'elles soient effectivement engagées et menées à leur terme par l'intervenant extérieur, ils considèrent que les activités éducatives ont << normalement >> l'obligation de se dérouler en fonction de directives fournies par le professeur des écoles.

Parce qu'il a la charge de l'éducation des enfants sur un plan pédagogique, cette règle ferait << partie intégrante du métier >>.

Il devrait être capable de discerner et de choisir les séquences effectuées par le partenaire << extérieur >> et les intervenants devraient s'engager à aller << dans le même sens que l'école[271] >> au niveau de leur déroulement.

L'idée principale est que, si l'intervenant est vraisemblablement plus apte que le professeur des écoles dans un domaine particulier, l'enseignant est par contre << formé >> pédagogiquement.

D'autre part, les séquences confiées au collaborateur sont toujours déterminées par des objectifs établis, écrits et déterminés par l'institution << Education nationale >> et le rôle du maître consiste à veiller à leur application effective.

Même si ce précepte est parfois difficile à mettre en place, une nécessité existerait de bien préciser les actions que chacun accomplit et de faire en sorte qu'elles ne se chevauchent pas.

De plus, certains interviewés considèrent que, dans la mesure où l'intervenant extérieur agit sous la responsabilité de l'enseignant, ce dernier a théoriquement le besoin d'être suffisamment qualifié pour se trouver en position de s'adresser à l'autorité dont son partenaire dépend, s'il s'aperçoit de la présence d'une << incompétence >> ou, cas encore plus grave, d'un danger à l'égard des enfants.

Une unanimité se dégage également pour souhaiter que, sur le terrain, les relations prennent la forme d'un travail d'équipe et elle estime que, préalablement à toute mise en œuvre de l'activité, des discussions devraient << logiquement >> avoir lieu.

---

[270] Les textes officiels affermissent d'ailleurs cette version puisque la participation d'intervenants ne modifie pas les conditions de mise en jeu de la responsabilité des enseignants et que tout dommage subi ou causé par un élève peut susciter une action devant les tribunaux.

[271] Selon la circulaire n° 92-196 du 3 juillet 1992, l'intervenant extérieur apporte un éclairage technique ou une autre forme d'approche qui enrichit l'enseignement et conforte les apprentissages conduits par l'enseignant de la classe, mais il ne se substitue pas à lui.

L'idéal serait bien entendu que les relations entre les deux partenaires soient équilibrées et que les séquences dispensées par l'un et l'autre (ou les autres) se complètent.

Pour des raisons de cohérence pédagogique, le professeur des écoles exercerait donc bien un << droit de regard >>, mais il laisserait aussi une liberté et une marge de manœuvre suffisantes à son partenaire.

Ainsi une image *idéalisée* prédomine-t-elle : laisser l'intervenant libre d'agir comme il l'entend, mais à condition qu'il prenne en compte les principes donnés par l'enseignant.

Lorsque la direction adoptée est identique pour les deux acteurs, beaucoup estiment qu'il n'est pas nécessaire de juger la façon de procéder et que le maître n'est pas forcément obligé de suivre l'activité de son collaborateur dans son intégralité, dans ses moindres détails.

En la matière, comme l'affirme l'un d'entre eux, << c'est la direction qui compte et qui prime sur les moyens de l'atteindre >>.

Dans une perspective de coopération pratique, la majorité des professeurs des écoles considère qu'il est souhaitable que les relations soient basées sur un sentiment de confiance et qu'une forme de souplesse est donc recevable.

Selon un raisonnement par sphères d'attribution, je repère un indice principal de survenue puis d'accentuation de la compétence de régulation des actions << externes >> dans la capacité de détermination de limites précises dans les attributions des intervenants extérieurs, tout en établissant à des degrés divers une participation.

CHAPITRE 2 :

LE PROFESSEUR DES ECOLES RESPONSABLE DE SES ACTES PROFESSIONNELS

Rappelons le principe selon lequel les maîtres sont responsables des dommages causés par les élèves placés sous leur surveillance[272], c'est-à-dire depuis le moment où ils pénètrent dans l'établissement scolaire jusqu'à leur sortie.

Et si l'Etat employeur substitue bien sa propre responsabilité à celle de l'enseignant en cas d'accident, il pourra ensuite se retourner contre l'intéressé ; surtout si celui-ci a commis une faute grave (manipulation d'objets dangereux, sortie de l'école sans autorisation, défaut de surveillance).

D'autre part, nous n'ignorons pas que dans les domaines relatifs à l'accueil, à la surveillance, au bon fonctionnement des activités, à la sécurité, le directeur a un rôle renforcé par rapport à ses collègues de travail.

A partir des entretiens réalisés, j'ai donc examiné le problème de la responsabilité suivant trois axes que je tiens pour constitutifs :
- un concept d'engagement,
- une question éthique,
- un principe de *primauté affective.*

I. Une centration sur un *engagement* bidirectionnel

Dans mon enquête, une première constatation s'impose : lorsque le professeur des écoles rejoint son poste, il réalise pleinement qu'une différence est survenue en ce qui concerne l'étendue de sa responsabilité et il effectue une nette démarcation par rapport à la période précédente au cours de laquelle il n'était << que stagiaire >>.

A partir de cette observation, nous étudions en conséquence comme précédemment les ressentis qui se manifestent tout au long de la pénétration dans la *phase de décollage*, jusqu'à une échéance triennale.

I.1. De manière préliminaire

Pour ce qui touche à la notion de responsabilité proprement dite, la présente recherche montre une acceptation unanime de l'idée d'une *bicéphalie* de la part des professeurs des écoles sortants.

En conséquence, pour les besoins de mon étude et bien que je sache fort bien que cette séparation n'a pas lieu de se produire dans la réalité, nous la saisirons d'un bout à

[272] En référence à l'article 1384 du Code Civil.

l'autre de l'investigation sur deux plans qui nous apparaissent fondamentaux : une partie *morale* et un versant *physique*.

Dans un premier temps, je mentionne donc des tentatives réelles de définition qui se réfèrent à une vision plutôt collective, puis nous empruntons des pistes plus étroites qui aboutiront sur des propositions de valeurs peut-être plus périphériques.

I.1.1. Un concept universel et transversal

Nous observons d'entrée que les débutants orientent la problématique générale soulevée par les questions de responsabilité vers plusieurs voies.

En premier lieu, elle serait indissociable d'une notion de conscience professionnelle, dans le sens où le maître devrait << tout >> mettre en œuvre pour arriver à des résultats et amener l'élève au maximum de ses capacités.

Pour certains d'entre eux, cette dernière acception devrait être comprise dans un contexte plus large que le cadre scolaire stricto sensu.

<< Responsabilité de leur enseigner quelque chose, de leur donner le savoir. Responsabilité de savoir-vivre. On dépasse un peu le rôle que l'enseignant avait avant. On est obligé d'être un peu psychologue, un peu éducateur, parce qu'il y a des choses qu'on ne peut pas laisser passer. On a beaucoup de responsabilités, parce que j'ai l'impression que les parents se déchargent, qu'ils n'arrivent pas à subvenir à cette responsabilité.(...) Déjà, je considère que je ne suis pas en remplacement, que c'est ma classe. Donc, ils vont travailler comme ils ont l'habitude de travailler. Je préfère que la majorité de la classe ait compris, quitte à ne pas terminer ce qui était prévu. Le gros problème, c'est que je leur en fais faire de trop >> (G.P 10, p 155).

<< On a la responsabilité des élèves en tant que personnes, donc surveiller tout le temps, etc... la sécurité. On a la responsabilité de l'enseignement. Donc, quand on est en retard dans les programmes et tout, ça fait vraiment peur. Et puis, par rapport à notre statut: on a un rôle dans la société, c'est une histoire de conscience professionnelle. Chaque année, on doit arriver à des résultats. C'est ça qui m'a fait le plus peur cette année: qu'ils passent dans la classe du dessus sans avoir vu ça, ça, ça et... >>
(G.P 13, p 173).

<< Déjà, par rapport aux enfants, c'est d'arriver quand même à leur apporter quelque chose pour la fin de l'année, de les aider à construire les acquis qu'ils doivent avoir. Des responsabilités, il y en a aussi quand on fait des sorties : surveiller quand même les enfants. Responsabilité aussi d'arriver à détecter les enfants qui ont des problèmes familiaux. Et d'arriver à se comporter un peu autrement avec ces enfants-là, qui recherchent autre chose quand ils viennent à l'école. Vis-à-vis des parents, j'ai toute la journée leur enfant et il faut quand même qu'il soit formé à la fin de l'année. Mais je pense que ça pèse moins qu'un CP. Et puis, un cycle, c'est travailler sur trois ans. Ce qui est le plus important, c'est d'arriver à mettre les bases >> (G.I 6, p 211).

<< C'est de les amener au maximum de leurs possibilités, de leur faire prendre conscience du rôle de l'école. (...) Ma responsabilité, c'est de gérer avec eux les difficultés de certains. Et puis de ne freiner personne, même ceux qui ont des possibilités, leur permettre d'avancer suivant leur rythme. Je ne compte pas me substituer au rôle des parents, même si on doit travailler en complémentarité. Il y a des choses des fois, on est frustré, parce qu'il y a du travail qu'on fait qui est cassé à la maison. Avec les parents, je ne me sens pas responsable de leur gamin au niveau éducation au sens strict du terme,

parce que c'est à eux en grande partie d'y veiller. Quand on mène des activités qui me semblent à risques, je suis toujours attentif à ce qu'il ne se passe pas quelque chose. A la récréation, je suis responsable d'eux. Et c'est surtout quand on fait des sorties >>
(G.I 12, p 249).

<< Essayer pour certains un minimum d'éducation et de politesse, parce que j'ai certains enfants qui vraiment... très, très bas... On sait que dans la famille, c'est très permissif. (...) Au point de vue physique, dans la classe, ça va encore. Dans la cour, ils ne savent pas jouer sans se taper dessus, donc c'est limité quand même... (...) Les coups de poing, les coups de pied... Les récréations, ce n'est pas reposant >> (G.F 2, p 265).

<< Déjà, j'ai une responsabilité morale par rapport aux enfants. Et puis, éducative. Morale, c'est tout l'aspect : règles de vie, avoir des responsabilités dans la classe. Educative, c'est atteindre la concordance du cycle III, et puis... c'est sûr qu'il y a une attente, qu'ils atteignent certaines compétences.(...) La responsabilité physique, je la ressens évidemment. Surtout avec les nouvelles normes de sécurité, on essaie de faire attention. Je suis vigilante quand on va au stade ou qu'on fait une sortie, parce que j'ai une équipe qui est dynamique. mais ça ne m'empêche pas de faire certaines activités >>
(G.F 13, pp 327-328).

Certains redoutent davantage une dimension inconsciente de leur responsabilité éducative et la traduction qu'elle pourrait avoir en termes de conséquences à plus long terme sur l'enfant.

<< Je dirais que j'ai un gros impact sur les enfants, plus gros qu'on ne peut le penser à un moment. C'est vrai qu'on peut dire quelque chose qui nous paraît anodin, et qui peut marquer les enfants >> (G.P 1, p 100).

<< Je crois que je me sens bien responsable par rapport à leur avenir, parce que je me dis qu'il faut vraiment que je fasse attention et sérieusement mon travail. Et que je sache où je mets les pieds, parce que c'est important pour eux dans leur vie familiale, sociale, plus tard. Par contre, au niveau responsabilité : accidents corporels, j'y pense moins >> (G.P 4, p 114).

<< Pour moi, inconsciemment, c'est : attention danger ! Sécurité des gamins. Quand on est seul avec des gamins, qu'on nous confie des gamins, c'est des formations de colo, ça. Et puis, responsabilité morale de la classe. On les "prend" en début d'année, on les "rend" à la fin de l'année, il faut que ça se passe bien. Et tout mettre en œuvre pour que les apprentissages se déroulent bien, que l'ambiance soit bonne, que les gamins puissent s'épanouir >> (G.P 12, p 167).

Par contre, les éléments qui se rapportent à la conservation de la sécurité corporelle de l'élève semblent mieux cernés, peut-être parce qu'ils investissent un terrain beaucoup plus conscient et mieux *balisé*.

<< Je suis responsable des enfants, donc des dommages qui pourraient leur être causés. C'est pour ça que j'ai une vision sécuritaire dans tout ce que je fais. J'essaie de voir ce qui peut être dangereux ou pas.(...) J'ai aussi la responsabilité de leur enseigner quelque chose d'utile. Aux parents, on leur doit des résultats. Mais c'est plus axé sur l'enfant. Pour moi, c'est l'intérêt de l'enfant qui prime >> (G.I 7, p218).

<< La responsabilité, c'est déjà qu'il ne leur arrive rien et aussi qu'ils puissent s'épanouir un tant soit peu dans la classe. Pas qu'ils ne soient là que pour emmagasiner ce que je leur apporte. Ce n'est pas purement scolaire, je leur parle de plein de choses. Les faire évoluer, quoi. D'un point de vue physique, je fais attention parce que, dans toutes les écoles, je sors beaucoup. Je mets tout en œuvre pour qu'il ne se passe rien >>
(G.F 7, p 299)

Les propos tenus par l'un de mes interlocuteurs nommé sur un poste mobile, me paraissent apporter une définition suffisamment représentative du concept de responsabilité chez les professeurs des écoles débutants.

<< La responsabilité physique, c'est le plus facile à définir. Que ce soit dans la classe ou dans l'école, ou même extra-scolairement, c'est notre rôle de veiller à l'intégrité physique de l'enfant. Responsabilité morale : ce n'est pas encore trop difficile, dans la mesure où il faut se surveiller, je pense. Chaque enfant possède une individualité bien particulière, et il faut la respecter. A nous de nous adapter. Même si on représente un modèle aussi, il faut essayer de parvenir à... Sur un poste de remplacement, c'est plus difficile à gérer. (...) Une autre responsabilité est celle de l'instruction, c'est-à-dire qu'on a des objectifs auxquels il faut parvenir. Ca fait partie du boulot, sauf qu'en tant que remplaçants, on ne peut se mettre que dans les chaussures de l'enseignant en place. Donc, on suit ses progressions, on suit ses objectifs... s'il nous les fournit évidemment... et à nous d'essayer de les atteindre >> (G.I 10, p 237).

I.1.2. Mise en exergue de points singuliers

I.1.2.1. Prendre en charge des classes-charnières

1) Au premier niveau de l'école élémentaire : un Cours Préparatoire

<< Moi, surtout avec les CP. Ils ont beaucoup de mal à apprendre, les parents ne les suivent pas du tout. C'est nous qui devons tout faire et quand ça ne va pas, c'est de notre faute>> (G.P 3, p 108).

<< Au point de vue physique, ils ne sont pas trop bagarreurs, ils sont assez calmes, on a une cour qui est grande, donc ils ne se bousculent pas trop... C'est sûr que, quand il y en a un qui tombe, on regarde tout de suite les dents... on a peur au moment où on les voit tomber. On a un œil. Et puis un accident, c'est si vite arrivé que je ne vois pas ce qu'on pourrait faire de plus. On ne peut pas les attacher. J'ai l'impression que j'ai la responsabilité de leur scolarité au CP. (...) Au CP, j'ai l'impression d'avoir une énorme responsabilité, parce qu'on nous dit tellement qu'un enfant qui rate son CP rate sa scolarité !(...). Le CE1, j'en ai un, celui qui ne sait pas lire, j'essaie de lui apprendre depuis le début de l'année. Je me sens aussi très responsable de lui, parce que... vraiment, je lui apprends à lire. Sinon, les CE1, non, ça y est, ils sont scolaires... et puis, ils se débrouillent. La responsabilité est là, mais la pression n'est pas aussi forte qu'en CP >> (G.F 9, p 310).

La préoccupation principale du point de vue de la responsabilité de l'enseignant semble se situer au niveau de l'apprentissage de la lecture.

Mon expérience propre me permet d'ailleurs d'aller dans le même sens que mes informateurs et, personnellement, je constate que cet aspect dépasse en intensité tous les

autres, au point parfois de constituer une véritable obsession pour des maîtres pourtant plus chevronnés.

2) Dans la dernière classe primaire : un CM2

<< Responsabilité au point de vue sécurité dans la cour, dans les bâtiments. Moins maintenant, mais c'est vrai qu'on y pense tout le temps. Et puis, responsabilité au niveau des résultats. Déjà, j'ai les CM2 qui ont l'objectif sixième. Ca ne change rien dans la manière d'enseigner, mais ils sont quatre dans la classe. Maintenant, ça va, mais au début, je les laissais souvent seuls >> (G.I 13, p 255).

Ici, la réussite du passage à un échelon supérieur - en l'occurrence, le collège – paraît représenter un aspect primordial de la question.

De manière générale, je vois également cette impression se confirmer sur le terrain, en observant d'autres titulaires de classes de Cours Moyen 2ème année.

I.1.2.2. Administrer un enseignement << spécialisé >>

<< Au début je me suis dit : les gamins, je ne veux pas leur faire perdre un an. J'ai une conscience professionnelle, je ne veux pas être payée à ne rien foutre, déjà. Et puis, j'ai ces gamins-là, et ils ne vont pas perdre un an à cause de moi, même s'ils sont limités et qu'ils ne feront jamais quelque chose. (...) Je me sens la responsabilité de les emmener là où ils peuvent aller, mais non pas là où je voudrais les emmener >> (G.P 6, p 133).

Avec ce type de classe, tout se passe comme si la notion de responsabilité était étroitement associée à celle de << progrès >>.

I.1.2.3. S'adapter à la spécificité des << maternelles >>

Davantage que dans les autres secteurs de l'enseignement primaire, les inquiétudes les plus importantes semblent se transporter vers les problèmes des accidents matériels susceptibles de mettre en cause l'intégrité physiologique de l'enfant.

<< Déjà, j'angoisse, à la piscine surtout. Je ne suis pas angoissée... mais j'aime bien quand c'est terminé. Ils sont tellement brusques, violents. Ici, je commence à m'y faire. Sinon, le problème est là : jusqu'où elle est ma responsabilité ? Est-ce que je me sens responsable, si le gamin part en SES et qu'il ne sait toujours pas lire ? Responsabilité de leur avenir ? Je ne sais pas. Ca me perturbe moins qu'avant (...) Et puis, au bout d'un moment, ils commencent à me gonfler, ces mômes. Parce qu'il y a le problème de la discipline. S'il n'y avait pas ce problème-là, le fait qu'ils aient du retard, ça ne me gênerait pas. Je n'ai pas beaucoup de gamins... j'avance un petit peu... , ça ne me pèserait pas autant >> (G.I 8, p 225).

<< A deux ans, ils se croient tellement grands, des fois, qu'ils ne voient pas le danger. Et puis en même temps, ils sont petits, petits, c'est toujours... dans la cour, je suis plus angoissée, il faut justement définir des règles pour éviter... il faut réfléchir à l'avance>> (G.F 5, p 290).

<< Responsabilité surtout physique au début, parce que j'avais des cas difficiles. (...) Quand les tout petits sont arrivés, j'ai frôlé les déclarations d'accident je ne sais combien de fois. Dans la cour, il n'y a pas de tapis, j'ai toujours peur à propos du

toboggan. Et quand ils jouent à la poutre sur les barres du toboggan, c'est l'angoisse. Et les grands, quand ils courent comme des fous dingues >> (G.F 6, p 299).

<< Moi, la responsabilité, ce serait plus au niveau de la responsabilité physique. En plus, mon caractère... je suis maternelle aussi. Je ne veux pas qu'ils se fassent mal. (...) Sinon, au point de vue résultats, j'essaie de faire de mon mieux et de leur faire faire de leur mieux. Je pense qu'il y aura des résultats >> (G.F 11, p 327).

Mais les appréhensions relatives au passage à l'étape supérieure, c'est à dire l'entrée à la << grande école >> reviennent logiquement au premier plan avec les élèves les *plus grands*.

<< Avec les deux ans, les trois ans, je n'ai pas de programme. C'est pour ça qu'ils atteindront le niveau qu'ils atteindront, je ne me stresse pas. Par contre, les grands, j'aimerais bien arriver à quelque chose, ne pas avoir fait une année comme ça. Même les moyens, j'ai un très bon groupe de quatre ans. Avec eux, je fais plein de choses, je ne dis pas que je les pousse mais j'y vais, quoi. Ils sont demandeurs au départ. Je n'aurais pas eu ce point de vue là si je n'avais pas eu ce groupe-là >> (G.I 5, p 205).

<< Il faut quand même qu'ils évoluent depuis septembre. Pour les parents, c'est encore la garderie. S'ils ne vont pas à l'école pendant une semaine, ça ne les embête pas. Alors que moi, j'exige qu'ils soient là régulièrement tous les jours... (...) Chez les tout-petits, comme je n'en ai pas beaucoup, j'avoue que je ne fais pas d'efforts. Mais chez les moyens-grands, il y a quand même un programme à suivre. Et c'est quand même important. J'ai des enfants de moyenne section qui ont du mal à suivre, et maintenant je ne peux plus rien faire>> (G.F 8, pp 309-310).

Dans ces entretiens, nous remarquons l'existence nette d'une primauté successive de deux volets distincts (accident matériel, lacunes scolaires) que je mets indéniablement en relation avec l'âge des élèves.

I.1.2.4. Travailler dans l'isolement

<< Je suis toute seule et ça, ça me fait un peu peur. Je me dis que s'il m'arrivait quelque chose ou à un élève... Je me dis que j'essaierais de garder mon calme, mais le fait qu'il n'y ait personne sur qui je puisse m'appuyer, ça me stresse quelque part >>
(G.F 4, p 282).

Les angoisses se déplacent ici vers la personne même de l'enseignant puisqu'elles mettent explicitement le doigt sur des possibilités d'accident qui pourraient le concerner individuellement.

Notons toutefois que nous avons affaire à un cas de figure particulier, puisqu'il s'agit d'une classe unique regroupant deux cycles complets d'enseignement située dans un environnement campagnard.

I.1.3. Des conceptions élargies de la notion de responsabilité

Certains amplifient le concept de responsabilité en y incluant des obligations envers les parents.

<< C'est surtout par rapport aux élèves, qu'ils aient des acquis. Mais aussi par rapport aux parents, parce que je pense que c'est très important de leur montrer que les enfants travaillent. Il y a une relation de charme par rapport aux enfants, mais aussi aux parents. Il faut à tout prix montrer qu'on fait bien son boulot. A partir de ce moment-là, il n'y a pas de problème. Ou il sera vite résolu, parce qu'on aura fait le maximum pour que ça marche. Je pense que la responsabilité est liée. Je dois essayer d'être la plus efficace possible. On peut toujours augmenter son efficacité >> (G.P 5, p 124).

<< Pas forcément pour appliquer un programme. Au début, je pensais que j'avais un programme à suivre, qu'il fallait vraiment que je le fasse, etc... En fait, non. Il faut tout faire pour que ça se passe bien entre eux, avec moi, qu'ils soient motivés, c'est ça. Par rapport aux parents, j'aime qu'ils voient bien ce qu'on fait en classe et je pense qu'ils apprécient. Ils voient ce que leur enfant a fait, où il en est >> (G.P 11, p 162).

<< Je pense que les parents nous font confiance en nous laissant leurs enfants, et je pense qu'il faut la rendre au niveau sécurité. Je pense que je fais attention plus que si c'étaient mes propres enfants. Ils nous font confiance, donc... Je fais très attention, je surveille... lorsque je vais à la piscine, au niveau de la montée dans le bus, de les compter avant et après. Et puis l'attitude en classe. Et puis, au niveau des programmes >> (G.I 9, p 231).

<< D'un point de vue physique... non, il n'y a pas d'accidents tous les jours... mais c'est vrai que je n'ai pas eu d'accident depuis le début de l'année. Pour les "cas", je sais que j'ai les parents derrière moi. C'est vrai que ça rassure un peu, parce que c'est vrai que quand on a les parents contre, on ne sait pas quoi faire. Quand on sait que les parents font quelque chose de leur côté et qu'ils ne laissent pas l'enfant comme ça, ça va un peu mieux. Dans la cour, on surveille principalement les cas >> (G.F 1, pp 264-265).

Une minorité concernée par des tâches de direction fait également référence à cette mesure supplémentaire de la portée du concept de responsabilité.

<< En tant qu'enseignante, et en tant que directrice surtout, il faut voir un petit peu tout ce qui pourrait me tomber dessus en cas de problème. On a beaucoup de choses sur les épaules, je trouve. Ca m'angoisse un peu. C'est vrai que pour commencer, c'est un peu trop. Au niveau de la responsabilité de la pédagogie aussi. Leur faire atteindre un certain niveau, m'investir pour eux. C'est les enfants d'abord. Je travaille pour les enfants. D'un point de vie physique, rien qu'à la piscine, tout ça, on craint toujours ce genre de truc. On n'a pas envie d'y être mêlée et puis d'avoir des problèmes pas possibles. Mais ça ne m'angoisse pas outre mesure, je n'y pense pas tous les jours >> (G.I 4, p 205).

<< La responsabilité, pour moi, se situe aussi bien au niveau de la sécurité des enfants que du fait de ce que l'on doit leur apporter. (...) Je me sens responsable vis-à-vis des enfants, mais aussi vis-à-vis des enseignants titulaires de la classe. Et je suis toujours un petit peu... ça ne me dérange pas, parce qu'elles ne sont pas embêtantes... mais je leur donne toujours une preuve de ce que j'ai fait. On se voit assez souvent. Mais c'est vrai qu'on n'est pas dans notre classe, on ne fonctionne pas tout à fait pareil, il y a des choses qu'on ne ferait peut-être pas de la même manière... Et moi, ce qui me manque, c'est la régularité >> (G.F 10, p 319).

Si ces dimensions peuvent paraître plus lointaines que celles qui concernent directement les élèves, je pense que nous devons cependant leur réserver une place dans notre incursion au sein du concept de responsabilité.

Dans un deuxième temps, explorons la progression des modalités de perception au cours de cette phase d'entrée dans la carrière.

I.2. Une variation du concept

I.2.1. Au cours de la deuxième année

<< D'un point de vue physique, c'est moins impressionnant cette année. Mais j'ai quand même une bande de quatre garçons qui... qu'il faut surveiller sans arrêt. Je leur ai délimité un espace dans lequel... Ils n'ont pas le droit de sortir, ils sont confinés là-dedans. Mais c'est moins grave... ça se gère mieux. Mais pour leur faire comprendre la notion de responsabilité, c'est un peu trop jeune, je trouve. Je pratique les leçons de morale tous les jours >> (G.I 1, p 732).

<< J'ai été constamment angoissée. C'est vraiment l'angoisse de l'accident. Dès que je sors de la classe, ils sont violents : ils se poussent, ils se chamaillent constamment dans les couloirs. Ca a toujours été la catastrophe. Dès qu'on sort, ça me traumatise, ça m'angoisse. Au niveau moral, c'est toujours pareil : le souci de faire le programme >> (G.I 3, p 747).

<< Dans la cour, c'est sans arrêt. Les petits, je surveillais bien. Mais ça tombe facilement, un petit. Et là, c'est une expérience générale de surveillance : des grands vis-à-vis des petits et des petits vis-à-vis des grands, parce que les petits ne se gênent pas non plus. Donc, c'est constamment. D'un point de vue moral, je sens qu'il y a un programme derrière, il faut qu'il y ait des acquis. L'an dernier, je l'avais pour les grands. Je n'ai pas laissé tomber les petits, mais je me suis dit : << s'il ne l'a pas fait là, il le fera l'année prochaine >>, etc... Alors que là, je... >> (G.I 5, pp 757-758)

<< Cette année, je me suis sentie moins responsable, comme je n'avais pas d'élèves à moi, donc... Au point de vue résultats, j'ai eu des retours des instituteurs quand même, qui font bien plaisir d'ailleurs (rire) *parce qu'on ne se rend pas toujours compte. D'un point de vue responsabilité physique, en petit groupe comme ça, il n'y a pas de problème>>(G.I 7, p 777).*

L'intensité du questionnement à propos de la responsabilité semble dépendre des conditions que l'enseignant rencontre localement : nature du poste (fixe ou mobile), âge et comportements des élèves...

I.2.2. Au-delà de deux ans

J'ai choisi d'effectuer une vérification qui se modulera en fonction des transformations intervenues dans les conditions d'exercice de mes interlocuteurs.

1) En persévérant dans l'enseignement spécialisé.

<< En fait, je me sens moins responsable, parce que mon directeur se permet certaines libertés au niveau de la surveillance (divers exemples cités)*, avec l'accord au moins oral de l'inspecteur, parce que c'est le fonctionnement de l'école. S'il y a un accident*

à l'école, il prend tout sur lui. C'est pour ça que quelquefois, je me sens moins responsable. Par contre, je me sens toujours responsable de l'avenir des enfants >>
(G.P 4, deuxième année, p 630).

<< *J'ai moins d'appréhensions au point de vue physique. Au début, quand ils se tabassaient facilement, là, oui. Parce que des fois, c'était très fort, la violence. Il fallait vraiment agir vite. Et puis des fois, on avait l'impression que c'était calme et ça partait. (...) Par contre, au niveau responsabilité, comme les gamins sont aussi bien avec moi, avec ma collègue instit ou avec un éduc... parce qu'il y a des gamins qui tournent dans plusieurs ateliers... c'est un peu tout le monde. S'il arrive un gros truc, par contre, je ne sais pas sur qui ça retombe. Je n'en sais rien, mais je ne me sens pas... Au point de vue scolaire, c'est dur. Au moins pour le groupe CP, ce serait qu'ils arrivent à évoluer et à atteindre un niveau CP pour la fin de l'année. (...) Il y en a d'autres, on a l'impression qu'ils n'arrivent pas à passer au stade supérieur. Et pourquoi ? Je ne sais pas. Ca fait trois-quatre ans qu'ils sont là, et ils stagnent. Les années précédentes, on voyait quand même un léger progrès. Donc, il y avait plus d'acquisitions, plus de possibilités aussi. Là, c'est quand même des enfants limités. Souvent, même si ce n'est pas ce qui est important, la plupart des enfants qui sont là ont un Q.I. inférieur à la moyenne. Donc, déjà, ça explique aussi que... et ils ont du mal à arriver à l'abstraction. Tant que c'est concret, ça va à peu près, je dirai. Mais dès qu'on arrive à des notions un petit peu abstraites : dur, dur* >>
(G.P 4, troisième année, p 838).

En fonction de l'encadrement qu'il découvre, l'expérience acquise par cet enseignant lui donnerait donc la possibilité de *se libérer*, en quelque sorte, des tensions connues lors de la première année d'exercice et de relativiser son degré de responsabilité, tant au niveau physique qu'à l'échelon des résultats attendus.

2) En acceptant des tâches de direction.

<< *Je ne suis pas responsable que de ma classe, je suis responsable de l'école. J'ai une responsabilité morale envers toutes les classes parce que je ne peux pas laisser faire une c... Là, j'ai une remplaçante et je constate qu'elle a un laxisme au niveau du langage. Il va falloir que je lui dise, je ne sais pas encore comment. C'est une obligation morale. La sécurité, c'est obligatoire, parce que s'il y a un pépin, c'est moi qui trinque. On a beau être responsable de sa classe... (s'il y a un problème) je suis au contentieux...* >>
(G.P 6, deuxième année, pp 654-655)

<< *En tant que directrice, je suis responsable de tout. En plus, je suis responsable maintenant des emplois-jeunes. Ce n'est pas mon personnel, ce n'est pas moi qui les emploie. Mais c'est toujours pareil, s'il y a des problèmes, si les instits ne sont pas d'accord avec elles, elles viendront me voir plutôt que d'aller les voir elles. Je fais la médiatrice de tout le monde. Et je m'en sors bien, je m'en sors bien. Au niveau du groupe-classe, c'est pareil. La sécurité ne change pas énormément, je n'ai jamais eu d'énormes pépins dans l'école. (...) La vigilance, par contre, je l'impose aux autres classes. J'ai imposé ça et maintenant, je me rends compte que je leur ai un peu communiqué le virus du stress de l'enfant* >> *(G.P 6, troisième année, pp 849-850).*

Ainsi que nous l'avons déjà constaté antérieurement, l'accession à une direction d'école entraînerait un alourdissement de la notion de responsabilité, puisqu'elle s'étendrait désormais aux collègues des autres classes, en impliquant une certaine forme de prise de charge de leur propre implication.

3) En poursuivant dans un secteur << sensible >>.

<< *Au bout d'un certain moment, les mauvais éléments, on essaie, mais... quand on voit qu'il n'y a aucun répondant... Essayer de faire travailler au mieux les meilleurs. Il y aurait une exigence vis-à-vis des parents, ce serait un peu d'accomplir leur fonction. Quand on est de service, on a toujours l'œil à droite, à gauche. Il y a toujours des petits coins où ils peuvent aller se réfugier... un qui étrangle un autre. Il y a des cas violents qui sont dans des foyers. J'en ai un qui était dans la classe en début d'année, qui est parti voici trois semaines dans un foyer. (...) C'est dommage, on est obligé de sévir* >>
(G.P 7, deuxième année, pp 664-665).

<< *Quoiqu'on fasse, on sent bien la violence... (...) On ne fait pas de sorties cette année, parce qu'il y a tellement de choses qu'on ne peut pas vérifier (d'un point de vue légal). L'aspect responsabilité, c'est pesant. Et ça se dégrade par rapport à l'année précédente. On voit toujours les parents des enfants qui ne posent pas de problèmes. Ceux qui posent toujours de légers problèmes, je ne les vois quasiment jamais. Ou à la fin de l'année, quand il y a les passages pour la sixième. Ils s'inquiètent à deux semaines de la fin*>> *(G.P 7, troisième année p 859-860).*

Dans cette zone présentée comme << difficile >>, l'exercice de la responsabilité paraît davantage revêtir un caractère *citoyen* puisqu'elle se centrerait principalement, chez mon interlocuteur, sur une tentative de correction des comportements d'*incivilité*.

4) En ayant la charge de << CM2 >>.

<< *C'est plus les résultats scolaires pour la sixième. La sécurité physique, c'était par rapport à ce problème de violence, et ça me préoccupe nettement moins. Il y a une bonne entente, il n'y a pas... Les parents se préoccupent plus des résultats de leur enfant, et je suis peut-être un peu soulagée* >> *(G.P 8, deuxième année, p 673).*

<< *Pour la sixième, j'ai l'impression que, pour les parents des CM2, ils étaient beaucoup plus inquiets l'année dernière. Parce que souvent, c'étaient leurs aînés, si tu veux. Donc, ils ne savaient pas du tout comment ça aller se passer et il a fallu faire un peu un rôle... de les rassurer, et puis faire l'intermédiaire entre le collège et l'école primaire. La responsabilité, c'est surtout au niveau des résultats, ça ne change pas grand chose. (...) La violence, en ce moment, il y en a un petit peu. C'est la fin de l'année, et il y a deux-trois élèves qui sont beaucoup plus agités, dans un contexte familial un peu particulier. Et je pense que c'est un peu ça qui fait qu'ils sont plus turbulents* >>
(G.P 8, troisième année, p 868).

En accord avec nos observations précédentes, cet informateur confirme que le franchissement de l'étape représentée par l'entrée en collège prévaut dans les préoccupations de l'enseignant et que le maître de CM2 ressentirait surtout une responsabilité de la << réussite scolaire >>.

5) En prenant successivement des niveaux d'enseignement différents.

<< *On sent les progrès réalisés parce qu'on est quand même six heures par jour avec eux, c'est énorme. C'est marrant parce que je dirais que les progrès, je les ai presque plus ressentis l'année dernière, parce que c'étaient des gamins tellement en grande difficulté. Quand j'ai vu qu'ils savaient lire à la fin, ça se ressentait sur eux, les progrès. Alors qu'ici, ils avancent, ils avancent, et puis...* >> *(G.P 9, deuxième année, pp 683-684).*

<< *Le fait qu'il y ait des différences de niveau, c'est vrai qu'il y a des enfants qui sont plus en demande et d'autres moins. Les demandes sont différentes, quand même. Le*

CP, je trouve que c'est très gratifiant en fait. (...) Les progrès, je les ai plus vus en CLIS et en CP qu'au CM1, c'est vrai >> *(G.P 9, troisième année, p 878).*

Sur le plan de la responsabilité, le professeur des écoles qui change constamment de poste serait conduit à évoluer en permanence, sous le coup des nouvelles conditions locales, et ce mouvement l'amènerait à dégager des priorités << annuelles >>.

6) En intervenant dans une zone rurale.

<< *Il y a beaucoup de doutes en étant toute seule. (...) Au CP, je suis contente, je les sens mieux maintenant. J'ai changé de méthode de lecture et je la sens mieux. Ca a changé du tout au tout, ils partent avec des bases plus solides. C'est le contraire de l'année dernière. Mais on ne peut en parler à personne. Je vais dans une direction plus sûre au CP parce que j'ai mieux compris, en un an, ce qu'on devait... Mais c'est vrai que les maternelles, c'est flou*>> *(G.P 14, deuxième année, p 722).*

<< *On arrive plus à cadrer ce qui a manqué, ce qu'il faudrait qu'ils sachent, ce qui est primordial. D'un point de vue physique, il n'y a pas de problème particulier* >>
(G.P 14, troisième année, p 906).

Ici, la responsabilité se situe plutôt du côté des acquisitions scolaires dans la mesure où la situation de solitude prime et paraît brouiller les repères.

Au fur et à mesure de l'introduction du professeur des écoles dans le métier d'enseignant du Premier Degré, j'observe que tout se passe comme si la notion de responsabilité perdait de son caractère plurilatéral originel et migrait vers des axes privilégiés, sur lesquels les intéressés disent prioritairement s'appuyer.

Nous extrayons ensemble les grandes lignes d'une compétence générale que devrait détenir un professeur des écoles au niveau de la responsabilité.

I.3. Une compétence d'implication professionnelle

Au-delà de déclinaisons particulières, nous croyons que cette compétence peut globalement continuer à se rattacher aux deux aspects que nous avons initialement explorés et qui se situent respectivement dans le domaine physique et sur un plan moral.

I.3.1. Installation du concept de *responsabilité physique*

Nous sommes unanimement convaincus que l'expérience de la responsabilité matérielle réside tout d'abord d'un souci d'éviter que l'élève ne subisse une blessure corporelle, mais il nous paraît également souhaitable que cette préoccupation ne mène pas jusqu'à ressentir une tension perpétuelle provoquée par une espèce de << hantise de l'accident[273] >>.

---

[273] Il est vrai que, ces dernières années, un déplacement s'est produit sur le terrain de la responsabilité pénale de l'enseignant
Un groupe d'étude sur la responsabilité pénale des décideurs publics (élus et fonctionnaires) présidé par monsieur MASSOT a d'ailleurs remis un rapport au garde des sceaux au début de l'année 2000 proposant diverses solutions :

Toutefois, nous réaffirmons collectivement qu'un rôle de surveillance des élèves existe réellement et qu'il fait intégralement partie du métier.

Par conséquent, nous acceptons totalement ce qui nous apparaît comme un point de << déontologie spécifique >> fondé sur un principe de responsabilité professionnelle qui impliquerait de rendre des enfants << en bon état >> à leurs parents, à l'issue de chaque période scolaire journalière.

I.3.2. Intrusion de la question de la *conscience professionnelle*

La notion d'implication professionnelle à laquelle nous nous référons présente également une seconde face, qui nous semble au moins aussi importante que la première.

Nous croyons globalement qu'un principe de responsabilité morale est à l'œuvre et qu'il consiste, pour le professeur des écoles, en une obligation de savoir <<d'où il part, où il va et où il arrive >>.

Nous pourrions ainsi parler ici d'un << contrat moral >> avec les élèves car nous pensons que, quel que soit leur âge, l'école ne représente en aucune façon << une garderie >> et qu'ils doivent obtenir des acquis.

Mais certains professeurs des écoles complètent cette affirmation par une précision qui établit que l'enseignant peut apporter des éléments à l'élève sous une forme globalisée et sans que ces matériaux soient forcément bien spécifiés et délimités.

Dans cette optique, nous imaginons ensemble que les cycles peuvent permettre de trouver une sorte d'équilibre, dans la mesure où les acquisitions des élèves s'étalent sur une période de trois ans et reposent, dans la plupart des cas, sur le travail effectué par plusieurs enseignants.

Nous fixons collectivement les contours d'une compétence dans le domaine de la responsabilité.

Mon indice principal d'avènement et d'élargissement de la compétence relative à une implication professionnelle du professeur des écoles tient ici dans l'apparition et l'intégration chez celui-ci d'une double redevance en direction des enfants :
1) Un souci sécuritaire quotidien visant le maintien de leur intégrité physique.
2) A plus long terme, une responsabilité morale envers l'élève.

- réduction de la responsabilité pénale pour les délits commis par imprudence, négligence, inattention ou manquement à une obligation de sécurité ;
- moratoire d'un an << pendant lequel aucune nouvelle infraction pénale ne sera proposée par voie législative ou parlementaire >> et examen systématique des sanctions pénales existantes afin d'évaluer leur pertinence ;
- limiter le recours au juge pénal ;
- rendre la mise en examen moins systématique et moins traumatisante ;
- favoriser des modes de règlement des conflits autres que pénaux ;
- favoriser la mobilité entre la fonction publique et la magistrature.

Une évolution récente de la législation (loi sur les délits non intentionnels du 10 juillet 2 000) s'est appliquée à définir un cadre pénal plus précis (distinction entre personnes directement et indirectement à l'origine d'un dommage), rétroactif pour les dossiers non encore directement jugés. Ce texte est destiné à porter un coup d'arrêt au mouvement de << pénalisation de la Société >>.

II. La création d'exigences, à partir d'un système de valeurs, et la mise en œuvre d'une *éthique professionnelle*

La quasi-totalité des professeurs des écoles interrogés admet l'existence de contraintes spécifiques à la situation scolaire.

Cette réflexion générale nous conduit donc à concevoir conjointement la mise en place d'un système de valeurs propres à l'enseignant dans une perspective professionnelle - sur lequel il sera capable de s'appuyer pour fonder un ensemble d'exigences envers ses partenaires et à l'adresse de lui-même - ainsi que l'acceptation du principe d'une éthique professionnelle.

II.1. A l'aube de la carrière

Les données apportées par les entretiens montrent qu'en utilisant néanmoins une hiérarchisation différente, tous les débutants se sont d'abord centrés sur un assemblage de principes qu'ils estiment spécifiques au métier d'enseignant - plus particulièrement dans le Premier Degré – et que certains d'entre eux ont désiré compléter cette optique globale par l'adjonction de normes plus personnelles.

Discutons des diverses conceptions de la notion d'éthique qui apparaissent.

II.1.1. Entériner des *valeurs* collectives << implicites >>

II.1.1.1. Faire de l'élève un << citoyen >>

Pour la plupart des débutants qui s'expriment en entretien, les valeurs applicables à chaque situation éducative sont celles de la République (liberté, égalité, fraternité).

<< Ce qui ressort, c'est plutôt des valeurs morales, de la société, du respect d'autrui>> (G.P 4, p 372).

<< Plutôt dans le sens de la citoyenneté >> (G.P 8, p 411).

<< Normalement, on devrait enseigner la citoyenneté, l'éducation civique. Et puis, tout ce qui est éducation de l'enfant, toujours en relation avec les parents. Je ne veux pas empiéter sur le rôle des parents. (...) On devrait inculquer à l'enfant les bonnes choses, le vrai et le bon. Le bon citoyen, les bonnes choses de la vie, comme en français ou en mathématiques. Au départ, savoir son rôle, c'est important.(...) Il devrait être au-dessus des choses courantes et avoir un regard critique sur les choses à faire >> (G.P 10, p 429).

<< Au sein de l'école, l'égalité. Quelle que soit leur origine, c'est quelque chose de primordial. La liberté, oui. Fraternité, c'est quelque chose qu'il faut essayer de mettre en place, qui n'est pas évident, qui est vue de manière différente selon les personnes. Donc, c'est plus aléatoire, plus subjectif. L'égalité, c'est vraiment quelque chose qu'il faut mettre en avant dans notre travail. Chaque enfant a autant de droits de disposer du même temps par rapport à moi, autant de crédit d'enseignement que son copain d'à côté. Ce n'est pas parce que l'autre s'appelle Mouloud ou Jerry. Et puis que Jerry me casse les pieds, qu'il est complètement secoué et qu'il écrit mal, que c'est un pauvre môme... ou que c'est un gamin riche mais un peu trop pourri, qu'il faut que ça change. Laïcité, oui. D'ailleurs, je serais plus partisan d'une initiation de religion historique, c'est-à-dire de démantibuler un petit peu toutes les religions. Essayer d'être le plus objectif possible. Ce n'est pas assez

développé, je trouve. Citoyenneté : très important. Il faut à tout prix que l'enfant dès le début soit inclus dans ce système, et qu'on arrive à en faire un véritable citoyen et... c'est quelque chose de primordial. Surtout en ce moment. (les exigences) : La première, c'est le rôle d'instruction. La deuxième, d'en faire un enfant bien dans sa peau. L'un ne va pas sans l'autre. La troisième, d'en faire un citoyen. Il faut à tout prix l'inclure dans la société. Mais je ne suis pas éducateur, je ne suis pas animateur... la première exigence, c'est tout de même l'instruction >> (G.I 10, p 563).

<< C'est liberté, égalité, fraternité. J'en parle beaucoup avec les enfants. Et tout ce qui est démocratie, un peu liberté de parole et d'expression, tout ça. C'est vrai que les enfants ne savent plus ce que c'est qu'une république. Sans faire de bourrage de crâne, c'est important de leur montrer dans quel pays ils habitent et que tout le monde a un rôle. Les exigences, c'est impliquer dans la vie de classe tout ce qu'on vit sous la république, et essayer de respecter ses valeurs. Les laisser parler... et puis, ils ont droit à l'enseignement. J'essaie de modéliser en classe le plus possible, mais moi-même, je ne suis pas un vrai modèle. C'est aussi le devoir d'écoute, c'est recevoir les parents et essayer de leur montrer qu'on fait notre travail, qu'on n'est pas là uniquement pour le salaire >> (G.I 1, p 477).

D'autres préceptes moraux viennent aussi parachever ce tableau.

Sont ainsi citées parmi les << qualités >> qui devraient être favorisées chez l'enfant : le respect, l'écoute, la responsabilité, la tolérance, l'honnêteté, la franchise.

<< Liberté, égalité, fraternité. Les autres valeurs, c'est surtout les valeurs qui concernent la vie en groupe, la vie en société, les rapports des uns avec les autres etc... c'est surtout ça que je favoriserais. C'est aussi le respect... mais ça rentre dans tout ce qui est fraternité, en fait... l'écoute de l'autre >> (G.I 2, pp 487-488)

<< C'est une question d'éducation civique. Ce sont les valeurs sociales : soi et les autres, l'écoute des autres, le respect. C'est ça, pour moi, les autres : écouter les autres, les respecter, se respecter... Déjà, on a une classe et on est censé, donc, leur enseigner le programme, aller jusqu'au bout du programme... c'est lié à la responsabilité >> (G.I 3, pp 497-498).

<< Les exigences, au niveau du groupe... c'est le respect d'autrui, du matériel, de petites choses comme ça. Les parents, eux, se reportent un peu... ils se déchargent. En maternelle, par exemple, on leur permet tout à la maison, et les enfants ne comprennent pas qu'il faut ranger. S'ils n'apprennent pas à ranger en maternelle... bonjour, par la suite! Dans un groupe, il faut que les gamins soient corrects vis-à-vis des autres. Que chacun respecte l'autre, le matériel... La responsabilité morale : oui. J'évite les gros mots, pas de violence, des choses comme ça >> (G.I 5, p 514).

<< Liberté, égalité, fraternité. Mais c'est aussi la tolérance, le respect : de soi, de l'autre et du matériel, donc le respect en général. Et la discipline >> (G.I 7, p 532).

<< Je pense à tout ce qui est éducation civique. Et puis, leur donner aussi des notions de civisme, de... ce qui concerne la citoyenneté >> (G.I 9, p 553).

<<. Les valeurs, c'est l'honnêteté déjà. Ce n'est pas évident à faire passer : soit les gamins le sont spontanément, soit je ne sais pas comment on fait pour réussir à leur donner cette valeur-là. Honnêteté, franchise : ça va de pair. Liberté : oui. Liberté de s'exprimer, mais aussi le respect, qui va de pair aussi. Respect des autres, des instits, des parents, de tout l'environnement >> (G.I 13, p 598).

Pour ma part, je relève une vision globale que je qualifierais de *républicaine-humaniste* dans ces propos.

II.1.1.2. Adapter des orientations plus personnelles

<< Moi, je vois plutôt la profession, de toutes façons, comme quelque chose d'assez personnel. On ne fait pas n'importe quoi, il y a des normes, il y a des contrats à remplir par rapport à ce qu'on nous demande... mais j'ai quand même une vision personnelle de la profession. C'est toujours cette responsabilité morale >> (G.P 12, pp 447-448).

<< On voit surtout ça en éducation civique. C'est surtout le comportement entre les élèves, la socialisation. Ca s'apprend aussi à l'école : savoir-vivre avec les autres, arriver à vivre en communauté. Par rapport à mon niveau, c'est surtout ça : la socialisation, la vie en communauté. Par rapport à notre métier, on attend de nous au point de vue moral. Et surtout de l'enseignement, parce que les parents sont surtout axés sur le savoir qu'il faut qu'on transmette >> (G.I 6, p 522).

<< Dans une classe normale, les exigences, c'est les programmes. Ici, cette année, j'avoue que... si, c'est exiger de moi que je tienne le coup toute l'année. Essayer qu'ils apprennent un petit peu quelque chose et qu'ils se supportent toute l'année. Au niveau des parents, ce serait qu'ils suivent leur enfant. Mais ils ont du mal à admettre que leur gamin a du mal à suivre et ils rejettent la faute sur le système, donc sur moi en l'occurrence. J'avoue qu'à un moment, j'ai laissé tomber au niveau des parents >> (G.I 8, p 543).

<< Au niveau des parents, j'ai ressenti une pression pour les CP, je sentais qu'il fallait... c'est une pression supplémentaire, qui m'a un petit peu agacée, c'est une pression insidieuse... Mais par rapport à moi, j'avais envie que les CP sachent lire à la fin, etc... qu'ils soient en position de bien attaquer le CE1... et je sentais bien que les parents se tiraient les cheveux. Les parents des CP, ils poussent bien à la roue, ça va. Au moins, les gamins bossent. Mais c'est une pression sans en être une, c'est peut être moi qui ressentais ça comme ça. Dans le cas des maternelles, c'est un peu particulier. Cette année, c'était surtout les CP, et je suis assez exigeante par rapport à eux >> (G.I 11, pp 573-574).

<< Je ne me vois pas comme porteur d'un message, pas dans ce sens-là. Je pense que les valeurs que j'aime bien apporter aux gamins, c'est celles qui leur manquent. Donc, c'est forcément après un état des lieux de situations particulières. Dans les écoles, ça va être souvent... nous ici, ce qui manque, c'est la fraternité. Parce que ce sont des enfants d'un milieu assez aisé. Donc, qui ne se prêtent pas, qui... enfin, individualistes... et donc, c'est ça qui leur manque. La liberté, ici, ça ne pose pas de problème. Il y a des valeurs qui nous sont chères, que l'on défend... c'est-à-dire que j'aime bien leur inculquer ce que je pense bien... mais je ne me sens pas défenseur de ça. Et je pense que les parents ont un rôle à jouer >> (G.I 12, pp 586-587).

Nous observons que les discours décrivent en général des situations où le débutant met en œuvre des valeurs davantage liées à sa propre responsabilité morale et orientées vers le partenaire parental.

II.1.2. S'appuyer sur une *éthique professionnelle*

La notion d'éthique en éducation n'est pas toujours aisée à définir par le débutant.

<< L'éthique, c'est comme les valeurs. Si, on voit un petit peu, mais... c'est quand même un métier qui évolue continuellement... Le professeur des écoles n'est plus le même que l'instit que l'on voit dans Marcel Pagnol. On n'est plus à l'époque de Jules Ferry. Ca a évolué. Il y a aussi des permanences, mais c'est plus vague. Mais c'est vrai que je ne prends pas beaucoup de recul par rapport à ce que je fais >> (G. P 12, pp 447-448).

<< C'est tellement vague, la notion d'éthique. On en a forcément une. Assumer un rôle, oui, mais je ne pense pas qu'il faut que ce soit écrit. C'est plutôt le bon sens >> (G.I 11, pp 573-574).

Pour certains, instituer une éthique dans l'activité professionnelle enseignante consisterait d'abord, au cours de la première année d'exercice, à délimiter ses possibilités d'influence sur les enfants, en s'appuyant sur des règles << morales >> qui ne semblent pas expressément spécifiées.

En ce sens, ce concept resterait à cerner, mais il paraît néanmoins fortement corrélé avec celui de << moralité >>.

<< Je pense qu'il doit y avoir des limites de posées, et qu'on ne peut pas faire ce qu'on veut dans la classe. Mais je ne pense pas qu'il faut que ce soit écrit. Parce qu'après, on pourrait plus facilement nous remettre en cause. Je pense que ce serait à double tranchant, ce genre de choses. Ca expliciterait plus notre rôle, mais... ce n'est pas nécessaire >> (G.I 2, pp 487-488).

<< C'est la moralité. Je mettrais ça au point de vue moral. Je pense qu'on en a tous une, mais on ne peut pas détailler >> (G.I 3, pp497-498).

<< On ne peut pas tout se permettre. On a une certaine image >> (G.I 4, p 509).

<< C'est un certain sens moral par rapport à la profession qu'on doit avoir. Je ne sais pas si on doit avoir un code, parce que chacun est différent et apporte ses choses à lui. C'est vrai qu'il y a des choses... qu'il faut forcément respecter qu'il y a des règles d'établies>> (G.I 6, p 522).

<< C'est le respect de l'autre, c'est ce que j'ai dit dans les valeurs. Je ne pense pas qu'on doive avoir un code parce que, plus les choses sont écrites et moins elles sont respectées >> (G.I 7, p 532).

<< Etre déjà en accord avec les valeurs de la République, ça va ensemble. Ne pas être extrémiste. Il y a des règles, au départ. Mais c'est quand même personnel >> (G.I 8, p 543).

<< Je crois une certaine "morale" pour certains comportements. Leur donner des valeurs. C'est plutôt dans les actes que dans les textes >> (G.I 9, p 553).

<< Je vois ça comme des règles tacites. Ne pas parler, par exemple, de situations particulières de parents que l'on est souvent amené à connaître, que l'on peut suspecter... C'est vraiment mettre l'enfant au centre et jouer le rôle d'enseignant. Pas celui de psychologue... ou essayer de régler des problèmes sociaux... qui, je pense, nous dépassent >> (G.I 12, pp 586-587).

<<C'est la relation vis-à-vis des élèves. par rapport à la manière de faire passer l'enseignement, par rapport aux résultats, à toutes les relations. Que ce soit écrit, non, je ne pense pas. Parce que chacun a ses idées sur les relations qu'il doit avoir avec les enfants. Je pense qu'on l'a en tête >> (G.I 13, p 598).

D'autres interlocuteurs vont cependant plus loin dans leur analyse, en estimant que l'éthique professionnelle pourrait être fixée de manière plus explicite, à l'image de certaines professions libérales, dans une sorte de *code de déontologie*.

<< On devrait même avoir un code de déontologie, je pense. J'ai la balance de la justice dans ma tête, elle est très importante. Je pense qu'il y aurait des erreurs, des fautes professionnelles qui seraient peut-être jugées autrement. Certaines fois, il y a des abus sur

les enfants, des abus dans le monde, et je pense que ça permettrait de remettre les pendules à l'heure >> (G.P 5, p 383).

<< Pourquoi pas écrite ? On fait bien un règlement de classe... C'est tellement important, surtout avec ce que tu vois en ce moment (les histoires de pédophilie). Ca ne devrait pas interdire une certaine liberté >> (G.I 10, p 563).

Dans un souci d'éclaircissement théorique, je désire maintenant introduire certains points de la problématique qui a été développée à propos des << valeurs >> dans le champ éducatif.

Nous retiendrons par conséquent un certain nombre d'articles – parus, en particulier, dans la Revue Française de Pédagogie – et d'ouvrages qui apportent diverses représentations à propos des valeurs éducatives.

Nous les mettrons ensuite en parallèle avec les dires de mes informateurs.

J'ai d'abord retenu la contribution d'Olivier REBOUL[274] parce qu'elle pose la question de l'universalité des valeurs au delà des variations qui peuvent être constatées dans chaque culture, donc de la part respective de la relativité et de l'arbitraire et parce qu'elles sont assimilées, comme le font les professeurs des écoles, à la morale.

En se basant sur les travaux de l'anthropologie culturelle, l'auteur constate qu'en dépit du fait que les termes qui désignent les valeurs soient identiques et se retrouvent dans des cultures diverses, leur sens n'est pas automatiquement le même d'une Société à une autre et il observe également que la hiérarchie des valeurs change à l'intérieur des collectivités.

En réaffirmant ensuite que notre propre culture n'échappe pas à ces variations tout en les imposant (comme les autres civilisations) aux individus, nous n'aurions que trois solutions à notre disposition : nous *réfugier* dans le conformisme, *adopter* le progrès comme une valeur véritablement universelle ou dénoncer l'abus de pouvoir et <<l'usurpation hypocrite >>, s'il ne nous restait en fin de compte une possibilité supplémentaire : la remise en question.

<< L'universel n'est pas une question de fait, mais une question de droit. Une vérité, une valeur n'est pas universelle parce qu'elle est acceptée mondialement, parce qu'elle a triomphé dans les sondages ou dans les référendums. L'universel est d'un autre ordre. (...) Le particulier, ce qui est propre à un milieu et à une époque, est arbitraire et donc contraignant. L'universel est au contraire ce que chacun peut retrouver de soi-même, et qui est donc libre. (...) Bref, une valeur, tout comme une vérité scientifique, peut être universelle sans faire pour autant l'accord unanime des hommes >>.

A propos de l'éducation proprement dite, il subsisterait finalement deux constats :
- l'homme est << toujours et partout >> le produit de celle-ci,
- les savoirs et les valeurs qu'elle dispense aux individus sont << toujours compréhensibles, sinon admissibles >>.

Il conclut en mettant en avant un trait qui lui semble véritablement universel : la rencontre (ou la possibilité de communiquer).

---

[274] REBOUL (Olivier), *Nos valeurs sont-elles universelles ?* in Revue Française de Pédagogie, n°97, octobre-novembre-décembre 1991 pp 5-11.

Dans un ouvrage qui prolonge la réflexion initiale[275], il distingue :

a) D'un côté, des valeurs << concrètes >>

S'exprimant par des noms propres, elles seraient marquées par la singularité et il les voit surtout présentes dans la famille.

Elles apparaîtraient comme traditionnelles, esthétiques et/ou religieuses

b) D'autre part, des valeurs << abstraites >>

Surgissant essentiellement dans l'enseignement scolaire, elles posséderaient un caractère intellectuel prononcé et elles pourraient être qualifiées de générales et d'universelles.

Elles s'extérioriseraient, quant à elles, à travers des adjectifs ou bien encore par des noms communs << pouvant être remplacés par des adjectifs >>.

Cependant, affirme-t-il un peu plus loin, << les valeurs concrètes comportent elles-mêmes des critères abstraits, qui ne créent pas l'attachement qu'on leur porte, mais qui du moins le légitiment. (...) Mais ce qu'il faut dire aussi, c'est que l'enseignement lui-même n'en reste pas aux valeurs abstraites : son but est de les rendre concrètes en chacun. (...) Les valeurs de l'éducation ne sont en rien des << objectifs >> au sens technique du terme : des conduites qu'on pourrait prévoir et évaluer, utiles peut-être en tant qu'étapes intermédiaires, mais destinées à disparaître. On ne peut programmer le goût esthétique, ni l'esprit critique, ni la conscience morale, encore moins les évaluer comme on mesure un phénomène physique. Les valeurs auxquelles prépare l'éducation échappent à l'éducation dans la mesure où celle-ci a atteint son but >>.

Jacques LECOMTE nous procure pour sa part, dans un article plus récent[276], certaines conceptualisations et typologies des valeurs.

Je retiens principalement deux notions qu'il emprunte à Milton ROKEACH :

a) Les valeurs terminales

Elles se réfèreraient à des buts généraux, seraient d'ordre personnel et social et leur transgression provoquerait des remords.

b) Les valeurs instrumentales

Elles s'adresseraient à des modes de conduite (valeurs morales et valeurs de compétence) et leur transgression susciterait la honte.

Je reprends aussi la vision qu'il nous donne du modèle circulaire de Shalom SCHWARTZ, selon lequel les valeurs ont tendance à être regroupées selon leur proximité.

Sur un plan plus spécifique à l'enseignement, Jean HOUSSAYE[277] défend quant à lui l'idée que l'école essaie d'imposer son propre système de valeurs, qu'il dit caractérisé par << l'étroitesse >>.

Il expose plusieurs vecteurs qui ne manquent pas de m'interpeller :

a) Les rapports établis avec les partenaires et les usagers

l'Institution << récuserait >> les valeurs des jeunes, au besoin en les excluant.

Les familles, et plus particulièrement les groupes sociaux défavorisés, ne seraient pas à armes égales face à un dispositif qui a << force de loi >>, qui représente une <<machine à évaluer >>.

---

[275] REBOUL (Olivier), *Les valeurs de l'éducation,* Collection << Premier cycle >>, Paris : PUF, 1992, p 33 à p 35.

[276] LECOMTE (Jacques), *Raisons de vivre, raisons d'agir* in Sciences Humaines, n° 79, janvier 1998, pp 30-33.

[277] HOUSSAYE (Jean), *Valeurs : les choix de l'école* in Revue Française de Pédagogie, n°97, octobre-novembre-décembre 1991, pp 31-51.

Dans la réalité professionnelle, le système éducatif << refuserait >> le pluralisme des pratiques pédagogiques.

En résumé, l'école actuelle serait une structure << moyenne >> qui serait adaptée aux << classes moyennes >>.

b) Les contenus disciplinaires transmis

L'une de ses fonctions serait de << faire acquérir des contenus à ses usagers devenus captifs >>, sous la forme (généralisée après 1945) de disciplines scolaires possédant une valeur sociale inégale qui enseignerait des articulations de savoirs (marqués par une différenciation sociale) et de savoir-faire.

Pour ce faire, le système s'appuierait sur deux tendances << lourdes >> qu'il nomme << économisme>> et << formalisme >>.

c) Les attitudes sociales inculquées aux élèves

Cependant, loin d'être monolithiques, les enseignants sont plutôt perçus par l'auteur comme partagés et il constate que leur identité professionnelle forme par conséquent (et de plus en plus) un << montage composite >>[278].

<< Il se pourrait bien que le mouvement de normalisation (...) corresponde à une volonté de se réassurer dans une situation qui est devenue de plus en plus mouvante aussi bien structurellement qu'individuellement. (...) Quoi qu'il en soit, l'acte véhicule la valeur, la pédagogie véhicule le choix. Il ne revient donc pas au même de mettre en place tel dispositif ou tel autre >>.

Mais je dois avouer que, bien qu'une partie des niveaux explicatifs développés par l'auteur présente pour moi un intérêt indéniable à un degré collectif, la problématique déployée par mes interlocuteurs me paraît toutefois d'un autre ordre.

Je constate en effet que bien qu'ils se réfèrent largement à des valeurs a priori très abstraites, les préoccupations des professeurs des écoles sortants se situent plutôt dans les modalités d'application à l'échelon de leur classe, sous la forme d'exigences concrètes et quotidiennes, et non pas dans une sorte de questionnement global.

Pour sa part, Gérard FATH[279] me fournit un tout autre entendement, sans doute plus profitable dans la perspective qui est la mienne.

Il évoque en effet l'idée d'une << remise en chantier de l'idée laïque au profit du maître tout venant >> qui s'esquisserait << dès l'instant que, surmontée la conception fruste de la neutralité comme non-implication – c'est-à-dire, en fait, implication occultée – il est reconnu que l'espace scolaire de formation ne peut être autre chose qu'un espace axiologique, c'est-à-dire, non pas un espace d'inculcation où les valeurs s'imprègnent subrepticement, mais un espace où, une fois posé que la dimension axiologique est constitutive d'un geste éducatif, son élaboration réfléchie par tous et chacun devient l'entreprise commune, banale, de la formation >>.

Je sais qu'il se situe dans une optique de formation et qu'il plaide par conséquent pour une prise en compte de ce qu'il appelle les << valeurs minuscules, quotidiennes, à l'école >> dont il considère qu'elles sont empêchées de tout traitement par la << visée universaliste de la laïcité >> en ce qu'elle impose ses <<Valeurs majuscules, universelles, abstraite, incréées >> - à travers des << outils heuristiques propres à faire adopter des points

---

[278] Lire aussi à ce sujet l'article de Jean-Louis DEROUET La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe in Education permanente , n° 96, 1988, pp 61-71.

[279] FATH (Gérard), Laïcité et formation des maîtres in Revue Française de Pédagogie, n° 97, octobre-novembre-décembre 1991, pp 65-74 (et n° 98, janvier-février-mars 1992, p 82).

de vue successifs différents sur les valeurs en jeu et à faire apparaître des perspectives d'action ou, mieux, de formation à partir des axiologies en présence dont le respect ne signifie pas qu'il faille les laisser en l'état >>.

Cette conception qui distingue l'existence de *micro-valeurs* me paraît certainement plus proche de cette démarche que j'ai enregistrée chez les maîtres néophytes.

Sur un plan nettement plus philosophique, pour ce qui concerne le concept d'éthique, je reprends la pensée d'Alain BADIOU[280] lorsqu'il prétend que cette dernière n'existe pas << en général >>, puisque le Sujet abstrait serait d'après lui << absent >>.

Dans ces conditions, j'admets qu'elle se manifesterait davantage en fonction de circonstances singulières et qu'un sujet donné serait d'abord obligé de se situer par rapport à celles-ci pour se voir contraint, dans un deuxième temps, d'agir en fonction de ses capacités propres.

Que devient ce questionnement par la suite, au niveau de mon terrain d'étude ?

II.2. Une persévération

Je tente par conséquent d'apprécier les suites données aux tendances initiales par les professeurs des écoles, sous le coup d'une expérience étendue jusqu'à la troisième année d'exercice.

Même si nous sommes conscients, les uns et les autres, que des liens entre les registres existent, nous continuons à différencier les exigences en provenance du système de valeurs du professeur des écoles – qui correspondent à des actions à l'égard des élèves - et les éléments qui se rattachent davantage au questionnement éthique proprement dit, dans la mesure où ce dernier nous apparaît plus *englobant* et, de ce fait, plus *flou* ou plus *sujet à polémique.*

II.2.1. En compagnie du *groupe intermédiaire*

Dès la deuxième année d'exercice, nous sommes à même de relever simultanément une grande continuité et des changements dans les discours sur les exigences, mais aussi sans doute un positionnement plus net sur le problème éthique.

II.2.1.1. Variations au niveau des exigences

1) Un affermissement, suite à un maintien sur le même poste.

<< C'est sûr qu'en première année, la fraternité, c'est vrai, je voyais que c'était un manque au niveau de l'école. Ca, c'est resté. (...) La justice, c'était une soif pour moi. Etre juste vis-à-vis de l'enfant, c'est pour moi comme un leitmotiv dans ma manière de me comporter. J'ai construit des outils. Par exemple, une carte de civilité. Ils ont une carte. Ils ont les règles, on a construit le règlement ensemble. (...) Une de mes valeurs, que j'essaie de transmettre, c'est la rigueur. (...) J'ai besoin aussi d'individualiser. Et ça, par contre, c'est difficile >> (G.I 12, pp 795-796)

---

[280] BADIOU (Alain), L'éthique, Essai sur la conscience du mal, Paris : Hatier. 1993.

2) Une mutation entraînant une réorganisation.

a) Certaines exigences ont été amplifiées par rapport à leur niveau initial.

<< J'insiste un peu plus sur les valeurs de politesse et de qualité de langage. (...) L'écoute de l'autre aussi, parce qu'ils ont toujours beaucoup de mal à le faire. Surtout des exigences de respect, respect envers moi et respect envers l'équipe éducative. Ca va avec les valeurs que j'ai données >> (G I 2, p 739).

<< Je suis un peu plus formelle, parce que je fais face à une certaine violence quand même... verbale... (...) Exigences : tout ce qui rentre dans le cadre d'une classe qui doit se tenir normalement, c'est-à-dire tout ce que je rabâche depuis le début de l'année. A savoir : s'écouter les uns les autres, lever le doigt... ça, c'est une petite chose plus anodine, mais que je rabâche depuis le début de l'année >> (G.I 11, p 786).

b) De nouvelles exigences ont été mises en place par le plus grand nombre des professeurs des écoles.

<< J'ai fait une somme incalculable de contrats, alors que l'année précédente, je n'en avais pas eu besoin. Je n'avais pas recouru à ce genre de choses. J'ai fait sous forme d'écrits et puis des leçons de morale, constamment, ponctuelles. J'ai essayé de faire passer des valeurs d'amitié, de respect des autres, de respect de soi, d'entraide. C'est sûr que j'ai eu l'exigence de silence, de calme que je n'avais pas à ... , parce que là c'était d'office. Sinon, peut-être qu'au niveau du travail... j'en ai eu moins, parce que justement il en fallait plus au niveau de la discipline. C'est surtout la discipline. Mais les parents m'ont soutenue>>(G.I 3, p 746).

<< Moi, c'est clair, c'est la violence en ce moment. Une lutte, une lutte. Et il faut aussi un respect de l'autre. Dès le début, on respecte les autres. Le matériel, ça vient après. (...) Mais respecter l'autre, c'est vraiment pour moi une valeur essentielle. Une petite valeur que je donne toujours, c'est la politesse. (...) Le soin, c'est plus important. Et puis des exigences vis-à-vis de moi-même. L'année dernière, si tu veux, en maternelle petite section, ce qui n'était pas fait... les petits, les deux ans, les trois ans, les quatre ans... Les grands, je m'étais donnée quelques exigences. Ils devaient rentrer au CP, donc je me forçais. Mais là, cette année, je respecte le programme >> (G.I 5, pp 756-758).

<< Par rapport à l'année dernière, j'essaie de plus faire discuter les enfants quand il y a un conflit dans la cour ou... (...) Il y a l'autonomie, donc. Là, c'est obligé. Donc, il y a pas mal de groupes en lecture. (...) Et puis, la politesse aussi. Le respect par rapport à eux-mêmes et par rapport à l'adulte. (...) Moi, les exigences, c'est par rapport aux situations de classe, surtout. Le nombre, c'était le bruit, les déplacements. Donc, j'ai essayé de réduire les déplacements... je n'avais pas ça l'an dernier. Par rapport au bruit, c'était aussi les tables >> (G.I 6, p 768).

<< Comme je suis en soutien, il faut que les gamins aient envie de sortir de leurs problèmes. Ce n'est pas toujours évident, ils n'ont pas toujours envie de travailler. Il y a le respect, aussi.(...) Déjà, (mes exigences c'est) vis-à-vis de leur matériel, parce qu'ils n'ont jamais leur matériel et ça, ça m'agace >> (G.I 7, p 777).

Cette nouvelle installation dans le poste verrait donc l'apparition de difficultés comportementales inédites.

3) Un élargissement

<< Le suivi scolaire, c'est important>> (G.I 1, p 732).

<< J'ai pas mal de problèmes de racisme et tout ça dans ma classe. (...) C'est difficile, parce que les enfants reproduisent un petit peu ce que les parents disent. (...) Je n'avais pas ce problème-là l'année dernière, je jongle pas mal là-dessus. Sinon, d'autres

valeurs... Il y a pas mal de petits vols, des choses comme ça, là aussi... (...) J'ai plus d'exigences au niveau du soin. (...) J'essaie d'avoir une certaine morale, de leur donner certaines bases >> (G.I 4, p 756-758).

Ce rallongement est en particulier orienté vers les parents.

Les entretiens semblent confirmer la position qu'occupent les *micro-valeurs*, puisque nous remarquons que les exigences sur lesquelles les professeurs des écoles disent insister se situent bien dans le domaine du journalier, même si elles entrent dans un cadre global.

II.2.1.2. Affermissements éthiques

<< C'est faire son travail, aider les enfants au maximum, et les faire progresser. Mais là, je mettrai en plus... signaler les enfants en difficulté. Je pense qu'on ne le fait pas assez >> (G.I 1, p 732).

<< Ce serait au niveau de ce que confient les enfants ou des... points qui les chagrinent un petit peu. Et sur lesquels il faudrait des explications, que je leur donne dans la limite de mes possibilités. Et puis, il y a des points que je ne veux pas aborder, qui ne sont pas abordés en classe. Donc, là, c'est net, on n'en parle pas en classe, et puis c'est tout>> (G I 2, p 739).

Au cours de la deuxième année d'exercice, les propos des quelques professeurs des écoles qui singularisent davantage cette notion limitent le champ éthique à partir un critère simple : la niveau de confidentialité que l'enseignant doit respecter vis-à-vis de l'enfant.

II.2.2. Avec le *groupe final*

II.2.2.1. Fixation des principales exigences

II.2.2.1.1. Continuité sur le même poste

Lorsque les professeurs des écoles conservent la même affectation d'une année sur l'autre, nous constatons que leurs discours se dirigent vers deux directions principales : l'élève et le maître.

1) Adjonctions en direction des agissements des élèves

<< J'ai toujours insisté sur les mêmes choses : entraide, solidarité, coopération, écoute de l'autre... >> (G.P 1, deuxième année, p 612).

<< Entraide, coopération, écoute de l'autre. On peut ajouter le respect de l'autre, et des différences aussi, finalement. Nouvelles exigences : La propreté dans les cahiers. Le calme. Il y a encore plus d'autonomie >> (G.P 1, troisième année, p 819).

<< Le respect de l'adulte. La propreté, parce qu'ils sont assez sales. Exigences particulières : Peut-être que les parents soutiennent un peu moins leurs enfants, parce que des fois c'est toujours à sens unique. C'est vrai que l'année prochaine, j'insisterai dès le début sur les aspects précédents : la propreté, tous ça, le respect, le bonjour... même le respect du matériel. Parce que j'ai trouvé des livres neufs et ils sont foutus, là. L'environnement. On voit la cochonnerie, les papiers qui traînent dans la cour, c'est jonché... pourtant il y a deux poubelles >> (G.P 7, deuxième année, pp664-665).

<< Respect de l'adulte, propreté. Cette année, ça va, je n'ai pas de problèmes. Respect des lois, respect du système, en fait. La franchise aussi. Accepter, dire franchement qu'on n'a pas fait... des devoirs, par exemple. Respect du matériel et des autres, des règles >> (G.P 7, troisième année, pp 859-860).

<< La citoyenneté... c'est justement ce point-là que je voulais reprendre. Il me semble que, du fait du contexte différent... il n'y a pas de population étrangère... ces valeurs, je les ai peut-être moins mises en œuvre, parce que la mentalité est différente. Les enfants sont assez candides et ils ont encore une bonne éducation. Je pense avoir remis les choses au point en début d'année, en disant qu'il y a des valeurs à respecter, comme la politesse vis-à-vis des maîtres, et en faisant un règlement de classe avec eux. Mais sur ce point, ils étaient rodés, ce n'est pas du tout la même chose par rapport à ... Et puis il y a une ambiance de classe qui n'était pas la même. Donc, en plus, ils sont vraiment copains, donc c'est beaucoup plus bon enfant. L'année dernière, c'était quand même un peu français d'un côté et puis étrangers de l'autre, dans la classe. Avec le recul, je le ressens plus comme ça.(...) Il y a toujours cette exigence de sixième par rapport au CM2, de les mener à bien par rapport à cette étape-là.(...) Par contre, je peux dire que je suis exigeante, avec des objectifs bien précis : faire un travail dans un temps précis... ce qu'ils n'arrivent toujours pas à faire... et puis être plus rapide dans son travail >>
(G.P 8, deuxième année, pp 673-674).

<< Je refais chaque année un règlement de classe avec eux, j'insiste bien sur ça. C'est quand même toujours la citoyenneté qui me semble importante.(..) Les exigences de sixième, ça n'a pas changé. Un peu plus de discipline.(...) L'apprentissage des leçons, l'apprentissage régulier. Le suivi des parents, je trouve que c'est dur, dur >>
(G.P 8, troisième année, pp 867-868).

<< Dans ma classe, la première valeur, c'est le respect, le respect des autres. Quand je suis avec un groupe, ne pas me déranger. Ca, au début, ça n'était pas évident. Et aussi écouter, beaucoup écouter. (...) Les exigences ne sont pas que scolaires. On travaille en classe, mais on a des projets, etc... Sinon, c'est leur faire acquérir des méthodes de travail, des choses comme ça. Vu qu'il y a quatre niveaux, je leur demande beaucoup d'être autonomes, de se corriger entre eux ou de ne faire appel à moi qu'en cas de grosse nécessité. J'essaie de leur faire comprendre que je ne veux pas être dérangée quand je suis avec un autre groupe >> (G.P 11, deuxième année, pp 693-694).

<< J'ai toujours quelques élèves "bagarreurs", un peu perturbateurs. J'essaie de leur faire passer le message qu'il faut respecter les camarades etc... (...) Une valeur, c'est la citoyenneté, tant pour l'école que pour la vie dans le village. (...) J'essaie de plus les responsabiliser. En début d'année, je leur ai attribué un rôle de tuteur et ça marche bien>>
(G.P 11, troisième année, pp 888).

<< Les parents demandent aux enseignants d'éduquer, avant d'enseigner. Je pense qu'ils veulent ça, je pense, avant qu'on leur apporte le savoir. Qu'on leur enseigne les valeurs, (...) Je me suis rendue compte qu'il fallait passer par là pendant quelques mois, avant de vraiment commencer les cours... Instaurer de bonnes relations pour pouvoir faire passer quelque chose, je pense que ça passe avant >> (G.P 13, deuxième année, p 711).

<< Quand on me dit les valeurs, je pense tout de suite au respect : le respect des enfants et le respect des parents, le respect des enseignants. Un respect mutuel, en fait. (...) C'est le respect sous toutes ses formes : des lieux, du matériel. Autrement, le reste, ça me dit moins. Je suis toujours exigeante au niveau du travail... mais moins au niveau du travail que du respect >> (G.P 13, troisième année, pp 896-897).

<< C'est le respect des autres.(...) Sinon, l'entraide entre les gamins aussi, plus cette année, les grands expliquent aux petits. Les parents me font confiance mais c'est un peu : << on est bien tranquilles ! >>. Je suis sûre que maintenant, je pourrais faire une grosse bêtise et je suis sûre que les parents, ça passerait comme... Une fois qu'on a fait ses preuves, on peut faire, en fait, un peu ce qu'on veut. été vite réglé. (...) Au niveau des enfants, il faut qu'ils soient autonomes dans leur travail. Des fois, c'est un peu frustrant, mais on est obligé. Et puis des exigences de respect, de politesse, parce que quelquefois, j'ai l'impression qu'ils apprennent la politesse à l'école. Donc, je suis intransigeante là-dessus, ça a toujours été >> (G.P 14, deuxième année, pp 721-722).

<< Le respect et l'entraide, ça reste. La politesse, je la mets dans les valeurs. (...) C'est peut-être vieux jeu, mais ça fait partie du savoir-vivre. Sinon, l'entraide, cette année, c'est même au sein des grandes sections. (...) L'autonomie, c'est primordial dans une classe à plusieurs niveaux >> (G.P 14, troisième année, p 906).

Certaines valeurs proposées par l'institution semblent parfaitement intégrées par mes interlocuteurs et reviennent sans arrêt dans les propos : entraide, coopération, solidarité, écoute.

Une autre valeur *citoyenne* centrale paraît également beaucoup mise en avant : le respect sous toutes ses formes.

2) Exigences supplémentaires du côté de l'enseignant.

<< Il y a quand même des valeurs républicaines qui sont quand même descendantes. Mais je pense quand même qu'on s'appuie moins sur elles qu'il y a un certain nombre d'années. Exigences : Je ne sais pas si c'est parce que c'est un milieu rural ou parce qu'il y a pas mal de familles en difficulté, mais je crois qu'on a un sacré rôle et qu'il n'est pas évident à tenir. C'est toute l'éducation, en fait. On élève beaucoup >>
(G.P 2, deuxième année, p 619).

<< Je me suis plus attachée aux droits de l'Homme, de l'enfant, là-dessus. Je fais tout passer à partir de ça, et on va dans toutes les directions. C'est surtout... la vie en collectivité, à l'intérieur. (...) L'autonomie, ça se fait, c'est un savoir-faire qui est mélangé... sur toute la journée, tous les jours. Exigences : c'est essayer d'avoir un niveau correct des élèves. Les CM2, c'est ma fin de cycle. C'est la troisième année que je les ai, et je veux un niveau correct pour la sixième >> (G.P 2, troisième année, pp 826-827).

<< Il y a une chose pour laquelle je me bats, c'est qu'un enseignant est plus fait pour les enfants qui ont du mal que pour ceux qui marchent bien.(...) Tout ce que j'ai vu l'année dernière, je n'ai pas changé, tout au contraire (sur les modèles, les valeurs de la République, les notions de la société, les valeurs de la famille). Et puis cette année, je peux vraiment marcher en partenariat. Les familles que j'ai chez moi ne sont pas des familles laxistes et quand je donne une punition, généralement, ils la doublent. On ne cherche pas à savoir, les parents me suivent parfaitement. Je suis parfaitement suivie. J'ai ressenti une exigence d'organisation cette année, énormément, beaucoup plus que l'année dernière. Et ça, c'est mon point faible >> (G.P 6, deuxième année, pp 654-655).

<< Je pense qu'il n'y a pas beaucoup de changements. Enfin, par rapport à moi, je peux dire que je n'ai pas du tout changé de vision de l'enseignement. J'ai toujours été très proche des enfants en difficulté.(...) Les valeurs, au niveau professionnel, c'est surtout être efficace. (...) Moi, je compte toujours beaucoup pour la justice. (...) Ca met un grand respect entre nous. (...). Pour moi, je privilégie énormément les rapports entre les instits, de manière à ce que ça se passe bien. Plutôt que les rapports conflictuels, à exiger quelque chose qui de toutes façons sera fait, c'est sûr, mais qui mettra une mauvaise ambiance...

Les enfants vont le ressentir, tout le monde va le ressentir. (...) Je prône toujours la sécurité.(...) Les parents sont demandeurs d'une certaine autorité que moi... que les enseignants sont capables de donner... et que eux ne sont pas capables de mettre en place>> (G.P 6, troisième année, pp 848-850).

Apparemment, les nouvelles exigences énoncées se trouvent surtout dans un positionnement différent par rapport aux familles.

II.2.2.1.1. Suite à un changement de poste

<< Pour moi, c'est surtout les valeurs morales. Au cours de l'enseignement, j'insiste pas mal sur les valeurs entre les enfants. Qu'ils apprennent à se respecter eux-mêmes, à respecter l'autre. Le maître aussi, mais surtout qu'ils apprennent à se respecter entre eux, à bien s'entendre.(...) Qu'ils apprennent eux-mêmes à se gérer, à gérer leur groupe, leurs histoires... parce qu'ils ont beaucoup de problèmes scolaires et de troubles du comportement. Exigences : Vis-à-vis des enfants, je leur demande plus, je pense, de soin, d'organisation, de rangement... de respect du matériel en fait. J'insiste plus là-dessus. Vis-à-vis des parents, j'ai peut-être un peu plus d'exigences, parce que je les vois plus souvent. En fait, je leur demande d'être plus présents au niveau du su, des devoirs, etc... Mon directeur attend aussi des choses vis-à-vis de moi.(...) Mon problème, c'est que je dis qu'il faut que je les amène au niveau que lui demande, parce que sa patience a des limites avec les enfants. Moi, je les récupère avec un niveau assez faible et il faut que je les amène à un niveau... et surtout à une capacité de travail importante, pour qu'ils s'en sortent, pour qu'ils ne soient pas paumés quand ils seront dans la classe de mon collègue. Donc, je trouve que je n'ai pas une position évidente, d'autant plus que je ne suis pas spécialement d'accord avec ce qu'il fait, avec son type d'enseignement >>
(G.P 4, deuxième année, pp 629-630).

<< C'est plutôt sur la socialisation, le respect entre eux... Pas tellement le respect de l'adulte, parce qu'ils l'ont. Le respect de l'autre, de leurs camarades... vivre ensemble. Echanger aussi justement, parce qu'il y en a beaucoup qui sont très individualistes. Exigences: Obtenir justement ces règles de vie qu'il peut y avoir. Essayer de parler doucement, pas trop. Parce que, comme on est un petit groupe, ils se permettent assez facilement de parler à voix haute, d'échanger entre eux. Eviter de trop bouger dans la classe. Parce que c'est pareil, comme on est un petit groupe, quand ils ont fini, ils vont souvent à droite et à gauche. Et puis, au niveau scolaire quand même, un minimum de soin. Et ça, c'est un peu plus dur. Ca vient avec le respect du matériel, tout ça >>
(G.P 4, troisième année, p 837-838).

<< J'ai deux enfants qui tiennent des propos racistes assez importants. Donc, je me suis tenue à faire un peu plus d'éducation civique et tout ça. (...) Il y a aussi tout l'aspect social entre eux, en fait. J'ai vu les relations entre eux, dans le sens de la justice : ce qui est juste, ce qui n'est pas juste. Exigences : Ils me stimulent. Ils sont tellement curieux, ils veulent savoir toujours plus, qu'ils placent la barre toujours plus haut, en fait. Ils comprennent très, très vite les choses et on est obligé d'aller plus haut aussi. Au niveau des animations au sein de l'école, il y a énormément de choses qui se font, donc je me sens vraiment impliquée, pas que dans la classe... vraiment au sein de l'école >>
(G.P 9, deuxième année, pp 683-684).

<< Cette année, c'est encore plus fort en éducation civique. Surtout les garçons, parce qu'ils sont très agressifs entre eux. Je ne sais pas si c'est l'âge ou pas, mais ils se battent sans arrêt. C'est ça qui a été difficile pour moi à gérer, que je n'avais pas eu

l'année dernière. (...) C'est de l'éducation civique toute la journée, mais sous forme de séquences aussi. C'est surtout les relations entre eux : apprendre à écouter l'autre, respect de l'autre. C'est vraiment important avec eux. Ils sont très égocentriques, encore souvent au CP-CE1. (...) Ma première exigence à la rentrée, c'est comme les parents, ça a été de me dire : << il faut leur apprendre à lire ! >>, il y avait l'enjeu de la lecture. Et puis en fait, au fur et à mesure, je me suis rendue compte qu'il y avait plein, plein d'autres choses, et notamment surtout ce caractère civique. (...) il y a d'énormes progrès depuis septembre, mais ils ont du mal à comprendre qu'il y a un moment où tout le monde se tait et on écoute, et puis un moment où on communique entre nous.(...) Les exigences, ce serait la tenue de la classe et puis des règles à fixer, à ne pas changer trop vite. (...) Au niveau des parents, je demande un suivi pour la lecture >> (G.P 9, troisième année, pp 877-879).

En fonction des besoins que le maître découvre au fur et à mesure que sa connaissance des élèves s'amplifie, les exigences se placent aussi bien dans un domaine moral (respect, justice, écoute de l'autre...) que dans une optique plus matérielle (autonomie, lecture...).

II.2.2.2. Consolidations apportées à l'idée éthique

<< Je pense qu'il faut faire son travail sérieusement, y croire, respecter les enfants, les personnes avec qui on travaille... mais ça va avec le fait de se sentir ou non impliqué dans son travail. Je tiens à ce que les enfants réussissent comme ils peuvent, et que tout fonctionne bien autour >> (G.P 4, deuxième année, pp 629-630).

<< Je ne suis pas là pour les éduquer, pour reprendre un boulot que la famille ne fait pas, mais il y a des choses que j'exige dans ma classe qui font peut-être un peu ancien temps. On vient avec les mains propres, on ne dit pas de gros mots, et c'est les petites notions qui font que... moi, c'est le minimum de l'éthique qui fait qu'on devient un citoyen dans la vie d'aujourd'hui : être poli, respectueux... >>
(G.P 6, deuxième année, pp 654-655).

<< Il faut montrer l'exemple, il faut le dire et aussi le faire. C'est le modèle : comportement... propreté... >> (G.P 7, deuxième année, pp664-665).
<< Montrer l'exemple, toujours >> (G.P 7, troisième année, pp 859-860).

<< On est quand même pris pour des modèles mais, comme mon comportement n'a pas bougé... Au point de vue du langage aussi, il faut avoir un langage correct. Il s'agit aussi d'une justesse envers les élèves >> (G.P 8, deuxième année, pp 673-674).
<< C'est surtout être juste envers les élèves, j'ai gardé cette même attitude. Et faire attention à mon langage, c'est toujours pareil >> (G.P 8, troisième année, pp 867-868).

<< Je sens vraiment l'importance, et c'est marrant parce que c'est vraiment multiple. Autant au niveau du savoir, autant au niveau des "valeurs de la République". Et tout ce qui est à l'extérieur, au niveau du rôle du social, l'actualité, je ressens ce poids-là aussi. Je vois aussi des parents plus angoissés que leurs enfants.(...). L'implication des collègues aussi, qui attendaient de moi, de tout le monde. C'est un peu tout ça, en fait >> (G.P 9, deuxième année, pp 683-684).
<< On a quand même ce devoir de faire cette éducation à la différence. Je pense que c'est quand même important. Le sens de la justice, tout ça, c'est cinquante, cinquante,

autant que... autant que l'enseignement qu'on leur donne, finalement. Mais l'éthique, ce n'est pas un code de déontologie, c'est plutôt personnel >>
(G.P 9, troisième année, pp 877-879).

Dans les discours, la question éthique paraît maintenant se déplacer vers l'enseignant avec l'idée de la fourniture d'une sorte d'*idéal* à l'enfant par l'intermédiaire de ses attitudes quotidiennes (implication dans son travail, respect de l'autre, politesse, langage choisi, sens de la justice...).

Après synthèse des idées qui ont été avancées tout au long des entretiens, nous déterminons la forme générale que pourrait revêtir une compétence éthique pour un professeur des écoles.

II.3. Une compétence *éthique*

De concert avec la plupart des professeurs des écoles interrogés, j'ai établi que si chacune des situations éducatives est portée par un professeur des écoles particulier, un souhait majoritaire émerge pour que les valeurs du maître tendent d'un côté à être admises par la communauté des enseignants et, d'autre part, s'adressent à l'ensemble des enfants du groupe-classe, afin que chacun d'entre eux ait la possibilité de s'appuyer sur un socle commun.

De plus, la démarche qui consiste à rester dans l'esprit des valeurs de la République, telles qu'elles sont exprimées par la devise française : << liberté, égalité, fraternité >> nous semble primordiale.

Mais nous considérons cependant que d'autres valeurs clés peuvent détenir une portée au moins égale à ces dernières et s'inscrivent, de ce fait, au tout premier plan dans une classe.

Parmi celles-ci, nous voyons la notion de respect se détacher singulièrement des autres et s'inscrire dans une orientation fondamentale pour l'ensemble des partenaires (en englobant à la fois les personnes, le matériel et l'organisation).

Un certain nombre de qualités sont en outre largement attendues et favorisées par la plupart de ces maîtres :
- autonomie dans les activités,
- entraide entre camarades,
- soin dans le travail,
- politesse envers les adultes,
- sociabilité,
- citoyenneté en général.

Du côté de l'enseignant, en relation avec l'instauration d'une éthique, nous trouvons également que les notions de discrétion et de conscience professionnelle sont centrales.

Pour les deux parties, le fait de << se sentir bien dans la classe >> et la force des échanges sont généralement avancés comme des objectifs à atteindre.

Dans toutes les circonstances, avoir des valeurs et les transmettre de manière implicite ou explicite aux élèves constituerait une démarche capitale pour le professeur des écoles.

En procédant de cette manière, les élèves s'approprieraient nécessairement les valeurs exprimées et chacun connaîtrait ainsi << sa place >> du fait qu'il saisirait alors <<clairement >> les exigences exprimées par le maître et qu'il saurait normalement << à quoi s'en tenir >>, par exemple dans le travail à réaliser ou dans sa façon de s'exprimer.

Une majorité se dégage aussi sur le principe qu'il est primordial de viser à ce que l'enfant puisse avoir des capacités d'adaptation aux personnes qui l'entourent.

L'un des débutants formule l'hypothèse qu'une telle attitude, lorsqu'elle est vécue sur un mode *positif*, ne manquera pas de se répercuter ultérieurement dans sa vie future car l'idée qu'il fait prévaloir est la suivante : dans toute profession, des contacts sont nécessairement noués en permanence avec l'entourage.

Les valeurs *propres* de l'enseignant se déclinent donc par rapport à son environnement ; mais toutes personnelles et parfois inconscientes qu'elles soient, il paraît nécessaire à certains de mes interlocuteurs qu'elles expriment essentiellement << les principes de la profession >>.

Nous avons conscience que certaines valeurs sont ouvertement prescrites par l'Institution et il apparaît fondamental à beaucoup des enseignants interviewés qu'une telle demande préexiste, en privilégiant certains éléments par rapport à d'autres.

Dans le contexte du fonctionnariat, ils pensent également que le professeur des écoles est en quelque sorte obligé de les mettre en œuvre, parce que le système lui-même le lui réclame.

Néanmoins, même lorsque le contexte environnemental est déterminé par des objectifs institutionnels, la plupart des professeurs des écoles estiment que la possibilité d'opérer des choix est cependant toujours laissée à la discrétion de l'enseignant et qu'elle est même partie intégrante de son << devoir >>.

Puisqu'il est un agent de l'Etat, ses valeurs propres devraient en principe << coller >> avec ce qu'il est censé enseigner et avec ce qui est imposé dans une optique officielle.

Cependant mes informateurs ont le sentiment qu'il est difficile à de demander à un individu de transmettre des idées avec lesquelles il n'est pas en accord, dans la mesure où, pour diffuser des enseignements, il partira plus sûrement de sa propre réalité, de sa propre construction.

Une ambiguïté certaine existe donc sur ce point car nous concédons généralement qu'en tant que personne, le maître peut parfaitement posséder des valeurs personnelles pour le moins décalées par rapport à celles de l'Institution.

Nous croyons majoritairement que le fait de posséder un système de valeurs propre ne présente pas forcément un caractère << péjoratif >> car sinon les enseignants risqueraient de subir un << effet de stéréotype >>, mais nous concevons toutefois qu'une marge << à ne

pas dépasser >> est souhaitable dans tous les cas de figure, afin de prévenir les excès potentiels.

Aux yeux de la plupart de mes interlocuteurs, il semblerait par exemple dangereux de favoriser des valeurs xénophobes au sein d'une classe.

Parce que la notion de bien et de mal paraît incontournable, les interviewés reçoivent comme fondamental le principe selon lequel l'enseignant s'appuie impérativement sur des valeurs pour fonder ses exigences, bien que cette action << abstraite et symbolique >> se situe certainement au-delà du rôle premier de transmission de connaissances qui est le sien.

Comment définir alors une compétence d'ordre éthique ?

Je conçois comme un indice principal de percement et d'amélioration de la compétence rattachée aux questions éthiques l'introduction d'un système de valeurs collectives et individuelles qui entraîne l'apparition d'exigences morales et intellectuelles.

Mais, nous intégrons une réserve : que cette organisation admette parallèlement un contrepoids fait de résistances et de subversions, afin d'éviter l'installation de tendances conformistes.

III. Un principe de *primauté affective*

L'examen de ce dernier *modèle* de compétence nous entraîne de nouveau vers les cinq partenaires habituels, désormais bien spécifiés, et principalement en direction des trois *plus importants* d'entre eux : les élèves, les collègues, les parents.

En outre, cette référence comporte un sixième volet qui se dirige pour sa part vers une dimension plus intime et plus personnelle : le personnage du maître lui-même, appréhendé sous l'angle de sa personnalité propre.

III.1. En débutant la carrière professionnelle

Rappelons en premier lieu que nous nous plaçons ici volontairement dans un contexte largement déstabilisant pour l'enseignant, puisqu'il laisse une place singulière à l'expression de conflit (s) ouvert (s) ou larvé (s), à l'omniprésence de sentiments de doute et d'incertitude, à la nécessité de justification (s) à travers une démarche explicative.

En envisageant pour certains débutants une situation à laquelle ils n'ont pas été confrontés ou en nous basant sur un ressenti reposant sur des faits << réels >>, concentrons-nous avant tout sur les partenaires qui sont perçus, physiquement et moralement, comme les plus *proches*, puis élargissons notre perspective.

III.1.1. Relations avec les élèves

III.1.1.1. Régler les problèmes en autonomie

<< Ca me paraît quelque chose en fait de naturel, qui prendrait toujours le dessus. Je veux dire que s'il faut serrer un petit peu plus, on va y penser... et puis après, c'est la

nature qui prend le dessus. Ce n'est jamais mauvais d'avoir l'opinion de quelqu'un. Mais après, pour la mettre en pratique... Sur le principe, oui. Mais si c'est pour vous entendre dire : il faut faire comme ça ! Je pense qu'on se connaît aussi, il faut être réaliste >> (G.P 1, p 345).

<< Les difficultés, on les comprend soi-même. C'est en travaillant sur soi-même et sur l'élève qu'on avance. Pourquoi un médiateur ? Tout le monde a une sensibilité différente. Je ne vois pas trop à quoi il m'aurait servi, à part me sécuriser, me rassurer, c'est à peu près tout. En plus, je trouve que quand on fait appel... on passe tout de suite pour quelqu'un qui... C'est dramatique, parce que je trouve qu'il n'y a pas de travail d'équipe. Qui serait ce médiateur ? Il faut que ce soit quelqu'un qui soit confronté à l'enseignement. Il faut que ce soit un enseignant, donc un collègue. Peut-être pas de la même école, mais quelqu'un qui soit sur la même base. A mon avis, il va très vite prendre une place dominante. Il va très vite dire : moi, on m'utilise mieux comme médiateur. Moi, je suis meilleur que les autres ! Moi, au bout de deux minutes, il serait dehors (rire) *>> (G.P 5, p 381)*

<< Je n'aurais pas aimé avoir quelqu'un dans la classe. Parce que cette personne saurait comment faire et on a toujours peur de mal faire. On se sent un petit peu regardée, jugée. C'est toujours pareil, j'ai beaucoup téléphoné à une amie qui avait une CLIS sur Nancy. Il se trouve qu'elle n'avait pas du tout les mêmes problèmes que moi, mais on s'est serré les coudes toute l'année. Il faudrait quelqu'un qui soit dans une CLIS, comme moi. Je sais qu'il faudrait que je dise "oui" sur le principe, ce serait logique. Mais, je vois par rapport à ... (le maître de CLIS qui m'a accueillie en début d'année), *je me serais sentie inférieure à lui et ça, je ne voulais pas le vivre. A plus forte raison s'il a le CAPSAIS. Il a une formation, et moi je ne l'ai pas. C'est peut-être dû au caractère aussi. Je n'ai jamais supporté quelqu'un qui me chapeaute, qui me chaperonne. Je n'aurais pas aimé ne pas me sentir seule, en fait. J'aurais peut-être eu peur qu'on me recontacte après. Il faudrait que ce soit quelqu'un à qui faire appel, mais qui ne vienne pas m'ennuyer après, et ce n'est pas très logique. Mais je n'ai pas ce caractère-là, je me débrouille seule>> (G.P 6, p 395).*

<< J'aurais eu du mal à accepter, moi-même, de ne pas avoir pu faire face à une situation. Je préfère me débrouiller tout seul >> (G.P 12, p 446).

<< Ca dépend du problème. Les situations vraiment liées aux apprentissages, là, je crois que je ferai appel. Mais tout ce qui est discipline, je ne le ferai pas. C'est une question de caractère. Tout ce qui est plus grave, plus propre à chaque élève... plus individuel, où je serais désarmée et où il faut arriver à... ce qu'ils s'en sortent et qu'on n'y arrive pas. La discipline, on peut y arriver tout seul >> (G.P 13, p 456).

<< Je règle par moi-même, c'est beaucoup plus... Je sais que j'ai appelé une psychologue scolaire, parce que j'avais un enfant insupportable. Et grâce à elle, j'ai quand même appris que ce gamin a subi deux deuils en deux mois. Et c'est à partir de là que ça a changé. Parce que ce gamin ne m'en aurait jamais parlé. Mais je m'en servirais plus pour avoir des informations sur un gamin que pour régler un problème >> (G.I 1, p 476).

<< Un médiateur, c'est difficile. Je préfère régler par moi-même >>(G.I 4, p 508).

<< J'aime régler les conflits moi-même. Je pense que c'est important aussi au niveau "crédibilité face aux gamins". Il est clair aussi qu'en début d'année, on est testé, donc c'est un peu une épreuve. C'est une épreuve, je pense, dont on doit se sortir seul quand c'est de l'ordre du comportement. Par contre, j'aurais bien aimé avoir des aides plus spécialisées pour des problèmes pédagogiques >> (G.I 12, p 584).

Le professeur des écoles désire prioritairement, dès le début, prendre << les choses en mains >> avec son (ou ses) groupe(s) d'élèves ou groupe (s)-classe (s).

En s'appropriant la classe, je considère qu'il s'agit pour lui d'asseoir sa crédibilité[281] et cela me semble d'autant plus vérifié par rapport à la question disciplinaire que nous avons déjà examinée.

Le seul domaine qui paraît pouvoir donner lieu à une aide serait celui, plus techniques, des méthodes d'apprentissage.

III.1.1.2. Demander l'aide des collègues

Cette demande interviendrait uniquement en cas de difficultés importantes que l'intéressé se verrait incapable d'outrepasser.

<< J'ai des collègues qui sont très bien dans ce rôle-là, mais c'est vrai que ce n'est pas forcément le cas de toutes les écoles. Je sais qu'il y a une très bonne solidarité entre mes collègues et que je peux m'adresser à l'un ou à l'autre. On ne sait pas trop forcément comment réagir face à tel enfant, ou comment faire passer l'enseignement parce que ça ne marche pas. Mais ce n'est pas forcément faire venir quelqu'un. Ca dépend des personnes. Moi je n'aime pas trop être observée dans ma classe, mais poser des questions, parler à quelqu'un à propos de la classe, oui >> (G.P 4, p 370)

Elle se déroulerait selon un ordre de préséance particulier :
1) Une demande prioritairement adressée au directeur de l'établissement.

<< Ce serait mieux que ce soit la directrice. Elle connaît les familles, les antécédents. Il faut quelqu'un qui est dans l'école, pas quelqu'un d'extérieur >>
(G.P 7, p 406).

<< Il vaut mieux avoir une personne qui soit totalement neutre. Le cas s'est posé, et la directrice a joué un rôle d'intermédiaire. Elle nous comprend, nous. Il faut quelqu'un qui est au courant des choses (G.P 8, p 406).

<< S'il y a un gros problème disciplinaire, si je n'arrive pas à m'en sortir toute seule, je fais appel à la directrice >> (G.P 9, p 419).

<< Si vraiment on n'arrive plus à communiquer, ça peut être utile. Quelqu'un à qui s'accrocher si on a des problèmes. Je pense que déjà, la directrice, elle soutient pas mal. C'est vrai que c'est quelqu'un qui a de l'expérience, et à qui on peut s'adresser si on a des problèmes. Ce serait quelqu'un qui soit plus dans le domaine social, ce serait plus utile comme médiateur >> (G.I 6, p 521).

<< J'en parlerais à la directrice. Quand j'ai un problème, c'est elle que je vais voir. Je n'ai pas besoin d'aller chercher quelqu'un d'autre >> (G.I 9, p 552).

<< Je n'ai jamais rencontré la situation. Maintenant, si ça devait m'arriver, je ne suis là que quatre jours. C'est assez délicat. Le premier médiateur auquel je penserais, ce serait l'enseignant en classe, le deuxième c'est le directeur. Après, tout de même, le parent. Je préfère, de toute manière, régler les histoires moi-même >> (G.I 10, p 562).

---

[281] Cette version rejoint certains travaux sur lesquels je me suis appuyé qui confirment l'importance psychologique de cette << prise en mains >> originelle.

2) Un appel possible aux << spécialisés >>.

<< Ce dispositif-là, je le vois au niveau du conseiller péda. Pour moi, ils sont assez compétents pour m'aider dans ce genre de problèmes. Ou un psychologue scolaire >> (G.I 5, p 508).

<< En l'occurrence, on a quand même souvent quelqu'un du RASED qui vient. J'étais contente de le voir pour certaines petites choses. J'ai pris les personnes qui... j'ai déjà demandé au directeur forcément... mais c'est vrai que pour ce genre de choses, on ne sait pas forcément à qui s'adresser. Quelqu'un qui soit extérieur, je ne vois pas trop. Comme on a des structures internes, pourquoi chercher ailleurs ? >> (G.I 11, p 572).

3) Une place pour << l'extérieur >> ?

<< Ce serait utile d'avoir l'avis d'un spécialiste sur le comportement d'un enfant. Voir comment le prendre, comment gérer ça. Je serais favorable d'aller en parler à des personnes extérieures à l'école >> (G.I 7, p 531).

<< C'est certain que c'est un manque de la formation. Quelqu'un spécialement pour ça ? C'est vrai que ce serait... Ca m'aurait été utile de parler surtout avec quelqu'un, qui me donne deux ou trois tuyaux. Mais quelqu'un qui vienne et intervienne dans la classe, ça m'aurait gênée. Il n'y a pas le même rapport après avec les gamins, donc je ne pense pas que ce soit intéressant. Je ne sais pas. Je ne vois pas trop... quelqu'un qui soit pour... qui soit là avec moi, si j'ai envie d'aller le voir et parler avec lui. Ca peut très bien être un collègue. Mais surtout, il faudrait qu'il n'y ait pas de jugement. Une franchise, quelque chose de clair>> (G.I 8, p 542).

Lorsque le maître néophyte se sent <<dépassé>>, ses collègues immédiats - et en premier lieu le directeur de l'école - semblent constituer une alternative fiable et donc précieuse.

III.1.2. Relations avec les collègues

<< J'ai beaucoup parlé de mes difficultés. J'étais assez ouverte. Maintenant, je me rends compte que je ne le ferai plus jamais. J'ai parlé dans ces écoles-là, et à partir de maintenant, je ne raconterai plus jamais rien. (...) Qui on va prendre comme médiateur ? Quelqu'un qui va se prendre pour le supérieur hiérarchique ? Je crois que ça ne peut pas aller. Si ce médiateur se prend pour la grosse tête, ça ne pourra pas du tout convenir. On va se sentir jugée, on va se sentir inspectée, on va se sentir tout ce qu'on veut. Le problème, c'est ça >> (G.P 5, pp 381-382).

<< J'aurais peut-être aimé avoir la température, savoir qu'ils ne feraient rien pour les gamins. Les possibilités de décloisonnement ne m'auraient intéressée que si mes gamins avaient été mis dedans. J'aurais par contre aimé être au courant du projet d'école, avoir un exemplaire, parce que je ne savais pas ce que c'était >> (G.P 6, p 394).

<< C'est toujours moi qui suis allée vers eux. Donc, à un moment, j'ai arrêté. On devrait être capable de le faire tout seul. Un médiateur, c'est délicat et ça demande du temps. C'est-à-dire qu'on regrouperait les enseignants... On pourrait en parler effectivement dans une réunion collective, échanger des idées. Mais c'est vrai que dans une trentaine d'années, je n'aurai peut-être pas cet esprit à faire évoluer les choses. Mais ce n'est pas fermé avec mes collègues. Si j'ai un problème, on peut échanger certaines choses>> (G.P 9, p 419).

<< Moi, ça n'a jamais été franc, c'étaient des reproches... Peut-être un médiateur, pour faire comprendre la situation. Sinon, je n'ai jamais eu besoin de quelqu'un qui me

dise : attention ! Si, il m'aurait peut-être fallu quelqu'un de neutre. Mais je ne sais pas... je n'ai pas changé d'avis, je préfère régler toute seule >> (G.I 1, p 476).

<< Je crois qu'on peut en parler à l'inspecteur s'il y a des problèmes, mais je ne pense pas qu'il tranche vraiment. Je pense qu'on peut déjà en parler au directeur ou à la directrice. C'est vrai que c'est difficile de trouver une personne à qui parler. Mais je pense qu'il vaut mieux quand même une relation directe >> (G.I 7, p 531).

<< Il n'y a pas eu de problème. Mais dans une situation bloquée, on n'arrive pas en situation de force. Donc, le meilleur moyen de faire passer ses idées, c'est quand même d'avoir un médiateur pour qu'on ne se retrouve pas un peu écrasé. (...) Je pense que les structures existantes peuvent être exploitées, mais il faut utiliser ce qu'il y a de plus fort. C'est-à-dire que les conseillers péda ne sont pas toujours bien vus par les anciens, qui ont toujours un petit peu un réflexe conservateur. Mais sinon, il faut aller carrément au niveau de l'inspecteur qui dit : c'est comme ça et comme ça >> (G.I 12, p 585).

Cette partie relationnelle peut-être plus délicate que dans le cas de difficultés avec les élèves se décline également sur le thème préférentiel des relations directes et, aux yeux de mes informateurs, l'introduction d'un médiateur n'apporterait aucun élément novateur ou supplémentaire.

Le passage par la hiérarchie paraît quant à lui dévalué pour régler les problèmes qui peuvent se faire jour dans les relations entre pairs.

S'il fallait toutefois recourir à l'équipe de circonscription, beaucoup pensent que ce ne serait qu'en fin de parcours et à la suite d'une situation particulièrement bloquée et il serait alors plutôt vécu comme un douloureux constat d'échec.

III.1.3. Relations avec les parents

<< Quelqu'un qui nous supporte en cas de conflit, c'est toujours intéressant. Pour des explications, oui, je pense. Surtout avec des élèves en difficulté, ce n'est pas toujours évident d'aller voir les parents. Et puis même pour nous, cerner les problèmes et tout, et on ne sait pas toujours comment l'annoncer. A ce niveau-là, avoir un conseil, ce serait utile>> (G.P 1, p 345).

<< Je sais que des fois, dans certaines relations, le directeur intervient et c'est bien. Surtout en plus, en étant une femme jeune. Des parents profitent un peu de cette situation. Il suffit que le directeur soit là pour remettre les choses en place. Surtout au début. Quand il y a des choses... pas forcément évidentes à régler... ou suite à un accident, savoir quoi faire... ou des fois, de temps en temps, des traces de coup sur un gamin... c'est bien que le directeur soit là, qu'il m'aide et qu'il m'explique aussi comment intervenir. J'en parle aussi avec des collègues qui connaissent aussi les parents. Avoir un autre médiateur, c'est peut-être aussi difficile pour ça ou plus délicat. Les collègues ont un regard plus avisé là-dessus>> (G.P 4, p 371).

<< Je préfère discuter entre quatre z'yeux avec les parents que prendre quelqu'un à partie. Je me dis que même si c'est neutre... que ce soit d'un côté ou de l'autre... la chose est vue autrement après, par les parties concernées. Il y toujours des petits accrochages avec les parents, mais c'est minime. Si les parents voulaient me mettre des bâtons dans les roues, je ferais appel à quelqu'un de plus compétent ou de plus haut placé. Mais toujours dans les structures de l'école : le directeur, et éventuellement l'inspecteur >> (G.P 10, p 429).

<< Il faut parler à un public d'adultes, ce n'est pas évident non plus. Mais je préfère les contacts directs. Mais sinon, c'est un peu le directeur qui peut jouer ce rôle-là>> (G.I 7, p 531).

La préférence exprimée par mes interlocuteurs se transporte également vers une remédiation aux dysfonctionnements par le biais de contacts << directs >>.

Cependant, si cette procédure ne devait pas déboucher sur un résultat convenable, l'alternative qui leur semble la plus vraisemblable resterait encore et toujours le recours aux pairs et une place spécifique serait réservée u au directeur pour les situations les plus épineuses.

Un passage par le supérieur hiérarchique serait là aussi, à l'instar de ce qui regarde les rapports avec les pairs, considéré comme un échec.

L'extérieur ne semble pas non plus une voie très indiquée pour résoudre les difficultés relatives aux liaisons avec les parents d'élèves.

III.1.4. Relations avec l'équipe de circonscription

Si les relations avec l'équipe de circonscription s'avéraient prendre mauvaise tournure, la grande majorité des professeurs des écoles sortants verrait très majoritairement comme principal recours un appel << aux syndicats >>.

Je présume, pour ma part, que dans cette phase première de la carrière, l'éloignement physique et psychologique entre les deux parties, la méconnaissance réciproque apparaissent tellement prononcés qu'il semble évident aux intéressés que le fait de recourir à des relations directes ne pourrait déboucher sur aucune solution satisfaisante.

La conception majoritaire, telle qu'elle est exprimée, fait ressortir l'idée que les collègues - et parmi eux, le directeur d'école - n'auraient pas un poids suffisant pour peser sur la hiérarchie ou sur les conseillers pédagogiques qui gravitent eux-mêmes autour du responsable de la circonscription.

La solution qui préconise un recours à un contre-pouvoir suffisamment *armé* pour intervenir dans ce genre de situation passe par conséquent pour la plus plausible et, surtout, pour la plus efficace.

III.1.5. Relations avec les intervenants extérieurs

Dans le cas où les relations se détérioreraient considérablement avec les intervenants extérieurs, le directeur semblerait encore une fois le mieux placé pour intervenir en première instance.

Mais ici aussi, comme dans le cas de figure de mauvaises relations avec l'équipe de circonscription, les intéressés accepteraient plus facilement de se diriger vers l'extérieur.

Je pense que cette constatation tient sans doute à la particularité du statut de ces participants externes à l'Education Nationale.

En effet, ils sont eux-mêmes des salariés placés sous le contrôle d'autres organismes ou d'administrations séparées des structures scolaires proprement dites et ils sont donc régis par des règles constituées en dehors du système éducatif stricto sensu.

Si l'environnement interpersonnel lié à leur intervention venait à se dégrader, les alternatives ne peuvent donc que faire appel à ces associations ou à ces employeurs divers, auxquels serait présentée une requête visant à rétablir une situation plus *saine* et *normalisée*.

III.1.6. Relations interpersonnelles

La plupart de mes informateurs affirment vouloir rester dans le contexte de l'établissement.

<< On en parle mutuellement. On ne peut pas parler de choses à quelqu'un s'il ne sait pas de quoi on parle, s'il n'est pas dans la situation, s'il n'a pas vécu le problème. On peut toujours en parler, c'est sûr. On peut se mettre devant un miroir, ça revient un peu au même. Et puis qui ? >> (G.P 3, p 356)

<< J'en parlerais en priorité au sein de l'école >> (G.P 7, p 406).

<< Quand on est énervé, on se tourne plutôt vers les collègues >> (G.P 8, p 406).

<< C'est vrai que c'est souvent avec les collègues qu'on en parle. Mais c'est vrai que s'il n'y a pas d'entente avec les collègues, c'est un autre problème. Et dans ce cas-là, ça pourrait être intéressant d'avoir recours à d'autres personnes. (...) Des gens plus expérimentés, mais aussi des débutants, parce qu'on peut s'entraider. C'est peut-être là le plus facile, comme on était ensemble l'an dernier. On a eu un stage, tous les PE sortants, et c'est là qu'on avait sorti toutes les difficultés rencontrées et qu'on s'était pas mal enrichis les uns les autres >> (G.I 2, p 487).

<< On en parle toujours avec les collègues, la directrice... Pour aller à l'extérieur, à mon avis, il faut vraiment avoir de sérieux problèmes. Personnellement, j'aurais du mal à aller, comme ça, dans une structure totalement extérieure... Je vois mal la chose. Je conçois plus ce métier comme une expérience, et c'est vrai que ça va de mieux en mieux au cours de l'année. Mais c'est vrai que je n'ai pas eu de gros problèmes aussi >>
(G.I 3, p 497).

<< Les collègues. Je pense à eux. Je pense qu'il y a des situations que tu ne peux pas comprendre quand tu n'es pas dedans. Parler à quelqu'un d'un problème que je rencontre avec un gamin qui est complètement secoué, il ne comprendra pas, et il pensera que c'est moi qui déraille. Non, je ne vois pas qui >> (G.I 10, p 562).

<< J'ai les collègues pour discuter. Les conseillers, je ne sais pas si j'aurais apprécié plus, en fait. On sait qu'on en a besoin, mais je sais que je n'aimerais pas avoir quelqu'un en permanence dans la classe. Si c'est un conseiller, on est plus gêné qu'autre chose, on a peur en fait >> (G.I 13, p 597).

Ceux qui voient << l'extérieur >> comme une solution de rechange sont peu nombreux.

<< Je pense à un professionnel, peut-être. La conseillère pédagogique, on n'ose pas. Les copines ne sont peut-être pas les bonnes personnes. Elles ont aussi leurs problèmes. On a un peu l'impression à ce niveau-là d'avoir quelque chose de lourd à porter et puis... en plus, on est encore jeunes. Et j'avais l'impression de ne pas avoir la maturité, la force pour prendre assez de recul, et puis... à ce niveau-là, il faudrait peut-être un médiateur. Car on n'a pas eu de formation CAPSAIS, ni rien, quand j'ai eu ces problèmes-là. Il faudrait un lieu où en parler. La réunion, c'était bien, on a échangé nos problèmes et ça nous a réconfortés. Mais après, on est largués >> (G.P 9, p 420).

<< Il faudrait qu'on ait un référent. C'est vrai que je connais des collègues qui se retrouvent dans des écoles toutes seules, et c'est terrible. Il faudrait qu'on puisse rencontrer des gens qui sont dans le même cas que nous, des gens qui ont plusieurs années d'expérience, et puis des gens qui sont en fin de carrière. Pour avoir plusieurs points de vue >> (G.I 7, p 532).

Par conséquent, nous observons que les collègues sont indéniablement et de nouveau privilégiés lorsqu'il s'agit de parer à des difficultés personnelles sur un plan professionnel.

Après examen de ce que nous nommerons le *réseau de soutien* du débutant, nous nous apercevons ainsi que les collègues jouent un rôle important dans la volonté et dans la nécessité de faire face aux éventuelles difficultés rencontrées dans tous les domaines de l'univers affectif.

Dans ce schéma, les tuteurs et autres médiateurs me paraissent largement écartés par les professeurs des écoles, sauf à ce qu'ils aient :
- une proximité suffisante et,
- une présence à la fois souple et appropriée.

Comment ces positions évoluent-elles les années suivantes ?

III.2. Consécutivement à la phase de démarrage

III.2.1. La deuxième année

<< Je ressens des manques de plus de conseils venant des autres. Mais rien de particulier. Ca va bien >> (G.I 1, p 732).

<< On est quand même pas mal aidés. J'ai quatre gamins en grosse difficulté, donc il y a des psychologues, des choses comme ça. Quand ça ne va pas, on se demande pourquoi le gamin a tel comportement, on va voir le psychologue. Mais quelque part, tu galères, tu te dis : mince, pourquoi il est comme ça ? Et t'arrives à rien faire. Au début, tu te sens démuni, mais il y a moyen d'aller voir les collègues, ou justement, les gens du réseau >> (G.I 5, p 758).

<< J'ai quand même eu des enfants qui ont eu des problèmes familiaux. Donc, là, j'ai fait appel à la psychologue, puisqu'on pouvait monter les dossiers en début d'année. Et ce que j'ai apprécié par rapport à l'année dernière, c'est qu'elle m'a expliqué les problèmes des enfants. Alors que l'année dernière, le monsieur qui l'avait fait était resté assez vague. Donc, en fait, ça ne m'avait pas beaucoup aidée. Alors que là, j'ai appris qu'il y avait des problèmes dans certaines familles.(...) Je dirai que ça m'a aidée >> (G.I 6, p 769).

<< En fait, j'ai plutôt tendance à nier le fait que j'ai besoin d'aide. J'ai plutôt tendance à développer mes propres outils. (...) Pour l'instant, dans tous les conflits, j'ai réussi à m'en sortir>> (G.I 12, p 796).

Au cours de la deuxième année d'exercice, la démarche d'autonomie semble se renforcer pour l'ensemble des débutants, qu'ils poursuivent sur le même poste ou qu'ils soient nommés *ailleurs*.

III.2.2. Sur trois ans

1) Dans une école à plusieurs classes, en secteur urbain

<< A moins que ça devienne impossible, tant que je peux régler les problèmes avec la personne concernée, je me débrouille toute seule. Dans cette école, je pense que ça m'a aidé de connaître les élèves, d'avoir aussi des informations sur les élèves par le collègue. Sur les parents aussi. Comment en prendre certains, ça m'a aidée un petit peu >>
(G.P 1, deuxième année, p 612).

<< C'est vrai que dès qu'on éprouve une difficulté avec un élève, la personne-ressource était là, l'année d'avant. J'aime bien savoir... Je sais que c'est ... qui les a eus pour la plupart. C'est quelqu'un avec qui je m'entends très bien, que j'apprécie beaucoup. Donc, je sais que ce qu'elle me dira, ce sera positif. Et l'autre personne, c'est pareil. Je ferais peut-être appel aussi au directeur de l'école parce que c'est quelqu'un qui vit dans l'école, qui nous connaît, qui sait ce qu'on vaut au niveau de notre travail >>
(G.P 1, troisième année, p 820).

2) Dans un établissement davantage campagnard

a) Comportant plusieurs classes

<< Ce qui changerait cette année, c'est qu'on a plus le soutien des parents. Ils interviennent nettement plus et plus nombreux que l'année dernière pour les petits projets : la kermesse, le marché de Noël... La présence des parents est plus importante et on a établi de bonnes relations. Ils veulent nous aider. Sur les élèves, cette année, comme les répartitions n'étaient pas faites dans les classes, on a eu des appréciations de l'ancien maître. (...) Et je persiste toujours à dire que connaître la situation familiale, ça aide >>
(G.P 8, deuxième année, p 674).

<< Je pense toujours que la connaissance de la situation familiale aide à comprendre le comportement de l'enfant >> (G.P 8, troisième année, p 868).

<< Cette année, par rapport aux élèves, j'aurais moins besoin de faire appel à quelqu'un d'autre, à moins que ce soit vraiment un problème grave. Mais là, ce ne serait plus de mes compétences. Ni vis-à-vis des personnels... je ne dirai pas qui m'encadrent... mais avec qui j'ai affaire régulièrement >> (G.P 13, deuxième année, p 712).

<< Peut être plus... vis-à-vis des parents. Comment gérer les relations. Quand on a des parents difficiles en face, comment faire ? Est-ce qu'on doit les dominer ? Est-ce qu'on doit justifier ? Ca oui, peut-être à ce niveau-là. Avant, je ne le percevais pas comme ça. Puis là, au fur et à mesure, c'est en voyant les parents. Tant qu'on a des parents faciles, on ne se pose pas la question >> (G.P 13, troisième année, p 897).

b) Composé d'une seule unité

<< J'ai deux gamines qui ont de gros, gros problèmes. On appelle au secours. On vient une fois pour dire : voilà... des constatations que nous, on a déjà faites, et puis : tu fais ce que tu peux ! T'inquiète, tu bosses bien, vas-y ! N'empêche que j'ai une gamine, je ne sais pas ce que je vais en faire l'année prochaine. (...) C'est lourd à porter. Ils viennent, il y a la psychologue qui vient, mais je ne sais pas ce que ça apporte, à part des constatations que j'ai fait, moi. Ou quand ils me répondent qu'ils ne viennent pas parce qu'ils n'ont pas d'indemnités de déplacement, ça me révolte >>
(G.P 14, deuxième année, pp 722-723).

<< Toujours la nécessité de conseils au niveau des gamins à problèmes. A moins qu'un gamin pète les plombs, il n'y a pas grand chose de fait. C'est-à-dire qu'il y a un bilan psychologique, la psychologue scolaire vient pour faire un bilan...on donne des

constatations et puis voilà. Ca n'avance à rien. Il n'y a rien qui est fait ou alors, c'est pour nous préserver, nous. Il manque quelqu'un qui nous rassure... mais qui nous rassure parce qu'il y a des choses qui sont faites >> *(G.P 14, troisième année, p 906).*

La volonté d'autonomie paraît se raffermir de plus en plus pour l'ensemble des professeurs des écoles, au fur et à mesure que leur expérience professionnelle s'accroît.

Les seuls cas où ils disent << faire appel >> sont particuliers et concernent des situations devant lesquelles ils se retrouvent véritablement démunis en fin de parcours, lorsque les diverses tentatives effectuées n'ont pas abouti.

D'un point de vue collectif, nous retenons un certain nombre de compétences qui nous paraissent participer à ce que je nomme un principe de *primauté affective*.

III.3. Des compétences relatives à un principe de *primauté affective*

Nous considérons unanimement que, dans les situations de doute et de conflit dans les rapports entretenus avec les partenaires, les relations personnelles directes et frontales – c'est-à-dire en situation de face-à-face, sans passer par un intermédiaire - sont privilégiées.

L'idée principale qui émane de l'ensemble des entretiens est que le professeur des écoles a une << obligation >> de se débrouiller par lui-même dans le maniement de ses relations professionnelles.

Dans cette optique, le sentiment général est que la discussion et le dialogue avec les enfants, puis avec leurs parents, devraient être prédominants.

Si les tentatives n'aboutissent pas à un règlement des problèmes, mes interlocuteurs pensent qu'il est préférable de demander de l'aide en commençant toutefois par un appel aux structures internes à l'établissement.

Il s'agit alors grosso modo d'introduire des collègues dans des interrogations qui se posent certes sur un plan professionnel, mais qui restent personnalisées.

Nous croyons que les concertations, les relations professionnelles au sens large du terme, le travail en commun sont parfaitement utilisables.

Certains perçoivent un avantage à l'utilisation de solutions internes : mieux souder postérieurement l'équipe éducative pour déboucher éventuellement sur l'acquisition d'une véritable << personnalité >> par l'établissement scolaire.

Mais si des moyens peuvent en principe être trouvés avec les collègues, mes informateurs sont conscients qu'ils dépendent aussi de l'équipe dans laquelle le professeur des écoles est inséré et de la qualité relationnelle qui y règne.

Il aurait cependant l'opportunité d'utiliser les ressources du système éducatif quand un conflit important persistera véritablement et quand il pensera qu'il << ne s'en sort plus >>.

Dans un mouvement d'élargissement, peuvent à ce moment-là être sollicités l'ensemble des dispositifs mis en place par l'Education Nationale, tels que le RASED ou le conseil pédagogique, voire (en dernier lieu) le (s) supérieur (s) hiérarchique (s).

En forme de synthèse par rapport aux propos tenus, nous entrevoyons globalement un schéma relativement hiérarchisé dans lequel les ressources extérieures ne seraient prises en compte qu'en dernier recours comme mode de fonctionnement.

Ainsi, parce qu'ils disposent d'une vision extérieure et/ou périphérique, les amis ou les associations peuvent parfois constituer une source marginale de solutions au questionnement rencontré.

Nous présumons également que le dénouement dépend aussi du problème lui-même et que, souvent, une relativisation est indispensable.

Je distingue en définitive cinq indices principaux de production puis d'amplification des compétences rattachées à ce principe de primauté affective :

1) Du maître vers les élèves

Il s'agit de la résolution de prendre en charge individuellement, ou en recourant éventuellement à l'équipe éducative, les situations liées à la discipline, tout en se réservant la possibilité de faire appel aux structures internes de l'Education nationale pour les questions spécifiques aux apprentissages.

2) Maître et collègues

C'est la détermination à gérer de manière personnelle les relations avec les pairs.

3) Maître-parents

Nous observons ici également une volonté d'établissement de relations directes.

4) Le maître et l'équipe de circonscription, le maître et les intervenants extérieurs

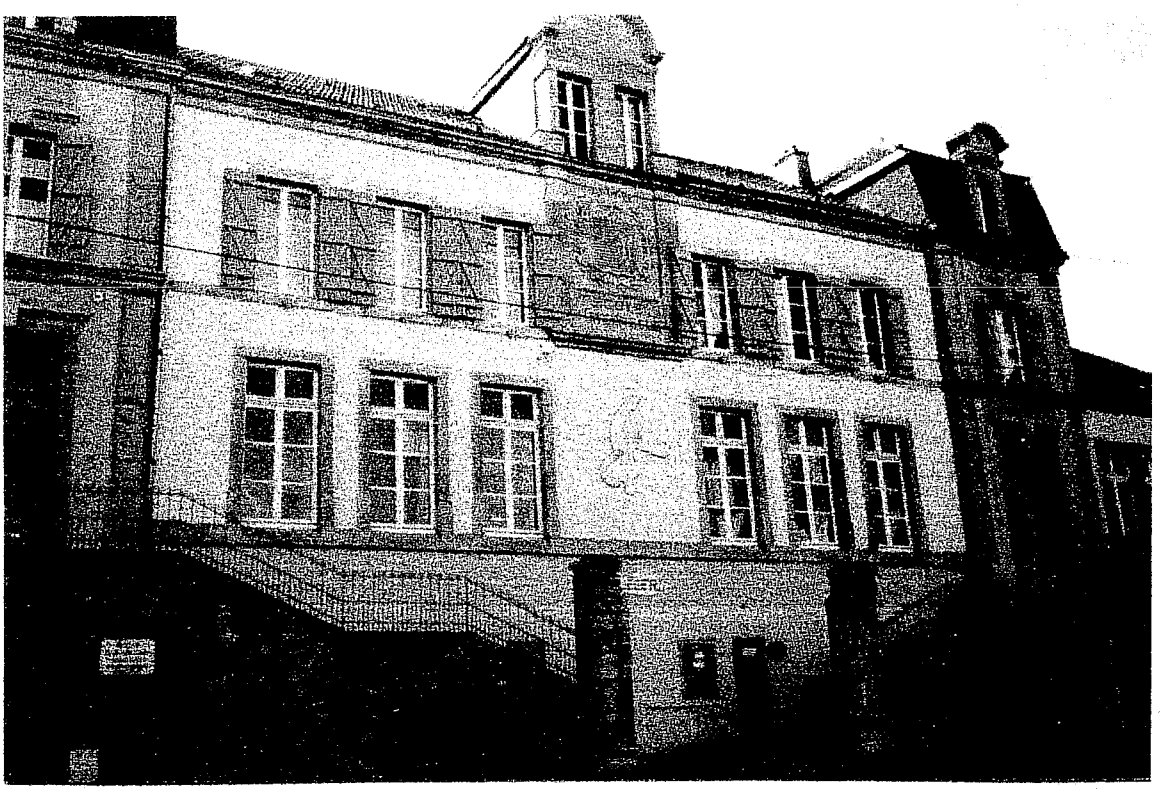
Nous cernons, comme précédemment, la décision de règlement personnel des conflits et la situation est identique pour ce qui concerne les intervenants extérieurs.
Mais il s'agit des deux seules situations où un appel à l'extérieur est envisagé immédiatement après.

5) Le maître face à lui-même

En cas de doute (s), d'incompréhension (s) de situation (s) ou de blocage(s), nous sommes maintenant en présence d'une alternative de recours aux pairs ou à des assimilés expérimentés.

Groupe scolaire du CENTRE à Réhon (circonscription de Longwy II).





Ecole maternelle FERNAND LEGER à Longwy-Gouraincourt (circonscription de Longwy I).

QUATRIEME PARTIE :

SURVENUE ET ELARGISSEMENT DE COMPETENCES D'ORDRE OPERATOIRE LIEES AUX COMPETENCES AFFECTIVES

J'avais terminé le bac en juin...
en septembre, j'étais sur le terrain.
Quand tu sortais du lycée,
tu étais quand même presque considéré comme un adulte
<< allez ! Levez-vous ! Sortez des rangs ! >>...
Et je me suis retrouvée avec 38 CP,
à l'époque, ils manquaient d'instits...
Et moi, je croyais qu'on allait faire pareil,
dire : << levez-vous ! Sortez ! >>
et j'ai vu que c'était la pagaille...

Je ne sais pas trop ce qu'on attendait de nous...
qu'on enseigne un programme, qu'on tienne les gosses,
qu'ils sachent lire à la fin de l'année...
J'ai eu la première inspection pour le CAP... c'était voir si on tenait la classe.
On essayait de faire du mieux qu'on pouvait, d'après ce qu'on pensait.
On avait le Code Soleil, il y avait quand même les programmes.
On demandait des conseils aux collègues plus âgés.
On se débrouillait par nous-mêmes,
et puis on essayait de faire ce qui semblait être juste.
On n'avait pas tellement de directives.
On avait juste un truc soporifique, la journée pédagogique, une fois par mois.
On nous disait les machins administratifs...
comment faire une lettre pour s'adresser à l'administration...
Et puis, on voyait des leçons modèles...
que nous, on n'arrivait jamais à faire aussi beau !
C'était toujours pareil :
les gosses qui répétaient vingt-cinq fois la même chose,
c'était superbement beau (rire).
Et le conseiller pédagogique venait te voir de temps en temps...
des fois, c'était lui qui faisait la leçon pour te montrer.
Autrement, on se débrouillait.
On nous disait : << il faut faire la leçon, avec le titre, le but >>,
et puis on faisait le plan comme on pensait, avec les exercices à la fin.
Ca n'était pas facile en fin de compte !

Edith,
53 ans,
institutrice,
puis professeur des écoles

CHAPITRE 1 :

L'EXPLOITANT DE LA POLYVALENCE

Nous avons déjà eu l'opportunité de saisir jusqu'à quel point le concept de polyvalence pouvait être fondateur pour l'ensemble des enseignants du Premier Degré.

Mais simultanément, la plupart des néophytes vus en entretien reconnaissent que l'idée d'embrasser tous les domaines, transportée de manière implicite ou explicite par cette notion, se manifeste préférablement sous l'angle d'une abstraction, voire d'une << utopie >>.

Essayons dans un premier temps de dresser un état des lieux à propos de ce concept, en reprenant les idées-forces contenues dans un article paru récemment dans un numéro spécial de la revue << Perspectives documentaires en éducation >>[282].

Nous nous dirigeons successivement vers trois directions dominantes :

1) Le << problème >>.

Les auteurs le perçoivent à travers cinq arguments << défavorables >> :

a) Une valorisation actuelle de la spécialisation.
b) Une volonté politique de recentrage sur les enseignements fondamentaux.
c) Une << surenchère didactique >> dans la formation initiale et continuée.
d) Une ouverture de l'école par le biais d'un << partenariat >>.
e) Un << primat >> institutionnel des mathématiques et du français sur les autres disciplines.

2) La << proposition originale >>.

Ils relèvent a contrario cinq arguments << favorables >> :

a) Un nombre relativement important de textes s'y réfèrent ces dernières années.
b) Des aménagements du << temps pédagogique >> sont rendus possibles ainsi qu'une inscription dans la durée.
c) L'unicité du maître présente divers atouts :
- normalisation des comportements,
- meilleure connaissance des élèves et ajustement des pratiques pour l'un et des habitudes et méthodes de travail pour les autres,
- responsabilité et responsabilisation accrues,
- << vertus >> de l'imitation,
- dimension affective plus forte.

d) La cohérence des apprentissages est accentuée.
e) La polyvalence est enfin porteuse d'une identité spécifique, d'autant plus que les autres expériences ne se sont pas révélées probantes :
- non-respect des trois principes[283] d'ouverture de l'école,
- limites de la perméabilité de l'école et de la culture scolaire,
- risques pour l'identité professionnelle des enseignants.

---

[282] DEVITERNE (Dominique), PRAIRAT (Eirick) RETORNAZ (Annick), SCHMITT (Nicole), *La polyvalence du maître à l'école primaire, archaïsme ou valeur d'actualité* in Perspectives documentaires en éducation, n° spécial : << être et devenir professeur des écoles >>, n° 46-47, 1999.

[283] Principe de contrôle, principe pédagogique, principe axiologique.

3) Le << concept >> lui-même

Ils lui trouvent finalement cinq << sens >> :

a) La pluridisciplinarité (ou esquisse de pluri-spécialisation).

b) L'interdisciplinarité (ou articulation des disciplines entre elles) : liaisons établies dans le cadre d'une polyvalence << synchronique >> ou << diachronique >>, << réactive >> ou <<proactive >>.

c) La transdisciplinarité (ou possibilité postérieure d'effectuer des transferts et des réinvestissements, d'atteindre des objectifs plus ambitieux ou des compétences nouvelles).

d) La poly-fonctionnalité (ou mise à contribution de fonctions et d'activités connexes par les maîtres).

e) La poly-intervention (ou adaptation à une multiplicité de publics et de situations).

Ces différents points me permettent d'exercer un premier discernement sur la notion de polyvalence, avant de voir ensuite comment ce concept semble s'articuler pour les trois promotions de professeurs des écoles examinées.

Conséquemment, je me propose de délimiter en compagnie de mes interlocuteurs les figures de l'enseignant du Premier Degré et les types de compétences reliés à ces représentations qui se détachent dans ce domaine.

I. Le professeur des écoles *acquéreur* de connaissances pluridisciplinaires

Dans une première partie de ce chapitre consacré au concept de polyvalence, mes informateurs et moi-même extrayons un certain nombre d'éléments qui se rattachent à l'acquisition de connaissances pluridisciplinaires au cours de l'entrée dans la carrière.

I.1. De prime abord

Je pars du postulat selon lequel la prise de poste initiale représente, pour le professeur des écoles débutant, l'occasion réelle de vérifier les acquis théoriques et pratiques qu'il a accumulés tout au long de son parcours scolaire et universitaire, ainsi que lors de son passage à l'IUFM.

Je considère que cette introduction dans la vie active lui permet également de tester sa *compréhension* du versant humain de l'activité enseignante, lorsqu'il s'agira pour lui de transférer les savoirs qu'il est capable de mobiliser aux élèves dont il a la responsabilité.

I.1.1. La formation intellectuelle

Sur le terrain, au cours de la première année d'exercice, nous sommes unanimes à penser que tout se passe comme si ce contrôle des connaissances se modulait essentiellement sous la forme d'apparition et/ou de confirmation de *lacunes* face aux besoins *singuliers*.

Nous imaginons que ces derniers sont apparus à l'occasion de l'intervention professionnelle quotidienne, que cette dernière se produise à l'échelon d'un groupe restreint d'élèves ou, le plus fréquemment, de la totalité d'un groupe-classe.

Je me propose d'explorer cette voie qui pointe essentiellement des manques, en séparant les entretiens conformément aux trois cycles d'enseignement distingués par l'Education Nationale pour le Premier Degré et aux situations spécifiques de certaines catégories de personnel.

Après les avoir mis en relation avec les secteurs d'intervention respectivement définis pour chacun de ces cycles, ce procédé me permet ainsi de les situer à l'intérieur d'un dispositif officiel et de faire un état des lieux en obtenant un premier cadrage général.

Je termine enfin en reprenant les principales indications fournies sous la forme d'une synthèse.

I.1.1.1. Du côté du cycle des apprentissages premiers

Nous savons que le cycle des apprentissages premiers recouvre trois niveaux (toute petite section, petite section et moyenne section) sur les quatre présents à l'école maternelle et qu'il s'adresse donc à des enfants âgés de deux à cinq ans.

Rappelons également que la période quadriennale qui couvre l'ensemble de la maternelle ne comporte aucune obligation de fréquentation scolaire.

Pour ce qui se rapporte aux savoirs disciplinaires proprement dits, l'Institution les déploie (depuis 1995) dans cinq grands domaines d'activité :

a) La socialisation, en vue << d'apprendre à partager avec d'autres des activités et des espaces communs >>.

b) La prise de conscience progressive du sens du langage, afin de << mieux le maîtriser et le confronter au code écrit pour apprendre à lire et à écrire >>.

c) L'action, comme << élément essentiel du développement de l'enfant >>.

d) La découverte du monde.

e) L'ouverture à l'univers de l'imaginaire, du sentir, de la création.

Relevons maintenant des modalités concrètes d'application de ces objectifs théoriques dans les propos récoltés auprès des débutants qui exerçaient à ce niveau lors de leur première affectation.

Ils disent le plus souvent que la formation à l'IUFM ne leur est pas d'une utilité immédiate et qu'une nécessité de << se débrouiller >> apparaît rapidement, parfois avec l'aide du Conseiller Pédagogique.

<< C'est difficile parce que c'est des deux ans, c'est surtout ça. Donc... la socialisation, j'ai découvert cette année. On n'en a jamais parlé avant. (...) Le module maternelle, à l'IUFM, on le fait plus comme ça, avec un peu ce qu'on a envie de faire et ce qu'on sent. Par rapport à la socialisation, ... m'a beaucoup aidée, parce que je n'y connaissais rien. Mais c'est vrai qu'on n'a pas assez de formation sur la maternelle, c'est évident >> (G.F 5, p 290).

<< En maternelle, je pense, le côté artistique... on a toujours à apprendre. En arts plastiques, (à l'IUFM) on a eu des démarches, mais avec d'autres classes que la maternelle. En motricité, le formateur nous avait donné les grands axes et puis, pas mal de rondes, de jeux. On a toujours un petit bagage avec soi. Sinon, j'ai cherché dans des livres, plutôt des conseils, et puis dans des fichiers... La conseillère m'a donné des petits tuyaux, mais elle ne s'immisce pas du tout dans mon travail. Elle ne se permet pas de nous dire quelque chose >> (G.F 11, p 328).

<< A l'IUFM, on ne m'a pas préparée. En graphisme, on n'a pratiquement rien fait. Peut-être un peu EPS, mais c'est plus facile d'adapter que les matières plus scolaires. Tout ce qui est pré-mathématiques et lecture, on n'a pas vu grand chose. Quand je mets en place les ateliers, c'est peut-être là où j'ai le plus de mal. J'ai tâtonné. (...) J'ai essentiellement cherché par moi-même. J'ai fait des photocopies. J'avais déjà pas mal de documents et puis, en fait, j'ajuste. C'est presque une année expérimentale, je teste ce que sont capables de faire les enfants. Donc, je peux rectifier le tir en fonction de ce qui a marché ou pas. Je me suis sentie démunie jusqu'aux vacances de la Toussaint, tant que je n'ai pas mis en place une progression. C'était à l'aveuglette un peu >> (G.I 7, p 219).

<< Les cours, je ne m'en sers pas, parce qu'il y a très peu de choses sur la maternelle. Cette année, c'est vrai que je me suis ruinée en bouquins, j'ai acheté des tas de bouquins. J'en ai même trop achetés, parce qu'après, on ne sait plus où donner de la tête. Et le CRDP, ça y va >> (G.I 11, p 243).

La mise en œuvre ne serait pas aisée dans les divers domaines d'activités, ni le matériel pédagogique disponible toujours adapté.

<< En maternelle, les contenus, il n'y a pas grand chose à savoir. Mais comment amener les objectifs qu'ils mettent dans les programmes ? Il faut trouver. Des fois, je me demande comment ils font. C'est vrai que les termes génériques, c'est beau ! On revient toujours au même style d'activités, on essaie de faire ce qu'on a vu dans les autres classes. Ou alors ce qu'on voit un peu dans les livres, on essaie d'inventer, on demande des conseils... Heureusement qu'on avait des manuels ! C'était surtout au niveau de la lecture : en grande section, qu'est-ce qu'il faut faire ? Pour les maternelles, l'IUFM n'a rien apporté. Encore moins en arts plastiques, à part la vie des auteurs et des artistes... Heureusement que j'avais des documents ! En motricité, j'avais un fichier >> (G.F 1, p 265).

<< Au niveau des contenus, ça fait vraiment : rame, rame, rame, parce qu'il n'y a vraiment rien à l'IUFM. Surtout en progressions, parce que même dans les bouquins, on ne trouve rien. J'ai acheté pour mille francs de bouquins et là, je vais en racheter parce que ça ne suffit pas. Et puis heureusement qu'il y a les collègues ! (...) A l'IUFM, on leur a demandé vingt-cinq fois des progressions, mais ils ne nous les donnent pas parce qu'ils ne les ont pas, en fait >> (G.F 6, p 300).

<< J'ai quand même des références, mais ce n'est pas toujours évident. Il y a beaucoup de manipulations, beaucoup de pratique, se remettre au niveau des enfants. Des fois, je prévois très simple et puis, je suis étonnée ou bien ça ne va pas du tout. C'est le français : découvrir des mots, découvrir les livres. Des fois, je ne sais pas trop où je vais. Parce qu'il ne faut pas leur apprendre à lire, mais il faut quand même qu'ils arrivent en CP avec un petit corpus de mots. L'IUFM ne m'a pas aidée de ce côté-là, je ne sais pas si on a appris grand chose. Je bricole à droite, à gauche. En lecture, j'ai des lacunes. Pour le reste, on se débrouille, les contenus, ça va >> (G.F 8, pp 310-311).

La possession des contenus disciplinaires proprement dits ne causerait pas d'embarras réels aux professeurs des écoles débutants.

Effectivement, l'étendue des savoirs nécessaires pour enseigner dans le préélémentaire ne leur apparaît pas démesurée et tout se passe comme s'ils étaient globalement maîtrisés par la plupart d'entre eux.

Les complications se situeraient davantage au niveau d'un accompagnement des connaissances et ce serait plutôt la recherche des supports correspondants (manuels, documents, matériel...) qui se révélerait problématique.

Les principaux griefs adressés à la formation initiale empruntent essentiellement deux axes :
1) Une constatation rétroactive de la faiblesse de la quote-part horaire consacrée à l'école maternelle à l'IUFM.

Cette << insuffisance >> est à présent saisie par les intéressés comme une source de dysfonctionnements.

2) Un manque de préparation spécifique à certains aspects de l'enseignement préélémentaire.

L'organisation du graphisme ou la mise en place des ateliers de travail sont, par exemple, nommément visés par cette critique.

I.1.1.2. Concernant le cycle des apprentissages fondamentaux

Soulignons tout de suite que le deuxième cycle présente une certaine ambiguïté, puisque, bien que son origine se trouve en grande section de maternelle – il s'agit, en l'occurrence, de la dernière classe à ne pas être soumise à la règle d'assiduité scolaire – il s'étend aussi aux deux niveaux liminaires de l'école élémentaire (CP et CE 1).

D'autre part, la différence essentielle par rapport au précédent tient dans le fait que la référence n'est plus maintenant le << domaine d'activités >>.

L'Education Nationale distingue désormais cinq << champs pluridisciplinaires >> :
1) Le français (à raison de 9 heures hebdomadaires)

Il regroupe successivement la pratique orale de la langue, la lecture, la production d'écrits, l'usage poétique de la langue, les << connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue orale, de la lecture et de l'expression écrite >>.

2) Les mathématiques (5 heures)

Elles sont partagées en trois grandes rubriques : nombres et calcul, géométrie, mesure.

3) La découverte du monde et éducation civique (6 heures)

Le premier point cerne l'espace et la diversité des paysages, le temps dans la vie des hommes, le monde de la matière et des objets et le monde du vivant.

Le second touche à << la vie en commun, une pratique réfléchie et la vie civique >>.

4) L'éducation artistique et l'éducation physique et sportive (4 heures)

Il s'agit :
- d'une part, de l'éducation musicale, des arts plastiques, d'une ouverture à d'autres domaines artistiques et,
- d'autre part, des activités que l'on associe généralement au sigle EPS.

5) Les études dirigées (2 heures)

Relisons maintenant des témoignages de néophytes qui s'appliquent à relater la mise en pratique des connaissances dans des classes appartenant au cycle II.

<< Comme j'ai un cycle II, ça va à peu près, parce que ce sont des choses de base. J'ai eu des stages en cycle III et là, j'étais plutôt désarmée en sciences, histoire-géo, des choses comme ça. Moi, ce ne seraient pas des lacunes de contenu mais plutôt de méthode, surtout pour la lecture. A l'IUFM, on critiquait les différentes méthodes... mais quand je suis arrivée là, il a fallu choisir. (J'avoue que je ne me sers pas des cours), un petit peu en histoire, parce qu'on avait un prof qui nous donnait pas mal de choses, mais c'était plutôt pour le cycle III. Mais, rien du tout, non, en réfléchissant bien. Peut-être juste en musique et en arts plastiques, pour avoir des idées et tout, des choses concrètes. Ca vient comme ça ou en cherchant dans les livres du maître >> (G.P 13, p 173).

<< J'ai trouvé les progressions dans des bouquins. Je cherche dans les bouquins. Ca manque à l'IUFM, mais peut-être que le fait de travailler dessus, ça nous aurait ennuyés. En maths, français ça allait, j'avais compris ce qu'il fallait faire, mais je n'avais pas toujours le temps... On maîtrise plus ou moins. Les contenus, ça va. J'utilise surtout les manuels, je m'axe sur les documents et tout ça, mais je n'ai pas le temps de réfléchir >> (G.I 4, p 206).

<< J'ai un programme, il est beau, mais il faut savoir comment amener pour qu'ils comprennent et que ce soit un petit peu drôle pour eux, que ce ne soit pas quelque chose de rasoir. En français, on avait un professeur un peu compétent qui nous a donné quelques idées d'exercices, des choses... j'avais des documents que j'ai pu utiliser en classe, en adaptant. Sinon, j'ai acheté des manuels pour avoir quelques idées, voir comment ils faisaient. En biologie et géographie, j'ai des manques, même en ayant un programme. Déjà, je n'ai pas un bon niveau, ce sont des matières qui ne m'attirent pas spécialement et c'est vrai que ça n'attire pas forcément les enfants. En maths et en français, avec des bons manuels, ça va. Histoire, ça va encore. En sport, nous sommes très limitées, nous avons la cour ou le parc et un ballon. A part jouer à l'épervier et faire des petits relais, on n'a pas fait grand chose. En technologie, les cours, ça m'a aidée mais le reste... >>
(G.F 2, pp 265-266).

<< Ce ne sont pas les contenus qui posent le plus de problèmes. C'est plus sur la façon de les amener. Quelquefois, on doute sur un questionnaire (rire)*, mais c'est rare. Les cours de l'IUFM, ça ne nous aide pas. Au départ, je cherche dans des manuels scolaires ou dans des livres destinés aux enfants, pas forcément scolaires. Et puis après, je monte mes trucs moi-même, je fais ma cuisine. Surtout en histoire-géo >> (G.F 9, p 311).*

De manière au moins implicite, mes informateurs et moi-même sommes conscients d'une *réalité* selon laquelle les savoirs afférents aux deux premiers champs (français et mathématiques) sont considérés comme << fondamentaux >> à la fois par l'Institution et par les maîtres du Primaire.

Dans les propos, un sentiment général exprime d'ailleurs l'idée selon laquelle les connaissances relatives à ces champs sont elles-mêmes largement dispensées dans le système éducatif par le biais, en particulier, d'une abondante littérature scolaire.

Grâce à cette mise à disposition *élargie*, diffusée en grande partie par un efficace réseau commercial, nous estimons globalement que les savoirs relatifs au français et aux mathématiques sont susceptibles d'être déployés sans obstacles majeurs par les débutants.

Par contre, en fonction du type de formation (largo sensu) personnellement acquis par chacun des nouveaux arrivants, nous sommes largement persuadés que le

troisième et le quatrième champ pluridisciplinaires peuvent donner lieu à des manques ou à des complications personnelles plus ou moins prononcées.

Qui plus est, nous observons en général que le volume des documents disponibles est apparemment inférieur à celui qui s'adresse aux deux premiers champs et ils nécessitent, dans la plupart des cas, un travail de recherche et de défrichement souvent plus approfondi.

Enfin, une écrasante majorité des professeurs des écoles interrogés estime que le troisième champ (découverte du monde et éducation civique) réclame, de préférence, l'application de méthodes plus particularisées au regard des deux premiers.

Ainsi par exemple, davantage que d'autres domaines, l'éducation artistique nécessiterait une mobilisation d'aptitudes originales que les néophytes ne possèdent pas forcément à un rang élevé lorsqu'ils arrivent sur le terrain.

Même si les exigences du cycle II ne sont pas perçues comme disproportionnées pour ce qui concerne l'ampleur des connaissances théoriques demandées, la nécessité d'une intervention dans l'ensemble des champs disciplinaires se heurterait, dans les faits, à nombre d'obstacles pratiques.

I.1.1.3. Au niveau du cycle des approfondissements

Nous sommes informés que ce cycle correspond, quant à lui, aux trois derniers niveaux d'enseignement existants à l'école primaire (CE 2, CM 1 et CM 2) et qu'il prépare donc les écoliers, in fine, à l'entrée au collège.

Notons de prime abord que si le partage des programmes en << champs disciplinaires >> reste complètement calquée sur celui du cycle II, la durée consacrée à l'éducation artistique et à l'éducation physique et sportive est cependant réduite d'une demi-heure au profit des mathématiques.

De plus, le laps de temps hebdomadaire imparti aux langues vivantes a la possibilité de connaître une extension par rapport au cycle précédent en étant porté d'une heure à une heure trente.

Si les champs respectivement consacrés au français, aux mathématiques, à l'éducation artistique, physique et sportive et aux études dirigées continuent à se présenter selon les mêmes subdivisions que pour le cycle II, une diversification a toutefois été opérée pour ce qui regarde la partie intitulée << découverte du monde et éducation civique >>.

Remarquons que celle-ci comprend dorénavant cinq disciplines :

1) L'histoire.

Elle prospecte les grandes périodes de l'histoire de France (situées dans l'évolution européenne et mondiale),

2) La géographie.

Elle étudie la situation de la France dans l'ensemble européen et mondial, les principaux paysages français et les grandes activités humaines.

3) L'éducation civique.

Elle met en représentation une citoyenneté << responsable >> et la vie civique dans la société.

4) Les sciences.

Elles explorent l'unité et de la diversité du monde vivant, examinent le corps humain et éduquent à la santé, observent le ciel et la terre, pénètrent la matière et l'énergie.

5) La technologie.

Elle part à la découverte des objets et des réalisations technologiques et utilise aussi l'informatique.

Dans un deuxième temps, comme nous l'avons fait antérieurement, laissons la parole à des débutants qui nous feront part de leurs perceptions à propos des diverses applications des connaissances à l'intérieur de ce cycle.

Pour certains néophytes, les besoins se situent uniquement dans certaines disciplines et ils les ont parfois plus ou moins rapidement compensés après leur arrivée.

<< Par rapport au niveau que j'ai, CE2, il n'y a pas de problème, C'est un niveau que je maîtrise. C'est peut-être en musique que je me sentirais le moins à l'aise. Sinon, pour le reste, je suis polyvalente >> (G.P 1, pp 100-101).

<< Pour les matières principales, maths-français, ça va. Encore que l'expression écrite, c'est particulier. Je ne savais pas comment faire. En fait, il suffit de trouver les bons documents. Pour ce qui est des autres matières, on fait des échanges de service. Moi, je fais l'anglais au CM2 deux fois par semaine et mon collègue fait les sciences et la technologie. Ca s'est mis en place après la Toussaint. Mais je pense que tout ce qui est éveil, j'aurai plus de mal. Tout dépend si on sait où chercher. (...) Je me sers surtout des méthodes de travail qu'on nous a apprises. Et aussi beaucoup de ce qu'on a fait en musique et en sport. Des choses concrètes. En français, maths, j'essaie de varier >> (G.P 11, p 162).

<< (J'ai des lacunes) dans toutes les matières autres que français et mathématiques. A l'IUFM, on a insisté là-dessus à raison, mais il y a quand même tout l'aspect scientifique... enfin, éveil, comme on l'appelle... qui est un peu mis de côté, parce que c'est vrai que c'est un peu soporifique. (...) Je prends les manuels, les outils des maîtres, tout ça, et je fais ma petite sauce. Je vois tout ce qui est théorique que moi, je dois savoir. Après, je regarde les manuels des enfants et je vois ce que je peux faire. Et en fonction de cela, je fais ma progression à partir des objectifs et des instructions officielles. Mais la démarche est ancrée : découverte, synthèse, entraînement. En fait, on ne se rend pas compte, mais à force de nous répéter à l'IUFM, on arrive à appliquer ça. Et on ne se rend même plus compte qu'on le fait tellement ça devient logique, c'est mieux que la leçon traditionnelle. C'est surtout la méthode qu'on a acquis >> (G.I 1, p 188).

<< Français, mathématiques, je trouve que ce ne sont pas les domaines les plus difficiles. Ca va à peu près, je me débrouille. Ce serait plus au niveau des sciences où, au niveau de la formation, on n'a pas grand chose. (...) Je me sers très peu des cours, c'est plus dans les manuels... En éveil, il y a quand même un petit manque au niveau de la formation. C'est toujours pareil, on apprend avec ce qu'on a. C'est en EPS, à la limite, que

je me sers le plus des cours, parce qu'on a fait beaucoup de choses. Et puis, je ne fais pas de séquences de langue vivante non plus >> (G.I 2, p 194).

<< Les contenus que je cherche, c'est des choses que je fais depuis longtemps (au cours de mon cursus scolaire). J'ai fait des sciences, donc je suis presque capable de prendre la leçon sans faire de préparation. Les mathématiques, c'est aussi quelque chose de très scientifique, de très carré. Donc, c'est un domaine que je connais depuis très longtemps. L'expression écrite, on a beaucoup travaillé ça, donc ça va. (...) Je me sers des cours en expression écrite et en mathématiques. Histoire-géo, c'est une matière que j'apprends en même temps que les enfants. Musique, ça va. EPS, j'essaie de faire bouger les choses. Langues : ils ont commencé, j'ai fait le stage, et je connaissais la cassette. On nous a montré comment utiliser la cassette. J'ai aussi fait un stage d'orthographe >> (G.I 6, p 212).

<< Il y a des matières où je maîtrise mieux que dans d'autres. Mais jamais au point de ne pas enseigner de matière parce que je ne me sens pas prêt. Il y a des matières qui m'ont posé problème. En musique, j'ai fait appel à la conseillère pédagogique. Pareil en arts plastiques. (...) Les cours, je n'en ai pas eu besoin. C'est plus les manuels qui me disaient... Je travaille beaucoup sur les objectifs qui me disent ce qu'il faut atteindre. Quand c'était des matières où je n'étais pas sûr, j'ai demandé des conseils aux conseillers pédagogiques. Et encore, quand j'ai demandé, j'avais déjà fait. Je n'arrivais pas en disant : << comment est-ce que je fais ? Je n'y connais rien ! >>. J'avais essayé de déblayer le terrain >> (G.I 12, p 250).

D'autres font plutôt état de difficultés rencontrées au niveau des méthodes, mais ils assurent généralement qu'ils ont réussi à s'adapter après leur prise de poste.

<< Ce ne sont pas des manques, mais on est obligé de réfléchir à la façon de faire passer telle ou telle notion >> (G.P 7, p 142).

<< Je me sens des lacunes en musique, en arts plastiques. C'est dur la musique, mis à part le chant. Faire de l'écoute, du rythme, c'est difficile. C'est moins approfondi que les mathématiques, le français. Mais pour faire une progression, les cours ne me servent pas, c'est plus la méthode de travail. On nous dit : << analysez ce que vous faites... >> . C'est bien, mais on n'a pas le temps. Alors on prend les livres. Je suis un livre en mathématiques. En français, j'en ai plusieurs. A l'IUFM, au niveau des contenus eux-mêmes, on n'a pas vu un programme. On nous a appris quand même à faire une fiche de prép, à commencer avec des objectifs, à savoir où on allait. On nous a donné des méthodes globales >> (G.I 3, p 200).

<< J'ai recherché dans les livres et les documents. Des lacunes, je n'en ai pas, mais c'est sûr qu'il y a des disciplines où il faut s'y remettre. Physique, technologie, j'ai été obligée de m'y remettre, parce que je n'en avais pas fait à la fac. J'ai fait pas mal de photocopies l'année dernière, quand j'étais à l'IUFM, parce que je savais qu'il me manquait pas mal de choses. Je ne me sers pas beaucoup des cours. Des documents, oui, des textes en français. Tout ce qui est conte... des textes, je m'en sers. Mais des cours, non. En histoire, de temps en temps... c'est beaucoup de démarches pédagogiques, mais pas toujours utilisables. Comme on ne connaît pas le public qu'on va avoir, on s'adapte. Les cours, je les ai ramenés, mais je ne les ai pas beaucoup utilisés >> (G.F 13, p 328).

Par le biais de mon expérience professionnelle, je postule pour ma part qu'à l'échelle du débutant, le cycle III introduit des obstacles supplémentaires à l'intérieur de la quasi-totalité des champs disciplinaires.

Il me semble en effet qu'à ce niveau interviennent un élargissement et une complexification des savoirs dans toutes les disciplines.

Pour le << français >>, j'ai souvent pu constater que la maîtrise des travaux liés à la production d'écrits, à l'expression écrite, pose un questionnement spécifique aux professeurs des écoles sortants.

Toutefois, nous sommes unanimement persuadés que le recours aux manuels et aux documents présents dans les écoles (ou à proximité de celles-ci) apporte une aide non négligeable pour suppléer aux déficiences éventuelles.

Par contre, les connaissances relatives aux troisième et quatrième champs nous apparaissent encore une fois - voire davantage encore que pour le cycle II – comme les plus délicates à mettre en application.

Mais, ainsi que cela était déjà le cas pour le cycle précédent, nous concevons que les besoins généraux se logent toujours (de manière plus concrète) dans les procédés à employer pour << faire passer >> les différentes notions.

I.1.1.4. Dans l'enseignement spécialisé

Mes informateurs et moi-même jugeons que l'éducation spécialisée ne requiert pas véritablement de connaissances disciplinaires spécifiques par rapport à l'enseignement élémentaire, car les savoirs que les enseignants y mettent en œuvre correspondent tout à fait à ceux qui sont utilisés dans les deux derniers cycles de l'enseignement primaire.

Percevons pourtant la << spécificité >> de ces contextes dans le vécu des intéressés.

<< Alors là ! Je suis contente d'avoir un niveau à peu près de CP-CE1, parce que je les maîtrise à peu près. Mais sinon, maths-français ça va. Les livres sont assez bien faits ou alors c'est peut-être ce que je connais le mieux. Mais je sais que surtout, je n'aurais pas trop aimé me retrouver en cycle III, au CM. Parce que tout ce qui est histoire, géographie, sciences... et là, rien, quoi. En sport, au départ, je me disais : qu'est-ce que je peux faire avec ? C'est pareil. Puis, tout compte fait, j'ai eu de la documentation et ça me plaît bien. Donc, en fait, ça va facilement. A ce niveau-là je maîtrise bien. Comme ce sont des enfants qui ont des problèmes psychomoteurs, il y a tout un réapprentissage, donc c'est quand même à un niveau assez bas. Mais s'il fallait que j'anime des activités de foot, de basket ou de handball... >> (G.P 4, p 115).

<< Je ressens vraiment des lacunes en histoire-géographie par exemple, où je suis nulle. En IUFM, les premières choses qui ont été dites en première année : si vous avez des problèmes de contenus, ce n'est pas ici qu'on les résoudra, c'est à vous de voir à l'extérieur. Ici, le problème ne se pose pas, parce que j'ai un petit niveau et qu'il y a des tas de choses que je ne fais pas >> (G.P 6, p 134).

<< Il a fallu que j'apprenne aussi sur le tas, que je révise un peu ma grammaire... C'est des choses que j'aurais aimées apprendre de manière plus approfondie à l'IUFM. Par exemple, la grammaire française : plutôt que de nous donner quelques points comme ça, j'aurais aimé qu'on la réapprenne tout au long de l'année. (...) Il y du travail que je fais

maintenant et que j'aurais trouvé plus juste d'apprendre à l'IUFM. En français, je maîtrise suffisamment pour qu'ils apprennent à lire. Pour qu'ils apprennent des techniques en maths, en arts plastiques... Quelquefois, je me suis retrouvée en difficulté et j'ai fait un travail de recherche. C'est vrai que c'est passionnant, mais... (...). Et je pense que les seuls cours dont je me servirai plus tard, ce sont les cours d'histoire. Et de certaines activités que j'ai faites en stage et que j'approfondis maintenant. Et puis, des idées qu'on s'échange entre collègues. Physique, techno et histoire, il n'y avait rien à dire. Mais sinon, ce n'était pas assez approfondi. Maintenant, on se pose des questions... mais le prof n'est plus là >> *(G.P 9, p 150).*

Dans ces transcriptions, nous observons comme auparavant que la possession des connaissances proprement dites ne paraît nullement remise en cause, mais que les problèmes sont néanmoins d'un tout autre ordre que ceux auxquels sont confrontés les débutants dans une classe *normale*.

Pour les titulaires de ces postes, puisqu'ils sont forcément nommés << à titre provisoire >>, nous ajouterons qu'il ne saurait être question d'atteindre des objectifs correspondant à des fins de cycle avec ces groupes-classes, d'autant plus qu'ils ne possèdent aucunement (dans cette phase de leur carrière) les diplômes professionnels afférents à l'exercice de ce type d'enseignement (le CAPSAIS, par exemple).

I.1.1.5. En assurant des décharges

Rappelons que diverses formules d'allégements de service sont prévues à un échelon institutionnel, selon que le bénéficiaire de la décharge dirige une école, fait fonction d'Instituteur (ou de professeur des écoles) Maître-Formateur ou assure d'autres fonctions plus singulières.

Nous nous limiterons ici à l'examen des trois formes de décharge que nous trouvons représentées dans les deux circonscriptions longoviciennes.

Nous sommes informés du fait que dans la situation la plus fréquente, c'est-à-dire la responsabilité d'une direction d'école, l'ampleur de chaque affectation horaire accordée aux tâches administratives dépend du nombre de classes présentes dans l'établissement[284] :
a) Elle est totale pour les écoles maternelles de plus de 12 classes et pour les écoles élémentaires de plus de 13 classes.
b) Elle est moitié moindre pour les écoles maternelles de 9 à 12 classes et pour les écoles élémentaires de 10 à 13 classes.

Signalons enfin que, depuis 1992, un quart de décharge est également attribué aux écoles maternelles de 6 à 8 classes et aux écoles élémentaires de 6 à 9 classes et que la mesure est progressivement étendue aux écoles de cinq classes[285].

Quant aux maîtres-formateurs, ils ne sont tenus qu'à une prestation de dix-huit heures hebdomadaires de conduite de classe.

Ils disposent de deux heures de documentation et de formation personnelles, de six heures d'activités de formation et ils consacrent une heure aux réunions d'école.

Pour ce qui est des décharges syndicales en vigueur dans les deux circonscriptions, elles sont librement gérées et distribuées par les organisations bénéficiaires.

---

[284] Cf. circulaire n° 80-018 du 9 janvier 1980.
[285] Sur ce point, le département de Meurthe-et-Moselle bénéficie de << bonnes conditions >>.

Nous n'ignorons pas que diverses modalités de décharge sont présentes sur le terrain.

Dans la présente étude, nous conserverons uniquement trois sortes de conjonctures :

1) << Quatre-quarts de décharge >>

Chaque journée dans une école différente et le samedi matin partagé au prorata.

2) << Une demie et deux-quarts de décharge >>

Deux jours sont effectués dans une école et deux jours dans deux autres écoles.

Le samedi est encore une fois réparti entre les établissements.

3) << Deux demi-décharges >>

Il s'agit d'intervenir deux jours dans une école et deux jours dans une autre.

Le samedi est toujours fractionné.

Nous ne retiendrons pas dans cette rubrique le cas des décharges totales puisque, dans les faits, elles reviennent à assumer un poste fixe à l'année.

Par mon expérience du terrain, je suis également au courant de la *réalité* selon laquelle les maîtres qui exercent des activités de décharge partagent généralement les matières avec le collègue concerné.

Dans ce cas, les professeurs des écoles débutants n'ont par conséquent besoin que des connaissances relatives à leur intervention propre, à la fois dans les disciplines dont ils assurent l'enseignement et par rapport au niveau d'enseignement dont ils ont la responsabilité.

<< Je sais que je n'étais pas réceptive à l'histoire, donc il faut que je me remette dans le bain. C'est un des points positifs du métier : on apprend plein de choses. Même les règles d'orthographe, on va aller les vérifier... et finalement, c'est très enrichissant >> (G.P 5, p 125).

<< Je ne sais pas monter une séquence d'histoire. L'éveil en général. Et puis on a des profs plus ou moins motivés. Montrer une séquence-type, des exemples, personne ne le fait. On n'a jamais fait de travail pédagogique d'application. On ne savait pas ce qu'il fallait sortir de ce qu'ils nous disaient >> (G.P 10, p 156).

<< Si j'ai besoin de travailler sur un sujet, je revois tout à fond avant, parce que je ne me rappelle plus et qu'on n'a pas revu tout le programme. Pour l'instant, ça va. Mais j'ai vingt-cinq bouquins, je pique partout et je fais mon mélange. (...) Je ne prends rien de l'IUFM. D'ailleurs, mes cours sont sur une étagère à Nancy, je n'amène rien ici. En sport si, parce qu'il y avait deux-trois jeux et que je les ai mis en place >> (G.F 7, pp 300- 301).

Les problèmes auxquels disent être confrontés les débutants sur cette catégorie de postes semblent rejoindre ceux dont nous avons précédemment fait état au niveau de chaque cycle.

Ils incluent, en particulier, l'accentuation des difficultés de mise en œuvre au sein du troisième et du quatrième champ disciplinaire.

I.1.1.6. Sur un poste mobile

Puisque les personnels *non-stables* opèrent à tous les échelons de l'enseignement primaire, nous concevons tout à fait qu'ils soient a priori susceptibles de devoir posséder l'ensemble des connaissances disciplinaires utilisées dans les trois cycles.

<< (Je ressens des lacunes) en éveil surtout. Maths, français : ça va mieux, mais surtout parce qu'il y a beaucoup de bouquins aussi. Je fais mes séquences à partir de plusieurs livres de même niveau. Je fabrique mes exercices, je fais mon petit mélange. Je n'ai pas assez d'expérience, et peut-être de compétences, pour monter ma propre séquence toute seule sans l'aide de bouquins. Il y a des règles de grammaire que j'ai revues en même temps que les gamins. Oui, on sort de fac... et ça, à l'IUFM, on ne l'a jamais vu. Les accords du participe passé, par exemple : c'est un truc tout bête, mais je les ai revus sur le terrain >> (G.P 10, p 156).

<< C'est la maternelle qui me pose problème. J'applique... mais peut-être qu'il y a un manque d'investissement de ma part. Donc, les contenus... Les contenus des grands ne me posent aucun problème. Les CP représentaient une appréhension de ma part, elle a complètement disparu. En lecture, il y a un objectif conséquent : savoir lire. Ici (pour ce remplacement), j'en ai cinq (CP), j'applique une méthode. C'est la cinquième différente depuis le début de l'année, ça fait relativiser. Dire que je maîtrise tous les contenus... Je suis allé à droite, à gauche, un petit peu de ci, de ça. J'ai un peu saupoudré >>
(G.I 10, p 238).

<< Je crois que l'enjeu en maternelle, il est plus du côté de l'organisation que du contenu, c'est clair. Et comme je n'ai quasiment fait que de la maternelle, le contenu en lui-même ne me pose aucun problème, je peux te répondre catégoriquement. Sinon, mon remplacement le plus long, je crois que ça a été trois jours avec des CM1 à ... J'ai ressenti des petites lacunes. Parce que les séquences que j'ai eues à mettre en forme, je ne les avais pas vues, même de façon théorique, à l'IUFM. De ce point de vue-là, il a fallu que je me débrouille. (...) J'ai quelques lacunes par rapport à la théorie. Mais je crois quand même que la théorie m'a bien aidé. Je pourrais te répondre de façon virtuelle. Même là, où j'ai des "grande section" et j'aborde la lecture... même s'il y a un certain décalage... l'enseignement théorique que j'ai eu en première année avec un bon prof, sur l'apprentissage de la lecture, est d'une grande utilité. Même si j'ai tout le travail de mise en forme pratique à faire. (...) Je ne feuillette pas mes cours, mais je les ai dans la tête. Je vois les paliers à franchir, ça me sécurise. Je vois ce qu'il ne faut pas faire >>
(G.F 3, pp 275-276).

Pour ce groupe d'enseignants du Premier Degré, je considère avec les intéressés que les occasions de découvrir des lacunes ou des manques semblent se démultiplier au fur et à mesure que les remplacements se succèdent.

Cependant, je constate également dans les propos que les déficiences relevées dans un secteur donné sont considérées comme ponctuelles.

Elles n'accompagneraient nullement l'intéressé sur l'intégralité d'une année scolaire, alors que cela peut être le cas lors de l'affectation sur certains postes *fixes*.

Par contre, j'observe que le besoin de recourir aux manuels, en vue de mieux asseoir ses connaissances, est sans doute accru dans ce genre de situations.

Dans cette optique, ce support me paraît assurément ressenti comme un facteur de sécurisation non négligeable par le néophyte.

I.1.1.7. Dans une affectation sur un poste *particulier*

Dans mon étude, cette catégorie ne recouvrira que trois types de situation : les postes d'adaptation, de << moyen ZEP >>, de << 2/3 de décharges et 1/3 petite enfance >>.

Pour ce genre d'emploi, seule une fraction des connaissances acquises paraît devoir être mobilisée.

Une différence essentielle résiderait cependant dans le fait qu'il est parfois nécessaire qu'elles se révèlent plus pointues dans un domaine spécifique, en fonction des besoins exprimés par l'équipe éducative.

<< Je me sers des cours de première année, en français, et je fais beaucoup appel au CRDP. Je me suis documentée en musique et en arts plastiques. La conseillère en arts plastiques est venue un soir, et elle m'a donné de bons conseils. Je n'ai pas de manuels, mais je pioche dans tous les manuels >> (G.I 9, p 231).

<< Je trouve que ma formation en maternelle, à l'IUFM, c'est zéro. Il n'y a pratiquement rien. Justement, à la place de faire certains cours qui m'apparaissent complètement inutiles, je ne vois pas pourquoi on ne passerait pas plus de temps sur la maternelle. On voit ça vite fait, bien fait... comme si la maternelle c'était très, très simple. J'ai cherché par moi-même, sur mon temps, et c'est comme ça aussi que je me suis rendue compte que j'étais plus faite pour la maternelle. Parce que ça me demandait, disons, moins de temps de réflexion pour trouver ce que je cherchais. Par contre, si j'étais allée dans l'élémentaire, j'aurais dû énormément travailler l'histoire-géo. Je me suis beaucoup servie des I.O, de bouquins, beaucoup des conseils >> (G.F 10, pp 319-320).

A l'instar du personnel mobile, les faiblesses relevées à l'échelle de l'acquisition des connaissances apparaissent aussi de façon ponctuelle ; mais elles paraissent cependant plus ciblées.

Suite à cette exploration, fournissons ci-après quelques données d'orientations théorique qui me donnent la possibilité d'éclairer les témoignages sous un angle différent.

Dans un article[286] tiré d'une étude qu'ils ont menée à l'IUFM de Lorraine en compagnie de deux autres chercheurs (Dominique DEVITERNE et Nicole SCHMITT) et qui << se proposait de mettre au jour et de comprendre l'évolution des représentations sociales des professeurs des écoles en formation et débutants à propos de la polyvalence >>, Eirick PRAIRAT et Annick RETORNAZ exposent les représentations sociales qui ressortent des trois premières années - qu'ils nomment respectivement dans leur recherche << année de préparation au concours >>, << année de professionnalisation >> et << année de prise de fonction >> - sur la conception de la polyvalence.

1) A l'école élémentaire

a) La pluridisciplinarité apparaît d'abord << problématique >>.

Ils reprennent l'idée d'une hiérarchisation des disciplines chez les professeurs des écoles (en accord avec une primauté institutionnelle).

---

[286] PRAIRAT (Eirick), RETORNAZ (Annick), *Images de la polyvalence à l'école* in Cahiers Alfred Binet, n° 664, 2000/3.

Ils notent que ces derniers distinguent :
- des disciplines << importantes >> (français et mathématiques), qu'ils << pensent enseigner avec aisance >>,
- a contrario, des disciplines << mineures, voire facultatives >> (éducation physique, arts plastiques, langues vivantes, éducation musicale...) qu'ils << pensent enseigner avec quelques difficultés >> parce qu'ils les auraient souvent peu rencontrées dans leur parcours scolaire mais aussi parce que l'offre d'interventions extérieures en milieu urbain s'inscrirait dans une politique d'ouverture de l'école qui favoriserait le partenariat sur ce plan.

Cependant, les auteurs affirment qu'au-delà des difficultés qu'implique la maîtrise conjointe de dix disciplines et des conceptions différentes de l'apprentissage qu'elles véhiculent, l'influence d'un << effet-formation >> existe.

Mais il serait toutefois tempéré par un << effet-cursus >> qui peut, selon le cas, être un << frein ou un tremplin >> pour la pluridisciplinarité.

b) La conception de la polyvalence se modifierait << sensiblement >> au cours des trois années examinées.

En première année, elle serait perçue comme une << maîtrise didactisée de l'ensemble des disciplines ou des domaines d'enseignement >> et donc comme << une esquisse de pluri-spécialisation >>.

En deuxième année, deux inquiétudes nouvelles apparaîtraient :
- la gestion des classes à cours multiples et le problème de la poly-intervention (action efficace dans divers types de classes et mise en œuvre simultanée d'enseignements adaptés à des niveaux et à des âges différents dans une même classe),
- la maîtrise des particularités de la pratique en maternelle.

Au terme de la troisième année, la polyvalence deviendrait << un enseignement soucieux d'articuler et de lier les disciplines entre elles >> et c'est << la mise en cohérence des apprentissages et, à travers elle, la possibilité de donner un sens global à l'acte d'apprendre >> qui serait en jeu.

2) A l'école maternelle

Les auteurs remarquent que les domaines pour lesquels les professeurs des écoles ont une perception négative de leurs compétences (agir dans le monde, activité graphique, imaginer, sentir et créer) sont << spécifiquement ceux qui obligent à penser l'école maternelle comme une instance de socialisation qui vise à développer non seulement l'intelligence mais aussi l'habileté motrice et sensorielle et à former la sensibilité, le goût, la sociabilité et le sens moral >>.

Je suis pour ma part amené à constater que les appréciations émises dans les entretiens rejoignent en grande partie ces résultats.

Inspectons maintenant le second volet relatif à l'acquisition de connaissances par les néophytes, en allant vers l'idée d'une mise en place de ce que nous dénommons globalement l'*expérience humaine*.

I.1.2. L'expérience humaine

En cette phase préparatoire à l'entrée dans la carrière, nous observons que la préparation au versant humain de l'intervention enseignante est également déclinée sur un mode essentiellement *négatif* par la plupart des débutants.

Ce négativisme se manifeste majoritairement par l'intermédiaire de la conscience d'une impréparation initiale à la sortie de l'IUFM.

La formation théorique dispensée à l'occasion des cours de psychologie ou de philosophie est principalement visée par les réprimandes.

Je présume pour ma part qu'à l'issue de plusieurs mois d'activité, cette perception renouvelée s'appuie sur un contexte éducatif ressenti par les intéressés comme mieux établi par rapport à ce qu'ils ont connu l'année précédente.

En effet, lorsque nous revenons sur cette période qui a été ponctuée par des départs en stage réguliers, l'opinion dominante énonce l'idée-force suivante : le stagiaire a essentiellement approché le groupe-classe à travers des actions qui, bien qu'elles portent la marque d'une diversification, n'en étaient pas moins fort limitées dans le temps.

Je choisis à présent d'examiner les diverses perceptions en les rattachant à l'échelon du Premier Degré auquel elles s'appliquent : élémentaire, préélémentaire, spécialisé ou ensemble des trois secteurs.

I.1.2.1. Dans l'enseignement élémentaire

Plusieurs points ne semblent pas avoir été abordés au cours de la période de formation initiale.

<< On a eu des cours sur la citoyenneté à l'école, des choses comme ça. On a eu pas mal de choses sur les rythmes biologiques. Mais l'aspect "psychologie de l'enfant", on n'a pas trop insisté là-dessus. C'est vrai que ça manque peut-être, ça >> (G.P 11, p 162).

<< Face à des gamins en difficulté, on n'a pas le même discours que l'IUFM. Face à nos questions, c'était détourné. Pour tout ce qui est difficile, on n'est pas formés. On est face à des gens qui ne sont pas au courant de tout ça, ils ne peuvent pas nous former >> (G.I 4, p 206).

<< On nous a donné de belles théories psychologiques sur l'autorité. On veut bien les apprendre par cœur, mais elles ne nous servaient à rien. Quand on nous montrait des vidéos, c'était toujours la classe idéale. Mais ça ne se passe jamais comme ça. Déjà, deux niveaux, ils ne connaissent pas. A l'IUFM, c'est toujours le cours unique >> (G.F 2, p 266).

<< Par exemple, un truc tout bête comme la discipline. Vu que c'est beaucoup de profs qui n'ont jamais été instits, ils ne savent pas. Et ils sortent de grandes idées toutes faites. On ne savait pas comment signaler un gamin, pour les gens qui sont en cycle II. On ne sait pas. C'est vraiment au petit bonheur la chance >> (G.F 7, p301).

Certains cours paraissent marqués par une orientation *excessivement* théorique.

<< On sortait des cours de psycho en disant qu'on n'avait rien appris de plus. Moi, je l'avais déjà vu. Là où j'ai appris le plus, c'est sur les questions de sécurité et de responsabilité de l'enseignant. Mais je ne sais pas si ça entre dans ce cadre-là >> (G.P 13, p 173).

<< Philo, c'était très théorique. On a eu des profs de fac déjà, on a étudié le développement de l'esprit. Mais on ne nous a pas dit quand un enfant est renfermé sur lui-même... voilà. On a appris des choses, mais... Il y a peut-être des personnes qui traiteront les problèmes d'enfant différemment. C'est chacun selon sa personnalité >>
(G.I 6, pp 212-213).

<< En première ou deuxième année, on nous parle de psychologie, de philosophie, de choses comme ça... on n'est en contact avec des élèves que deux semaines tous les trois mois. Ca ne nous dit pas grand chose... et peut-être que si on refaisait les cours maintenant, ça m'intéresserait, parce que j'aurais des exemples dans ma classe. A l'IUFM, c'est toujours de la théorie et on ne peut pas appliquer >> (G.F 4, p 283).

<< Moi je trouve que les cours étaient trop généraux et peut-être que je ne m'y intéressais pas non plus. Mais là, je me dis que j'aimerais bien savoir réagir face à un enfant qui est comme ci, comme ça. Et c'est vrai que des cours de psychologie... vraiment cours, avec un côté pratique adapté à une situation... j'aimerais bien avoir des notions >>
(G.F 12, p 329).

<< On avait des cours de psychologie de l'enfant, que je connaissais déjà parce que j'avais fait la formation. C'est sûr que ça sert toujours, mais on apprend plus sur le tas qu'en cours. C'est quand on a des élèves qui posent problème sur le plan psychologique que ça peut permettre de comprendre certaines choses. A l'IUFM, c'était vraiment très général, les cours, on ne prenait pas de cas particuliers. Ca, je pense qu'on peut en discuter avec des gens extérieurs, comme les psychologues scolaires. Ou qui travaillent dans le social, comme les éducateurs >> (G.F 13, p 329).

D'autres débutants sont par contre persuadés que certaines situations ne se rencontrent que sur le terrain et qu'elles demandent, par voie de conséquence, une approche plus personnalisée.

<< Je pense que c'est quelque chose qui s'acquiert par le vécu. Mais on pourrait quand même un petit peu former... >> (G.P 1, p 101).

<< Par rapport aux enfants, il faut toujours relativiser ce qu'on leur demande. Je crois qu'on leur demande toujours beaucoup trop. Je suis allée chercher ailleurs. (...) C'est vrai que les premières fois, on se casse bien souvent les dents par rapport au niveau qu'on a choisi. Ca aide, mais ça n'est pas complet. Je crois que c'est dans le cafouillage qu'on va réussir à réadapter son attitude. Par contre, il faudrait quand même un cadre clinique, de façon à avoir une démarche très large pour savoir si ce qu'on attend de l'enfant n'est pas trop lui demander >> (G.P 5, pp 125-126).

<< Dans toutes les écoles, il y a des tas de situations, elles sont toutes particulières. Donc, on ne peut pas faire de la recette miracle. (...) Tout le monde a un cas dans sa classe. Moi, j'en ai plusieurs. Des tas de choses. Et le problème, c'est que les méthodes traditionnelles, ça ne marche pas. Un gamin qui ne parle pas français, qui ne comprend pas les consignes, qu'est-ce que tu peux faire pour lui ? Tu as beau lui faire de super fiches de prép, ça te fout tout en l'air. Et c'est un peu énervant, parce que tu es là et puis tu n'as pas de moyens de l'aider. Parce que ce qu'on t'a appris, ça ne t'aide pas. Tu dois faire appel à des gens du réseau. Mais au départ, je ne savais pas comment ça marchait. Tu ne sais pas leur statut, tu ne sais pas ce qu'ils peuvent apporter à l'enfant, quel dialogue on va avoir avec eux. On avait le réseau à côté, mais on ne savait même pas que ça existait. J'ai dû aller en CCPE, je ne savais même pas ce que c'était. On pourrait au moins nous dire tout ça (à l'IUFM). On ne sait même pas que ça existe. Il y a un manque, parce que tous

les cas particuliers, on ne les a pas. Quand tu fais ton boulot, tu t'aperçois que tous les gosses normaux, ça ne pose pas de problème... c'est les cas particuliers qu'il faut gérer. Et puis, tu n'as pas d'outils pour eux, et c'est frustrant. Heureusement qu'il y a les collègues qui connaissent ! A l'IUFM, ils pourraient préparer tout ça. Imagine les collègues qui se retrouvent tous seuls ou qui ne communiquent pas dans leur école. On ne sait même pas que ça existe ! >> (G.I 12, p 250).

<< Des cours, je n'en ai pas eus en deuxième année. Mais je pense que c'est à la personne de s'adapter. Et je pense que le professeur ne doit pas être pareil avec tous ses élèves. Il faut qu'il s'adapte à chaque enfant. Donc, je pense que les relations, c'est personnel. De même avec les parents >> (G.F 11, p 329).

Pour la quasi-totalité des professeurs des écoles débutants, l'apprentissage de l'aspect humain de l'enseignement paraît difficile à obtenir par le biais de cours abstraits ou à l'occasion de passages fugaces dans les établissements scolaires.

De manière générale, mes interlocuteurs et moi-même pensons que cette expérience demande un suivi et une pratique quotidienne qui ne peuvent être mis en place que lors de la prise de poste.

Dans l'élémentaire, les interrogations qu'ils ressentent comme les plus aiguës se rapportent aux situations d' << échec scolaire >>.

Les tentatives de résolution des problèmes rencontrés semblent alors demander des qualités << d'adaptation >> et <<d'opportunisme >> chez l'enseignant.

I.1.2.2. En maternelle

<< (A l'IUFM), les cours de psycho, c'était trop magistral. En philo, j'ai rien capté sur deux ans >> (G.P 14, p 180).

<< C'est le gros problème des enfants en difficulté. Maintenant, on nous branche sur un réseau d'aide, on connaît. A l'IUFM, c'était tellement vague. Mais c'est vrai que chaque gamin est particulier >> (G.I 5, p 207).

<< On ne nous a pas parlé des relations avec les parents. On nous a juste mis en garde, en fait. Savoir maîtriser un enfant qui pose problème, ou même une classe qui pose problème... parce que ça peut m'arriver. (...) Maintenant, ce n'est pas facile à mettre en place. On peut toujours avoir des conseils, au moins des tuyaux qui ont marché. On peut nous donner des exemples, qu'on n'appliquera pas dans tous les cas, mais au moins voir quelques pistes. Parce que là, c'était vraiment le flou total >> (G.I 7, p 219).

<< Tout ce qui est discipline, autorité, tout ça : on n'a pas grand chose >> (G.F 1, p 266).

<< Tout ce qui est RASED, tout ça, je ne savais pas au début, quand j'ai fait venir la rééducatrice >> (G.F 6, p 301).

<< (A l'IUFM, la psychologie), c'était très, très, très théorique >> (G.F 8, p 311).

Nous observons que les mêmes types d'obstacles que précédemment semblent marquer l'école maternelle, mais aussi qu'une composante plus << sentimentale >> vient s'y adjoindre.

Qui plus est, la place affective des parents est globalement perçue comme plus importante à ce << stade >> du développement de l'enfant que pour la suite de la scolarité.

Autrement dit, dans leurs discours, les professeurs des écoles concernés affirment qu'ils ne peuvent pas négliger ce facteur supplémentaire basé sur l'affectivité.

I.1.2.3. Dans l'enseignement spécialisé

<< On a peut-être eu huit heures en première année et ils nous parlaient de Piaget, des trucs comme ça, comme si c'était connu de tout le monde, alors que certains n'en avaient jamais entendu parler. Et il n'y a rien du tout : ni sur les relations, ni sur les contacts >> (G.P 4, p 116).

<< C'est un côté qui n'est pas du tout abordé. Il y a toute une frange du métier qui n'est pas... On a eu des cours intéressants sur l'autorité, le pouvoir, c'étaient des profs de philo... C'était intéressant, mais pas trop de rapports directs, d'exemples... sur la psychologie de l'enfant, etc... Il y a eu une intervention de l'autonome, où l'on nous a parlé des problèmes concrets qu'on pouvait rencontrer avec les parents, les enfants >> (G.I 8, p 226).

En début de carrière, nous relevons que les intéressés perçoivent la présence de nombreuses entraves, en liaison avec le fait que les groupes-classes apparaissent constitués en totalité par des élèves en butte à des difficultés intellectuelles et/ou morales.

D'autre part, face aux embarras éprouvés au cours de la première année d'exercice, les propos recueillis montrent que les sortants sont massivement persuadés que les théories psychologiques, psychanalytiques ou philosophiques dispensées à l'IUFM ne leur sont pas d'un << grand >> secours.

I.1.2.4. Dans les circonstances liées aux remplacements

<< En philo, on a travaillé sur des thèmes philosophiques, pas sur du concret : << j'ai rencontré ce problème-là en stage, comment le résoudre ? >>. Ainsi, hier après-midi par exemple, un gamin de trois ans avait un couteau dans la poche et à la récréation, il a menacé trois-quatre gamins. Que faire ? On n'a pas eu de réponses à nos attentes. (...) Des problèmes entre gamins, des questions de vie d'ordre général, où on ne sait pas trop quoi répondre. C'est vrai que c'est un peu psychologique, mais on est un peu désarmés. Des histoires de vol... (...) (Dans les classes spécialisées) je me suis sentie mal à l'aise. C'est aussi un peu inconsciemment, parce que j'ai toujours peur d'avoir une classe spécialisée >> (G.P 10, p 157).

<< Il n'y a pas de cours spécifiques qui pourraient nous aider à aborder, je ne sais pas, tous les caractères... en psychologie, par exemple. (...) Quelque chose de très général et sûrement pas d'approche humaine. Ma façon de réagir, je la puise dans mes ressources, dans mon expérience. Je me suis senti démuni face à des enfants proches de l'état caractériel, des choses comme ça. Je n'ai pas été formé, je n'ai pas l'expérience. Surtout, je crois que le problème de la relation à l'autre, c'est qu'il faut trouver la réponse dans l'instant >> (G.F 3, p 276).

Au cours des remplacements, tout se passe comme si les questions relationnelles se réglaient au << coup par coup >>, comme si chaque *incident* enregistré portait une marque singulière.

Dans une expectative que je vois fortement marquée par l'improvisation ainsi que par un manque de familiarité du maître avec la personnalité propre de chacun des élèves, j'arrive également à la conclusion que les théories issues des sciences humaines ne semblent pas constituer des ressources pertinentes et assurées pour le néophyte.

Dès lors, il apparaît incontestable à la plupart des débutants remplaçants qu'en aucun cas les réponses apportées par l'enseignant mobile aux difficultés qu'il éprouve ne seront toutes faites et ne pourront prendre l'aspect de << stéréotypes >>.

Dans une deuxième étape, discernons maintenant les perspectives qui se découvrent sur le plan d'une extension (et d'une réorganisation) de la sphère des connaissances mises en œuvre par les professeurs des écoles pendant les années qui suivent la prise de poste initiale.

Dans cette perspective, nous rechercherons en particulier une utilisation des possibilités qui leur sont offertes par diverses modalités d'accès à la formation continue.

I.2. Dans la continuation de la première année d'exercice

Rappelons tout d'abord que, dès leur entrée dans la carrière, les professeurs des écoles ont la possibilité de participer à des stages organisés dans le cadre du << Plan Départemental de Formation Continue >>[287], lequel est en principe destiné à concilier les exigences institutionnelles et les besoins individuels et collectifs des enseignants.

Nous savons également que la formation continue est placée, en théorie, sous le régime du volontariat, qu'elle est organisée sur le temps de service de l'enseignant et qu'elle constitue un droit statutaire[288].

Cet aspect nous intéressera particulièrement dans la mesure où notre objet est l'expression de *besoins de formation*.

I.2.1. Stages de formation continuée demandés en deuxième année

A partir des entretiens, nous considérons d'abord deux modalités d'une année sur l'autre sur le plan du (des) niveau (x) d'enseignement : une continuité ou une modification.

Puis, nous séparons et ajoutons un cas de figure plus particulier : une nomination sur un poste de << moyen ZEP >>.

1) En gardant une classe ou un cycle similaires

L'analogie de la situation par rapport à la première année a parfois été totale.

---

[287] Les plans de formation sont élaborés au niveau départemental, en Conseil de formation. Des organismes paritaires contrôlent leur validation et l'accès des personnels (à travers un barème départemental combinant ancienneté et stages déjà effectués)

[288] La circulaire n° 72-240 du 20 juin 1972 excluait les instituteurs de ce droit pendant cinq ans au début et à la fin de leur carrière mais la priorité pour les débutants, contenue dans le protocole d'accord formation continue Education Nationale de mars 1993, permet leur participation aux stages dès leur sortie d'IUFM.

<< Je n'ai pas demandé de stages, parce que j'en avais beaucoup eus l'année dernière. Mais je n'ai pas ressenti de lacunes. Par rapport au nombre, c'est vrai que j'aimerais des fois qu'on m'explique comment gérer un groupe-classe en sport ou en arts plastiques, parce que ça n'est pas tellement évident. (...) En éducation civique aussi, ça pêchait un peu. Mais la collègue m'a donné de la documentation là-dessus, donc ça va mieux. Je ne dis pas que je maîtrise, mais j'ai un appui>> (G.I 6, p 774).

<< J'ai fait le stage de directeur et le stage de langue. (...) Je partirais bien faire un stage d'expression écrite. Mais d'un autre côté, j'ai besoin que ma classe, elle avance>> (G.I 12, p 802-803).

La correspondance n'a pu être que partielle.

<< Le français, ça va mieux. Les besoins, c'est toujours dans des matières comme les sciences, comme la musique, les arts plastiques. La biologie, c'est difficile comme démarche. Ca, je suis toujours un peu en difficulté, parce qu'il faut mettre du matériel en place, qu'il faut réfléchir sur les groupes. C'est plus dans la mise en place. La production d'écrits aussi, c'est difficile. (...) Pour les stages, j'ai demandé à travailler sur l'expression écrite. Pour que ce soit quelque chose de plus individuel, une remédiation beaucoup plus individuelle >> (G.I 3, p 751).

<< (Je n'ai pas eu) vraiment de besoins, non, on arrive toujours à se débrouiller. Les stages, on en demande, on ne les a pas. J'ai demandé en musique et en arts plastiques>> (G.I 13, p 812).

2) En se situant dans une classe ou dans un cycle différent

L'enseignant s'est transféré vers des élèves plus jeunes.

<< J'aurais bien voulu partir en stage, mais il n'y avait rien. Et l'année prochaine, c'est pire. J'aurais bien voulu un conseiller péda... pour les mathématiques >> (G.I 1, p 737).

<< J'ai fait le stage d'anglais uniquement. Là, c'était obligatoire, donc... sinon, je n'ai pas ressenti de besoin particulier >> (G I 2, p 744).

Le déplacement a été opéré en direction d'élèves plus âgés

<< J'ai demandé en maths et j'ai demandé "la main à la pâte". Et ça, j'aurais bien aimé voir. Sinon, rien de particulier. Si j'ai besoin de quelque chose, je sais chez qui trouver, je sais où aller >> (G.I 5, p 765).

<< (J'ai ressenti des besoins de formation) en sciences. Je demanderais bien un stage l'année prochaine. L'année dernière, je n'avais rien demandé du tout, je ne pensais pas en avoir. On m'a toujours dit qu'il fallait attendre une paire d'années avant d'avoir des stages. Et puis, je voudrais bien en lecture >> (G.I 11, p 791).

3) En acceptant une nomination sur un poste *particulier* (moyen ZEP)

<< Il y a eu un stage "construction du nombre en grande section et CP" : très intéressant. Et l'autre, c'était "problèmes et situations-problèmes". C'étaient les seuls possibles parmi ceux que j'ai demandés >> (G.I 7, p 780).

A la lecture de ces divers témoignages, nous observons que peu de stages sont demandés au cours de la deuxième année d'exercice, en dehors de ceux que les débutants

ressentent comme plus ou moins << imposés >> par l'Institution, plus particulièrement au niveau des langues vivantes.

Au-delà de la nécessité d'apporter des réponses à des << manques >> bien ciblés dans certaines disciplines, la plupart des intéressés déclarent qu'ils préfèrent << se débrouiller >> par eux-mêmes ou s'adresser à leurs collègues les plus proches plutôt que de partir en formation.

Comment cette position évolue-t-elle par la suite ?

I.2.2. Utilisation des possibilités offertes par la formation continue pendant les deux années suivantes

Après examen des propos rassemblés en entretien, je décide d'analyser les opportunités d'acquisition de connaissances en séparant mes interlocuteurs suivant une dichotomie que j'ai déjà utilisée pour les membres de mon *groupe intermédiaire*.

Mon critère principal est ainsi fondé sur la prépondérance d'une permanence ou, a contrario, sur la primauté d'un renouvellement dans le déroulement immédiat de la carrière.

I.2.1.1. En conservant le même type de configuration qu'à l'origine

1) Maintien dans une classe ou dans un cycle strictement identique

<< J'ai donc fait un stage en anglais. Et "mesure et géométrie", mais c'était plutôt par curiosité. J'ai appris des choses que j'ai pu appliquer après, donc, à ce niveau-là, c'était positif. Sinon, rien de particulier par rapport à la première année, où j'avais fait un stage "péda différenciée" >> (G.P 1, deuxième année, p 616).

<< Je n'ai demandé aucun stage. (...) Mais je n'ai pas ressenti de besoins. En arts plastiques, je n'ai pas envie d'en faire. Je préfère aller me documenter que d'aller faire des stages >> (G.P 1, troisième année, p 824).

<< (J'ai ressenti un) besoin du soutien, plus tôt et pas réservé uniquement au CM2. J'ai demandé un stage d'allemand, mais j'ai été obligée de le demander, ce n'est plus du volontariat. Sinon, c'est toujours plus en histoire, toujours le problème de documents. Sinon, l'année dernière m'a aidée au niveau du cours double, ça ne me pose plus de problème, je crois que je m'en suis bien sortie aussi >> (G.P 8, deuxième année, p 679).

<< Rien de particulier >> (G.P 8, troisième année, p 873).

<< Au fur et à mesure, on comble un peu les besoins qu'on avait. Je ne pense pas vraiment avoir de gros besoins. La langue vivante, ça va être souple. L'an dernier mes demandes de stages ont toutes été refusées, donc cette année je n'en ai pas redemandés. J'aimerais bien un stage en lecture quand même, des choses comme ça ou des points un peu isolés. Mais ça n'est pas un gros besoin >> (G.P 13, deuxième année, p 717).

<< Je ne suis pas partie en stage. Je n'en ai pas demandés, parce qu'on m'avait refusé tous les miens et j'étais assez dégoûtée. (...) En technologie, je ressens des lacunes. Pas les connaissances, mais comment faire. C'est l'horreur. La lecture, ça va mieux. Tout ce qui est arts plastiques, peut-être que ça me ferait du bien aussi. Mais c'est vrai que tout ce qui est les sciences, la technologie, ça me manque beaucoup. Ce ne serait pas mal non plus que j'aie un stage en langue, parce que là, j'ai vraiment fait un truc au hasard en fonction des deux autres enseignantes >> (G.P 13, troisième année, p 902)

<< J'ai fait un stage d'arts plastiques. Le regrettable, c'est que je n'en ai eu qu'un dans l'année. Le stage, ça m'a apporté beaucoup mais finalement, je n'avais pas tant de manques que ça. Et puis, l'inscription par Minitel, ça pose un réel problème. J'ai demandé aussi en arts plastiques et en musique, j'avais un projet "chorale". Il y avait le stage sur le sport dans les classes à plusieurs niveaux, il a été annulé >>
(G.P 14, deuxième année, p 727).

<< On a toujours besoin. Je n'ai pas fait de stages, mais j'ai besoin en tout... techno, tout ça. Je regrette de ne rien avoir demandé >> (G.P 14, troisième année, p 910).

Dans ces témoignages, il apparaît que très peu de stages ont été demandés pendant la période consécutive à la première année d'exercice.

Tout se passe comme si les intéressés voulaient essentiellement rester dans leur classe, en se formant par eux-mêmes au contact des élèves.

2) Continuité à partir d'une base demeurée analogue à la première année

<< La gestion des cours multiples, maintenant, je pense que c'est bon. Les enfants en difficulté, je cherche par moi-même, parce qu'on n'a pas d'aide. En musique, en sciences et en arts plastiques, c'est sûr, mais ça ne me handicape pas >>
(G.P 2, deuxième année, p 625).

<< Les stages, j'ai demandé tout et n'importe quoi pour au moins en avoir un. Les années précédentes, je n'en avais pas demandés, donc... Il y en a que j'ai trouvés intéressants. Certains donnent des bagages et d'autres pas du tout. J'ai eu français, maths et puis sport. Au niveau français, c'était la lecture-plaisir et ils ont démonté tout ce que j'avais fait à l'IUFM. Ca me fait doucement rire. J'ai donc deux manières de lecture-plaisir. Mais ça permet de voir d'autres gens, de voir comment ils fonctionnent, et de sortir de là aussi. Je ne ressens pas des lacunes. Mais quelques difficultés auxquelles je suis confrontée et que j'essaie de dépatouiller, de voir s'il y a une réponse. En arts plastiques, ce ne sont pas des lacunes mais à force, sur trois ans, j'ai du mal à renouveler. Les chants, j'en ai, mais ça s'estompe vite. C'est le renouvellement qui est difficile, c'est du matériel>>
(G.P 2, troisième année, p 832).

Dans les deux types de situation, mes interlocuteurs affirment très majoritairement ne pas (ou très peu) recourir à la formation continue.

Par conséquent, j'ai la sensation de plutôt collecter un mouvement de désaffection vis-à-vis des stages et j'enregistre que tout se passe comme si les professeurs des écoles préféraient mobiliser une attitude proche d'une auto-formation.

I.2.1.2. En modifiant le contexte

1) Persévération dans une autre organisation relevant de l'enseignement spécialisé

<< J'ai fait l'anglais, parce qu'ils m'ont demandé. Les besoins, ce serait plutôt en piscine. En fait, le maître-nageur m'a passé les objectifs avec les différentes étapes, et ça m'aide bien. (...) Pour aborder des notions en maths ou en français, je discute avec mon collègue. Ce n'est peut-être pas suffisant, mais au moins pour l'instant... (...) Le problème, c'est comme pour les stages d'initiation d'anglais. Ils sont faits pour des gamins qui normalement marchent bien et n'ont pas de problème. Une classe normale. Donc moi, chaque fois que je fais une formation, j'ai l'impression de ne pas être concernée directement. C'est bien pour moi, pour ma culture personnelle, voir comment ça marche

par rapport à une classe normale et resituer ma classe par rapport à ça. Mais sinon pour moi, sur le terrain, directement, ça ne m'apporte rien vraiment >>
(G.P 4, deuxième année, pp 635-636).

<< *J'ai demandé des stages mais je ne les ai pas eus. Plus des cours d'arts plastiques, de musique, des activités comme ça... Là, j'aurais bien aimé. Mais, dans le spécialisé, il n'y a pas tellement de formation. Donc, comme ça, c'est vite réglé. Sinon, en mathématiques ou français, c'est opérant. C'est plus d'activités ludiques... même avec une tendance pédagogique... qu'ils ont besoin. Donc, c'est presque plus une formation d'éducateur qu'il me faudrait par certains côtés, d'activités éducatives que scolaires pures*>> *(G.P 4, troisième année, p 843).*

2) Sortie de l'enseignement spécialisé

<< (J'ai ressenti des besoins) *en histoire-géographie, oui, pour monter les séquences. (...) Je n'ai pas ressenti le besoin de faire des stages en formation continue. En fait, quand j'ai des lacunes, j'ai des réponses immédiates pour certaines choses, donc c'est bien* >> *(G.P 9, deuxième année, p 689).*

<< *Je n'ai pas fait de stage du tout. (...) Les besoins, on les ressent toujours pour renforcer les choses. Mais il n'y a pas, à la base, un manque terrible à ne pas pouvoir faire de séquences, si tu veux* >> *(G.P 9, troisième année, p 885).*

3) Changement de niveaux d'enseignement

Le mouvement a pu se produire à l'intérieur d'un même cycle.

<< *J'ai fait le stage d'anglais. Honnêtement, certains de ma promotion ont fait des stages et c'est exactement ce qui était proposé à l'IUFM, le même genre d'activités. En arts plastiques, j'ai profité d'une conférence pédagogique. Sans plus. Honnêtement, la seule lacune qui pourrait... ce serait un stage d'information générale sur les aspects réglementaires qu'il me faudrait, parce qu'on n'a eu aucune formation en IUFM là-dessus, on n'est pas au courant. Il y aurait peut-être aussi comment gérer les enfants en grosse difficulté du point de vue du comportement. Parce qu'on a une maîtresse d'adaptation qui agit au cycle II... mais au cycle III, il n'y a plus rien, on est rayé de la carte* >>
(G.P 7, deuxième année, p 669).

<< *J'ai plus l'impression qu'on apprend dans une classe ou en discutant avec les collègues. (...) Les manques, c'est toujours sur les droits et les devoirs* >>
(G.P 7, troisième année, p 864).

Un groupe d'élèves appartenant à un autre cycle a été ajouté à la disposition initiale de la classe.

<< *L'an dernier, j'ai fait un stage d'anglais. Je n'en ai pas demandé cette année. En réunion pédagogique, il y avait plusieurs options. J'ai choisi ce qui se rapportait plus au projet d'école : l'activité théâtrale au cycle III. J'ai appris pas mal de choses avec les conseillers pédagogiques* >> *(G.P 11, deuxième année, p 699).*

<< *J'ai eu des réunions pédagogiques sur un thème que j'avais choisi. Cette année, c'était l'expression écrite, en lien avec notre projet d'école. Et ça m'a apporté plein de choses. Parce que c'est un domaine qui est assez difficile à faire passer. Dès qu'il y a un texte, plus rien ne va de ce qu'on a appris des règles d'orthographe... donc, ça n'est pas évident à mettre en place. J'ai eu trois demi-journées sur ce thème-là. Et ça m'a suffi* >>
(G.P 11, troisième année, p 892).

Dans les deux cas de figure, nous relevons que les demandes de stages, apparemment effectuées en plus grande proportion, semblent davantage correspondre à l'existence de besoins ponctuels, nouvellement pris en charge par le débutant.

Au-delà de la première année d'exercice et quelle que soit la nouvelle situation rencontrée, le pourvoi à la formation continue se manifesterait cependant comme un phénomène relativement modéré.

Peut-être cette constatation est-elle en partie le résultat d'un manque d'informations sur les nouveaux droits (relatifs aux cinq premières années d'exercice) dont disposent aux débutants depuis 1993 pour accéder aux stages ?

Cependant, une majorité de débutants proposent une explication qui semble principalement résider dans le fait qu'à l'issue de la prise de poste initiale, l'expérience qu'ils ont accumulée les incite de préférence à marquer un moment de pause dans la réflexion théorique.

Cependant, un besoin à double face se manifesterait durant cette phase d'entrée dans la carrière :
a) Faire le point, de manière tout à fait personnelle, sur la formation intellectuelle et humaine déjà acquise.
b) Porter davantage l'accent sur la mise en place d'une palliation aux lacunes constatées.

Ils affirment majoritairement que les insuffisances sont maintenant parfaitement relativisées par rapport à la situation antérieure, puisque celle-ci était effectivement imprégnée, en toutes circonstances, par une sorte de nécessité primitive d'action.

Nous devons néanmoins signaler une nouvelle fois que les stages orientés vers les langues vivantes – ils concernent surtout l'anglais mais aussi, dans une moindre mesure, l'allemand – représentent pratiquement un passage obligatoire pour les professeurs des écoles qui interviennent dans un cycle III, puisqu'ils correspondent en l'occurrence à une volonté et à une priorité institutionnelles.

Dans cette étape de la phase de décollage, je suis également conduit à observer le phénomène suivant : les desiderata des enseignants en matière de formation continue, lorsqu'elles existent, se concentrent le plus fréquemment sur les mêmes disciplines que nous qualifierons de << périphériques >> (histoire, géographie, sciences et technologie, arts plastiques, éducation musicale).

Dans une nouvelle tentative de synthèse, nous essayons de cerner ensemble les contours d'une compétence relative à l'obtention de connaissances dans toutes les disciplines et, par conséquent, en accord avec la notion de polyvalence.

I.3. Une compétence d'acquisition de connaissances pluridisciplinaires

Nous constatons que tout se passe comme si l'adoption de la perspective de la polyvalence par les professeurs des écoles impliquait également pour eux, par une espèce

d'effet de retour, la possibilité de ne pas posséder l'ensemble des connaissances requises par l'Institution pour enseigner dans les classes primaires.

Cette considération relative à la présence de carences éventuelles ne me semble nullement antinomique avec la perception d'une nécessité de couverture de l'ensemble des disciplines scolaires.

Un constat pratiquement unanime émerge de manière indiscutable selon lequel le maître du Premier Degré ne peut certainement pas être omniscient d'emblée.

D'ailleurs, beaucoup pensent qu'il risque de ne jamais arriver à une telle érudition.

Dans cette conception, la grande majorité des professeurs des écoles que j'ai interrogés pense que l'enseignant doit plutôt adopter le profil d'un individu suffisamment apte à rechercher les renseignements qui lui manquent là où ils se trouvent.

S'ils admettent que la formation personnelle antérieure devrait normalement constituer une aide pour l'acquisition des connaissances nécessaires à leur enseignement, ils ont aussi conscience qu'elle comporte logiquement et inévitablement ses points forts et ses points faibles.

Ils pensent que le problème essentiel du débutant tient tout entier dans le fait que jusqu'au baccalauréat, son parcours est identique à celui des autres étudiants qui ont évolué dans l'enseignement secondaire - et les connaissances de base pour enseigner sont donc en théorie acquises - mais que, par la suite, elles s'effilochent tout au long de sa continuation de son parcours dans l'enseignement supérieur.

De plus, il ressort des propos engrangés que les insuffisances ne seraient aucunement comblées par la formation initiale en IUFM elle-même, dans la mesure où cet organisme non seulement ne reviendrait pas sur celles-ci mais ne fournirait pas non plus d'autres méthodes de bases pour compléter le cursus scolaire et universitaire.

Du point de vue de la mise en œuvre de l'interdisciplinarité, quatre solutions majeures resteraient disponibles au terme de la formation initiale.

Nous les classons ci-après dans un ordre hiérarchique :

1) Les demandes adressées aux pairs représenteraient indéniablement une alternative essentielle dans le domaine de la formation.

2) Un autre grand centre d'appui résiderait dans le recours à la documentation et aux manuels existants sur le marché scolaire.

Il serait toutefois nécessaire d'effectuer une << pioche >> dans la masse des documents.

3) La formation continuée procurerait ensuite des éléments utilisables sur le plan des savoirs.

Rappelons simplement à ce propos que, de plus en plus fréquemment, beaucoup de stages sont ouverts aux débutants dès la première année, sans qu'ils soient obligés de passer par une période probatoire de cinq ans, comme cela était le cas précédemment[289] pour les jeunes instituteurs.

---

[289] La formation continue des personnels intervenant dans les écoles a été instituée en 1969.

4) En toute dernière place, se trouvent donc les intervenants extérieurs (en sport, en arts plastiques, en éducation musicale...).

S'ils représentent une source << spécialisée >> et non négligeable de savoirs dans des domaines perçus comme << spécifiques >>, beaucoup de professeur des écoles croient cependant que le maître n'est pas obligé de pousser l'exploration des connaissances aussi loin que ces derniers dans les disciplines investies.

En effet, il leur apparaît que le niveau de connaissances demandé par l'Institution dans les diverses disciplines n'est généralement pas hors de portée de ce que le professeur des écoles sait faire à sa sortie de l'IUFM.

Ils sont également persuadés que l'Education Nationale donne la préférence à une solide << initiation >> de l'élève à l'échelon de l'enseignement primaire, dans la mesure où, de toutes façons, l'apprentissage est destiné à se poursuivre et la scolarité de l'élève ne s'arrête pas au terme du Premier Degré.

La sollicitation d'une aide externe permettrait plutôt d'obtenir une amélioration du degré de compétence des élèves dans un domaine bien déterminé ou d'approfondir un point particulier du programme.

Mais le débutant a-t-il réellement toujours besoin de l'intervention d'un ou de plusieurs << spécialistes >> ?

Je présume de mon côté que cette intercession doit implicitement respecter les trois principes que nous avons énoncés précédemment à propos du concept de polyvalence :
- une règle de contrôle (des compétences et des capacités) de la personne sollicitée,
- la présence d'un élément pédagogique (impliquant une évaluation) conduisant à de réels apprentissages,
- une base axiologique (supposant un respect des valeurs et des principes de l'école)[290]

Je relève un indice principal d'irruption assorti d'un prolongement pour l'acquisition de connaissances pluridisciplinaires dans <u>la capacité à combler progressivement ses lacunes</u> en se remettant au << niveau >> des élèves :
- à partir d'échanges avec les collègues et de recherches documentaires,
- en faisant référence à des méthodes assimilées au cours de la formation.

Une déclaration d'orientation sur la formation des maîtres du Premier Degré prévoyait dès 1972 une formation permanente s'appuyant sur une formation initiale et une formation continuée.
Un lien était fait avec << les besoins qui naissent de la nécessité d'adapter la pratique professionnelle aux transformations du système éducatif >>.
Les conditions d'application étaient spécifiées par la circulaire n° 72-240 du 20 juin 1972.
Bien que le crédit de formation des instituteurs titulaires en activité s'élève à une année scolaire entière, ces phases d'apprentissage pouvant être réparties sur l'ensemble de la carrière, les cinq premières années et les cinq dernières souffraient jusqu'à une période récente d'une exclusion totale, sauf exception dûment justifiée (par exemple, la participation à un stage d'école).

[290] Cf. *La polyvalence du maître à l'école primaire...* article déjà cité.

II Le professeur des écoles *initiateur* de l'ouverture de la classe

Dans les échanges, la question de l'initiation des élèves aux langues vivantes (étrangères ou régionales) est unanimement apparue comme spécifique.

Dans cette étude, nous nous bornerons à considérer les deux principales langues étrangères habituellement usitées par les professeurs des écoles dans les établissements scolaires du Premier Degré, c'est-à-dire l'anglais et l'allemand.

Effectivement, si je suis parfaitement informé du fait que la langue italienne et la langue arabe sont ouvertes à un enseignement spécifique dans certaines zones des circonscriptions longoviciennes, je sais aussi que leur apprentissage reste quasiment toujours assuré par un intervenant extérieur, ressortissant ou non du pays concerné, et nullement par un professeur des écoles ou par un instituteur.

Le cas de la langue régionale évoqué par le << Référentiel >> n'est quant à lui pas pertinent sur mon territoire de référence (Longwy I et Longwy II) et je l'ai exclu d'emblée.

L'enseignement des langues vivantes fait l'objet d'un examen particulier de ma part, car je pense que non seulement il affermit un questionnement qui me semble fondamental au niveau de la polyvalence mais il ouvre également une perspective très particulière pour l'analyse de l'ouverture de la classe au monde extérieur.

II.1. A l'arrivée sur le poste

Rappelons qu'à la rentrée 1995, sous l'égide du ministère BAYROU[291], l'enseignement à l'initiation à une langue vivante a été introduit à partir du CE 1, avec pour objectif d'aboutir à une << sensibilisation >>au cycle II.

Souvenons-nous également que le dispositif << Sans frontière >> l'accompagnait en s'appuyant sur un matériel audiovisuel conçu par le CNDP.

Le << cours moyen >> a d'abord été engagé dans une sensibilisation par le biais d'un système d'Enseignement à l'Initiation d'une Langue Etrangère (EILE)[292] qui occupait un créneau de deux heures hebdomadaires.

Il est ensuite entré dans un processus de généralisation à travers le dispositif EILV.

A partir de la rentrée 1998 au CM2 et de la rentrée 1999 au CM1, il s'est dorénavant agi d'obtenir un véritable apprentissage (accompagné, par conséquent, d'exigences) plus centré sur les compétences orales.

A l'origine, je considère le problème des langues vivantes en fonction de deux modalités :
- une pratique effective sous l'effet d'une entrée de fait du débutant dans le dispositif,
- une non-obligation d'effectuer cet enseignement.

---

[291] Circulaire n° 95-103 du 3 mai 1995.
[292] Circulaire n° 98-135 du 23 juin 1998

II.1.1. Les *pratiquants*

1) Les *volontaires*

<< Les écoles sont quand même embringuées dans ce système-là, donc... je trouve ça bien. Les cassettes, c'était bizarre au départ et maintenant, ça va. A l'IUFM, on nous a montré des morceaux de cassette. Comme j'ai un CE1, je m'adapte aussi >> (G.I 4, p 511).

<< Je n'éprouve pas trop de difficultés à l'enseigner, puisque c'est une langue que je possède. Mais j'ai vu des collègues qui ont dû se mettre à l'anglais, alors qu'ils ne l'avaient jamais vu. On a l'air de dire : << en écoutant les cassettes, ça va bien >>. Moi, je n'y crois pas trop. Je pense que pour les élèves, c'est intéressant, qu'ils garderont quelque chose pour le collège. Ils auront vu d'autres sons, qui leur seront utiles quand ils apprendront la langue. A l'IUFM, on a vu la cassette, mais on ne savait pas comment s'en servir >> (G.I 6, p 524).

2) Les *forcés*

<< Moi je le fais personnellement, mais je ne trouve pas que c'est important. C'est préférable d'avoir des intervenants qui soient là pour. Quand je vois des instits qui le font sans aucune conviction, et qui n'y connaissent rien, et puis qui n'ont pas envie de le faire, non. Je l'ai fait pendant l'année d'IUFM, mais... ça m'a quand même apporté certaines petites choses... J'avais pas mal potassé ça pour le concours et je n'ai pas eu l'impression que l'IUFM m'a donné un plus. On avait fait le tour et c'est des redites >> (G.I 11, p 576).

Les réactions apparaissent différentes selon le niveau personnellement atteint par l'individu au cours de leur scolarité.

Nous estimons en général qu'une adhésion primitive de l'enseignant à cet apprentissage repose sur sa familiarité propre avec la langue vivante qu'il doit enseigner et qu'elle est totalement dépendante d'une pratique antérieure plus ou moins étendue.

Dans les discours, notons cependant l'affirmation qu'en formation initiale, tout se passe comme si l'IUFM n'apportait aucune facilitation dans ce domaine.

II.1.2. Les *non-pratiquants*

1) Les *convaincus* du caractère secondaire de cette initiation linguistique

Certains de ces professeurs des écoles exerçaient dans une classe à plusieurs niveaux.

<< On a déjà du mal à leur apprendre le français ! Ce n'est pas prioritaire. Et puis, en sortant de l'IUFM, on n'en était pas du tout capables. On a eu des cours qui ne servaient à rien. Donc, leur faire apprendre avec un mauvais accent, à quoi ça leur aurait servi ? Ca, c'est le travail d'un professeur spécialisé. C'est trop pointu. Ou alors d'un instituteur qui a cette passion. Il y en a qui font des stages... >> (G.P 2, p 358).

<< C'est peut-être une vieille conception, mais je me dis que j'ai des gamins qui n'arrivent pas à écrire le français... et ce serait bien... mais avec des petits surdoués. Il faudrait que je m'y remette. Cette année, je n'en ai pas fait, parce que j'avais tellement

peur de faire des bêtises. Je pourrais leur parler en latin... mais l'anglais et l'allemand, ce n'est pas ça. A l'IUFM, je crois que c'était la pire des matières, la langue >> (G.I 1, p 479).

<< En tant que professeur d'école, je trouve que c'est important d'initier, ce soit fait à l'école primaire. Mais est-ce le rôle du professeur d'école ? (...) Ma réflexion, c'est qu'on demande déjà beaucoup aux professeurs d'école... est-ce qu'on peut lui demander aussi de bien maîtriser les bases d'une langue étrangère et de l'enseigner ? >> (G.I 12, p 589).

<< C'est important pour l'ouverture des esprits des enfants, ce qui peut être nouveau pour eux, surtout que ça existe. A l'IUFM, on a eu quelques petits cours. Mais vu qu'on ne mettait pas en pratique, c'était passé comme ça. Ca ne nous paraissait pas intéressant et à la limite, on ne s'imaginait même pas le faire >> (G.I 13, p 600).

Une deuxième fraction se trouvait dans des classes spécialisées.

<< Quand je vois qu'eux ont du mal, des fois, à aligner deux mots de français corrects... Si on les accable encore d'une autre langue vivante, ça peut être un bien comme ça peut être aussi plus compliqué. Est-ce que ça peut être utile ou pas ? Je ne sais pas du tout. A l'IUFM, on avait soi-disant un enseignement en anglais et en allemand... mais en fait, c'était franchement nul >> (G.P 4, p 372-373).

<< Je trouve qu'on a déjà tellement de mal à terminer les programmes... que de rajouter une langue étrangère... Le principe est bon, à condition qu'il y ait un instituteur spécialisé. C'est difficile à mettre en place, mais comme ça, ça ne prend pas du temps à l'institutrice et elle n'est pas obligée de se former. En plus, ça nécessite du matériel et des déplacements et on va prendre sur le sport, l'éducation civique ou la musique. Or, c'est aussi important >> (G.P 6, p 399).

<< Ce n'est pas non plus, à mon avis, dramatique si ça ne se fait pas en classe. En IUFM, les cours d'anglais, c'était quand même très succinct. On a une petite idée de ce qui pourrait se passer en cours, mais on ne nous a pas parlé de tout l'aspect ludique >> (G.P 9, p 422).

<< Je ne pense pas que ce soit la priorité. Je pense qu'on peut le faire peut-être quand les enfants n'ont pas trop de difficultés. Mais c'est un peu de l'élitisme, alors il y a du pour et du contre. Il y a des matières qui doivent être sues. Le problème que j'ai remarqué avec les langues vivantes, c'est qu'on n'a plus le temps ou qu'on bâcle certaines choses. On ne fait plus de sport... or, il est aussi important que l'enfant se développe physiquement, qu'il ait une activité. Et je pense qu'un enfant qui n'est pas bon en classe, il aura peut-être plus de facilités en sport, en musique ou en arts plastiques qu'en anglais. Ce sera peut-être plus valorisant pour lui. Sinon, j'ai fait des études d'allemand et à l'IUFM, en allemand, on a eu une très bonne enseignante. Mes amies s'en sortaient aussi très, très bien >> (G.I 9, p 555).

D'autres étaient nommés en maternelle.

<< Il y a d'autres priorités. Je ne dis pas : à quatre heures et demie, ce serait génial que les gamins puissent, avec quelqu'un d'autre qu'un instit, bosser sur une langue vivante. Moi, je me sentirais incapable d'enseigner... l'allemand : admettons... l'anglais : ce n'est pas la peine. Il faut quand même être cohérent avec ce qu'on leur apprend. A l'IUFM, non, je n'ai pas appris à le faire >> (G.P 14, p 468).

2) Les *susceptibles d'enseigner* une langue étrangère, mais sans être directement concernés la première année

L'initiation n'a pas été mise en place.

<< Moi, ça ne me dérange pas, parce que je suis bilingue, mais j'ai pensé aux gens qui n'avaient pas de formation dans ce domaine-là. "Etre capable de", ce n'est pas évident. En rentrant à l'IUFM avec un bon niveau, on nous donne quand même de bons outils au niveau péda >> (G.P 1, p 348).

Ils intervenaient sur des décharges de direction.

<< Je suis d'accord pour la polyvalence. Mais en ce qui concerne les langues, qu'ils mettent des gens qui savent parler. Même s'il y a des cassettes et tout ça, je ne me sens pas capable de faire passer aux enfants des choses... j'aurais tellement peur de leur donner de mauvaises habitudes. Je parle les langues tellement mal que je ne vois pas comment je pourrais... Les langues, je n'aime pas ça, et je ne me sens pas capable de les enseigner. Je crois que c'est important de les présenter à l'élève dans ses premières années, mais le problème, c'est qu'il faut que ce soit très bien présenté >> (G.P 5, pp 385-386).

Ils étaient sur un poste mobile.

<< Ils peuvent apprendre par un intervenant extérieur. Ce n'est pas un rôle essentiel pour l'enseignant. Mais je suis d'accord pour qu'il apprenne. En sortant de l'IUFM, je n'étais pas capable d'enseigner une langue >> (G.P 10, p 431).

A partir de la transcription de l'ensemble de ces témoignages, je déduis que les professeurs des écoles qui ne pratiquent pas, pour diverses raisons, l'enseignement des langues vivantes ne semblent globalement pas le regretter.

Deux arguments essentiels sont mis en avant pour justifier cette position de principe :
a) L'enseignement doit préférablement être orienté vers d'autres priorités (le français, par exemple).
b) L'acte d'enseigner une langue vivante nécessite la mobilisation de compétences beaucoup plus pointues que dans d'autres matières.

Comment ces conceptions s'affermissent-elles ou se modifient-elles pendant la période postérieure à la première année ?

II.2. Au cours de la phase suivante

II.2.1. Ceux qui ont accumulé une expérience

1) Effets estimés en deuxième année.

<< Je fais de l'anglais, comme l'année dernière. Au CE1, c'est pas... de très grandes difficultés, et puis... J'avais préparé des petites choses pour faire avec la cassette, des découpages, des collages, des dessins, donc je m'en sers. Mais sinon, au niveau de la langue, ça va. Si je ne sais pas, je regarde un peu le guide, mais ce n'est pas très, très difficile. Ca se passe bien. Les mômes aiment bien, ça passe bien >> (G.I 4, p 759).

<< J'étais très enthousiaste au début, parce que j'adore ça. Mais mon enthousiasme baisse et celui des gosses baisse aussi. L'an dernier, c'est moi qui faisais ma cuisine et cette année, c'est une cassette. Je ne suis pas convaincue du tout. Parce qu'à la fois c'est lourd, même pour nous... en vocabulaire, des petits comme ça, ils décrochent un peu. C'est dans la façon de procéder. Le principe est assez bien fait, mais l'outil me plaît peu. Mais, d'un autre côté, ça aide quand même, parce que s'il fallait préparer tous les jours, quotidiennement, des séquences sans support... >> (G.I 11, p 787).

Nous recueillons deux avis totalement différents mais nous devons toutefois préciser qu'ils proviennent d'enseignants qui ont la responsabilité de << petites >> classes élémentaires (CP, CE 1).

2) Apprentissage apprécié sur trois ans.

<< J'ai commencé cette année. Mais moi, je suis bilingue et je me suis demandée ce qu'ils appellent stage de formation. J'ai suivi un stage de deux jours. Et quand on voit ce qui est demandé, je me demande... si on n'a pas appris cette langue... comment on peut l'enseigner, surtout au niveau CE2. Le problème avec la deuxième cassette, c'est que les enfants décrochaient complètement. Donc, j'aurais bien aimé avoir le retour des instituteurs et profs d'école qui l'ont utilisée. Pour moi, c'est impossible. Vu ce qui est demandé, je trouve que c'est de la folie, honnêtement. A la fin, l'anglais, ils en ont eu jusque là. Je suis pour l'apprentissage des langues, mais pas comme ça. Pour moi, c'est ridicule, ça me prend du temps et ça n'apporte strictement rien >>
(G.P 1, deuxième année, p 613).

<< Je fais au CE2 et au CM1. L'année dernière, je le faisais au CE2, donc deux fois dans la même journée, la même séquence. Là, comme j'ai les CM1, je les prends deux fois dans la semaine, mais à chaque fois une demi-heure. On a de la chance, parce qu'on a un magnétoscope et une télé pour chaque étage. Comme c'est sur roulettes... Et les deux séquences sont différentes. Donc, j'ai moins ce côté répétitif. Ca passe mieux, je fais quelque chose de nouveau puisque j'ai les CM1. Et je dirais moins d'exigences au niveau de la reproduction de la langue pour les CE2. Je me suis dit que j'en demandais peut-être trop. L'année dernière, avec la cassette, j'étais en panne avec eux. Et en fait, quand j'ai repris les CM1... (...) J'ai repris exprès deux-trois séquences pour qu'ils réagissent. Il leur reste quelque chose ! En plus, j'ai remarqué que les enfants qui ont le plus de facilités en langue sont les enfants maghrébins. Ils sont habitués à entendre deux langues, ils ont l'oreille plus... je ne sais pas. Je suis un peu moins sceptique. Mais, au niveau de la personne qui peut l'enseigner, là, je suis de plus en plus sceptique. De toutes façons, au CM2, il n'y a plus de cassette, c'est des intervenants extérieurs >>
(G.P 1, troisième année, p 820).

<< Ca m'a posé problème, parce que je n'ai jamais fait d'allemand. J'ai essayé de changer, rien à faire. J'ai fait deux stages d'allemand. On m'a proposé deux fois deux jours, c'est tout. Comme je devais me débrouiller, j'ai contacté un copain qui faisait de l'allemand et j'ai pris des cours à l'extérieur, ne serait-ce qu'au niveau prononciation. C'est un truc qui ne me botte pas trop. Ca me prend une demi-heure par jour, maintenant je l'ai instauré. Les cassettes ne sont pas mal faites, c'est vrai. Autant la première formation était floue, autant la deuxième était parfaitement claire, ça m'a beaucoup aidée. Je suis toujours sceptique sur ce que ça apportera au collège. Je ne suis pas convaincue>>
(G.P 6, deuxième année, p 656).

<< Il n'y a pas de changement. Je continue à faire l'allemand. Je continue à penser que je n'ai pas besoin de ça. C'est toujours pareil, c'est des cassettes CE2, donc je continue

à faire du CE2. De toutes façons, si je demandais ma mutation, ce serait pour faire de l'anglais. Tous les gamins qui sont allés au collège, ils ont pris tous anglais. Ils ont tous choisi anglais. Je pense que ce n'est pas mauvais, l'opération en allemand, mais je reste foncièrement convaincue qu'on n'enseigne pas quelque chose qu'on ne connaît pas. Alors, je fais la même chose que l'année dernière, mais je suis de moins en moins motivée, je l'avoue >> (G.P 6, troisième année, p 851).

<< Ce n'est toujours pas trop primordial. J'ai commencé l'anglais un petit peu comme ça, un quart d'heure par jour, mais sans... je les fais parler, quelques mots, des machins comme ça. Déjà, parce qu'en fait, il y a une demande des parents, parce que c'est des parents qui poussent... Il y a déjà une mise en place d'anglais chez les cinq ans, une dame qui s'en occupe... donc une demande des parents, une demande de l'inspecteur qui nous relance tout le temps pour faire de l'anglais, et puis je suis entourée de deux instits qui font de l'anglais. Donc, elles m'ont demandé de faire une progression entre elles deux. Ca me plaît quand même, mais je ne veux rien de rigide (...) J'aime autant un gosse qui sache lire et compter plutôt qu'un gosse qui sache parler anglais >>
(G.P 13, deuxième année, pp 712-713).

<< Je continue un petit peu l'anglais. Il a peut-être pris un peu plus d'importance maintenant dans mon... dans ma tête. Peut-être aussi parce que j'ai des collègues qui le font, donc ça m'incite à le faire. Et puis je vois que, de toutes façons, on en a besoin. Pour l'instant, je ne sais pas si on peut voir si ça apporte quelque chose >>
(G.P 13, troisième année, p 897).

Nous remarquons ici que, sur trois années, les opinions des professeurs des écoles qui enseignent une langue vivante deviennent plus défavorables ou même franchement critiques.

II.2.2. Ceux qui commencent

<< Je fais de l'anglais. Ca se passe bien. J'ai eu le stage en début d'année et en milieu d'année. Les enfants sont intéressés, ils sont attentifs, ils retiennent beaucoup de choses. L'an dernier, j'avais un intervenant, donc je ne pratiquais pas. Avec ma formation, j'ai eu à peu près treize années d'anglais, donc je maîtrise largement le niveau. Donc, là, il n'y a pas de problème. C'est intéressant >> (G I 2, p 740).

<< J'ai continué à faire allemand avec les CM1 qui avaient déjà suivi en CE1 et en CE2. L'an dernier, j'avais commencé au début, avec ma classe. CE2, CM1 et CM2 : on avait commencé la cassette CE2. Cette année, j'ai eu le stage d'allemand pour CM1, ce qui permet de décortiquer un petit peu la manière dont ont été faites les cassettes. Je ne l'avais pas vu l'année dernière. Mais il n'y a pas de problème particulier. Comme on suit ce qui est donné, on a déjà vu la cassette, on peut imaginer comment ils vont réagir. Mais à part ça, nous... on ne s'exprime pas plus >> (G.I 13, p 807).

Au contraire des cas précédents, nous enregistrons maintenant des répercussions plutôt positives.

Quoique les réactions m'apparaissent davantage mitigées sous l'effet d'une expérience plus ou moins large, je relève toutefois qu'un sentiment de scepticisme demeure largement présent vis-à-vis de cette phase de sensibilisation voulue par l'Institution.

Le principal motif de satisfaction résiderait, aux yeux de beaucoup d'interviewés, dans la manifestation d'une certaine curiosité de la part des élèves dans la mesure où ils considèrent souvent l'introduction d'une langue vivante comme une nouveauté.

Par contre, l'idée est clairement formulée que des effets à plus long terme sur l'apprentissage à proprement parler ne sont généralement guère espérés.

A partir de l'exemple plus fouillé des langues vivantes, nous nous efforçons ensuite conjointement de distinguer les manifestations d'une compétence plus générale du professeur des écoles qui serait tournée vers le monde *extérieur*.

II.3. Une compétence de préparation à l'ouverture de la classe

Plus particulièrement dans le domaine des langues vivantes, les professeurs des écoles interrogés considèrent qu'au-delà des contenus proprement dits, la prononciation elle-même est importante.

L'idée générale est qu'elle requiert une justesse de ton que tout un chacun ne possède pas et, dans la mesure où mes informateurs sont convaincus qu'« apprendre aux élèves avec un mauvais accent ne sert à rien », ils estiment que les enfants ne devraient avoir affaire qu'à des personnes qui savent très bien s'exprimer dans cette langue.

D'autre part, l'étude d'un langage étranger ne leur paraît globalement pas prioritaire, même si elle est jugée importante pour l'ouverture d'esprit des élèves, et l'apprentissage d'une langue vivante n'est par conséquent pas ressenti comme une visée essentielle dans le cadre de l'école primaire.

Deux raisons essentielles sont avancées :

1) L'introduction de cette discipline supplémentaire atténuerait en contrepartie, par manque de temps, la portée des efforts des enseignants dans d'autres activités considérées comme aussi (voire plus) essentielles.

Le problème essentiel de la pratique des langues vivantes résiderait dans son empiétement « forcé » sur d'autres domaines considérés comme fondamentaux (tel que le français, par exemple).

2) Elle réduirait aussi leur polyvalence, en les obligeant à effectuer des choix dans l'emploi du temps journalier.

Cela se traduirait fréquemment par une mise à l'écart, au moins partielle, des disciplines dites « mineures ».

Ainsi, une opinion générale atteste que le sport, la musique ou les arts plastiques sont fréquemment « bâclés ».

Par ailleurs, mes informateurs admettent très majoritairement le principe selon lequel si l'enseignant juge des intervenants potentiels plus compétents que lui – c'est-à-dire a contrario lorsqu'il ne se sent pas capable de pratiquer une activité de manière « correcte » - une demande d'assistance sur des points plus spécifiques, en s'adressant à « l'extérieur », est certainement fondée.

Dans la mesure où le domaine apparaît trop pointu, comme cela peut être le cas pour les langues vivantes, l'appel à un spécialiste semble par conséquent totalement justifié.

Dans certains discours, << à la limite>>, il ne faudrait donc confier ce type de tâches qu'à des instituteurs ou à des professeurs des écoles << vraiment motivés >> qui auraient pour celles-ci une << véritable passion >>.

Une opinion répandue atteste qu'une difficulté majeure se trouverait dans la réalité selon laquelle le professeur des écoles ne peut pas bien enseigner << quelque chose qu'il n'aime pas >> alors qu'il apparaît absolument indispensable de très bien présenter les savoirs à transmettre aux élèves.

Par voie de conséquence, l'idée de favoriser les échanges entre pairs, en n'hésitant pas à écarter les portes de la classe est largement approuvée.

Mais pour en arriver à une telle attitude d'ouverture, d'aucuns considèrent que le maître doit sans doute nécessairement << bien se connaître >> lui-même au préalable et, en particulier, éprouver ses insuffisances, pour être capable de se confier à <<l'extérieur >>.

Je trouve un indice principal de formation puis de subsistance d'une compétence d'initiation à l'ouverture de la classe dans le recours à la contribution de personnes extérieures à l'établissement.

III. Le professeur des écoles *maître* des concepts << essentiels >> et *adaptateur* des langages << fondamentaux >>

Nous nous attachons ici à reprendre les termes que le << Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles >> décline, pour la raison essentielle qu'ils ont été approuvés par la totalité des débutants.

III.1. Primitivement

Dans ce document de travail que constitue pour moi le << Référentiel >>, précisons tout d'abord que :

a) Les concepts << essentiels >> sont représentés par l'espace, le temps, la démarche scientifique, le système de numération, le fonctionnement de la langue.

b) Les langages << fondamentaux >> intéressent avant tout l'orthographe, l'expression écrite, les mécanismes opératoires ou la proportionnalité.

Dans cette première partie, je sépare les deux aspects pour les besoins de mon analyse bien que je sois par ailleurs totalement persuadé qu'ils restent effectivement accolés dans la réalité.

III.1.1. Les concepts

1) En ayant la responsabilité d'un cours unique

<< On a eu des cours un peu là-dessus, quand même. On a eu un aperçu quand même de tout ça. Et puis, il y a la formation antérieure, la formation personnelle, qui nous aide quand même pas mal. Mais je sais que j'ai des lacunes. Notamment en expression écrite, par exemple, ce n'est pas mon fort. C'est difficile parce que forcément, même nous, pendant notre scolarité, on a des points forts et des points faibles... on s'est toujours souvent attaché aux points forts. Et donc là, on arrive, on doit être compétent dans tout. Et à la rigueur, être aussi forts partout. Ce n'est pas évident. Mais il y a des livres. A la limite, ce qui est plus difficile, c'est en sciences >> (G.P 4, p 373).

<< Il y a un vécu avant l'IUFM. En sortant, on a des outils... On apprend à s'adapter. Je ne dis pas qu'on maîtrise à 100 % >> (G.P 7, p 408).

<< En sortant de l'IUFM, je ne les maîtrisais pas, puisque je les apprends maintenant, en même temps que le métier. Ce que je regrette, parce que ça m'aurait permis de me sentir plus solide >> (G.P 9, p421).

2) En intervenant dans des cours multiples

<< C'est ce qu'on a eu dans notre scolarité jusqu'au bac et pas du tout à l'IUFM. Justement c'est ce qu'on disait : << il nous manque tout ça >> (G.P 2, p 358).

<< Sur le fond, oui. Après, le communiquer, c'est autre chose. Ce n'est pas à l'IUFM qu'on a appris. On nous parle de plein de choses, mais les méthodes, on ne les a pas. On ne sait pas quels bouquins prendre. En deux ans, on ne les voit pas, on ne revient pas dessus >> (G.P 3, p 363).

<< En sortant de l'IUFM, il y avait des lacunes en sciences, tout ce qui est démarche scientifique, en maths aussi. Et j'ai réussi à combler en travaillant pendant les vacances >> (G.I 1, p 479).

<< A l'IUFM, non, on ne m'a pas apporté ce genre de choses. Mais je n'ai fait que la deuxième année. Il ne me reste pas grand chose. Surtout en culture générale, on est censé l'avoir acquise avant. Au niveau-là, sur le plan purement contenus, je ne pense pas... On poursuit plus ce qu'on apprend au fur et à mesure. Il ne faut pas rêver, on potasse les bouquins >> (G.I 11, p 575).

<< A l'IUFM, on l'a géré, c'est-à-dire qu'on a essayé de répondre aux manques. Mais comme dans tout groupe, comme les manques ne sont pas les mêmes pour tout le monde, on a répondu comme on pouvait >> (G.I 12, p 588).

<< Il faut avoir les connaissances de base, mais c'est vrai qu'on s'améliore au fil du temps. On se documente. A l'IUFM, les concepts, on les a. Mais les mettre en place, cette année, je ne l'ai pas fait. C'est loin d'être évident >> (G.I 13, p 600).

Quelles que soient les conditions d'exercice examinées au cours de la première année, la mise en œuvre des concepts << essentiels >> semble plutôt se rattacher à l'acquisition d'une culture scolaire et universitaire personnelle et antérieure.

Par voie de conséquence, la plupart des professeurs des écoles vus en entretien considèrent qu'elle mobilise un bagage beaucoup plus étendu que celui qui leur a été apporté par la formation professionnelle stricto sensu.

III.1.2. Les langages

1) En étant nommé sur un poste fixe *normal*

<< Si on a des lacunes, il faut se remettre à niveau, c'est inévitable. En sortant de l'IUFM, on ne peut pas dire qu'on maîtrise. On sait où chercher. Et après, c'est à nous de nous perfectionner dans les domaines où on ne se sent pas très à l'aise. C'est sûr qu'on ne connaît pas les programmes de tous les niveaux >> (G.P 11, p 440).

<< Vu le cursus qu'on fait, on est un peu obligé de les connaître... mais on les connaît sans les connaître. Dans cette classe, je ne connais pas à fond, quand même. C'est-à-dire qu'on a les connaissances, mais on ne maîtrise pas bien l'organisation des connaissances. Il y a des choses qu'on connaît, et puis quand on prépare une séquence, on s'aperçoit qu'il manque le fond >> (G.P 13, p 458).

<< On a la classe qu'on a et on fait avec le niveau qu'on a. J'ai peut-être eu un tort à l'IUFM, c'est que tant que je ne rattachais pas à ma pratique, ça ne collait pas. On a vu tout ça, mais on était vraiment en situation d'élève. Mais j'ai toujours eu du mal. Quand ça ne passait pas, ça ne passait pas >> (G.P 14, p 468).

<< Ce qui m'a manqué, c'est que j'avais bien les connaissances, mais j'avais beaucoup de mal à les faire passer >> (G.I 1, p 479).

<< A l'IUFM, on nous a plutôt donné des méthodes. Mais une culture, non, je n'ai pas ce sentiment-là. La culture, on l'avait un petit peu avant, et on l'a faite un peu par nos lectures. C'était plus : les méthodes au niveau de l'analyse, des choses comme ça >> (G.I 3, p 499).

<< On prend le Bescherelle. A l'IUFM, ils nous ont appris des méthodes, ils ne nous ont pas appris les règles d'orthographe >> (G.I 5, p 516).

<< On ne nous a pas du tout parlé d'orthographe, d'expression écrite, au niveau connaissances. Rien de concret. Règles et compagnie, ça, on ne l'a pas vu du tout >> (G.I 3, p 499).

<< Si nous, on ne les a pas, ils ne les auront pas non plus. Même des fois en maîtrisant, on a du mal à les faire passer. Donc, si on a du mal, on aura encore plus de difficultés à les faire passer. A l'IUFM, à notre niveau, on n'a rien fait de tout ça. Ca reste de ce qu'on a appris à l'école, en fait >> (G.I 13, p 600).

Dans tous les témoignages, nous avons une reconnaissance de lacunes provenant du fait que la question des langages ne semble pas avoir été abordée à l'IUFM;

Pourtant, les problèmes essentiels paraissent plutôt se situer dans la façon de les *faire passer* aux élèves.

2) En exerçant un emploi *inhabituel* ou *particulier*

<< On ne maîtrise pas tout, mais on nous a appris à aller un peu piocher dans les livres, à nous aider des livres, tout ça... A l'IUFM, les règles, on ne les voit pas. C'est antérieur à l'IUFM. On nous a juste donné quelques conseils en littérature pour savoir où piocher pour les enfants et nous remettre à niveau. Si nous, on n'a pas le niveau, c'est difficile de l'enseigner au enfants >> (G.P 4, p 373).

<< On ne peut pas connaître le Bled par cœur, à moins d'être obnubilé par ça et de ne plus dormir les nuits. Il y a bien des accords où on se trompe, et des temps qui sont tellement bizarroïdes... C'est important de maîtriser, mais il y a les manuels quand on en a besoin. A l'IUFM, tout ce qui était connaissances de base, je pense que je les dominais assez bien. Par chance ! Parce que je pense que j'étais une bonne élève à l'école et parce que l'IUFM ne m'a rien apporté de ce côté-là >> (G.P 5, p 385).

<< Je ne suis pas au top. Le seul avantage, c'est qu'à partir du moment où on le refait une fois, c'est ancré. A l'IUFM, on n'a pas du tout appris ça >> (G.P 6, p 399).

<< Un retour à l'orthographe, à la grammaire, ce n'est pas évident. Ca se fait au fur et à mesure qu'on propose ces exercices-là aux élèves. Ca se fait avant les séquences>> (G.P 9, p 422).

Par rapport à la formation théorique initiale dispensée en IUFM, le regret d'un non-retour aux sources des langages << fondamentaux >> - c'est-à-dire grosso modo la constatation d'un non-rappel par les formateurs des << règles >> existantes, plus particulièrement en français et en mathématiques - est presque unanimement mis en avant par les débutants.

Sur un plan pratique, cette constatation implique presque nécessairement pour eux la nécessité de recourir aux manuels disponibles : avant leur nomination, au moment de la prise de poste, en cours d'année scolaire.

Par contre, la plupart des néophytes. soulignent généralement l'offre et l'inculcation de méthodes de travail par l'organisme de formation, en les appréciant comme des démarches positives.

D'après mon enquête, quelles évolutions les concepts considérés par l'Institution comme << essentiels >> et les langages appelés << fondamentaux >> connaissent-ils ultérieurement ?

III.2. Par extension

III.2.1.Variations relevées au niveau des concepts

De manière préliminaire, je fais déjà le constat global que le raffermissement des notions théoriques attendues par l'Institution (espace, temps, démarche scientifique...) est perçu par les intéressés comme se produisant en situation, au contact des contextes locaux.

1) La deuxième année, des progrès parfois incomplets

Un meilleur contrôle est pourtant généralement ressenti sur ce plan.

<< C'est sûr qu'il y a certaines choses que je n'ai pas refaites, que j'ai complétées, mais... Les connaissances de base, ça allait. Ce n'est pas un niveau très élevé en CM1, donc je n'ai pas eu de problèmes. Même la première année >> (G.I 3, p 747).

<< A ce niveau-là, je maîtrise quand même. L'expérience de la première année me sert, mais surtout pour le CP, tu vois. L'an dernier, c'était quand même difficile à maîtriser. Maintenant, ça va. Je fais un petit peu référence à la première année, mais j'ai changé tout. J'ai changé mes méthodes aussi bien au CP qu'au CE1, donc je ne me sers pas trop de ce que j'ai fait l'année dernière >> (G.I 4, p 758).

<< Par rapport à l'année dernière, (j'ai pu) me perfectionner dans les matières où je n'avais pas eu le temps. Donc, en histoire, en géographie, j'ai pris le temps de bien réfléchir à ce que je faisais. Et puis par rapport à ce que j'avais déjà, j'ai pu encore prendre du recul. Il y a des choses que j'ai refaites, qui ne me plaisaient plus >> (G.I 6, p 769).

Mais certaines failles persistent malgré tout.

<< J'ai quelques lacunes en espace-temps par rapport au CP. Je ne vois pas toujours ce qu'il faut faire. Et puis le système de numération, les histoires d'échange, tout ça, j'aurais besoin d'une aide >> (G.I 1, p 732).

<< Je n'avais aucune notion, je ne savais pas. En début d'année, tu n'as pas le temps de scruter tout le programme. Tu vois en gros tout ce que tu vas faire... mais si les gamins n'avancent pas, nous, on n'avance pas >> (G.I 5, p 758).

<< Par rapport à la première année, il y a une sensation... de confiance, au début. Et finalement, les concepts, j'ai l'impression de maîtriser. Je pense savoir ce qu'il faut faire, mais je n'arrive pas à le mettre en œuvre dans la mesure où... je manque énormément de temps. Et ce manque de temps m'empêche d'avancer. Mais, ces concepts-là, j'ai l'impression de mieux les maîtriser.(...) L'expérience, pour l'instant, elle me sert à me poser plus de questions... à mieux savoir ce que je dois faire. Dans ma réflexion, j'aborde mieux, mais je ne suis pas satisfait. J'ai un gros besoin qu'une fois pour toutes, les choses soient écrites, soient structurées, qu'elles puissent me resservir sans que je fasse un gros travail de réinvestigation, sans que je recherche des documents >> (G.I 12, p 796).

La première année d'exercice est globalement perçue comme bénéfique pour la réactivation des concepts de base.

Une fois la réadaptation effectuée, cette expérience initiale permettrait au professeur des écoles de continuer sur sa lancée et d'installer un *régime de croisière*.

2) Sur les deux années consécutives à la première affectation

Lorsqu'ils poursuivent leur activité enseignante dans des conditions similaires, une esquisse de capitalisation semble se produire.

<< Je reste sceptique sur la polyvalence. Moi, par exemple, je suis archi nulle en musique et on aura beau me payer les plus beaux stages du monde, ça ne changera pas à ce niveau-là. Arts pla, pareil. Mais avec l'expérience, je maîtrise mieux. Parce que cette année, j'ai essayé d'éviter les bêtises que j'avais faites l'an passé >>
(G.P 1, deuxième année, pp 612-613).

<< Ca vient aussi avec l'expérience. Maintenant, c'est la troisième année que j'ai le CE2, donc à la limite... J'ai horreur de faire deux fois la même chose, je n'ai refait aucune séquence, j'ai même changé mes ordres de progression... mais ça demande moins de recherches >> (G.P 1, troisième année, p 820).

<< On a l'expérience de l'année dernière, on sait où on va et sur quelles bases >> (G.P 2, deuxième année, p 620).

<< Je termine un cycle et on voit beaucoup plus l'évolution sur trois ans >>
(G.P 2, troisième année, p 827).

<< Tout ce qui est les connaissances et tout, je sais qu'on les a, c'est vrai. Mais après, le faire passer aux enfants, je pense que c'est plus facile cette année, après un an où on démêle un petit peu tout. Je pense à l'avenir qu'on ne pourra jamais atteindre vraiment le top, mais ça va mieux disons côté... plus improvisé déjà... que l'année dernière, où il fallait être bien précis pour arriver à peu près à se débrouiller. Et là, en improvisant, en voyant un peu les élèves, je pense que ça va mieux... sans dire que ça va très bien >>
(G.P 13, deuxième année, p 712).

<< Je pense qu'on est toujours un peu plus à l'aise que l'année d'avant, de toutes façons. L'expérience, ça sert à voir ce qui est important dans chaque concept, en fait. Mais je pense aussi que plus le temps passe, plus on est amené à se poser des questions vis-à-vis de ces concepts-là. Je vois, par exemple, la démarche scientifique. Notre projet d'école, c'est sur la technologie et on nous a demandé de faire ressortir la démarche scientifique des enfants, en fait. On se pose des tas des questions. Alors que jusqu'ici, j'en faisais peu, des sciences. Il y a des concepts qu'on maîtrise de mieux en mieux : l'espace, le temps, etc... ce que les enfants doivent réussir ou pas. Mais il y en a d'autres, comme la démarche scientifique, je me pose plus de questions qu'avant. Je ne dis pas que je régresse, mais je démarre... plutôt >> (G.P 13, troisième année, p 897).

S'ils restent dans le même établissement, mais en changeant de niveau ou de cycle, la maîtrise serait cependant moins aisée.

<< Je pense que je maîtrise tout, dans le sens où tous les documents pédagogiques qui sont faits maintenant, les aides qui sont proposées aux instituteurs permettent vraiment de palier à n'importe quelle lacune. Ca, c'est parfait. C'est juste le problème du cours double qui fait que, à part les maths et le français que je fais vraiment aux CE2-CM1... l'histoire, je fais la moitié du programme et ma collègue fait l'autre, puisqu'elle a les CM1-CM2, on s'est pas mal débrouillées >> (G.P 6, deuxième année, pp 655-656).

<< Je me suis rendue compte que la classe des CE1 était vraiment une classe-charnière, en épluchant les programmes. Et il y a beaucoup de choses qui découlent après de ce qu'ils ont appris au CE1. Je suis curieuse, si je récupère mon poste... je suis curieuse de voir justement, parce que je n'ai pas du tout la même façon d'enseigner que ma collègue qui a l'autre CE1... Et, à mon avis, comme je récupérerais tout le monde au CE2, je vais pouvoir voir ce qui est passé chez elle et ce qui est passé chez moi. C'est très, très intéressant pour moi, parce qu'il y a peut-être des choses qu'elle aura fait passer et que moi, je n'ai pas réussi>> (G.P 6, troisième année, p 850).

<< Je m'appuie sur l'expérience de l'année dernière. Ca me permet d'aller un peu plus loin et de creuser un peu plus, de perdre moins de temps dans les recherches de base et d'aller un peu plus au fond des choses. Pour les CE2, c'était un peu plus difficile au départ. Ce qui m'a un peu aidé, c'est ma connaissance des CM1 en début d'année que j'ai eue l'année dernière. Je savais à peu près ce qu'ils avaient fait, ce qu'ils étaient censés savoir en fin CE2. Pour démarrer, c'était un peu plus délicat. En plus, comme ils n'avaient pas un très bon niveau, j'avais l'impression qu'ils n'avaient rien fait avant. Les collègues ont fait ce qu'il fallait faire, il n'y a pas de problème. Mais c'était un peu plus difficile, c'est vrai, je voyais la fin du CE2 >> (G.P 7, deuxième année, p 665).

<< Au CM2, il y a pas mal de choses que nous, en tant qu'adultes, on utilise et on ne se pose pas de questions. Je maîtrise, mais ça demande un gros travail avant de remise à jour >> (G.P 7, troisième année, p 860).

Lorsqu'une modification intervient simultanément sur les deux données (lieu d'exercice et échelon d'enseignement), elle donnerait matière à davantage de remises en question.

<< J'ai un peu oublié toutes ces notions de concepts qu'on emploie à l'IUFM. Je pense que j'apprends toujours plus, au niveau mathématique et en français aussi, comment aborder les notions, ce qui peut paraître essentiel ou par quoi commencer plutôt avant d'aborder telle ou telle autre notion. Ma première année m'a permis de me rendre compte

de certaines choses. Je sais que l'an dernier, je m'étais dit : << je n'aurais pas dû faire ça maintenant >> ou << j'aurais dû faire ça d'abord ou mieux approfondir là >>. Donc, je réutilise ça, et les informations que mon collègue m'apporte aussi, notamment en mathématiques. Moi, j'ai toujours aimé les mathématiques, donc ça me paraît simple. Et ce qui n'est pas évident, c'est de comprendre pourquoi des enfants coincent. Il m'a permis de revoir, de retravailler sur certaines notions. Ca m'a permis aussi de comprendre, moi. C'est un peu lui qui m'a expliqué et je pense que ce que j'ai appris cette année va me resservir par la suite >> (G.P 4, deuxième année, p 630).

<< Il n'y a pas trop de problèmes, parce que c'est très, très limité. C'est niveau maternelle-début CP. Donc, de ce côté-là, je n'ai pas de problème. Si, la difficulté que j'ai, c'est déjà qu'ils sont très lents. On a du mal à les stimuler, on est obligé de les prendre un peu un par un. Donc, moi, je fais une fiche en gros. J'aimerais un peu leur faire autre chose. De temps en temps, je fais un peu d'arts plastiques. Mon problème, c'est d'aborder les séances un peu d'histoire, de géographie, de sciences naturelles, dans la mesure où ils ne lisent rien du tout. J'ai bien pris les programmes au niveau CP, mais eux, c'est des notions qu'ils n'ont pas, qui les dépassent largement, et ça n'a pas trop accroché >> (G.P 4, troisième année, pp 839-840).

<< L'année dernière, j'avais un petit peu peur de ne pas maîtriser tout. C'était le manque que j'avais eu à l'IUFM, en fait. J'avais l'impression qu'on avait beaucoup de théorie pédagogique et puis pas assez de contenus. Ca dépend des élèves, bien sûr. J'avais du mal à me motiver pour bosser à côté, tout ça. Et cette année en fait, j'ai été contrainte de le faire, étant donné qu'il y avait un autre programme, et j'ai appris progressivement. Mais à la rigueur, le fait que c'est tout frais, tout neuf, on prend plaisir à l'enseigner, on est aussi intéressé que les élèves >> (G.P 9, deuxième année, p 684)

<< Au niveau pédagogie, il y a beaucoup de travail à faire. Parce que, justement, il y a cette approche ludique. J'ai une façon d'enseigner qui n'est pas du tout la même >> (G.P 9, troisième année, p 879).

Dans tous les types de situations de travail décrits, je note l'affirmation d'une amélioration très nette par rapport à la première affectation.

Mais selon la situation de l'intéressé, nous pouvons néanmoins déceler plusieurs degrés d'emprise sur les concepts dans la *phase de décollage* :
a) Une connaissance plus approfondie des élèves par le maître entraînerait une sorte de capitalisation de l'expérience acquise antérieurement.
b) Lorsque la continuité est moins prononcée, l'expérience première aiderait toutefois l'enseignant à s'adapter aux nouvelles données.
c) Par contre, en présence de permutations renouvelées, une réorganisation serait nécessaire dans le domaine des concepts, à partir de ce qui a été engrangé.

Tout au long de la *phase de décollage*, tout se passe comme si une consolidation s'effectuait au fur et à mesure de l'accroissement de l'expérience que le maître retire de la conduite de la classe.

Cette solidification serait d'autant remarquable lorsque le professeur des écoles deviendrait apte à établir un bilan plus complet comme cela peut être le cas, par exemple, d'un suivi du groupe-classe permettant de << boucler >> un cycle entier.

III.2.2. Changements ressentis à l'échelle des langages

Dans les années qui suivent la première affectation, nous présupposons de manière unanime que les professeurs des écoles apprennent à réutiliser et à pratiquer concrètement les langages présumés << fondamentaux >>.

Dans ce domaine, le professeur des écoles bénéficierait de l'aide et du concours des documents existants sur le *marché* éducatif.

A l'instar de ce que nous avons déjà constaté au niveau des concepts << essentiels >>, le processus de remémoration lui-même ne semble pas présenter de difficultés spécifiques :
a) En français, les règles d'orthographe ou de grammaire sont journellement exploitées par les enseignants du Premier degré, ainsi que les mécanismes opératoires en mathématiques.
b) Lorsqu'ils prennent en charge un cycle III, les notions relatives à la proportionnalité reviennent également en mémoire assez rapidement.

L'utilisation de l'expression écrite semble par contre receler des difficultés particulières, plus ardues à surmonter lorsque l'expérience pratique est restreinte.

Par rapport aux concepts définis par l'Institution, nous tentons ensuite d'investir des compétences relatives aux concepts et aux langages à partir des éléments que nous avons dégagés en commun au terme de cette partie de l'investigation.

III.3. Une compétence de maîtrise des concepts << essentiels >> liée à une compétence d'adaptation des langages << fondamentaux >>

Au terme de mon analyse, je suis simplement conduit à énoncer brièvement le principe suivant : sous le coup de l'intensification de son expérience personnelle, le professeur des écoles devient peu à peu capable de dominer un ensemble de concepts que nous considérerons comme << essentiels >> pour enseigner.

Par contre, la majorité de mes interlocuteurs comprend que le professeur des écoles soit nécessairement obligé de << s'améliorer >> progressivement en personnalisant et en différenciant les outils utilisés, en vue de maîtriser pleinement ces langages saisis comme basiques.

Nous avons déjà vu qu'ils considèrent comme parfaitement irréaliste l'hypothèse de mener des leçons << pures >>, parce qu'ils ont généralement une conscience aiguë du fait qu'une proportion plus ou moins importante des élèves est susceptible de ne pas les comprendre.

Subséquemment, ils pensent que ces enfants risquent d'être << dépassés >> en présence d'une séquence << stéréotypée >>.

De plus, ils tiennent pour indéniable le fait que les classes ne soient jamais semblables d'une année sur l'autre ; même lorsqu'elles conservent un noyau identique (dans les cours multiples, par exemple).

Bien que l'Institution proclame une forte volonté d'arriver à une similarité des programmes sur un plan national, une posture d'accommodement aux conditions locales rencontrées leur paraît cependant absolument incontournable.

Néanmoins, ils réalisent pleinement que l'enseignant ne peut pas se permettre d'agir *à l'aveuglette*, sans savoir où il se dirige et sans suivre constamment des lignes directrices clairement établies.

Le sentiment qui prévaut est que la gestion de la démarche enseignante se situe entre des directives globalisées et des aménagements particularisés.

Nous postulons unanimement que le professeur des écoles suit généralement une conception éducative qui repose sur une idée-force : l'application elle-même fait entièrement partie de la pédagogie.

A travers l'adoption du concept de cycle (cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux, cycle des approfondissements), la philosophie de l'Institution s'appuierait sur l'idée qu'il faut << faire en sorte que chacun arrive à un résultat similaire, mais suivant un rythme différent[293] >>.

Par contrecoup, beaucoup de mes interlocuteurs sont persuadés que la différenciation peut revêtir un grand nombre de formes différentes à partir d'un seul concept.

Par conséquent, tous les discours tenus autour du thème des cycles me paraissent encore renforcer une vision qui prône l'obligation d'une adaptation des programmes aux conditions spécifiques du terrain.

Je tire un certain nombre d'indices principaux d'initiation et de propagation des compétences se rapportant respectivement à la possession des principaux concepts et à l'adaptation des langages << fondamentaux >> d'une part dans le rattachement à une pratique au travers d'une accommodation aux écoliers et, d'autre part, dans la conformation des outils au (x) type (s) de communication utilisé (s) par les élèves, en les << prenant comme ils sont >>.

IV. Le professeur des écoles *ajusteur permanent* de ses compétences

Nous nous tournons ici vers les transformations qui sont susceptibles d'affecter l'enseignant lui-même, dans ses fondements.

---

[293] Effectivement, les compétences de fin de cycle sont avant tout conçues comme un instrument au service des enseignants.
Bien qu'ils soient marqués par une préoccupation qui vise à les alléger et à les recentrer, l'ensemble des programmes restent totalement en vigueur.
Les compétences ne les remplacent pas en tant que telles, elles sont plutôt complémentaires.

IV.1. Les prémices

<< Je pense qu'il y a beaucoup de connaissances qu'on acquiert par soi-même... qu'on a avant l'IUFM ou après, au fur et à mesure. Je pense qu'on est sensibilisé à l'IUFM. Et puis après, chacun développe suivant ses goûts. Des outils, on en a eus aussi >> (G.P 11, p 440).

<< Il n'y a aucun point sur lequel je suis parfaitement à l'aise. Il n'y a aucun point que je maîtrise, mais je n'en rejette aucun. Ca fait partie du métier. Il y a des choses qu'il faut acquérir au fur et à mesure de sa carrière, je pense. Tout est important ici. C'est une analyse technique fine. En fait, moi, j'aborde cela de façon plus terre à terre, mais je n'ai pas assez de recul. J'essaie de mettre des situations en place, et puis ça passe ou ça casse. Je n'ai pas encore cette vision globale des compétences >> (G.P 12, p 450).

<< Je ne pense pas qu'on apprend par l'IUFM les connaissances, c'est peut-être plus les outils. Je le situerais plus dans le fait de faire passer aux élèves. On nous apprend peut-être plus à penser un peu à l'avance >> (G.P 13, p 459).

<< Quand on a le principal, la méthode, les connaissances, on peut aller les chercher. A l'IUFM, dans certaines matières, on était un peu plus performant à la fin. Français, maths, histoire-géographie, tout ce qui est lecture de tableaux... En sport, c'était bien. Les manques, c'est tout ce qui est artistique, la biologie, la physique... Ce qui est scientifique, c'était moyen. On ne peut pas dire que c'était nul. L'enseignement est potable, mais l'enseignement à l'enseignement n'allait pas. On nous a appris plein de connaissances, mais on n'arrive pas toujours à... appliquer. En stage, le problème était caché, parce que les instits nous aidaient>> (G.I 1, p 479).

<< On est souvent obligé de revoir un petit peu ses connaissances, avant de faire une leçon où on n'est pas très à l'aise. Sur ça, je dirai qu'on a eu un peu plus de formation quand même. Sur le mode de transmission, en fait, du savoir >> (G.I 2, p 490).

<< Je pense que ça s'enrichit aussi, au fur et à mesure des années. En arrivant, on ne peut pas non plus... Après l'IUFM, je ne les possédais pas dans toutes les matières : pas en géographie, en éducation civique... il faut se remettre dedans, il faut se remettre dans les livres. Et encore, au CE2, c'est... Quand je vois les cours du CM2, ça ne doit pas être évident de se remettre dedans quand on n'a pas fait, en français par exemple >> (G.I 6, p 525).

<< On a été formés pour des enfants qui ont des facilités ou qui y arrivent du premier coup. Mais si un enfant a une difficulté ? Est-ce un problème de maturité ou est-ce que ça vient de nous ? On ne sait pas trop... on essaie des tas de choses... Mais si ça ne marche pas, qu'est-ce qu'il faut faire ? On est démunis par rapport à des tas de choses >> (G.I 9, p 555).

<< Il y a des domaines où il y a des manques. Moi, je pense que c'est nécessaire de posséder. Mais à l'IUFM, malheureusement, on n'a pas pu nous les donner, ces connaissances, parce que ça représente beaucoup de choses. Surtout au niveau des outils d'enseignement, les manuels scolaires, des choses comme ça. On ne sait même pas trop ce qu'on doit faire finalement, les programmes. Ce n'est que quand on est en classe qu'on voit. Alors que je pense qu'on devrait bien les maîtriser >> (G.I 12, p 589).

<< Les outils, on ne les a pas, il faut qu'on les cherche. A l'IUFM, les connaissances, français et maths : à peu près, sciences : pas trop de choses intéressantes, histoire-géo : un tout petit peu, éducation civique : non, musique : un petit peu, arts plastiques : non et EPS : un petit peu aussi, plus au niveau maternelle >> (G.I 13, p 600).

Comme cela était déjà le cas pour l'utilisation des connaissances dans le cadre de la première année passée sur le terrain, la représentation majoritaire qui émerge des propos est celle d'une prise de conscience acérée de l'existence de lacunes au niveau des outils éducationnels utilisés.

Le sentiment de dénuement et, parfois, de détresse m'apparaît encore plus accentué lorsqu'il s'agit de faire face à des situations de travail que je peux qualifier d'extra-ordinaires, telles que nous pouvons en trouver, par exemple, dans l'enseignement spécialisé.

IV.2. Dans la période postérieure aux débuts

IV.2.1. Diffusion sur les deux années suivantes

<< J'arrive à me débrouiller. Il y a juste la numération et l'espace-temps, où je n'arrive pas à me mettre à la place des enfants >> (G.I 1, p 733).

<< Ce n'est pas que ça ne va pas, ce n'est pas qu'on n'a pas tous les outils, mais des fois, on n'a pas le temps de préparer non plus. Avec un cours double, il faut gérer... tout ce qui est le temps, l'espace, tout ça... Mais je n'ai pas de lacunes, le CE1, ce n'est quand même pas... (...) L'an dernier, je ne maîtrisais pas du tout l'approche de la lecture. Là, je suis plus à l'aise >> (G.I 4, p 759).

<< Je n'ai pas besoin de rechercher à chaque fois comment je pourrais mettre ça en place. C'est bien plus systématique. Donc, ça va un peu plus vite quand même. Et comme je disais, j'ai réussi à combler dans les matières où l'année dernière, ça pêchait un peu >> (G.I 6, p 770).

<< Je suis conscient qu'il y a des besoins, mais je ne l'ai pas érigé pour l'instant en priorité. Je sais que j'ai à le faire. Je donne toujours priorité finalement à la pratique de la classe. Mais il y a des choses plus complexes que tu ne peux pas voir avec l'expérience... au niveau du développement etc... des mécanismes compliqués que je ne maîtrise pas. (...) Mais des fois, tu as besoin d'une réponse immédiate, si tu as un gamin qui est en échec et qui est bloqué. Il y a l'expérience, mais il faut des fois aller chercher l'info quelque part. Je crois que ce que la première année m'a apporté surtout, c'est de bien distinguer l'enfant tel que le connaissais, c'est-à-dire mes neveux, les gamins que tu vois en colonie de vacances, et l'enfant-élève. Et là, il y a un fossé >> (G.I 12, pp 797-798).

Dès la deuxième année d'expérience professionnelle, les progrès sont nettement plus affirmés par l'ensemble des intéressés et tout se passe comme s'ils se traduisaient par un comblement partiel des déficits enregistrés au départ, lors de l'entrée dans la carrière.

IV.2.2. Elargissement sur une période de trois années

Une adaptation est possible, malgré la persistance de déficiences.

<< Je reste quand même en recul avec arts plastiques et musique. Sinon, l'expérience de la première année a servi >> (G.P 1, deuxième année, p 613).

<< Ca va mieux en arts plastiques et en musique. L'expérience de la deuxième année a servi, je dirais. En arts plastiques, ce n'étaient pas des lacunes, mais je prends plus de plaisir à l'enseigner. En musique, par contre, je n'ai pas l'oreille musicale et

honnêtement, si on me demande d'écouter une œuvre, j'en suis incapable. Là, oui. Mais il y a des outils. Si on me demande de faire musique, il n'y a pas de problème >>
(G.P 1, troisième année, pp 820-821).

<< Je pense qu'en sciences, j'ai un peu plus comblé par rapport l'année dernière. (...) Cette année, il ne me manque pas de choses en sciences, mais c'est plutôt en topologie, je vais essayer de combler pour l'année prochaine >> (G.P 8, deuxième année, p 675).

<< Je maîtrise de mieux en mieux, surtout pour les matières d'éveil. J'ai fait de nouvelles choses, j'ai approfondi. J'ai davantage réactualisé en histoire-géographie >>
(G.P 8, troisième année, p 869).

<< Je dis qu'en techno et en sciences, j'ai des gamins qui sont curieux de tout et je sais que ça leur plaît. (...) En fait, on n'a pas assez de temps pour se pencher sur un projet cent fois plus intéressant que ce qu'on fait. Là, je serais pour des intervenants extérieurs qui s'y connaîtraient et qui pourraient apporter aux gamins, ce serait pas mal. Sinon, ça va mieux. Je crois qu'au fur et à mesure des années, on apprend des choses et heureusement, parce que sinon ce ne serait pas intéressant >> (G.P 14, deuxième année, p 723).

<< Chaque année, j'essaie de bosser une matière... Mais, bon, je me dis que ça ne me sert à rien parce que ça fait trois ans et je n'ai jamais pu me resservir du travail des autres années. Parce qu'on évolue aussi >> (G.P 14, troisième année, p 907).

Les outils pédagogiques existants peuvent constituer un point d'appui non négligeable pour suppléer aux insuffisances.

<< L'avantage, contrairement à l'année dernière, c'est que j'ai eu au moins dix ou quinze représentants de toutes les maisons d'édition possibles et imaginables. (...) J'ai acheté des tas de choses aux frais de l'école, plein d'ouvrages. Et je pense qu'à fin juin, je vais arriver à avoir assez d'outils pour que l'année prochaine, au niveau de l'organisation, ce sera top >> (G.P 6, deuxième année, p 656).

<< Je crois qu'il faut en arriver, à un moment donné, à être fidèle à une méthode.... sans être obligée d'enseigner toujours de la même manière... Mais j'ai trouvé enfin ma méthode conjugaison-grammaire-orthographe-vocabulaire pour CE1-CE2, une bonne méthode qui fonctionne bien, qui est claire... qu'il faut encore stabiliser un petit peu de temps en temps. En maths, ma méthode est bonne aussi.(...) Je suis de plus en plus friande de matériaux qui seraient à base ludique, mais où l'objectif est respecté. J'abandonne de plus en plus le schéma classique de l'élémentaire qui dit qu'il faut un manuel de lecture et on suit les choses les unes après les autres. Sinon, pas de problème particulier, je maîtrise presque plus le CE1 que le CE2 >> (G.P 6, troisième année, p851).

<< Il y a beaucoup plus de matériel scolaire que l'année dernière. (...) Ca m'a aidée finalement, parce que ces manuels étaient... des outils. J'ai trouvé des évaluations en maths-français, des livres vraiment bien, et puis des choses très, très modernes. Dans toutes les disciplines, même en histoire où j'avais un manque de connaissances. Avant, il fallait que j'aille voir de mon côté, et c'était plus long >> (G.P 9, deuxième année, p 685).

<< Cette année, on a moins de matériel en informatique, mais ça commence. Pour l'instant, je ne peux pas faire d'ordinateur avec les élèves. On va commencer un peu en BCD avec les emplois-jeunes. Sinon, au niveau des manuels, on n'a aucun problème >>
(G.P 9, troisième année, p 879).

<< Au niveau des connaissances, ça va. Mais il faut quand même avoir des manuels. Là, c'est un petit village mais on n'est pas quand même pauvres, on a pas mal de manuels. L'an dernier, j'avais juste maths et français, et pour le reste, je piochais à droite, à gauche. Donc en fait, ça me faisait pas mal de boulot. Là, je prends simplement les manuels >> (G.P 11, deuxième année, p 695).

<< En sciences... ce ne sont pas des lacunes... mais je me sens moins à l'aise >> (G.P 11, troisième année, p 889).

Les structures disponibles dans l'établissement peuvent également aider l'enseignant.

<< Cette année, je reconnais m'attacher plus à ce qui est disciplines de base : français, maths... histoire-géo, éducation civique, et puis j'avoue que c'est pratiquement tout. Alors que l'année dernière, en sortant de l'IUFM, je voulais tout faire. Et là, c'est... je me suis aperçue que ça comptait avant tout. Et que de toutes façons, en accord avec ma collègue, elle fait plus, après, d'éveil. Moi, je fais plus la lecture et tout ça, et puis j'avoue que je fais moins de disciplines, mais j'en fais plus dans chaque discipline >> (G.P 13, deuxième année, p 713).

<< Je me rends compte, au fur et à mesure, que j'ai toujours les mêmes priorités : français, maths... histoire-géo. Mais cette année, vu notre projet, on se lance dans la techno. J'ai fait un peu plus d'arts plastiques, déjà parce qu'on est plus entourées avec les aide-éducatrices. Je fais plus d'arts plastiques, de musique, etc... Donc, je pense que je possède un peu plus de connaissances. (...) D'avoir les mêmes niveaux, ça aide, parce qu'en fait, on a toujours la constance des... enfin, les enfants sont toujours là, on les connaît bien et tout >> (G.P 13, troisième année, p 898).

Cette série d'entretiens nous montre que la maîtrise ressentie dans la fourniture aux élèves de méthodes de pistes de travail, de connaissances et d'outils d'enseignement semble se poursuivre dans un mouvement continu et progressif et, sans disparaître totalement, les carences initiales nous apparaissent maintenant moins aiguisées.

Beaucoup de mes informateurs soulignent aussi le rôle important que les documents existants et les conseils des collègues peuvent jouer au cours de cette période.

Nous dégageons en commun une métacompétence que je qualifie d'ajustement permanent des compétences.

IV.3. Une compétence d'ajustement permanent des compétences

A la suite de la plupart des professeurs des écoles, j'admets qu'existe pour le maître une nécessité impérieuse de particulariser en permanence les voies dans lesquelles il est susceptible de s'engager pour assurer son enseignement.

Pour établir la justesse de cette évaluation continuelle, il semble d'abord trouver une aide appréciable dans la polyvalence, au niveau des connaissances dont il est porteur à l'échelle de la dizaine de disciplines[294] qu'il peut relier entre elles.

---

[294] Rappelons que les matières d'enseignement regroupent les compétences relatives au français, aux mathématiques, aux sciences et à la technologie, à l'histoire et à la géographie, à l'éducation civique, à l'éducation artistique, à l'éducation physique et sportive.

Dans l'optique de transmettre ces savoirs, je présume qu'il utilise également des outils d'enseignement de plus en plus appropriés dans chacune d'entre elles.

Concernant la délimitation des compétences enfantines, nous adoptons collectivement la conception selon laquelle elles constituent chaque année une véritable découverte, qui s'accomplit spécifiquement en fonction du groupe-classe dont le professeur des écoles a la responsabilité.

Sur le terrain, nous voyons l'apprentissage concernant respectivement l'observation des capacités, le pilotage des élèves et la propagation des connaissances et des méthodes comme un processus graduel qu'il s'agit surtout de mettre en œuvre une certaine rigueur, avec le concours des Instructions Officielles, afin d'éviter de se fourvoyer.

Il paraît absolument indispensable à la plupart de mes informateurs que le maître sache évaluer jusqu'à quel point il désire arriver avec chaque élève et cette optique implique, d'après eux, un approvisionnement régulier en *synthèses* sur les enfants.

Une idée générale est que la fiche de préparation demandée par l'Institution reprend globalement ce cheminement.

La fixation d'objectifs généraux définis par le biais de prescriptions de la part du Ministère de l'Education Nationale[295] et leur traduction postérieure en objectifs spécifiques fournit également une aide appréciable de ce point de vue.

La quasi-totalité des interviewés considère cependant que l'essentiel est ensuite de réussir à conformer les visées générales au groupe-classe, en explorant une large gamme de pistes de travail.

En ce sens, la recherche de plusieurs méthodes différentes pour essayer de mener à bon terme une même séquence contribuerait à une meilleure compréhension des compétences enfantines attendues.

Mais dans un cadre aussi étiré, un risque existerait que le maître perde pied en se retrouvant confronté à la masse constituée par ces diverses pistes.

L'exigence d'acquisition d'une perception globale par l'enseignant apparaît comme inévitable à l'ensemble des interviewés, essentiellement parce qu'elle lui permettrait de mieux se représenter les différentes étapes à atteindre successivement.

De ce point de vue, une opinion très majoritaire affirme que la polyvalence offre une cohérence certaine et que l'expérience procédurale autorise ensuite progressivement le professeur des écoles à vérifier la conformité des résultats à ses attentes.

Mon indice principal d'arrivée puis d'amplification de cette compétence d'ajustement permanent est contenu dans l'acquisition progressive et personnelle d'une vision globale des compétences enfantines par la recherche d'un éventail de pistes de travail intelligibles pour l'élève :
- à travers une posture de surveillance des aptitudes de l'élève,
- dans une démarche de guidage sur des voies de recherche connues,

---

[295] La conception pluriannuelle des programmes de l'école primaire, depuis 1995, conduit les maîtres à déterminer en conseil interne << les continuités d'ensemble, les progressions, les modalités de suivi et d'évaluation, les actions de prévention et de soutien pertinentes >>.

- par le biais d'une attitude de distributeur de connaissances et de méthodes.

V. Le professeur des écoles *émetteur* de diagnostics et *remédiateur*

Nous constatons tout d'abord que l'évaluation des élèves adopte deux formes différentes :

1) Les évaluations << de masse >>

Pour celles qui se rapportent au Primaire, nous savons qu'elles sont organisées depuis 1992 à l'entrée de la classe de CE 2 (correspondant à la fin du cycle II) et à l'entrée en sixième (terme du cycle III).

2) Les évaluations << individuelles >>

Elles devraient progressivement se substituer aux contrôles notés.

Sans entrer dans les détails puisque tel n'est pas ici notre propos, signalons que des distinctions sont opérées entre différentes formes d'évaluation en utilisant les termes suivants : << critériée >>, << diagnostique >>, << formative >>, << sommative >> ou << bilan >>...

A partir de mon enquête, comment la notion d'évaluation est-elle utilisée, sur le terrain, dans la *phase de décollage* ?

V.1. Les débuts

V.1.1. Dans des conditions *usuelles* d'emploi

<< *C'est vrai qu'on a du mal à prendre le recul pour chaque enfant. Chaque situation par rapport à chaque enfant. Remédier, forcément, est le plus difficile. Si on n'analyse pas, mais qu'on arrive à remédier, pas de problème* (rire) >> *(G.P 3, p 363).*

<< *J'ai un peu de mal à relier théorie et pratique* >> *(G.P 14, p 469).*

<< *J'aime bien connaître différentes façons pour apprendre. Une fois qu'on a repéré les difficultés des enfants, appliquer telle ou telle méthode. En sortant de l'IUFM, j'étais capable de parler de modèles d'apprentissage, mais j'étais incapable de savoir sur quel enfant j'allais les appliquer* >> *(G.I 1, p 480).*

<< *A l'IUFM, on nous a donné des références d'ouvrages pour repérer et analyser, mais pas pour remédier. Cette année, je n'ai pas eu le temps de faire ce travail d'analyse et de remédiation* >> *(G.I 3, p 500).*

<< *Des fois, on n'a pas les moyens pour y remédier. Quand un enfant bute sur quelque chose, qu'on s'y prend autrement et que ça ne passe toujours pas... on se demande comment faire. Mais les théories ne nous aident pas* >> *(G.I 4, p 511).*

<< *On n'a pas besoin d'avoir des théories pour voir un gamin en difficulté. Je pense que c'est à nous de chercher aussi la remédiation*>> *(G.I 5, p 516).*

<< *Remédier, c'est ça qui est le plus important. A l'IUFM, on nous en a parlé grossièrement. C'est toujours un petit peu le même processus. Une fois qu'on est en poste, c'est du terre à terre* >> *(G.I 11, p 576).*

V.1.2. En présence d'obstacles pédagogiques *supplémentaires*

<< Pour moi, l'enseignement est quand même basé là-dessus. Il faut quand même qu'on puisse voir les difficultés des enfants. Sinon, on avance bêtement dans le programme et on ne s'occupe pas des élèves, on ne s'occupe pas de voir s'ils ont bien intégré la chose ou pas. Remédier, ça me semble très important. (...) Repérer les difficultés, j'y arrive assez bien. Analyser, c'est peut-être plus délicat. Parce que, si j'arrivais à bien analyser, je serais peut-être en mesure de mieux y remédier. C'est moins évident, c'est un problème de méthodologie. Ce serait avoir plein de méthodes à sa disposition. Or, à l'IUFM, c'était assez vague >> (G.P 4, p 374).

<< Ca s'approfondit beaucoup plus quand on pratique. (A l'IUFM), on a fait un peu de tout ça, mais ça n'était jamais assez approfondi, bien structuré, avec une programmation dans l'année >> (G.P 9, p 422).

<< A l'IUFM, on ne peut pas dire qu'on allait dans un domaine à fond, en général et on ne peut pas dire non plus qu'on n'a pas les bases pour tout >> (G.I 8, p 545).

Ces propos rapportent que si les difficultés des élèves semblent repérées de manière plus ou moins exhaustive par le titulaire d'une classe donnée, la question de la remédiation se pose par contre de manière lancinante tout au long de cette phase préliminaire d'entrée dans la carrière.

Tout se passe comme si le professeur des écoles débutant savait cerner les obstacles en quantité et sans doute aussi en qualité mais qu'il éprouvait une forme d'impuissance lorsqu'il s'agissait d'engager une action de réparation.

Je présume que dans une situation encore largement marquée par un caractère d'urgence, le maître se sent quelque peu désarmé face à la recherche de solutions qui demandent à la fois des qualités de rapidité et d'adaptation.

Nous constatons encore une fois que les désarrois majeurs se rencontrent dans les classes spécialisées.

Nous pouvons concevoir que, dans celles-ci, pratiquement chaque élève requière un aménagement éducatif au niveau des activités scolaires.

Comment ces conditions sont-elles transposées sur les années qui suivent la prise de poste initiale ?

V.2. Quelques progrès postérieurs

V.2.1. En prolongeant sur deux ans

Les concertations et/ou le matériel scolaire sont susceptibles de fournir des apports.

<< C'est plutôt au contact des enfants. Je ne me suis pas plongée dans des livres. Et puis, si je vois... Par exemple, j'ai deux enfants en difficulté, je sais que j'ai l'instit qui est en CP d'adaptation, qui a l'habitude de ce genre d'enfants. Je vais la voir et elle m'explique. Elle me conseille. Elle a dix ans d'ancienneté >> (G.I 4, p 760).

Le maître peut adopter une approche plus frontale, en s'aidant au besoin de sa pratique antérieure.

<< J'ai mis les pieds dedans, j'ai mis les pieds dans le plat. Je ne voyais pas trop comment un CE1 se comportait par rapport à... et je ne savais pas trop quel travail donner, des choses comme ça, à quel rythme il apprend... Ce n'est pas les livres, pas la théorie qui va me le dire, parce que ça dépend du milieu social aussi. Ca dépend de plein de choses >> (G.I 5, p 760).

<< J'ai pris ça comme la continuité du CP, qui était la classe que je connaissais le mieux. Ca va. Et puis j'ai des neveux de cet âge-là. C'est un âge que je sens bien >> (G.I 11, p 787).

<< La deuxième année, on essaie déjà d'améliorer ce qu'on a fait. Quand on a la chance d'avoir les mêmes niveaux, la manière de faire passer les choses... mais je n'ai pas besoin d'aller dans des livres >> (G.I 13, p 808).

Il a aussi la possibilité de faire des choix pour une année scolaire.

<< J'ai privilégié certains aspects. J'ai l'impression que c'est lent quand même, c'est-à-dire qu'avant d'arriver à la maîtrise de certaines matières, je n'ai pas fini de construire. C'est par la pratique de classe. A force de préparer, je vois les problèmes, mais... La première année m'a surtout permis de me rendre compte que je ne maîtrisais pas. Des manques, parce que, quand on arrive de l'IUFM, on a l'impression que toutes les matières sont standardisées dans le sens où, quand on a enseigné avec une fiche de prép, on va s'en sortir. Et puis, que ce n'est quand même pas trop compliqué, que ça va passer un peu toujours pareil. Et puis, on se rend compte que les démarches sont complètement différentes, que c'est complexe et puis que, différencier en maths, ce n'est pas ma même chose que différencier en musique. Qu'on ne peut pas le faire de la même manière, que les supports varient, qu'il y a plein de variables nouvelles auxquelles on ne pensait pas du tout, qui interfèrent et qui ne sont pas les mêmes d'une matière à une autre >> (G.I 12, p 797).

Encore une fois, la plupart des débutants accordent globalement une grande importance à l'expérience accumulée en première année et aux échanges avec leurs collègues les plus proches.

V.2.2. En consolidant durant trois années scolaires

Certains professeurs des écoles se basent sur leur instinct.

<< Remédier, c'est toujours le problème. Il y a une petite amélioration, mais au niveau du temps, c'est surtout ça... Repérer les difficultés et les analyser, oui. Mais c'est toujours le problème de la remédiation : manque de temps, et puis... Mais la première année a servi à quelque chose >> (G.P 1, deuxième année, p 613).

<< C'est intuitif, je ne me réfère pas à une théorie. Et puis, on en discute avec les collègues. On perd... c'est vrai que si on reprend les théories de L'IUFM, c'est d'abord la découverte. Si on s'aperçoit que les trois-quarts d'une séquence, c'est de la découverte, et puis qu'au moment de faire de la structuration, c'est compliqué pour les enfants... C'est bien de découvrir, mais... moi, je pense de plus en plus qu'il faut une structuration systématique >> (G.P 1, troisième année, p 821).

<< Là, j'ai une classe très hétérogène. Que ce soit par le retard scolaire ou la maturité, j'ai un peu de tout. C'est plutôt le côté mature qui me gêne, parce que j'ai vraiment des élèves très curieux. Comment gérer un enfant très curieux, qui lit et dont les parents s'occupent énormément ? Et puis le gamin qui est laissé un petit peu... pas à l'abandon, mais les parents ne s'en occupent pas plus que ça, il est un peu fainéant et tout ça. J'ai un peu du mal à gérer un peu tout ça >> (G.P 6, deuxième année, p 656).

<< C'est toujours intuitif. Je ne me réfère pas à une théorie. Disons qu'à certains moments, quand je n'arrive pas à répondre à certaines de mes questions... pourquoi tel enfant est comme ci ou comme ça ? ... là, je fais appel à des intervenants. (...) Et généralement, je règle le problème. Parfois, il faut que j'envoie carrément l'enfant voir quelqu'un d'autre, que ce soit un orthophoniste ou un psychologue scolaire, voire de la psychiatrie carrément, même si ça n'est pas bien grave. Parfois, je me décharge complètement. Mais, cette année, j'ai été beaucoup plus à l'écoute des enfants pour essayer de régler des problèmes autres que scolaires. Quand je n'y arrive pas, systématiquement, je sais où les adresser. C'est sur le terrain que je vois les choses. Je sais la globalité, ce qu'un enfant de CE2 peut faire à tel moment >> (G.P 6, troisième année, pp 851-852).

<< Je vois des gamins de même âge qui ont si peu de points communs, donc ça m'a obligée à aller voir dans les stades de développement. Mais ça ne m'a servi à rien. Je m'y suis plus intéressée mais finalement, ça revient toujours au problème de solitude. La théorie, ça me rassure, moi. Pas le gamin >> (G.P 14, deuxième année, p 723).

<< La théorie pour la théorie, j'ai du mal à y aller. C'est plus intuitif. On est poussé aussi par la machine. On fait notre journée, on pense à ce qu'on va faire le lendemain.(...) Depuis qu'on travaille, on est pris par la machine et puis... >>
(G.P 14, troisième année, p 907).

D'autres s'appuient surtout sur leur pratique antérieure.

<< J'ai réajusté par rapport aux CE. Ca va mieux que l'an dernier, je vois selon le niveau ce qu'ils sont capables de faire, et puis voilà. L'expérience de l'an dernier m'aide nettement. Je sais plus à quoi m'attendre dans mes objectifs et mes attentes. Disons que je vise plus juste >> (G.P 11, deuxième année, p 695).

<< Je m'adapte plus à chaque enfant. J'essaie de voir les difficultés qu'ils ont. Des fois, on se rend compte qu'ils n'apprennent pas avec une bonne méthode, que c'est plus par-là que ça pêche. Chacun a des besoins différents pour apprendre, donc j'essaie de m'adapter par l'observation des enfants >> (G.P 11, troisième année, p 889).

Dans un cours multiple, l'intéressé peut aussi davantage concentrer ses efforts sur un groupe d'élèves.

<< J'ai été rechercher beaucoup dans les enfants en difficulté, voir comment je pouvais faire parce qu'on n'a pas d'aide. On a un rééducateur qui vient, mais il en prend neuf un après-midi par semaine, c'est-à-dire que le temps que tout le monde passe, il les voit une semaine toutes les trois semaines. Pour moi, ça ne sert à rien et puis, les plus grosses difficultés sont au cycle III. C'est vrai que sur les six CE1, il en prend trois quand même. Mais alors au cycle III, j'en ai beaucoup, et vu le budget, on ne nous envoie pas de maître d'adaptation. Donc, on tourne un peu en rond et puis, vu que j'ai quatre cours maintenant, j'ai beaucoup de mal à différencier pour ceux qui sont en difficulté >>
(G.P 2, deuxième année, p 621)

<< Au niveau du cours multiple, ce n'est pas possible de gérer chaque enfant en difficulté. Même si on voit à peu près comment on pourrait s'y prendre avec, moi je n'y arrive pas. (...) Souvent, on finit par les laisser un peu de côté, malheureusement pour eux. Comme il y en a dans chaque cours, des élèves en difficulté, moi je ne peux pas faire de miracles. Au départ, je pensais que la théorie, ça pouvait m'aider, mais ça me donne encore plus mauvaise conscience, on va dire. Parce qu'il y a des choses à faire, et que je ne peux pas gérer les quatre cours plus ceux-là >> (G.P 2, troisième année, p 828).

Une importance grandissante semble consacrée à << l'intuition >> qui naît de l'observation des élèves pris en charge et donc, à la recherche de solutions *en situation.*

Si nous essayons de faire une synthèse à partir des propos, nous constatons que le problème de la remédiation ne s'estompe nullement après la première année et que les professeurs des écoles ont le sentiment général qu'il restera vraisemblablement présent jusqu'à la fin de leur carrière.

Cependant, beaucoup ont conscience du fait que l'enseignant plus chevronné est capable d'atteindre une justesse plus élevée au niveau du processus d'évaluation qu'il met lui-même en place.

Ils croient collectivement qu'une somme d'expériences est susceptible d'être engrangée pendant une année scolaire complète et que cette espèce de capital professionnel constituera un appui certain pour le débutant lorsqu'il essaiera de mettre en place des stratégies visant à esquisser des solutions.

Je présume pour ma part que, désormais, l'urgence primitive est moins présente dans le déroulement des séquences et qu'une forme de stabilisation indiscutable est apparue dans ce domaine.

Pour arriver à ce résultat, mes informateurs mentionnent généralement le fait que les théories disponibles ne paraissent d'aucun secours et que c'est plutôt au contact des enfants, par le biais d'une observation plus poussée et d'une analyse plus approfondie des difficultés relevées, que les moyens de réajustement sont mis en œuvre.

Nous arrivons ensemble à l'idée d'une double compétence qui se dirigerait vers la production de diagnostics ainsi que vers une palliation aux difficultés constatées.

V.3. Une double compétence d'émission de *diagnostics* et de remédiation

La plupart des interviewés estiment que l'évaluation donne à l'enseignant la possibilité de voir où se situent les difficultés, en permettant de trancher à l'aide de bilans, et qu'elle suscite l'établissement des *prévisions* qui impliqueront ensuite la mise en œuvre de remédiations.

Comparable à une évaluation d'ordre médical, le concept de diagnostic est donc vu sous la forme d'un *bilan* qui situe les erreurs, détermine les lacunes, fait émerger les points forts et autorise ensuite l'apport de corrections adéquates.

Cette vision d'une évaluation << diagnostique >> me semble correspondre à une volonté d'individualisation de l'enseignement.

Dans l'enseignement spécialisé, une idée générale est extériorisée par les discours : des diagnostics sont forcément émis << en permanence >>.

Un nombre conséquent des professeurs des écoles interrogés a toutefois conscience qu'établir une évaluation précise pour chaque élève et lui proposer ultérieurement une remédiation différenciée n'est pas une démarche aisée à mettre en oeuvre.

Une formule plus large que l'individualisation stricto sensu pourrait tout de même trouver sa place dans une optique réparatrice.

Beaucoup de mes informateurs admettent que l'analyse des erreurs et des difficultés ne peut pas faire l'objet d'une classification trop fine et ils pensent qu'il faut laisser une large part à l'intuition, parce qu'ils sont persuadés que les enfants évoluent de manière ininterrompue tout au long d'une année scolaire.

Ainsi, certains pensent qu'il suffit ainsi qu'à un moment donné les élèves ne soient pas << au mieux de leur forme >> pour que les résultats obtenus ne reflètent plus leur valeur réelle.

D'autre part, à l'issue d'une séquence, le diagnostic est direct mais souvent très flou et ils se méfient de cette immédiateté.

Certains soulignent que le danger qui guette tout enseignant à travers la pratique de l'évaluation réside dans le fait d'en arriver à << cataloguer >> l'élève.

Effectivement, ils jugent que la fourniture d'un diagnostic précis est toujours un exercice difficile pour le maître, car nous avons affaire en l'occurrence à un mélange qui regroupe un grand nombre d'éléments, dont certains sont extérieurs à l'école.

Ce n'est vraiment qu'en examinant à chaque fois plusieurs écrits et résultats, tout en tenant compte du facteur comportemental, que le maître devrait réussir à cerner l'enfant sous son meilleur angle.

La plupart de mes interlocuteurs sont toutefois convaincus que l'enseignant accomplit forcément un repérage et une analyse des problèmes pour essayer de les devancer et favoriser ainsi la progression de l'élève.

Ils pensent que faire le point sur le parcours que l'écolier a déjà parcouru est utile à l'enseignant, parce que cette attitude entraînerait une remise en cause.

Elle permettrait de vérifier que tout ce qu'il tente de transmettre ne passe pas et que l'enfant n'est pas toujours à l'origine de cet échec, en lui donnant aussi l'opportunité de mieux cibler la remédiation.

En toute connaissance de cause, le concept même de diagnostic leur paraît inclure l'idée même de remédiation.

En outre, certains professeurs des écoles croient que si la maîtrise par l'enseignant des contenus et des processus est assurée dans un premier temps, l'activité diagnostique proprement dite peut ensuite être effectuée par un autre collègue.

En effet, le sentiment qu'une analyse erronée peut découler de la réalité qui consiste à être tout à la fois << juge et partie>> prédomine.

Dès lors, dans un certain nombre de situations, mieux vaudrait peut être que le professeur des écoles connaisse certes les difficultés des élèves au commencement, mais qu'il n'établisse pas lui-même le diagnostic.

Concernant la délimitation d'une compétence << diagnostique >> à part entière, nous nous basons sur trois indices d'initiation et de perfectionnement :

- l'aptitude à relier théorie et pratique, afin d'éviter de se tromper sur les connaissances à enseigner et sur le moment de les enseigner.

- l'aptitude à analyser les difficultés et à prendre du recul pour chaque enfant,

- l'aptitude à mettre en place sa propre remédiation.

CHAPITRE 2 :

L'ANIMATEUR ET LE GESTIONNAIRE

Partons en premier lieu d'un article de Thierry PIOT[296] qui fouille la question des représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques, parce qu'il présente l'intérêt de nous procurer un certain nombre d'éléments en provenance à la fois d'élèves-enseignants à l'IUFM et d'enseignants débutants (au cours de la première année de << prise de fonction >>).

La recherche à laquelle cet écrit se réfère est parvenue à dégager deux caractéristiques principales :

1) Les conceptions pédagogiques sont composites.

Elles ne se rattacheraient nullement à un modèle << pur >> mais elles apparaîtraient plus sûrement comme le << produit d'un métissage équilibré >>.

Néanmoins, l'auteur note une préférence pour un modèle centré sur la << réussite de l'apprenant >>, dans lequel l'enseignant jouerait le rôle d'un << médiateur actif >> entre l'élève et les contenus.

Il met aussi en évidence l'existence d'un noyau << stable et cohérent >> autour d'un concept << qui désigne la capacité de l'enseignant à gérer et à réguler en temps réel son action pédagogique en fonction d'une situation d'enseignement-apprentissage contextualisée, toujours singulière, au bénéfice de la réussite scolaire de chaque élève >>.

2) Les conceptions pédagogiques sont dynamiques.

Le << noyau stable >> précédemment isolé se renforcerait avec la pratique de la classe et un effet institutionnel se produirait en centrant les professeurs des écoles sur les élèves selon les modèles respectifs des interactions sociales et du développement de l'élève.

Le pôle affectif des représentations agirait ensuite comme un << orienteur actif >>.

Il se dirigerait vers deux directions :

a) Une inertie << non intégratrice >> largement minoritaire.

Elle serait caractérisée par une orientation professionnelle négative.

b) Une dynamique << intégratrice >> très majoritaire.

L'enseignant questionnerait ses pratiques, examinerait les critiques qui lui sont adressées, conserverait la question du sens de son engagement, saurait se remettre en cause... et mettrait en place une relation fondée sur l'empathie vis-à-vis de son entourage professionnel immédiat.

Il arriverait alors à analyser plus précisément sa pratique grâce à des phénomènes de procéduralisation (organisation de la pratique en procédures) et de formalisation (appel à des savoirs rationnels) qui permettraient une élaboration progressive des représentations de la pratique autour d'un noyau << structurant, cohérent et ouvert >>, par lequel le néophyte deviendrait producteur de sa propre professionnalité enseignante.

---

[296] PIOT (Thierry), Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques : une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante in Recherche et formation, n° 25, juin 1997, pp 113-123.

Pour ma part, j'ai établi qu'une représentation répandue parmi les professeurs des écoles interrogés fixe que la forme d'animation de la classe la plus manifeste, notamment dans l'enseignement primaire, s'appuie sur la mise en œuvre d'une posture théâtrale minimale[297] par l'enseignant qui lui permettrait de miser sur un aspect ludique de la transmission de connaissances.

Cette opinion prédominante implique deux présupposés :

a) Le choix d'une telle démarche par le maître est fréquemment perçue comme motivante par l'élève.

b) Lorsqu'une forme de << libération comportementale >> s'installe au sein d'une communauté éducative, elle se traduit ensuite habituellement par la venue d'une ambiance << plus sympathique >> dans la classe.

Je considère pour ma part que cette traduction spécifique montre l'existence d'une conception de type interactionniste des motivations chez les enseignants, au sens où l'entend en particulier Alex MUCCHIELLI[298] : << dans cette optique, l'origine de la motivation n'est ni uniquement externe, ni uniquement interne. La motivation naît de la rencontre du sujet et de l'objet qui tous deux ont des caractéristiques interagissant les unes sur les autres. >>.

Mais, dans mon enquête, la fraction des professeurs des écoles qui a régulièrement affaire à des élèves appartenant au troisième cycle de l'enseignement primaire apporte presque aussitôt un correctif.

Ces derniers affirment ainsi qu'un maître peut vraisemblablement moins se permettre de jouer sur un registre << divertissant >> dans les << grandes classes >> - et plus particulièrement lorsqu'il a la charge d'un << cours moyen >> - sous peine d'une perte de crédibilité.

Une partie conséquente des interviewés avance en outre une hypothèse selon laquelle chaque groupe-classe représenterait une équipe que le professeur des écoles serait << appelé à gérer >> sur un plan pédagogique.

Au départ, à l'instar d'un *entraîneur sportif*, le maître serait par conséquent obligé de communiquer des directives générales à la classe, quitte ensuite à les réajuster en fonction des retours qu'il reçoit.

Sur mon terrain d'étude, une vision collective dévoile par ailleurs la présence d'une sorte de changement socio-historique du rôle du maître puisqu'elle conçoit que le professeur des écoles ne se trouve en aucun cas << au-dessus >> du groupe-classe, mais il se loge véritablement << dedans >> et qu'il est donc préférablement chargé de le << guider >>, de le << conduire >>.

Par conséquent, l'enseignant << emmènerait >> littéralement les enfants, en ce sens qu'il serait apte à les accompagner d'un point donné initialement à un autre qu'il déterminerait de son propre chef.

De ce point de vue, en dirigeant la classe, la personne même du maître en arriverait à constituer une espèce de << référent >> pour des élèves qui ne se placent ni derrière, ni devant lui, mais *plus naturellement* << l'entourent >>.

---

[297] Cf. HAMELINE (Daniel), *Du savoir et des hommes*, Paris : Gauthier-Villars, 1971.
Dans cet ouvrage, l'auteur parle d'une << illusion de l'intention d'instruire >>.

[298] MUCCHIELLI (Alex), *Les motivations*, << Que sais-je ? >>, n° 1949, Paris : PUF, 1981, p 21.

Dès lors, dans le cadre qui vient d'être brossé, le maître n'agit qu'en fonction des élèves et il se situerait davantage du côté de l'animation.

Mais un bémol est cependant introduit : si l'enseignant habituel n'est pas là, << plus rien ne fonctionne >>.

D'autres versions indiquent que nous nous trouvons plutôt sur le versant du guide que sur celui de l'animateur.

Mais si une vision majoritaire admet que le maître dirige indiscutablement le groupe qui lui est confié, elle édicte pourtant en parallèle qu'il devrait toujours le faire en fonction des enfants qui composent cet ensemble.

Dans cette perspective, << la bonne parole >> ne peut pas venir que de l'enseignant.

Une autre perception globale adoptée par les professeurs des écoles spécifie la nécessité d'échanges entre les deux parties et une obligation pour le maître, tout au long de l'année scolaire, de fixer des << buts >> au groupe-classe en vue d'une appropriation et d'une exploitation futures.

Enfin, beaucoup d'entre eux voient également une ultime facette, d'ordre financier, dans la << gestion >> de la classe, sans que celle-ci soit forcément reliée à une pratique pédagogique spécifique, de type coopératif par exemple

En effet, si cet aspect est certes ressenti comme mineur sur un plan professionnel proprement dit, il apparaît néanmoins que le maître est forcément amené à administrer différents budgets au sein de la classe, mais aussi dans l'établissement.

Pour commencer l'examen de ce chapitre qui porte sur l'animation et la gestion éducatives, prospectons en compagnie de mes informateurs les deux premières voies que nous avons ouvertes : l'introduction de projets scolaires et l'organisation de la vie sociale de la classe.

I. Le professeur des écoles *initiateur* de projets et *organisateur* de la vie sociale

Retenons, en guise de première approche, la présentation de la démarche de projet qui nous a été proposée par Guy FAUCON par le biais de la coordination des apports de différents auteurs.

Dans l'ouvrage qu'ils ont publié en commun[299], ils nous indiquent d'abord que toute démarche projective exige la réunion de trois éléments (une analyse des besoins, une définition précise des objectifs, un engagement individuel et collectif des participants) et qu'elle comprend la création d'un << contrat négocié >> prévoyant respectivement la mobilisation des moyens nécessaires à la réalisation du projet, la définition et la répartition des différentes tâches, leur inscription dans un échéancier précis, la création de modalités d'évaluation et, enfin, la mise en place d'un dispositif d'évaluation.

D'autre part, ils réaffirment qu'une des tâches essentielles de l'école consiste à développer des comportements sociaux, par l'intermédiaire des situations éducatives, en

---

[299] FAUCON (Guy) (coordonné par), *Guide de l'instituteur et du professeur d'école*, Collection << Ressources formation. Acteurs du système éducatif >>, Paris-Nantes : Hachette éducation-CNDP, 1991.

éduquant l'enfant au << respect des droits et libertés de la personne >> selon les principes hérités plus précisément de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen et de la Déclaration Universelle des droits de l'Homme : droit, liberté individuelle, solidarité et promotion collective.

Nous connaissons pour notre part la distinction qui est attachée au concept de projet d'un point de vue social, et plus spécifiquement dans l'Education Nationale.

Conçu comme << une conduite d'anticipation supposant le pouvoir de se représenter l'inactuel et celui d'imaginer le futur par la construction d'une succession d'actes et d'événements potentiels, organisée a priori et sans repères éprouvés >> il est << de l'ordre du paradigme valorisant l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre >>[300].

Sans entrer dans les détails, relevons par ailleurs qu'une pédagogie du projet existe et qu'elle a fait l'objet d'une théorisation puisqu'elle serait porteuse de cinq fonctions :
- économique et de production,
- << thérapeutique >>,
- didactique,
- sociale et médiationnelle,
- politique[301].

L'Institution elle-même met très largement en exergue la notion de projet[302] depuis les années 1970.

Concernant les aspects sociaux évoqués précédemment, nous nous baserons de préférence sur une définition de l'idée de socialisation qui voit plutôt cette dernière comme un << processus par lequel des individus deviennent des << êtres sociaux >> (socialisés), c'est-à-dire des membres de groupes, de collectifs ou de << sociétés >>, qui insiste également sur le fait que << l'éducation est un processus social et pas seulement individuel >> et que les << produits >> de l'éducation dépendent des formes sociales au sein desquelles elle se déroule >>[303]

Notons que, dans le << Référentiel >>, sont reprises les directions suivantes :
a) L'installation de projets spécifiques dans la classe pour faire de l'élève un << acteur >> de ces derniers.

Cette visée est d'ailleurs étendue, au-delà, à l'établissement tout entier.
b) Le déploiement d'un ensemble de valeurs sociales nommément spécifiées par l'Institution (entraide, coopération, écoute de l'autre).

Comme fonctions principales, elles se voient attribuer la création et l'exploitation d'une dynamique << pour développer toutes les potentialités des élèves >>.

Proposons-nous maintenant, au travers des propos émis par les professeurs des écoles, d'examiner la réception et l'application que ces principes connaissent sur le terrain au cours des trois premières années de pratique professionnelle.

---

[300] CHAMPY (Philippe), ETEVE (Christiane) (sous la direction de), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, 1995, p 802.
[301] Cf. Marc BRU et Louis NOT in *Dictionnaire encyclopédique...* op. cité, p 805.
[302] Elle caractérise ainsi plusieurs types de projets : projet d'école et à une échelle plus étendue projet d'action éducative (PAE), projet éducatif, projet pédagogique, projet d'élève...
[303] Ibidem.

I.1. De manière préliminaire

Je reprends les deux critères qui me paraissent a priori les plus pertinents pour l'analyse : fixité ou mobilité du poste.

1) En occupant un emploi fixe
a) Sur un poste de travail *courant*

En entretien, une partie des débutants insiste plutôt sur les faits qu'ils ont vécus.

<< Tout dépend en fait de l'ambiance de classe, de la vie de classe. Des projets de classe, je n'en ai pas franchement mis en place cette année. Je ne me suis pas sentie... j'avais d'autres préoccupations, et c'est vrai que ça peut... on a quand même un programme à suivre. Si ça reste à l'intérieur du programme, d'accord >> (G.P 1, p 349).

<< Cette année, des projets, je n'en fais pas beaucoup. Si je fais référence à ma classe, les enfants ne sont pas motivés du tout. C'est moi qui lance l'activité et le projet et puis, ils suivent. Et c'est tout. Ca marche bien, mais je ne me vois pas leur dire... je ne sais même pas comment leur dire. Et puis, j'aime trop diriger (rire). A l'IUFM, on a fait beaucoup de séances là-dessus, mais j'ai toujours été très, très hermétique. J'ai bien essayé, mais je vois trop ce que font les enfants. Ca rumine dans son coin... et ils ne font rien >> (G.I 1, p 480).

<< C'est la motivation des élèves. Cette année, des projets de classe, je n'en avais pas. C'est vrai qu'avoir des projets, c'est ce qui peut réunir la majorité des enfants. A l'IUFM, non, on n'en a pas parlé >> (G.I 13, p 601).

D'autres se focalisent davantage sur une visée *idéale* du concept de projet.

<< Il faudrait que l'élève ne vienne pas pour faire acte de présence, mais pour participer à la vie de la classe. Qu'il soit conscient de son rôle à l'école >> (G.P 3, p 364).

<< En théorie, on sait ce qu'il y a à faire. On sait qu'il faut faire travailler les enfants en groupe, qu'il faut faire appel à leur vécu... qu'il faut travailler si possible sur des sujets qui les intéressent, etc... exploiter des visites, des choses comme ça... En pratique, on s'aperçoit que ça n'est pas évident à mettre en place. C'est sûr que c'est enrichissant. Il faut travailler comme ça aussi, pas uniquement avec la méthode classique... c'est sûr qu'il ne faut pas hésiter à tirer profit de tout ce qui se présente. A l'IUFM, on a eu des pistes de travail, mais on n'a jamais mené... on a vu en théorie. Ca pourrait être intéressant de faire des stages dans les écoles à ce sujet >> (G.P 11, p 441).

<< C'est toujours pareil : dans l'absolu, c'est bien, c'est même l'idéal. Concrètement, je ne sais pas si on peut. C'est toujours le même problème, on verra toujours en théorie des choses magnifiques, formidables... que certains IMF arrivent à faire. Ils ne font pas de miracles, parce qu'ils ont des gamins en or. Mais c'est ça qu'on nous fait voir à l'IUFM : des écoles modèles. Sur le principe, c'est important, oui. On devait toujours essayer de raisonner en termes de projet >> (G.I 11, p 577).

<< Je pense que c'est important que l'élève se sente tout de suite concerné par ce qu'on va faire. Donc c'est très important de l'engager, de le rendre acteur. C'est plus facile aussi avec des cours de cycle III. A l'IUFM, c'est pareil, on parle un peu de tout, mais sans vraiment rentrer profondément dans rien.(...) Quand on arrive, créer une dynamique, bon... au début, notre souci, c'est que ça tourne >> (G.I 12, p 590).

b) Sur un emploi *inhabituel*

<< Créer une dynamique de classe et l'exploiter, c'est très important. Parce qu'un enfant qui s'ennuie, il n'y a rien de pire. C'est sa classe, c'est lui qui vient passer huit heures en classe. Développer les aspects sociaux : c'est obligé dans toutes les classes. J'ai vu des applications en classe Freinet, où les enfants s'entraidaient et coopéraient. Mais la méthode est compliquée à mettre en place. A l'IUFM, on a toujours l'impression qu'on part du principe que, dans une classe, il n'y a pas de problème >> (G.P 6, p 400).

<< Je n'ai pas pu le mettre en place suffisamment, mais je pense que ça peut être intéressant >> (G.P 9, p 422).

Ces différents témoignages nous laissent penser que, la première année, la mise en route de projets de classe ne semblent pas faire l'objet d'un souci particulier, dans la mesure où les urgences et les priorités des néophytes seraient placées *ailleurs* par les intéressés.

2) En étant affecté à un poste mobile

<< C'est important en littérature. Mais sur le papier, c'est difficile à mettre en place. C'est une grande notion didactique, on nous en parle beaucoup à l'IUFM, on est tout de suite dans les projets. Mais je crois que c'est dépassé. Les aspects sociaux : ça, c'est un gros problème. C'est surtout développer l'écoute de l'autre. Ils coupent systématiquement la parole, c'est une catastrophe, ça ne les gêne pas. C'est un problème social. La coopération se fait plus naturellement. A l'IUFM, la didactique, on ne fait que ça, mais elle n'est jamais rapprochée de la réalité >> (G.P 5, p 387).

<< Ca dépend de la classe. S'il y a un projet de classe, il faut que l'élève soit acteur, c'est sûr. En maternelle, avec des "deux ans" , ce n'est pas évident. Les aspects sociaux, c'est très important dès la maternelle. On en a parlé en psycho, en théorie >>
(G.P 10, p 432).

Sur les postes mobiles, le schéma est identique, avec sans doute une accentuation sur le versant de l'idéalisme sur le plan des projets et un déséquilibre du côté des << aspects sociaux >>.

Au terme de cette période initiale d'entrée dans la carrière, de concert avec mes informateurs, les conclusions provisoires que je tire séparent bien notre questionnement en deux temps.

En premier lieu, nous voyons que la construction de projets à moyen ou long terme avec les élèves ne constitue apparemment pas la préoccupation principale de la quasi-totalité des débutants en cette première année d'exercice, qu'ils disposent de postes fixes attribués pour la totalité d'une année scolaire ou qu'ils soient conduits à se déplacer régulièrement pour des durées variables.

A l'arrivée, ils verraient principalement cette démarche projective comme une << utopie >>, en la reconnaissant comme un principe justifié par les possibilités d'épanouissement du groupe-classe, mais qu'il serait certainement souhaitable de mettre en œuvre dans une phase ultérieure, lorsque la prise de fonction (s) sera devenue plus effective.

Pour la plupart d'entre eux, lancer un ou plusieurs projets dès la prise de poste initiale résulterait donc comme un processus trop lourd par les implications personnelles qu'une telle initiative sous-entend ainsi que par l'adhésion (et la

connaissance) des élèves qu'elle présuppose, alors que les sollicitations plus quotidiennes sont déjà perçues comme considérables.

De plus, l'obtention de cette ratification enfantine se révèle largement aléatoire, au regard des incertitudes et des tâtonnements que le maître éprouve.

J'ai donc le sentiment de me faire l'écho des professeurs des écoles sortants en affirmant que la constitution de projet (s) ne peut aucunement ressortir comme une priorité lors de la première prise de poste.

Par contre, dès le départ et quelles que soient les conditions trouvées localement, les entretiens montrent qu'une attention distincte peut immédiatement être portée par le débutant sur un bon fonctionnement des valeurs sociales, dont certaines sont spécifiquement mises en avant d'un point de vue institutionnel (entraide, coopération, écoute de l'autre).

L'enseignant aura toutefois à l'esprit que certaines situations précises, en fonction des besoins constatés, nécessiteront une insistance plus poussée sur un ou plusieurs points visiblement pointés comme défectueux au cours du déroulement de l'année.

Que deviennent ces conceptions au cours des années postérieures ?

I.2. Relance ultérieure

Je suis d'emblée en mesure de confirmer qu'avec l'accroissement de l'expérience de la classe, le sentiment d'urgence en vigueur dans les situations scolaires s'est, dans la plupart des cas, atténué dès la deuxième année.

Avec mes interlocuteurs, nous différencions nettement les deux aspects de la dynamique de classe (activité projective et << action sociale >>) déjà distingués à l'origine et, dans les déclarations, nous observons à présent leurs utilisations par les professeurs des écoles.

I.2.1. L'année scolaire suivante

Pour l'analyse, nous conservons notre séparation première dans la mesure où nous pensons que les deux aspects sont tout à fait dissociables dans la pratique enseignante.

I.2.1.1. Mettre en place des projets

Une partie des professeurs des écoles interviewés affirme qu'aucune nouveauté n'est intervenue dans ce domaine.

<< Je n'ai pas mis en place de projet nouveau, autre que celui de la classe de mer. J'ai un projet autour d'un élevage que j'avais déjà en CE2-CM1. J'ai mis en place un élevage de phasmes. (...) Ca a peut-être créé une dynamique élève-enseignant. La classe de mer, je pensais que ça allait les souder, améliorer leurs relations... mais ça n'a pas eu de répercussions. Individuellement, sur certains enfants, ça a apporté quelque chose... mais collectivement, il y a eu exactement les mêmes problèmes, et ça n'a pas évolué sur trois semaines. Ca s'est même détérioré >> (G.I 3, p 748).

<< Je n'ai pas le temps pour l'instant. Mais c'est sûr qu'à l'avenir, je voudrais bien le faire. Mais là, tu vois, je suis carrément prise. Je n'ai pas encore une maîtrise suffisante pour pouvoir m'écarter du sujet. Et comme c'est des programmes, m'écarter de ceci pour faire... Mais c'est sûr, les gamins ont besoin de ça. Et j'en suis consciente. Et ça sera fait>> (G.I 4, p 760).

D'autres auraient tenté d'explorer certaines pistes.

<< On a fait des petites choses à court terme, des projets ponctuels. Mais c'est moi qui décidais de ce qu'on allait faire. Il n'y a pas de projets qui viennent des enfants. (...) C'est des petits projets, on travaille autour. Plus que l'année dernière quand même, où je ne pouvais rien faire >> (G.I 1, p 733).

<< Le projet de la ferme, en fait, je l'avais trouvé pour les relations. Au départ, j'arrivais dans ma classe et j'ai vu le type de gamins qui n'étaient pas toujours très à l'aise... socialement, financièrement. Et c'est l'occasion de laisser toutes les différences de côté et puis aller passer de bons moments ensemble. Je n'aurais pas eu cette relation aussi agréable... je l'ai dit, c'est des bons gamins... ils sont difficiles, mais ils s'entendent... J'ai un petit peu regardé ma classe... Et le but, c'était de partir en tout début d'année, parce que ta relation est faite jusqu'à la fin de l'année. Pour construire les apprentissages, c'est intéressant. Après, tu vis bien au cours de l'année >> (G.I 5, p 760).

<< Cette année, je me suis beaucoup investie en sciences et il y a une maman qui est venue m'aider. Donc, elle s'est beaucoup investie avec moi. Et on a essayé de suivre un peu les reproductions qui pouvaient exister. Donc, il y a l'élevage de phasmes et bientôt, on va avoir un lapin. Donc, à ce niveau-là, c'est bien passé. Ce que j'ai essayé de faire aussi, c'est un suivi par rapport à l'histoire. Donc, on a essayé à chaque fois, en histoire, de voir les modes de vie. Et là, on est en train de raccrocher en ce moment la musique avec l'histoire. Et on essaie parfois aussi de raccrocher en arts plastiques, des tableaux, tout ça. J'essaie de prendre un thème et de le suivre, de l'exposer >> (G.I 6, p 770).

<< Je ne sais pas si on peut considérer ça comme projet, mais c'est la mise en place de ce qu'on a appelé la carte de civilité. C'est un gros truc quand même. C'est une dynamique pour que chaque élève, en fait, intègre les règles et les respecte. Il les comprend, parce qu'il les a construites. Donc, ça, ça fait bouger la classe, ça crée une dynamique. Parce qu'en les mettant acteurs aussi, ils se trouvent dans des phases où ils se posent des questions, où ils se demandent... Ca crée du mouvement. J'ai aussi essayé de faire partie du parlement des enfants, mais ça n'a pas marché. Et puis, j'ai mis en route plein de projets comme le journal scolaire. Ce sont des choses qui me permettent de faire vivre la classe... en faisant, en plus, sauter les barrières dans le groupe-classe. Vraiment une vie qui serait en commun. Ca a amené quelque chose de positif >> (G.I 12, p 798).

Nous constatons que beaucoup d'affirmations expriment le << faire >>, les tentatives réalisées à plus ou moins grande échelle – parfois s'agit-il d'un approfondissement des ébauches de la période précédente qui était marquée par une succession << d'essais et erreurs >> - mais elles paraissent toujours dépendre des possibilités locales qui se font jour.

Dès la deuxième année d'exercice, nous pouvons cependant remarquer qu'une évolution est intervenue sur ce point chez les professeurs des écoles titulaires d'un emploi fixe.

En effet, même lorsque l'intéressé a bénéficié d'une mutation intra-départementale, (en l'occurrence, fréquemment à proximité de la métropole nancéienne) qui l'a amené à prendre en charge, dans un nouveau lieu, un groupe-classe parfois totalement différent.

Je pense que mon observation s'appuie énormément sur le postulat qu'un bénéfice est procuré par une nomination sur un poste stable - dorénavant souvent attribué à titre définitif, surtout lorsque le professeur des écoles a réussi à le << décrocher >> à l'issue du premier mouvement du personnel – qui permet à l'intéressé d'assurer une cohésion accrue, puisqu'elle se déploie sur une durée minimale d'une année scolaire.

Dans la mesure où elles sont rapportées en termes d'actions qui seraient plus ou moins strictement contrôlées par le maître, ces démarches semblent toutefois marquées par un caractère de *directivité*.

Ne traduisent-elles pas encore un défaut d'assurance persistant dans cette phase de la carrière ?

I.2.1.2. Accentuer les aspects sociaux

Pour certains professeurs des écoles, les concepts d'entraide et de coopération auraient la possibilité de s'exprimer de façon beaucoup plus amplifiée à travers un usage plus intensif et plus régulier du travail de groupe.

<< Le travail de groupe, j'en fais tout le temps. Les tables sont en groupe. En maternelle, je faisais déjà des groupes. Et là, j'ai fait la même chose mais avec quatre niveaux de CE1, au lieu de quatre niveaux de maternelle. Je précise : je le fais parce que j'ai une classe dynamique et les "mauvais" entraînent les bons. Enfin, les gamins en difficulté sont pris un peu en charge par les bons... (...) Et les bons sont valorisés >>
(G.I 5, p 760).

Je postule pour ma part que la préférence affichée pour une répartition du groupe-classe en sous-ensembles trouve sa source dans l'idée d'une mise en œuvre a priori plus sécurisante et plus rationalisée, puisqu'elle est conjointement cautionnée par l'Institution et étayée par des travaux universitaires sur un plan plus théorique.

Les professeurs des écoles interrogés connaissent généralement les limites de cette technique de classe lors de la mise en oeuvre des activités : phénomènes de leadership de la part de certains éléments du groupe et tenue à l'écart concomitante des autres participants, n'aboutissant finalement qu'à une collaboration *de façade*.

Dans les propos, le travail sur les orientations sociales de la dynamique de classe apparaît souvent comme une perpétuation de ce qui a été accompli en première année, sous l'angle d'un essai de diversification des procédés utilisés par rapport à une procédure antérieure certainement moins élaborée.

Il ressort aussi des entretiens que l'habitude d'instaurer une aide mutuelle entre élèves apparaît comme plus *aisée* à mettre en place dans les cours multiples.

Elle accompagne une forte demande d'autonomie en direction des écoliers, lancée par un maître qui ne peut être matériellement présent, en même temps, avec chacun des niveaux d'enseignement présents dans la classe.

<< J'ai essayé aussi... comme j'avais beaucoup d'enfants... de mettre en place l'autocorrection. Il y a des systèmes de fichiers pour le travail en autonomie, pour se corriger tout seul. Et parfois même, je corrigeais un enfant ou deux, et c'est eux qui allaient corriger les autres élèves. Et je me suis rendue compte que ça passait même bien. Ils appréciaient d'être corrigés par des autres élèves. Donc, des fois, ça m'arrive de faire

ça. Une entraide, aussi. S'ils travaillent et que certains ont fini, ils savent qu'ils peuvent aller aider les autres. Ca aussi, ils le savent. Je l'ai moins fait l'an dernier, parce que j'avais plus de temps pour eux, donc... je me suis moins investie là-dedans >>
(G.I 6, p 770).

<< *Dans ma classe, il y a tous ces aspects-là. Quand on n'écoute pas, qu'on coupe la parole, on perd un point. Une carte à points, si tu veux. Donc, il y a eu une intégration de ces valeurs-là par les gamins, une volonté de les respecter, parce qu'il y avait sanction. A partir du moment où ils conscients qu'il y a une règle, qu'ils la perçoivent et qu'ils cherchent à la respecter, pour moi, c'était gagné. Ca s'est développé... tu vois, c'est un peu un regret... peut-être par l'intermédiaire d'un code. J'aurais pu le développer avec un esprit, une initiative. Ca a amené quelque chose, mais ce qui manque, c'est une synergie dans la classe. Maintenant, par exemple, ils jouent ensemble du CE2 au CM2. Est-ce que c'est dû aux gamins ou à l'esprit que j'ai apporté ? Tu vois, peut-être que ce ne sont pas des actions fortes mais c'est des temps de parole. En fait, c'est assez au quotidien... il n'y a pas eu de temps forts... mais ça s'est mis en place* >> *(G.I 12, p 798).*

A partir des entretiens, nous ajouterons que, si les points précédents font l'objet d'une application que l'enseignant désirera assurément la plus régulière possible, l'exigence d'une posture d'écoute de l'autre est par contre érigée en attitude absolument fondamentale.

De manière générale, les interviewés conçoivent enfin que les moments où les différentes formules de cette << action sociale >> sont investies ne peuvent nullement être déterminés à l'avance, car elles paraissent particulièrement diffuses et imprévisibles dans une journée de classe.

Quels mouvements pouvons-nous distinguer sur une période plus longue, en ce qui concerne ces deux versants ?

I.2.2. Sur trois années d'exercice

Pour les informateurs qui se situent plus avant dans la carrière, je note globalement que la stabilisation qu'ils ont amorcé sur le plan professionnel au début de la deuxième année se poursuit ensuite, lorsqu'ils ont bien entendu désiré un enracinement professionnel, et je retiens qu'il va de pair avec des opportunités de satisfaction plus étoffées de leurs besoins d'ordre privé, notamment en matière de logement et de déplacements.

Quelles répercussions relevons-nous alors dans les appréciations qu'ils portent sur la dynamique de classe, toujours appréhendée sous l'angle des deux composantes précédentes ?

I.2.2.1. Exploiter des projets

Sur une période de trois ans, la totalité de mes informateurs affirme avoir exploré cette voie et l'avoir incluse dans une dynamique de classe.

1) Parfois, la notion de projet est entendue dans un sens très général.

<< *Au niveau de l'organisation... à partir du moment où j'ai ma classe maintenant, les outils, les moyens, les élèves... j'ai essayé de créer la classe comme outil, c'est-à-dire*

que mes murs sont placardés de règles de grammaire, d'orthographe, ainsi de suite. Et j'ai créé un automatisme, c'est-à-dire que j'ai habitué les enfants à se servir de tous les outils que je mettais à leur disposition. En fin d'année, ça marche >>
(G.P 6, deuxième année, p 657).

<< Déjà, on est deux à faire classe, avec la décharge. Alors, ça crée vraiment une dynamique de classe du fait que les enfants, ils ont deux maîtresses qui ne sont pas les mêmes. On est à peu près pareilles au niveau du caractère, du dynamisme, tout ça. Donc, il y a quelque chose qui fait que les enfants sont moins lassés, parce qu'ils nous voient moins souvent. Il y a les emplois-jeunes qui m'ont permis de mettre en place tellement de choses que je n'avais pas le temps faire avec eux. Déjà, mettre en place l'informatique. Et c'est exceptionnel, je veux dire... ça les motive terriblement. Le sport, maintenant ils font plus de sport. Ils mettent en place des petites pièces de théâtre, des tas de choses. Donc, l'année a fait que... par ma décharge, les emplois-jeunes et ainsi de suite... la dynamique de classe s'est créée toute seule et je n'ai pas eu besoin de faire des choses par moi-même>> (G.P 6, troisième année, p 852).

<< Ca dépend ce qu'on appelle projet. Les rendre un peu responsables, c'est ça ? Oui, donner des tâches ou faire intervenir ou... je le fais peut-être plus. Je leur fais peut-être plus confiance aussi. L'année dernière, je les prenais pour des plus petits que ça et là, en leur donnant des trucs, on s'aperçoit qu'ils sont tout à fait capables de le faire. Je leur laisse peut-être plus de liberté par rapport à... je ne sais pas, comment s'occuper quand je ne suis pas avec eux, des choses comme ça... ou ranger des choses que je n'ai pas eu le temps de ranger... On fait plus confiance >> (G.P 13, deuxième année, pp 713-714).

<< C'étaient de projets de longue durée, plus sur une année. Je ne sais pas comment expliquer... pas ponctuels, plus de longue haleine >>
(G.P 13, troisième année, p 898).

Il ressort de ces derniers témoignages que les intéressés ont essentiellement cherché à mettre en place ce que nous pourrions dénommer un *état d'esprit*.

2) Le plus souvent, ce concept accueille cependant des formes plus singularisées.
a) Les dispositions peuvent *se limiter* à la vie de classe elle-même.

<< Au niveau de l'écoute, ça se fait, mais pas trop longtemps, ils ont du mal à tenir. Ils ont beaucoup de problèmes de concentration. Alors l'écoute, ça va cinq minutes. Ils ont déjà du mal, quand je passe une consigne, de comprendre. Je suis obligée de la faire répéter trois-quatre fois à tour de rôle, pour être sûre que tout le monde a compris>> (G.P 4, deuxième année, p 631).

<< Je vois en arts plastiques : commencer une journée et finir le lendemain, ils ne tiennent pas. Donc, c'est éventuellement un projet sur une heure. En plus, leur attention est très faible, ils sont vite saturés. Donc, il faut limiter le temps. Ca dépend du type d'activité, en fait. Si on leur propose de la peinture, ça ira. Découpage, ça va. Mais ça ne veut pas dire qu'ils feront forcément bien. C'est le plaisir de faire de la peinture ou du découpage. Et puis encore, ça dépend, quoi. Des fois, je me dis : << ça va leur plaire ! >>, et puis ça ne marche pas. Et puis d'autres fois, c'est un enthousiasme débordant, alors que je ne m'y attendais pas. Mais j'ai réussi avec le groupe CP, pour aborder les sciences, un peu la nature, à passer par la vidéo, parce qu'il y a télé et magnéto. Et donc, c'est leur montrer des séries régulièrement. Et donc, on fait ça tous les vendredis après-midi >> (G.P 4, troisième année, p 840).

<< Je me suis plus attachée à la lecture quand même. L'an dernier, je n'en faisais pas mais ils marchaient par fiches, c'était plus de l'autonomie. J'ai gardé cette autonomie, mais différemment. Et puis, travailler sur des textes de compréhension et des documents divers. La diversification des documents, c'est surtout ça que j'ai voulu travailler. C'était aussi par rapport à la résolution d'un problème. Le faire en différentes étapes >>
(G.P 8, deuxième année, p 675).

<< J'ai gardé aussi la lecture et la résolution de problèmes. C'est vraiment bien mis en place. Cette année, c'est plutôt l'expression écrite. Et un retour à l'informatique aussi, du fait qu'on avait laissé tomber l'année dernière. Les projets, c'est axé sur des disciplines >> (G.P 8, troisième année, p 869).

<< On a mis en place pas mal de projets. Le matin, on ne commence pas tout de suite à travailler, les élèves font des exposés à partir des articles des "clés de l'actualité" ou d'autre chose, s'ils ont envie de faire autre chose. Donc, c'est une manière vraiment dynamique pour commencer la journée. Ca marche bien, c'est vraiment les gamins qui font leur truc. Je n'évalue pas du tout, on applaudit tous à la fin, c'est un peu théâtral en fait. Et puis après, il y a tout ce projet théâtre qui fait que c'est un truc assez collectif et dynamique aussi. L'année dernière, ça me manquait. Il y avait des réticences, c'était assez frustrant >> (G.P 9, deuxième année, p 685).

<< Là, c'est surtout la correspondance, comme projet commun. Et puis, on fait beaucoup de récits, on essaye de créer pas mal de récits autour d'activités collectives telles que... la piscine, le sport ou un thème dont on a envie de parler en commun. Il y a plein de choses comme ça. En fait, on essaie souvent... mais c'est très difficile avec des CP... de parler autour d'un même sujet. Et comme ils sont très égocentriques, c'est très difficile de... ou alors autour d'une activité scientifique aussi. Autour de l'art plastique, de choses comme ça. On essaie d'avoir un moment où on regroupe tout ça, et puis on essaie même de partager... encore l'éducation à la différence... de voir toutes les productions différentes qu'on peut avoir autour d'un même thème. J'ai repris une activité mime. Mais c'était juste pour voir, pour essayer l'année prochaine de monter ça. Mais je n'ai pas eu le temps de... L'année dernière, dans toute l'école, ils ont fait un projet théâtre dans toutes les classes. Donc, là, ça a été un travail tellement dense apparemment entre les collègues qu'elles n'ont pas voulu refaire ça cette année. Les projets, c'est important pour les élèves. Et puis, cette idée de faire quelque que chose en commun et de partager. Tout ça, ça fait partie aussi de l'éducation... de l'éducation civique. On a quand même aussi un projet arts plastiques de décoration de la cantine >> (G.P 9, troisième année, p 880).

<< Il y a les spectacles qu'on prépare. L'an dernier, on faisait plus de choses : on allait à la piscine, on allait voir des concerts de musique, on allait au cinéma. Là, on ne va nulle part. Toute la semaine, on est enfermés à l'école. En fait, on n'a pas les moyens. On fait quand même du sport, de l'expression théâtrale, de l'expression orale, ils aiment ça. J'ai mis ça en place parce que ça les motive >> (G.P 11, deuxième année, p 696).

<< On a fait une grande kermesse à la fin de l'année. Ca nous a permis de faire plein de choses cette année. Donc, beaucoup plus de projets : sorties théâtre... voyages de fin d'année... C'est important. Les enfants sont motivés, on travaille avant et après. (...) On fait de l'expression écrite, c'est moins rébarbatif que de faire un texte... comme ça, qu'on n'a pas vécu, sur quelque chose qu'on n'a pas vécu, qu'on essaie d'imaginer, mais... Et les enfants... même, chez eux, il y en a qui ont des ordinateurs pour justement taper les textes que les enfants écrivent, etc... Il y en a qui ont un ordinateur et qui le font chez eux volontiers. Ils tapent un texte qu'on a choisi, pour lequel on a voté >>
(G.P 11, troisième année, pp 889-890).

Qu'ils accompagnent une permanence dans l'emploi ou qu'ils correspondent à des changements de poste, nous constatons que des projets *ciblés* sont décrits par les intéressés et qu'ils constituent des réponses correspondant toujours à un ou à des besoins *spécifiés*.

b) D'autres projets semblent plus tournés vers << l'extérieur >>.

<< Pas des gros trucs encore. Je pense que l'année prochaine, ça pourra mieux... mais ça prend beaucoup de temps >> (G.P 2, deuxième année, p 621).

<<On est partis en classe-découverte. Ca n'existait pas les années précédentes. Ca a apporté plein de choses pour les gamins. Déjà, les sortir de là. Pour eux, déjà, c'est... Et puis pour nous. C'est une autre relation qu'on a. C'est complètement différent au niveau relationnel. Eux étaient enchantés, moi aussi, mais c'est fatigant. Je ne pensais pas que c'était aussi fatigant, les classes de découverte. Et puis, j'ai choisi un milieu complètement différent. On était aussi limités au point de vue des moyens, c'est pour ça qu'on n'est pas trop descendus dans le sud >> (G.P 2, troisième année, p 828).

<< On a une correspondance avec mon ancienne école. Sinon, on a une exposition pour la fin de l'année en liaison avec nos activités voile. Comme l'année dernière, avec les CM1, j'ai repris l'idée du roman policier. On écrit un petit livre, un petit récit policier >> (G.P 7, deuxième année, p 666).

<< (Mon gros projet, c'est) *la classe de mer. On fera une exposition à la fin avec les photos de la classe de mer... et les productions d'arts plastiques. Sinon, on reprend toujours... pour moi, c'est un projet... la vente de goûters dans la classe. Ils font tout : ils vont faire les courses, ils gèrent l'argent... avec pour objectif de se payer un petit repas en commun, tous ensemble, à la fin de l'année. L'an dernier, je l'ai fait, mais pas tout à fait aussi autonome. Là, c'est un peu plus développé. Je voulais faire un roman-photo, mais je n'ai pas eu le temps. L'an dernier, on a fait un roman policier et je voulais l'étendre à un roman-photo. Mais je n'ai pas eu le temps. On a fait un journal de classe aussi. C'est nouveau par rapport à l'an dernier. Et on l'a vendu dans l'école >>*
(G.P 7, troisième année, p 861).

<< La classe verte, ça a été véritablement un projet de classe et je ne pensais pas qu'avec des petits, c'était possible. Là, ça a marché, bien. Sinon, j'ai des projets plus ponctuels, comme l'année dernière >> (G.P 14, deuxième année, p 724).

<< Pour cette année, pas de projet classe-découverte. Il y a des petits... on a fait un podium pour les gamins pendant les vacances, avec l'argent de la kermesse. On a acheté du bon matériel et on a fait un podium pour tout ce qui touche au sensoriel... C'était ça notre projet >> (G.P 14, troisième année, p 907).

Lorsque des possibilités de départ existent, nous remarquons que les classes transplantées ont la faveur des maîtres.

Effectivement, en dehors des ouvertures sur le monde extérieur qu'elle implique, cette catégorie de projet paraît susceptible de mettre en branle une dynamique importante et plurielle.

c) Dans un cas, l'enseignant réussirait à combiner des éléments internes et externes.

<< Je me suis investie dans ma classe de découverte. La première année, j'étais partie aussi. A part ça, non. A part l'expression écrite, mais c'est le projet d'école. Mais je pense qu'il faut déjà bien maîtriser sa classe et ça n'a pas non plus été une priorité >>
(G.P 1, deuxième année, p 613).

<<Cette année, ça a plutôt été axé sur la lecture. Donc, trois groupes de lecture, trois niveaux pour ne pas démultiplier encore plus. Et j'ai pas mal travaillé la lecture longue. J'ai beaucoup insisté là-dessus. Ce que j'appelle groupe A : "bons lecteurs", ils ont déjà fait trois lectures longues depuis le début de l'année, c'est pas mal. L'autre groupe, on est à deux lectures longues. Et le troisième groupe, on va commencer seulement. Et c'est pareil, j'ai pallié à ce que je devais pallier et donc, ça a été la lecture oralisée. Donc, il reste toujours la classe de découverte, bien sûr. Et arts plastiques >>
(G.P 1, troisième année, p 821).

Ce dernier témoignage est peut-être plus particulier dans la mesure où le professeur des écoles concerné exerçait dans un environnement spécifique que je juge pour ma part plus *favorable* aux projets.

Au cours des années consécutives à une première affectation plus ou moins désirée par le débutant, nous pouvons apprécier dans les propos tenus par la totalité des professeurs des écoles jusqu'à quel (s) point (s) les démarches projectives semblent maintenant se diversifier et se complexifier.

En particulier, tout se passe comme si la confiance nouvellement acquise visait à ouvrir la classe sur l'extérieur, en passant en particulier par une large exposition à l'entourage des réalisations les plus notables que le groupe-classe aura été capable de produire tout au long d'une année scolaire.

Ainsi, une bonne partie des projets élaborés paraît prendre une tournure bien plus concrète, en se donnant surtout à voir ou à entendre, mais aussi éventuellement à goûter, à toucher ou à sentir...

De plus en plus fréquemment, le concept même de projet de classe semble rimer avec l'idée de voyage (s), avec déplacement (s) plus ou moins lointain et donc avec un apprentissage plus poussé de la vie en commun, souvent sous une forme jusqu'alors inédite pour les élèves et pour le maître.

Il s'agit souvent de saisir pleinement les possibilités offertes par les municipalités au niveau des classes de découverte[304] ou par diverses sources de financement d'excursions variées, avec ou sans hébergement (tels que le voyage de fin d'année)[305].

Je pense que le maître plus chevronné profite désormais de l'assurance accrue que lui apporte une expérience professionnelle accrue.

---

[304] Cette dénomination regroupe l'ensemble des classes transplantées (classe verte, classe de découverte, classe de neige, classe de mer...).
Le principe qui régit une classe de découverte est qu'elle séjourne au moins dix jours dans un autre lieu pour y pratiquer une activité nouvelle en supplément des occupations scolaires plus *classiques*.
Selon les cas, la commune prend en charge la totalité de l'organisation ou ne fournit qu'une contribution financière.

[305] L'Education Nationale distingue trois catégories de sorties : les sorties régulières et les sorties occasionnelles sans ou avec nuitées.

I.2.2.2. Faire vivre des aspects sociaux

Sans véritablement réussir à obtenir un *suivi* sur l'évolution des conceptions par personne d'une année sur l'autre, nous nous apercevons qu'au-delà des questions individuelles et ponctuelles qui requièrent une ou plusieurs réponses adaptées, les propos montrent en général que la démarche visant à mettre en place et à développer les << aspects sociaux >> est conçue comme un tout, comme une globalité.

Cependant, nous constatons que certains moyens paraissent privilégiés en fonction du groupe-classe intéressé.

Pour ma part, je présume par ailleurs qu'ils sont certainement fonction de la personnalité propre de l'enseignant qui les utilise.

1) Les maîtres s'appuient parfois sur une matière principale.

<< Il y a un changement dans la classe et au niveau de l'école, mais pas au-dehors... Par rapport à l'an dernier, c'est mieux, il y a quand même un réel changement. Il n'y en a pas qui font simplement acte de présence... C'est plus le rôle de l'école par rapport à eux qu'ils n'ont pas encore tout à fait compris, mais ils ne viennent plus pour... Il y a quand même une dynamique... c'est plus flagrant >> (G.P 2, deuxième année, p 621).

<< Ca va avec l'éducation civique. Et puis, au niveau de la classe, de ce côté-là en général, ils ont l'habitude de travailler en groupe, en individuel, en groupe-classe. C'est toujours dès qu'on sort de l'école qu'il y a des problèmes >>
(G.P 2, troisième année, p 829).

<< C'est toujours le gros du travail en éducation physique, les sports collectifs et tout ça. Quand il y a des conflits, c'est plus difficile à régler. Pour l'instant, je n'ai pas l'impression qu'au travers des activités, on arrive à les régler. Au niveau des CE2, il y a entraide chez les filles... parce que les trois cas, c'est trois garçons ! ... elles arrivent à se mettre en autonomie, surtout qu'il y a des redoublantes. Et puis les CM1, ça va. Il y a des petits sous-groupes qui se forment, mais entre eux ça va. Ils se mettent ensemble, ils arrivent à travailler. L'an dernier, c'était chacun pour soi >>
(G.P 7, deuxième année, p 666).

<< Je les travaille en éducation civique. Le clivage est un peu plus marqué garçons-filles mais il n'y a pas de conflits, c'est un peu moins... ça s'est gommé un petit peu, avec la disparition des CE2. Je m'arrange aussi pour mettre un faible avec un fort. Et je demande toujours au plus fort d'aider le plus faible après >>
(G.P 7, troisième année, p 861).

Avec des << grandes classes >>, l'éducation civique et l'éducation physique et sportive constitueraient donc des pratiques *privilégiées* pour l'enseignant qui veut développer les << aspects sociaux >>.

2) D'autres fois, la démarche apparaît plus diffuse et elle serait alors plus facilement incorporée dans la vie de classe.

Dans les propos que nous avons recueillis, sont ainsi saisis des instants plus indifférenciés mais utilisés volontairement par le maître pour favoriser la consolidation de comportements qu'il juge *plus convenables* et *plus conformes* à la vie en commun.

a) Le professeur des écoles peut principalement mettre l'accent sur les activités collectives.

Cette approche s'appuierait, en particulier, sur les possibilités qu'offre le travail de groupe.

<< Je pense que c'était déjà là avant parce qu'il y a des enfants qui ont toujours été en cours double depuis le début de leur scolarité. C'est plutôt exploité sans vraiment exploiter, parce que je ne veux pas non plus qu'il y ait trop cette ambiance de compétition. Je veux bien qu'il y ait une émulation, mais pas la compétition. L'année dernière, c'est ce qui est arrivé, parce que le maître faisait un classement. Moi, je voulais plutôt voir la progression de l'enfant. J'affichais la moyenne pour chaque matière, moyenne générale, et puis toutes les moyennes sont affichées par période pour voir sa progression, voir éventuellement où il avait descendu dans ses notes. Ils ont bien aimé. Ca a crée une stimulation, sans insister sur la compétition. L'an dernier, on fonctionnait par couleurs et appréciations. Là, je note sur dix et je trouve que les notes, c'est nettement plus parlant >> (G.P 8, deuxième année, p 676).

<< L'an dernier, j'affichais toutes les périodes, tous les résultats. Cette année, comme les CM1 sont plus faibles, je ne l'ai pas fait. Parce que j'ai ressenti parmi les CM1, quand même un petit peu de gêne par rapport aux autres. Ils apprécient très bien le soutien, ils ne le prennent pas négativement. Mais il y a une petite gêne, quand même, par rapport aux autres élèves. Mais j'ai quand même gardé le système de notes. Avec le projet d'expression écrite, je voulais mettre en rapport l'entraide, le travail de groupe. Parce qu'ils n'ont pas l'habitude, finalement, de travailler en groupe. Quand ils sont, ne serait-ce que par deux, c'est chacun pour soi. Alors que là, on fonctionne par petits groupes de quatre, et chacun donne son avis. Ils échangent, et j'ai trouvé que c'était bien. Donc, j'ai plus insisté sur le travail de groupe. Moins d'individualité. C'était plus ça quand même >> (G.P 8, troisième année, p 870).

b) Parmi les interviewés, quelques-uns ont mis en place un système de << tutorat >>.

Dans une classe à cours multiples ils feraient ainsi intervenir des élèves plus âgés ou plus matures auprès de congénères généralement plus jeunes.

<< C'est un travail quotidien, sans arrêt. J'y tiens particulièrement. Ca fait partie de l'enseignement aussi. Et le théâtre m'aide énormément. J'avais des élèves inhibés qui ont pris beaucoup plus d'aisance. Et puis entre eux, au niveau des relations, le fait de vivre des choses en groupe, c'est chouette. Ils sont beaucoup plus sympathiques et moins agressifs entre eux>> (G.P 9, deuxième année, p 685).

<< Comme les différences de niveau sont plus apparentes, ceux qui se débrouillent bien, je leur demande maintenant quand je suis avec quelqu'un d'aller voir un tel pour expliquer la consigne. Et j'essaie après de vérifier si ça a bien été expliqué. Histoire de responsabiliser aussi les enfants. Mais c'est sûr que, tout ça, ça fait des classes plus dissipées. Ca ne fait pas une classe silencieuse >> (G.P 9, troisième année, p 880).

<< Disons que j'essaie, quand les enfants ont des difficultés, de faire qu'ils aient comme un système de tuteur auquel ils font référence en cas de problème. En fait, le plus grand s'intéresse au travail des plus petits, et ça le motive. Ca met en valeur les grands, parce qu'ils se sentent responsables, et les petits sont contents de demander à un élève plutôt qu'à la maîtresse. Ca se passe bien comme ça. La coopération est indispensable >> (G.P 11, deuxième année, p 696).

<< C'est le système de tuteurs, j'ai continué. La coopération, les parents étaient un peu réticents au début de l'année, parce que c'était nouveau par rapport à l'an dernier. (...) Et puis finalement, c'est bien passé >> (G.P 11, troisième année, p 890).

c) D'aucuns adoptent des formes de travail plus variées.

<< Je m'attache plus à tout ce qui est respect et tout, j'essaie de... beaucoup d'écoute surtout, de faire le silence pour pouvoir écouter un tel ou un tel, plus que l'année dernière. Dans les corrections, ce n'est pas trop du travail de groupe, mais je les mets des fois par deux pour corriger ensemble, pour se corriger mutuellement ou des choses comme ça. Faire plus un travail à deux que l'année dernière. Je le fais surtout pour les grands, parce que j'en ai moins que l'année dernière et que c'est plus facile aussi. Je leur fais plus confiance >> (G.P 13, deuxième année, pp 713-714).

<< Je pense que ça se travaille à longueur de journée, tout simplement. Oui, ça compte beaucoup. Ecouter les autres, aller aider un autre. C'est important pour la dynamique de classe déjà, et pour former les enfants socialement >>
(G.P 13, troisième année, p 898).

Au fil des années, il nous apparaît de plus en plus clairement dans les discours que le fait de mettre l'accent sur les << aspects sociaux de la dynamique de classe >> – et principalement sur ceux qui ont été distingués au niveau du << Référentiel >> : entraide, coopération, écoute de l'autre – est vécu comme une tâche incessante et de longue haleine pour l'enseignant.

Dans la plupart des cas, les intéressés réaffirment nettement que l'apparition d'une facilitation ou, a contrario, la présence d'obstacles supplémentaires par rapport au cadre *originel* dépendent très largement de la forme que présentent les groupes-classes successifs auxquels ils ont affaire.

Guidés par ces considérations, nous discutons ensemble sur les formes de compétence que la création d'une dynamique de classe nécessite sur le terrain.

I.3. Un couple de compétences complémentaires pour assurer l'introduction de visées communes et l'organisation de la vie collective

L'idée centrale développée par la quasi-totalité des intéressés est la suivante : partir des enfants et de leurs centres d'intérêt stimule l'ensemble du groupe-classe.

Mais pour obtenir ce résultat, ils estiment que les instructions données par l'enseignant doivent préalablement être << claires >> pour l'élève, parce que celui-ci doit bel et bien être regardé comme une personne << qui agit >>.

Ils imaginent que les projets de classe procurent alors une espèce de fil conducteur aux deux partenaires et, en ce sens, ils considèrent que tout projet mis en œuvre est important.

Ils saisissent que la portée de la notion de projet est encore plus accentuée quand l'enseignant << prend conscience >> que le système en vigueur dans l'enseignement primaire, tel qu'il existe aujourd'hui, comporte fréquemment des aspects fastidieux pour un écolier.

Ce dernier risque par conséquent de s'y ennuyer lorsqu'il est scolarisé à temps plein, c'est-à-dire en venant passer six heures par jour dans la classe.

D'un autre côté, ils sont également persuadés que la plupart des élèves << aiment >> bâtir des projets à long terme.

Beaucoup d'interviewés croient surtout qu'en prenant cette direction, le maître récolterait un certain nombre d'avantages : non seulement la démarche de projet permettrait de réduire un éventuel éparpillement des élèves, mais elle serait au surplus fortement susceptible de souder le groupe-classe.

Par contre, ils admettent que le professeur des écoles ne doit pas faire abstraction d'une << réalité >> selon laquelle, si un projet apporte effectivement une impulsion supplémentaire à la classe, cette dynamique se montre également très coûteuse en énergie.

Personne ne pourrait, dès lors, baser l'ensemble de son enseignement sur une posture projective.

De plus, en maternelle – et, à plus forte raison, avec les élèves les plus jeunes, c'est-à-dire les << deux ans >> - mettre en place des projets n'est pas une attitude évidente.

A un échelon plus élargi, les projets d'école présenteraient par contre un avantage supplémentaire par rapport aux projets de classe : être divulgués aux parents.

Cette publicité grefferait sur eux des motivations supplémentaires.

Dans certains discours, l'enseignant pourrait également travailler sur un ensemble de mini-projets polyvalents - propres ensuite à donner matière à un grand projet fédérateur - mais en ayant conscience que cette option donnera lieu à une projection plus accentuée qui reste bien évidemment beaucoup plus difficile à mettre en œuvre.

Une partie des propos affirme aussi que les aspects sociaux devraient s'appuyer sur des valeurs réputées communes à la société et théoriquement <<inhérentes >> à chaque enseignant.

Or, j'ai déjà eu l'opportunité de dire que mes interlocuteurs pensent majoritairement que tout maître s'appuie, en fait, sur des valeurs intrinsèques et que sa personnalité ne peut qu'intervenir << automatiquement >> dans sa façon de procéder, que la << neutralité >> n'existe pas dans ce domaine.

Ils sont convaincus qu'il ne peut pas *trop* s'écarter de ce qu'il est lui-même fondamentalement et que les intentions qu'il projette lui correspondent d'une manière ou d'une autre.

Dans les discours, une opinion générale stipule que les << aspects sociaux >> ne sont certainement pas autonomes, mais qu'ils accompagnent les projets de classe existants.

De ce fait, elle envisage que l'accent soit préférentiellement porté sur une posture d'écoute de l'autre, en appuyant les formes globales de coopération entre les élèves qui se mettent << plus naturellement >> en place.

Tout se passe comme si l'existence et le développement d'aspects sociaux accompagnaient l'existence d'une << éthique >> à l'échelle du groupe-classe, la création d'un << code de déontologie >> interne à la communauté écolière.

Dans cette perspective, la conscience que l'élève acquerrait de son statut se révèlerait ensuite capable de modifier complètement son rapport au savoir.

Globalement, il accèderait alors à l'idée qu'il ne fait pas son apprentissage de la même manière que les jeunes adultes qui entrent dans la vie active.

Certains dires voient même le maître lui permettre d'accéder à une représentation qui reposerait sur l'assertion suivante : en apprenant, il se << trouve grandi >>.

Le sentiment qui prévaut en la matière dégage l'idée-force selon laquelle le professeur des écoles devrait faire en sorte que l'élève puisse se rattacher avant toute chose à un idéal du << citoyen >>, c'est à dire que l'élève devienne une personne armée d'un esprit critique, en se singularisant.

Nous dégageons ensemble un fondement essentiel qui explicite que si le maître lui explique pourquoi il apprend, l'élève se sentira responsabilisé.

En ce sens, il apparaît absolument primordial que l'enseignant lui confie des tâches et qu'il crée les conditions nécessaires pour qu'il ait << son mot à dire >> dans la classe.

Une espèce de << conscience écolière >> se formerait également en réaction à des compétences que le maître lui renverrait en lui faisant comprendre pourquoi il est là, quel rôle il joue dans la structure scolaire et quelles aptitudes sont << attendues >> de lui.

Cependant, si l'élève vient indéniablement à l'école pour apprendre, certains professeurs des écoles interrogés sont persuadés que l'aspect apprentissage n'est cependant pas le seul qui s'exprime et ils se figurent la classe comme une << petite famille >> qui créerait ses propres projets et qui serait incluse dans une << grande famille >> représentée par l'établissement scolaire.

Les interviewés considèrent en majorité que posséder une conscience de son statut constitue déjà pour l'écolier un pas important et qu'il faudrait lui faire revêtir une signification forte.

Il serait primordial de faire comprendre à l'élève les deux explications suivantes :

1) Il ne vient pas simplement en classe pour y acquérir des connaissances.

Elles doivent lui être utiles par la suite.

2) Tout au long de sa vie, il subira des règles extérieures qu'il devra s'efforcer de comprendre.

Par contre, dans une telle optique, une différence essentielle tiendrait au fait qu'à l'école, il a << l'occasion et la chance >> de pouvoir en discuter, de réfléchir aux solutions envisageables pour améliorer les choses.

Par ce biais, il deviendrait apte à vérifier si les moyens qu'il choisit correspondent bien à ce que son maître attend de lui.

Mes indices principaux de survenue et d'accentuation de ces compétences jointes d'introduction de visées communes et d'organisation de la vie sociale demeurent la capacité de mener à bon terme des projets propres à la classe et l'insistance incessante du maître sur des concepts collectifs clés, tels que l'entraide, la coopération et l'écoute.

Ils nécessitent que le professeur des écoles fasse en sorte que l'enfant ne vienne pas simplement faire << acte de présence >> dans son groupe-classe, mais devienne parfaitement conscient de << son statut d'élève >> et assume par conséquent << un rôle social >>.

II. Le professeur des écoles *coordonnateur* de la théorie et de la pratique

II.1. Une compétence générale de démarche appropriative

Adopter un cheminement propre apparaît à l'unanimité comme un acte fondateur pour un enseignant, d'autant plus si nous considérons que cette démarche provient de certaines valeurs << personnelles >>.

Un certain nombre d'interviewés estiment toutefois que l'application de démarches-type, surtout en début de carrière, constitue également un procédé pertinent, car un maître qui devrait tout << inventer >> pourrait parfois se sentir quelque peu démuni et il prendrait alors le risque de partir sur de mauvaises pistes, de commettre des erreurs.

Il s'en séparerait ensuite progressivement en les transformant par conséquent en une démarche << individuelle >>.

Dans cette optique, arriver à une démarche appropriative ne signifierait donc pas opposer l'individuel au collectif mais plutôt essayer de << contrecarrer l'uniformité par l'individualisation >>.

Je propose à mes interlocuteurs de considérer cette démarche à travers quatre grandes composantes du travail enseignant :
- le temps,
- l'espace, et les corrections,
- les préparations,
- l'évaluation des actes pédagogiques.

II.1.1. Rapports au temps

Dans une première phase, examinons les liaisons temporelles sous un angle plus théorique.

En ce qui me concerne, je retiens la contribution de Gérard FATH aux Actes de l'Université d'été intitulée : << Quels temps pour l'enfant et de l'adolescent >>[306].

Il s'applique à << énoncer les problèmes du temps >> en affirmant que << plus que d'autres, (les praticiens) sont confrontés à la multiplicité du temps, aux aspects chaotiques du temps, à la mixité du temps, à ce qu'on pourrait appeler la structure feuilletée du temps, le fait que plusieurs temps se superposent très souvent >> et en distinguant un <<temps objectif, un temps social >> et le << temps plutôt subjectif, le temps de l'expérience, le temps vécu >>.

D'après lui, un travail sur la notion de temps suppose la prise en compte d'un certain nombre de facteurs :

a) Des << écueils >>

Sans les détailler, nous citerons respectivement des problèmes de << circularité de la pensée >>, de << compactage >>, d'<< incitations à sortir du temps >>, de << langage (s) >>.

b) Quatre grands << enjeux >>

Il perçoit le temps comme un << analyseur >> :
- des aménagements possibles selon des << rituels, des manières d'être ensemble, des pratiques partagées, des principes de vie, des milieux >>,

---

[306] Ministère de l'Education Nationale, CRAP Cahiers Pédagogiques, *Quels temps pour l'enfant et l'adolescent. Rythmes de vie, expériences d'aménagements, constructions de projets,* Actes de l'Université d'été (12-17 juillet 1999) Metz, OCCE Meuse, avril 2000, pp 7-16.

- d'un << nouveau partage entre le public et le privé >> des domaines et des cadres de référence des personnes et des institutions,
- d'une conception implicite de la subjectivité, sous la forme d'une pression d'une organisation atemporelle sur la mémoire temporelle,
- de la forme scolaire.

c) Un risque

Il s'agit ici d'une mise à l'épreuve selon la formule : << on ne peut pas travailler sur le temps en restant dans le temps >>.

d) Des finalités

L'<< investissement >> du temps peut être symbolique ou fantasmatique.

e) Un objet

Il se trouverait dans une interrogation sur << l'espace de pensée qui est profitable, qui est intéressant pour une éducation, une formation au temps >>.

Dans le même document, Gérard AUGUET et Guy LAVRILLEUX[307] se penchent plus particulièrement sur la question de << l'emploi du temps >>.

Ils nous proposent plusieurs pistes :
- une structuration souple des temps d'apprentissage.
- une prise en compte des formes diverses de rapport au temps.
- une rigueur dans la gestion des séquences.
- une programmation des << pertes de temps >>.
- le choix entre une << logiques d'apprentissage >> et une << logique de production >>.

Tournons-nous ensuite vers mes interlocuteurs en vue de spécifier leurs conceptions primitives, puis les variations intervenues dans les relations qu'ils ont établies avec le facteur temporel dans leur cadre professionnel propre.

II.1.1.1. Les préalables

Je choisis de subdiviser cette partie en tenant compte du secteur d'intervention, dans la mesure où je postule au départ l'existence de modalités de saisie hétérogènes en fonction du (des) niveau (x) d'enseignement.

II.1.1.1.1. En maternelle

Des propos montrent plutôt un ressenti, une *manière d'être* face au temps.

<< Au niveau du temps, je ne suis pas stressée. Les deux ans, je les laisse vivre. Ils font ce qu'ils veulent, c'est clair, mais sans aller pour autant embêter les autres. Mais c'est un apprentissage qui dure encore maintenant. Il a fallu un trimestre pour arriver à m'organiser>> (G.I 5, p 207).

<< L'emploi du temps, j'ai eu du mal à le fixer vraiment. Et puis, qu'est-ce qu'il faut y mettre exactement ? >> (G.F 1, p 266).

Mais nous observons que c'est essentiellement la *manière de faire* qui est mise en avant dans les discours

---

[307] Cf. op. Cité, pp 33-36.

<< Quand j'ai démarré, j'ai fait mon emploi du temps. Je l'ai changé et rechangé plusieurs fois. Il n'y a qu'à la Toussaint que j'ai commencé à avoir les idées plus claires. La conseillère m'a bien aidée. Actuellement ça roule >> (G.P 14, p 181).

<< J'ai repris l'emploi du temps que j'avais vu en stage en responsabilité, l'an dernier... que je trouvais correct. Je l'ai comparé avec d'autres emplois du temps, je m'en suis inspirée. Donc, j'ai mis en place un nouveau palier, et je compte le garder jusqu'à la fin de l'année. Comme c'est des petits... je n'ai rien changé au niveau de l'emploi du temps, et je l'ai mis en place tout de suite pour assurer une sécurité minimum au niveau des enfants. Qu'ils sentent toujours le même rythme que tout en début d'année, pour leur donner des points de repère >> (G.I 7, p 219).

<< L'emploi du temps que j'ai fait en début d'année, j'ai galéré pour le faire, et je n'en tiens plus compte. Surtout en maternelle, on part du vécu et, comme c'est très simple au niveau des contenus, ce n'est pas difficile de trouver quelque chose, si le besoin s'en fait sentir. Mais c'est rare quand j'improvise vraiment quelque chose >> (G.I 11, p 244).

<< Au début, il n'y avait pas vraiment d'activités. C'était juste : s'approprier la classe, respecter des règles. Ca s'est fait petit à petit, avec après un regroupement bien établi, une activité bien établie. Puis tout ce qui était motricité, après. Ca s'est construit comme ça. Il y a des rythmes. Tout ce qui est en termes d'apprentissage, j'ai fait attention de faire par rapport aussi à ce que j'envisage de faire à la fin. Par exemple, j'ai mis un atelier juste avant le goûter, pour leur apprendre après à travailler en atelier, parce que j'ai une certaine idée de là où je veux aller plus tard. (...) Mais je ne peux pas dire que ce soit vraiment quelque chose qui convienne, parce que je n'ai pas assez de recul nécessaire. Le comment, il n'est pas là. J'ai une certaine idée d'où je veux aller, pas très, très précise. Et je vais faire en sorte de les emmener comme ça. J'apprends en même temps qu'eux. L'emploi du temps s'est quand même construit avec eux, avec leur agitation, leur fatigue>> (G.F 5, p 291).

<< J'étais vraiment paumée. Il a fallu du temps pour le mettre en place. J'ai changé plein de fois. Enfin, moi j'avais l'impression de changer, mais j'essayais de ne pas trop changer par rapport aux gamins quand même, qu'ils aient des repères. Après, la conseillère pédagogique est venue alors que l'emploi du temps commençait à devenir stable. Elle m'a aidé pour un truc le matin et depuis, ça roule >> (G.F 6, p 301).

<< (La conseillère pédagogique) *m'a prêté différents emplois du temps. Mais le problème, c'est que c'est sur des sections de grands, de moyens, de moyens-grands. Ce ne sont pas les quatre niveaux ensemble, et puis dans ma classe, c'est trop inégal. Donc, comment s'occuper d'un tout-petit dans la journée sans en laisser dix-huit de côté ? J'ai axé moyens-grands, et puis l'ASEM s'occupe des tout-petits, petits. Maintenant, ça va bien, mais j'ai eu beaucoup de problèmes pour le faire. Là, ça fonctionne bien, parce que c'est la même chose tous les jours. Donc, les enfants suivent et ça marche bien pour moi parce que je sais où je vais. Mais il m'a fallu jusqu'au mois de décembre et j'en ai essayé plusieurs >> (G.F 8, p 311).*

<< J'avais commencé par un emploi du temps, mais ça n'allait pas. Parce qu'il fallait que j'alterne un peu plus de temps morts pour qu'ils se concentrent mieux pour l'activité d'après. Donc, j'ai dû faire deux ou trois emplois du temps pour que ça se fasse. Il m'a fallu jusqu'aux vacances de la Toussaint >> (G.F 11, p 329).

Dans les classes préélémentaires, au dire des néophytes qui l'ont pratiqué, l'emploi du temps semble présenter une réelle souplesse et, dans tous les cas, il bénéficierait d'une marge de liberté que les intéressés imaginent plus étendue que dans l'élémentaire.

Pour la plupart d'entre eux, tout se passe comme si le rapport au temps se construisait progressivement en fonction des enfants eux-mêmes ainsi que de celui du nombre de niveaux d'enseignement, parmi les quatre existants (toute petite, petite, moyenne, grande section), réunis dans une même classe.

L'enseignant prendrait ainsi en considération les besoins liées à leur âge, à leur maturité et à leurs rythmes propres, tels qu'il les perçoit.

Dès le départ, l'emploi du temps demanderait également la mise au point d'une organisation compatible avec l'intervention (éventuelle et variable en amplitude selon les écoles) d'une aide-maternelle.

Par le biais de mon expérience, je sais à quel point cette dernière constitue une intervenante éducative et une collaboratrice essentielle.

Nous ajouterons que plus récemment, pour une proportion cependant encore minoritaire de maîtres du Premier Degré, une obligation s'est également faite jour d'incorporer dans leur propre fonctionnement les actions des emplois-jeunes nouvellement arrivés.

Dès la maternelle, la nécessité de création d'un emploi du temps fonctionnel apparaît comme parfaitement intégrée par l'ensemble des professeurs des écoles débutants.

Cette notion de fonctionnalité reposerait sur le fait qu'il se révèlera capable d'impulser un mouvement régulier au groupe-classe et de lui fournir des repères.

La première année représenterait de la sorte une période de tâtonnements.

Je suis amené à constater qu'après de fréquentes reprises de modèles d'emploi du temps disponibles, fournis par diverses sources (collègues, stage (s) antérieur (s), documents ou revues variés...), les néophytes sont souvent conduits à opérer des modifications successives tout au long de l'année scolaire, afin de trouver une organisation compatible avec les conditions locales.

Dans ce contexte, la plupart des débutants reconnaissent que le premier trimestre se particularise comme une phase de *bouillonnement* particulièrement intense.

II.1.1.1.2. Dans l'élémentaire

Je suis a priori fondé à envisager que, dans l'enseignement élémentaire, le questionnement sur la gestion du temps scolaire apparaît moins sujette à délibération qu'en préélémentaire.

Effectivement, nous n'ignorons pas qu'elle est directement rattachée à l'existence de programmes certainement perçus comme plus << rigides >> par les intéressés et, en tous cas, plus recentrés sur les disciplines.

Que constatons-nous, en fait, dans les différents entretiens ?

1) L'emploi du temps apparaît à certains comme un aménagement qui suit des règles, qui fait appel à une certaine << rigueur >>.

Cela serait plus particulièrement le cas dans les cours multiples, dans lesquels l'enseignant devrait respecter un principe d'alternance.

<< En cours double, j'ai du mal. J'arrive mieux à voir, mais des fois je suis débordée. Il y a toujours un petit décalage quand même. Jusqu'aux vacances de Noël, c'était encore... j'ai pataugé beaucoup >> (G.I 3, p 200).

<< C'est très classique. Donc, je partage : le matin, c'est lecture, maths... Mon problème, c'était de partager. Et j'ai fait une alternance. Alors qu'au départ, j'étais trop avec les CP, parce qu'ils étaient petits et qu'ils n'étaient pas autonomes. Les CE1 pour moi, c'était les grands. Donc, au départ, je les ai un peu laissés de côté, et je me suis rattrapée après : je partage vraiment entre les deux >> (G.F 9, p 312).

Le professeur des écoles peut aussi adapter des références préexistantes.

<< J'avais un modèle (d'emploi du temps), *parce que j'avais un stage en cours triple à ... J'avais vu comment ça s'organisait, je savais comment travailler, ça m'avait servi. Et puis, avec la réflexion que j'avais menée sur les récréations et tout ça, j'ai fait mon emploi du temps, je ne l'ai pas recopié. Et puis maintenant, il a un peu évolué, parce que des petites choses ont changé. Mais il était déjà là. Pendant les vacances de Toussaint, la maîtrise du temps, ça a été ma priorité, et il n'a pratiquement pas changé >>*
(G.I 12, p 251).

<< Mon emploi du temps, je n'ai pas eu trop de problèmes pour le construire, parce que j'avais eu des exemples de classes doubles, d'emplois du temps de CP. J'ai essayé de m'arranger pour que, quand un groupe avait besoin de moi, l'autre travaille en autonomie>> (G.F 2, p 266).

<< Pour le temps, ça s'est bien passé parce que j'ai fait des stages dans des classes à plusieurs niveaux l'année dernière. Donc, ça ne m'a pas posé trop de problèmes. Et puis, comme c'est le premier cycle, c'est encore mieux >> (G.F 13, p 329-330).

2) La plupart des débutants voient avant tout la nécessité d'un ajustement régulier de la durée des séquences au groupe-classe.

Les durées fixées au départ paraissent difficiles à respecter intégralement.

Par voie de conséquence, l'une des principales caractéristiques de l'emploi du temps résiderait dans un dépassement du laps de temps imparti à tout ou partie des séquences.

<< Il y a déjà certaines contraintes. Le matin, plutôt les grosses matières : maths et français. (...) J'ai mis du temps, des heures (à faire un emploi du temps). Je me rappelle... presque une nuit à essayer de me remettre au niveau CM1. Tant d'heures de ceci, de cela... compulser toutes les archives. Actuellement, je ne le respecte pas, car j'ai tellement de mal dans les grosses matières. Tant pis si je déborde. (L'emploi du temps), ça aide au début. Je fais des progressions par trimestre>> (G.P 7, p 143).

<< (L'emploi du temps) je l'ai pompé sur un collègue qui avait trois niveaux également. Actuellement, ça tourne mais je n'ai jamais été très rigoureux, c'est le problème aussi. Il m'arrive souvent de déborder. Je pense que j'ai des efforts à faire là-dessus. Ca n'a jamais été trop la panique. La panique, c'était au niveau des week-ends. Je n'ai plus envie de revivre ça. Je préfère encore arriver la tête fraîche et dispose avec les gamins, que de vivre non-stop avec l'école les week-end, les mercredis, le soir >> (G.P 12, p 168).

L'emploi du temps établi demanderait une souplesse et un ajustement permanents, en fonction des réactions du groupe-classe.

<< Au début, je faisais des activités trop longues. Je me suis aperçue que ça n'était pas efficace et j'essaie de réduire les séquences. Il y en a qui perdent facilement l'attention, donc (je fais plus d'activités dans la journée et des activités plus courtes. En gros, j'arrive à organiser les activités. (...) (Il m'a fallu) *jusqu'à la Toussaint >> (G.P 11, p 162).*

<< Ca s'est fait progressivement, parce que c'est vrai qu'au début... C'est vrai qu'à l'IUFM, on ne nous apprend pas à gérer suffisamment notre classe, il faut y être pour vraiment savoir, mais au début on faisait des choses trop longues ou trop courtes. Et on ne savait plus quoi faire des moments où on prévoit d'être avec un groupe, et puis c'est difficile dans l'autre groupe. C'est vrai qu'au début c'est très difficile, cette gestion-là. Maintenant ça va, en connaissant les enfants, les rythmes qu'ils ont et tout. Mais ça est-ce qu'on peut nous l'apprendre à l'IUFM ? Je n'en sais rien. (...) (Au départ) *j'avais celui de la maîtresse d'avant, que je n'ai pas suivi. Et puis, j'en ai fait un pendant les vacances en fonction de tous les emplois du temps que j'avais vus pendant les stages l'année dernière. Et puis, au fur et à mesure, j'ai modifié jusqu'à l'inspection. Et puis là, je l'ai toujours, mais je ne le suis plus trop en fait. Je le suis en fonction de la progression des élèves, mais plus au pied de la lettre comme je le faisais à un moment. Apparemment, ça a l'air d'aller. (...)* (Il m'a fallu) *jusqu'à Noël quand même. Tout le premier trimestre >> (G.P 13, p 174).*

<< Ca dépend des enfants. Des fois, je fais sauter une séquence d'éducation civique, et les études dirigées comme d'habitude... Ca, c'est un problème. Au début, j'y arrivais à faire mes études dirigées, et puis maintenant... Mais là, j'ai réussi à trouver un rythme de travail avec eux >> (G.I 1, p 189).

<< Il y a des jours où ça tourne et des jours où ça ne tourne pas. On n'arrive pas toujours à voir... Il y a des jours où ça va mieux que d'autres. (...) Il m'a fallu deux-trois mois pour mettre en place tout ça >> (G.I 4, p 207).

<< Les enfants savent aussi, ils ont leur emploi du temps dans leur cahier. Ils savent gérer, ils savent à quelle heure on fait quoi et quel jour, et ça va. Au début, c'est pareil, on nous demande de faire un emploi du temps... et puis des fois, les enfants réagissent mal, en ayant deux matières qui se suivent et qui ne vont pas, parce que c'est trop. Je l'ai changé deux fois. Il m'a fallu trois semaines, un mois, pour trouver une formule satisfaisante >> (G.I 6, p 214).

<< Au début, j'ai déjà cherché tout ce qu'il y avait dans la classe, parce qu'évidemment, on n'a pas... Si, j'avais deux ou trois exemples que j'avais trouvé là-dedans. Parce que l'IUFM, c'est cours simple... J'ai essayé de suivre des emplois du temps adaptés à la disposition que j'avais en classe, pour voir ce qu'on pouvait faire ensemble. Mais quand on a eu le stage avec E... (la conseillère pédagogique), je me suis dit : apparemment, ce n'est pas trop ce qu'ils attendent de nous et donc, j'ai rechangé. Au départ, par exemple, quand je faisais français avec un groupe, je faisais maths avec l'autre. Et inversement. Et là, j'ai décalé en fait, avec un peu de lecture avant... Enfin ! C'est dur. Maintenant, je fais carrément toujours la même chose, ce que j'arrive à articuler. Mais ce n'est pas forcément ce qui est affiché à l'emploi du temps. Maintenant, j'ai en tête. C'est ce que je fais, mais ce n'est pas ce qui est écrit. C'est pour moi, mais il m'a fallu un bon moment. Et puis, je ne sais pas si je ferai la même chose, si j'ai les mêmes cours l'année prochaine >> (G.I 13, p 256-257).

En fait de facilitations par rapport à l'enseignement préélémentaire, nous constatons que la recherche d'une formule d'emploi du temps << satisfaisante >>, au sens d'accorder une attention véritable aux conditions spécifiques rencontrées dans un groupe-classe singulier, s'étendrait sur une large part du premier trimestre (voire au-delà).

Qui plus est, je sais par mon expérience de praticien que la présence de cours doubles se traduit fréquemment par une imbrication des différentes séquences et que cet entremêlement concerne une partie importante de la journée scolaire, dans la mesure où des regroupements restent néanmoins possibles dans certaines matières.

Dans les classes qui contiennent divers niveaux d'enseignement, je rejoins donc les intéressés pour confirmer que la fabrication d'un emploi du temps demandera inévitablement une organisation encore plus inédite, puisque le professeur des écoles devra obligatoirement prévoir (pour chacun d'eux) la présence de plages horaires pendant lesquelles une fraction du groupe-classe travaillera en autonomie plus ou moins complète.

Toutefois, une observation fait pratiquement l'unanimité chez les enseignants qui exercent dans l'élémentaire.

Elle relève que le cadre temporel proposé au groupe-classe ne peut revêtir un aspect totalement rigoureux, puisque le professeur des écoles est obligé, comme en maternelle, de tenir compte des besoins journaliers de *ses* élèves.

Conséquemment, beaucoup de mes informateurs estiment que le maître, dans le cadre d'une pluridisciplinarité qui lui permet de prendre une telle initiative, se voit quasiment obligé de pratiquer plus ou moins régulièrement des dépassements temporels dans certaines séquences ou, a contrario, de procéder à des raccourcissements.

Un rééquilibrage effectif entre les différentes disciplines ne pourrait donc intervenir que sur le moyen ou le long terme.

Plus généralement, notons que la matinée est considérée par la quasi totalité des néophytes comme la période de la journée scolaire où la disponibilité et la concentration des élèves sont les plus élevées.

Hormis l'existence de certaines contraintes provenant de conditions locales particulières (créneaux sportifs imposés par la municipalité, échanges de service entre collègues...), cette phase quotidienne est donc préférentiellement consacrée aux apprentissages dans les champs disciplinaires ressentis comme << fondamentaux >> (français et mathématiques).

Dans une sorte de continuité par rapport à la vision déjà préexistante chez les instituteurs, les après-midi resteraient quant à eux plus traditionnellement réservés à des activités rattachées aux activités d'<< l'éveil >> (histoire, géographie, sciences, arts plastiques, activités musicales) et à l'éducation physique et sportive.

Cette optique temporelle fixe par conséquent de manière globale, chez la plupart des interviewés, la place qu'occupe chaque discipline dans l'emploi du temps.

II.1.1.1.3. L'emploi du temps au niveau du spécialisé

<< L'emploi du temps, il est fixé depuis la rentrée de janvier. Jusqu'aux vacances de la Toussaint, j'ai essayé à peu près d'avoir un emploi du temps. Disons que j'en ai mis un rapidement en route parce que pour moi, ça m'aidait aussi de savoir ce que je faisais. Ca me permettait d'avancer rapidement le soir pour préparer la journée du lendemain ou du surlendemain. Avec les collègues, il y a des contraintes, puisqu'on fait des échanges, surtout le matin. Il y avait le sport, il fallait que je m'arrange avec ma collègue pour prendre la salle. (...) Mais ce qu'il y a, c'est que l'emploi du temps, en fonction de la

période, j'ai été obligée de le rechanger. Je l'ai changé entre la Toussaint et Noël, parce qu'on préparait un spectacle et que les après-midi étaient changés. Et là, je l'ai encore changé à la rentrée, et je pense que celui-là je devrai le maintenir jusqu'à la fin. J'ai quand même un emploi du temps et je le suis à peu près >> *(G.P 4, pp 116-117).*

<< *Ils gèrent eux-mêmes leur emploi du temps, c'est-à-dire que j'affiche chaque matin une feuille où sont inscrites les activités à faire. Après l'activité collective, ils choisissent eux-mêmes l'ordre des autres activités. Ils ont l'impression de gérer leur emploi du temps et ils sont plus motivés. Si à un moment, ils fatiguent un peu ou à la fin d'une activité, ils savent qu'ils peuvent prendre un jeu. Mais pas trop longtemps, parce que le contrat veut qu'à la fin de la matinée, tout doit être fait. C'est la conseillère pédagogique qui m'a donné cette idée. Moi, j'ai mis en place un système de croix et ça marche super bien. Les gamins sont ravis. Les après-midi, je prends d'autres élèves en décloisonnement et c'est intéressant, parce que je fais des matières qui me plaisent beaucoup (musique, piscine, arts plastiques). Et puis c'est bien pour mes élèves de s'intégrer aux autres* >> *(G.P 9, p 151).*

Les problèmes de mise en place d'un emploi du temps semblent se poser de manière analogue aux autres secteurs pour les débutants qui interviennent dans le << spécialisé >>.

Ils nous disent également que le premier trimestre représente, de ce point de vue, une période de tâtonnements intensifs.

Bien qu'ils ne s'appuient pas véritablement sur un programme et des objectifs stricts pour construire leurs séquences - tout en cherchant plutôt leurs références du côté de l'enseignement élémentaire dans lequel ils évoluent - les professeurs des écoles sortants nommés en CLIS conçoivent pourtant la nécessité et l'intérêt de la fourniture d'un cadre temporel et de repères précis.

En SEGPA ou dans d'autres structures << adaptées >>, le problème se pose différemment dans la mesure où l'emploi du temps est généralement préétabli et calqué sur le modèle de enseignement secondaire.

Je conçois pour ma part qu'en mettant en échec la simple application d'un emploi du temps, l'enseignement spécialisé tout comme la maternelle nous paraissent poser sous un angle plus original la question d'un rapport au temps en éducation, puisqu'ils nous montrent que celui-ci est singulier et qu'il est intégré à un << rapport au Savoir >>.

II.1.1.1.4. En classe unique (de la grande section de maternelle au Cours Moyen 2ème année)

Recouvrant le plus souvent cinq ou six cours différents, la gestion du temps devrait, en principe, être rigoureusement minutée par le débutant dans ce type de classe.

Effectivement, nous savons que malgré les rassemblements disciplinaires possibles (à l'échelon d'un cycle, par exemple) provoqués par un souci d'éviter une distorsion trop importante, le maître se voit tout de même forcé d'établir différents emplois du temps qui s'entrecroiseront.

<< *Au niveau du temps, j'ai l'impression que ça se dégrade. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, j'avais l'impression que ce serait plus difficile à tenir au début, et puis qu'à la fin, ça irait mieux. Et puis, en fait, c'est le contraire. Je trouve que c'était*

beaucoup plus minuté. Et là, des fois, je n'arrive pas à faire une séquence. Ca n'arrive pas tous les jours, je n'arrive pas encore à trouver pourquoi, mais je suis insatisfaite de ce côté-là >> (G.F 4, p 283).

Nous constatons dans les propos recueillis que cette minutie se révèle extrêmement compliquée à mettre en œuvre en début de carrière et que des coupures journalières et des reports à plus long terme se produisent régulièrement.

Avec mon unique informateur, nous arrivons à la conclusion que les compensations entre les durées consacrées aux divers champs disciplinaires ne peuvent se réaliser que sur des périodes étendues au-delà de la journée, voire de la semaine scolaire.

D'autre part, comme les classes uniques proprement dites restent des configurations caractéristiques de l'enseignement élémentaire, les embarras relatifs au partage des matières semblent globalement trouver des solutions identiques à celles des cours uniques (mathématiques et français le matin, autres disciplines l'après-midi).

II.1.1.1.5. Interventions plurielles

<< C'est toujours un peu la course. Au départ, j'étais tout le temps stressée par rapport à ça. Maintenant, j'ai appris à relâcher en me disant : tant pis ! C'est dommage, mais c'est vrai que s'il y a un décalage, il y a une réadaptation sans arrêt à gérer même sur le moment. A dire : tant pis ! Je prends un quart d'heure pour la correction parce que c'est nécessaire. Et puis l'histoire, au lieu de la faire en une séquence, je la ferai en deux. Mais c'est vrai que la gestion du temps est pour moi quelque chose de très difficile. En plus, on m'a donné un certain nombre de disciplines, et puis on se rend compte que c'est trop lourd. Et puis finalement, d'une semaine à l'autre, on a une gestion qui est difficile au niveau des décharges. C'est une organisation qui est difficile. Je pense que quelqu'un qui n'est pas organisé ne peut pas s'en sortir dans les décharges, parce qu'il faut se souvenir. Moi, j'ai un cahier-journal très précis et je marque : à finir, à compléter... >> (G.P 5, p 126).

<< Au début, beaucoup de mal à suivre l'emploi du temps de la personne que je remplace. En fin de compte, maintenant, je le prends mais je peux le modifier. Je suis dans les temps dans la semaine. J'arrive à m'organiser sur la semaine >> (G.P 10, p 157).

<< J'essaie d'appliquer. Quand je ne peux pas, j'adapte à ma sauce, parce que j'estime quand même que j'ai ma petite touche personnelle à y mettre. Localement, il y a des choses qui me dépassent, mais je n'ai pas le temps, ni la possibilité de tout changer. Donc, je m'adapte, c'est ça >> (G.I 10, p 239).

<< Au début, j'ai tâtonné pas mal. Là, ça va, mais ça dépend beaucoup des enfants. Et ce que je n'ai pas fait un jour, je le fais la semaine d'après. Ca, c'est un peu dur quand même. Je vois à ... j'arrive bien, parce que j'ai les deux jours de suite. Mais sinon, je vois à ... , il faut quand même que j'essaie de boucler mon truc dans la journée >>
(G.F 7, p 301).

<< J'ai des disciplines à caser, des horaires à respecter... en fonction de la piscine , de la BCD, de la salle des sports... Donc, j'ai fait moi-même mon emploi du temps. Mais il a fallu que je m'arrange, parce que j'ai des impératifs. (...) Il a fallu un bon petit bout de temps pour tout organiser. Au moins jusqu'aux vacances de la Toussaint. Après, j'ai pu établir mes progressions, et essayer de m'y tenir >> (G.F 10, p 320)

Une remarque me paraît importante à la lecture de ces transcriptions : l'organisation du temps scolaire ne fait aucunement référence au temps vécu par l'enfant.

Qu'ils soient affectés sur un poste de décharge ou de remplacement, la question de la gestion du temps se poserait différemment que pour leurs pairs.

Par mon expérience du terrain, je suis en effet informé que les débutants sont fréquemment obligés de s'adapter à un emploi du temps préréglé.

Il se voient obligés de se mouler dans un découpage qui a préalablement été effectué par un pair, dans le meilleur des cas en concertation avec lui, ce qui leur impose inévitablement de s'adapter à un certain nombre de contraintes.

Les propos recueillis me laissent à penser que la question temporelle est saisie diversement dans le cadre d'un remplacement, d'une décharge de service, d'un poste d'adaptation ou d'un poste de << moyen ZEP >>.

En tant que praticien, je comprends ainsi que les << remplaçants >>, quelle que soit la durée de leurs interventions, puissent bénéficier d'une latitude plus importante.

La marge de liberté me paraît plus réduite dans les autres types de situations, puisque la préoccupation essentielle du néophyte serait de << boucler>> les séquences à l'intérieur des plages horaires qui lui sont imparties.

Comment les rapports au temps progressent-ils ultérieurement ?

II.1.1.2. Enchaînements généraux sur la période suivante

En compagnie des membres des trois groupes de professeurs des écoles, j'établis qu'avec l'acquisition d'une expérience professionnelle plus large, l'aménagement du facteur temps demanderait la mise en place d'une organisation plus minutieuse.

D'après ceux-ci, en effet, les journées de classe doivent être bien << scandées >> au départ, même s'ils sont conscients que l'emploi du temps ne sera pas forcément respecté postérieurement, lors du déroulement effectif des activités.

Pour arriver à un tel résultat, il leur semble indispensable que l'enseignant primaire soit << au clair dans sa tête >>.

Par conséquent, il devrait posséder une méthode d'aménagement lui permettant constamment de savoir à quel point il se trouve dans son avancement temporel et jusqu'à quel point il est susceptible d'aller à l'échelle de la journée et au-delà.

Beaucoup pensent que cette nécessité est davantage vérifiée avec les élèves les plus jeunes de l'enseignement primaire, y compris dans les niveaux élémentaires (cycles I et II).

Ils sont unanimement persuadés que l'emploi du temps instaure un bon moyen de repérage pour l'enfant.

Dans des limites bien déterminées, il aurait ainsi une connaissance plus explicite de ce que son enseignant attend de lui.

S'il paraît indéniable à la quasi totalité de mes interlocuteurs que le maître n'a pas toujours la possibilité de respecter l'emploi du temps affiché, ils estiment pourtant que celui-ci constitue tout de même un << étalonnage >> pour le groupe-classe.

Si aucune rigueur n'existait pas dans le domaine temporel, le risque pourrait devenir sérieux de voir la classe ne pas reconnaître de bornes et « déraper ».

Avec une quasi unanimité, ils admettent également qu'une prise d'appui sur un emploi du temps construit au plus près de ses soucis spécifiques est rassurant pour l'enseignant, en lui évitant de « s'éparpiller », tout en reconnaissant par ailleurs qu'une adaptation répétée s'avère nécessaire au cours de la journée.

Afin de compenser les « défaillances » ponctuelles, ils pensent généralement que le maître devrait se montrer apte à s'organiser sur un plus long terme que la journée de classe.

Ils sont d'ailleurs informés qu'une fraction des maîtres chevronnés préfère fonctionner sous la forme de cycles entiers plutôt que de manière journalière.

En compagnie de mes informateurs dessinons les contours que prendrait une compétence relative aux relations que le professeur des écoles plus expérimenté pourrait entretenir vis-à-vis du temps.

II.1.1.3. Une compétence de contrôle temporel

Nous avons observé que, dans les rapports au temps, une majorité de professeurs des écoles ne tient pas l'aspect opératoire (pris isolément) pour fondamental.

Elle donne davantage la priorité à une capacité d'adaptation au comportement des enfants.

L'indice principal de pointage et de développement d'une compétence d'ordre temporel que j'extrais des entretiens est constitué par une sortie de l'inorganisation et de la précipitation, en vue de choisir sciemment l'ordre des activités sur une période plus longue que la journée, tout en laissant une souplesse quotidienne et une valeur plutôt indicative au fractionnement effectué.

II.1.2. Relations à l'espace

Précisons immédiatement que le terme espace désigne ici exclusivement l'environnement matériel de la classe et non pas celui de l'établissement tout entier.

Je pars d'une conception de l'espace scolaire qui prendrait en compte une certaine fonctionnalité sur le plan pédagogique tout en répondant aux besoins exprimés par le groupe-classe.

Au-delà des questions de luminosité ou d'insonorisation sur lesquels le professeur des écoles débutant a peu de prise, nous viserons avant tout les aménagements particuliers.

Ainsi, en maternelle, si nous mettons de côté l'espace central du local qui accueille le groupe-classe, nous trouvons essentiellement des lieux de regroupement, de construction, de jeu symbolique, de détente et d'isolement, de manipulation, de création graphique...

II.1.2.1. Au début, lors de la prise de poste

Pour analyser cette première période de la *phase de décollage*, nous envisageons deux modalités :
- une évolution dans une perspective fixée par une permanence.
- des interventions au sein d'environnements diversifiés.

1) Installation dans un territoire stabilisé

a) Conservation en l'état de l'organisation originelle

<< J'ai gardé la même disposition que la collègue que je remplace et qui reviendra l'année prochaine. (...) J'aimerais bien bouger ce meuble-là, mais c'est un gros truc et il faut tout déménager. La forme de la salle en hexagone, ce n'est pas évident non plus à aménager>> (G.P 4, p 116).

<< Je n'ai rien changé. C'était une disposition très traditionnelle. Mais j'ai des élèves qui perturbent la classe, donc on peut difficilement les mettre en groupe, les faire travailler ensemble >> (G.I 2, p 195).

<< L'espace, je fais avec, parce que j'ai un effectif réduit et que la classe se prête bien à un petit effectif. Ca me convient >> (G.I 11, p 244).

b) Apport de modifications personnelles

Les renouvellements peuvent avoir été provoqués par une constatation de défauts de maniabilité dans l'agencement matériel initial.

<< Le problème, c'est que j'ai une structure en bois qui prend énormément de place, et qui ne me convient pas vraiment. J'ai modifié pas mal, parce qu'il y avait des plans inclinés, des coins cachés. J'ai supprimé beaucoup de choses, j'ai essayé de regrouper le structure pour qu'il y ait un espace d'accès tout autour, beaucoup plus libre. Parce qu'avant, c'était vraiment dans tous les coins... J'ai modifié aussi le coin atelier, j'ai changé mon bureau de place. J'ai pas mal chamboulé, mais ça me convient mieux >> (G.I 7, p 220).

<< Je n'ai pas eu trop de problèmes dès le début d'année parce que, vu la classe et les tables comme ça, et vu le nombre d'élèves qu'il y avait... Et puis, il n'y a pas beaucoup de meubles ou d'armoires. Et donc, je ne pouvais pas changer grand chose. J'ai fait remettre des tableaux, des étagères, des choses comme ça. J'ai réussi à aménager >> (G.F 1, p 266).

<< Ce n'est pas très pratique et j'ai changé la classe trois-quatre fois. Ce n'était même pas trop évident pour les enfants, parce que je leur changeais leurs repères, finalement. Maintenant, ça va >> (G.F 11, p 329).

Dans d'autres cas, les changements seraient sous-tendus par la présence d'un *idéal* pédagogique préalable et souvent implicite.

<< J'ai des coins : collectif, individuels, jeux... un peu comme à la maternelle, en fait. C'est vrai qu'avec trois élèves, on peut se permettre des systèmes d'ateliers >> (G.P 9, p 151).

<< L'espace, c'était l'autobus et j'ai fait un peu en U. Il y a de la place, ils ne sont pas nombreux, donc je peux. Je l'ai organisé tout de suite. Je suis venue au mois d'août, j'ai vu la classe. L'autobus, il n'en était pas question. Et puis, je n'ai pas changé depuis >> (G.I 3, p 200).

<< Ici, c'était la classe des petits et donc, c'est moi qui l'ai aménagée. Pour moi, ça doit être avec des rangées, et la disposition, ça me convient >> (G.F 4, p 283).

<< La classe, j'ai tout changé deux fois de suite avant d'avoir les gamins. Avant la rentrée, je suis venue deux-trois fois et j'ai tout changé : les coins regroupement et tout. Et là, j'aimerais bien rechanger, mais je ne peux pas. Parce que les gamins sont habitués à certains trucs. J'aimerais bien rechanger, avoir des tables individuelles pour les grands, mais je n'ai pas assez de place. J'aurais besoin d'un coin en plus. Mais c'est vrai que ça n'est pas évident. Quand je suis arrivée, je savais ce que je voulais. Donc, je me sens à l'aise dans la classe et les gamins aussi. Ils savent où ils doivent être et à quel moment >> (G.F 6, p 301).

<<Ma classe a été refaite et, en septembre, je l'ai aménagée en rentrant. Donc, c'est moi qui ai placé mes tables, mes coins, et je n'ai pas changé depuis la rentrée. Ca me convient, ça fonctionne bien, mais je n'ai pas essayé autre chose. Comme la classe est assez grande, les enfants peuvent se déplacer sans trop se bousculer, c'est aéré, ça me convient bien et ça leur convient bien. On peut travailler en groupe ou individuellement, on a assez de place >> (G.F 8, p 311).

<< J'ai une toute petite classe qui était terriblement encombrée quand je suis arrivée. Il y avait des papiers, des choses, qui étaient là depuis des années... J'ai commencé par faire un gros vide et puis, j'ai complètement réaménagé la classe à mon idée. Et puis maintenant, c'est bien. Alors qu'au départ, je me suis dit : quelle horreur de passer un an dans cette classe ! Parce qu'elle est vraiment bizarre. C'est une très vieille classe avec du plancher par terre et du lambris au mur... j'ai une voûte au fond comme une cave. Et maintenant, elle est agréable, parce que j'ai fait comme j'avais envie. Donc, j'ai séparé les CP des CE1, comme je n'en ai pas beaucoup, j'ai enlevé les tables en trop, je leur ai fait un petit coin-lecture dans la voûte. Donc maintenant, je me sens vraiment bien dans ma classe. Alors qu'au début de l'année, jamais je n'aurais pensé ça. Je l'ai fait tout de suite, la semaine de la rentrée. Et puis, elle est devenue agréable aussi au fil du temps. J'ai accroché les productions des enfants et il y a plein de choses au mur >> (G.F 9, pp 311-312).

Dans une troisième catégorie de situations, les transformations seraient plutôt rattachées à une observation des comportements et des besoins des élèves en cours d'année.

<< Les enfants sont heureux de venir au fond de la classe. Dès qu'ils ont fini une activité, ils viennent d'eux-mêmes. Ils vont aussi en BCD chercher des informations, ils se déplacent. Ils ont trouvé leurs marques >> (G.P 11, p 162).

<< J'ai une classe unique, mais j'ai deux niveaux dans ma classe : des élèves rapides et des élèves lents. J'ai pratiquement un cours double. Donc, la disposition, comme je fais du travail de groupe, ça a été de les séparer, de faire à peu près deux niveaux. Les tables sont en autobus, mais ils doivent les tourner pour travailler en groupe. C'est un espace qui change souvent. Des fois aussi, j'utilise le coin-lecture pour faire de la remédiation en mathématiques, avec de la manipulation. Au début, le bureau était devant le tableau et il y avait quatre rangées. La première semaine, ça a été comme ça quand je suis arrivée à l'école, avant que je change la disposition >> (G.I 6, p 213).

<< J'avais plein d'idées en début d'année, mais j'ai vite été découragée. Ca suppose des moyens financiers. J'ai quand même changé plein de trucs. J'ai tâtonné un trimestre. Ce n'étaient pas des tables comme ça. J'en ai mis un par table. Déjà, ils sont moins tentés de se taper dessus. Ils ne changent pas de place, ce qui n'empêche pas qu'ils sont toujours aussi terribles. Je fais du travail individualisé, donc je m'assois à côté d'eux>>
(G.I 8, p 226).

<< Ca a changé des tas de fois, ça a évolué. Je suis parti de la structure autobus. Il y a eu beaucoup de travail sur le matériel : mettre en place des fichiers, etc. faire des tableaux blancs, acheter du véléda, pour disposer autrement. J'ai séparé les CE2 des CM, parce que ça les gênait d'être ensemble. Donc, il fallait trouver d'autres tableaux. Encore maintenant, j'aimerais bien changer des choses. Mais après, on se heurte aux possibilités matérielles de l'école où on est >> (G.I 12, p 251).

<< J'ai fait quelques changements. Mais ça n'a pas duré longtemps, parce qu'il y a toujours ces fameux trois cours. Un coup, les CE2 qui remuent dans tous les sens, je les ai mis par groupe. Déjà, quand ils sont face au tableau, c'est difficile... Quand ils sont l'un en face de l'autre, c'est pire. J'avais ça encore en plus. Ca ne m'a pas satisfaite. Et donc, je n'ai pas essayé d'autres changements. J'ai un matériel... la salle est grande, mais quand il faut bouger, ça fait un remue-ménage. On aurait la possibilité de prendre la salle à côté... mais les lundis et mardis, elle est occupée l'après-midi par le soutien, il n'y a pas assez de chaises, il y a toujours un truc... >> (G.I 13, p 256).

<< Les quinze premiers jours, ils étaient en rangée. Et puis après, j'ai décidé de faire un groupe CP, que je puisse voir tout le monde et bien circuler. Et puis, CE1, travailler par petits groupes, parce que j'avais des problèmes de manuels, donc je n'avais pas le choix. Au fur et à mesure, ça évolue, j'en change de place. Et puis, j'ai quand même une classe qui est grande, donc j'essaie d'en profiter >> (G.F 2, p 266).

<< L'organisation dans l'espace, je l'ai construite avec les enfants. J'ai plusieurs plans de la classe différents. C'est vrai que ça a changé en fait avec ce que je sentais des enfants. J'ai vu ce que je pouvais laisser à disposition. Actuellement, ça me convient, mais ça va évoluer encore. C'est toujours en évolution. >> (G.F 5, p 291)

<< J'avais mis les tables autrement, et puis, avec les grandes sections qui se regardaient, qui voyaient les CE1... Les CE1, on les a retournés. D'ailleurs, c'est la conseillère pédagogique qui m'a dit : ça irait peut-être un peu mieux comme ça ! Et là, ça marche... Bien sûr, si la classe était plus grande, ça irait mieux... >> (G.F 12, p 329)

c) Introduction de changements réguliers

<< Ca change, ça n'est pas figé pour les enfants et pour moi >> (G.P 1, p 102).

<< J'ai changé à chaque rentrée (de vacances). *Là, j'aime bien et puis eux aussi. Je peux bouger et puis, voilà >> (G.I 1, p 189).*

Ici, les rectifications correspondraient sans doute plus à une certaine *philosophie* de l'éducation.

Lorsque les conditions matérielles trouvées en arrivant le permettent, je constate que la tendance la plus fréquente se trouve dans une appropriation de l'espace en fonction d'une perspective personnelle, mais en s'adaptant toutefois à la singularité du groupe-classe.

Généralement et sans doute parce que le travail d'aménagement de l'espace est désormais effectué sur un matériau concret et non plus *virtuel*, la découverte de solutions relativement satisfaisantes semble se produire bien plus rapidement que pour l'aspect temporel que nous avons examiné précédemment.

Pour des questions d'ordre disciplinaire ou par le jeu de convenances personnelles qui entreraient en contradiction avec de tels bouleversements, l'absence de transformations spatiales paraît avant tout justifiée par les obstacles strictement concrets qui s'opposeraient à une migration du matériel (taille, poids..).

Au dire de la plupart des intéressés, beaucoup d'innovations sont cependant intervenues rapidement, en tenant compte des conditions << véritables >> auxquelles le débutant s'est heurté à son arrivée.

Elles obéiraient davantage à un phénomène de *synthèse* entre des convictions personnelles initiales et une << réalité >> en provenance du terrain, sous la réserve que l'instauration de règles d'appropriation de l'espace compréhensibles par tous semble toutefois essentiellement guidée par l'intérêt des élèves.

Dans une proportion de situations plus minoritaire, un compromis n'a apparemment pas pu être trouvé dans cette phase de la carrière et la tentative de conciliation entre les différents éléments de réflexion a continué à donner lieu à de nouveaux essais.

2) Un ajustement à la mouvance

<< Je vis dans les meubles des autres, mais ça ne me gêne pas. Le problème, c'est qu'on a du vieux matériel... et ces machins-là, à déplacer... ça pèse une tonne >>
(G.P 5, p 126).

<< Je change en fonction de ce que je fais à l'intérieur avec les enfants. Des changements quotidiens >> (G.I 9, p 232).

<< Je n'ai pas trop le choix, vu que je suis la structure des enseignants. C'est des classes-autobus et moi, je ne ferai pas comme ça si j'ai une classe l'année prochaine, mais c'est... moi, je les mettrais par tables de quatre. Ca ne me satisfait pas, mais ça va quand même >> (G.F 7, p 301).

<< J'évite de bouger des choses, parce qu'il faut tout remettre après. J'affiche ce que j'ai à afficher. Je mets en place les fichiers que j'ai envie de mettre en place. Ce qui est dans les classes, ça me convient. Mais c'est pareil, je ne suis pas dans ma classe. C'est vrai que j'aurais adopté une autre disposition. Au niveau de la disposition matérielle, c'est vrai que quand on est dans sa classe, on peut aménager comme on veut, mettre les affiches qu'on veut. C'est sûr qu'il n'y a pas autant de choses que si j'étais dans ma classe. De toutes façons, je n'ai pas toutes les disciplines non plus, donc... Je n'aborde pas trop le graphisme, la lecture... Finalement, c'est complet d'un côté, parce que je vois beaucoup de niveaux. Mais d'un autre côté, je tourne autour des mêmes disciplines aussi >>
(G.F 10, p 320).

Lorsque le débutant se trouve sur un poste de décharge ou de remplacement se poserait à lui, en quelque sorte, une problématique du *territoire*.

Dans la mesure où nous recueillons un sentiment assez net de *dépossession*, je pense que ses facultés d'aménagement de l'espace se révèlent *logiquement* très relatives et très limitées.

Concrètement, les intéressés affirment que les déplacements de matériel ne peuvent revêtir que des formes mineures, puisqu'une nécessité de rétablissement du positionnement originel existe immédiatement après la ou les activités mises en place.

Tout se passe comme si la disposition spatiale initiale restait la propriété pleine et entière du collègue titulaire de la classe qui demeurerait, à ce titre, le véritable décideur.

De manière générale, nous constatons que, dans les entretiens, aucune référence claire n'est faite aux options relatives à l'espace que fournissent les différents mouvements pédagogiques.

Puisque je suppose qu'un certain nombre de pédagogues ont au moins été évoqués à l'IUFM, aurions-nous affaire à une déperdition de la formation à ce sujet ?

Quelles directions les discours adoptent-ils ensuite ?

II.1.2.2. Prorogation sur les années postérieures

Pour les besoins de l'analyse, je formule l'hypothèse qu'au sein d'un groupe-classe doivent être distinguées une place que nous qualifierons de << physique >> et une place que nous dénommerons << symbolique >>.

En maternelle, une partie importante des professeurs des écoles concernés considèrent que les enfants doivent nécessairement avoir l'opportunité de disposer de repères, en possédant << des choses à eux, un endroit à eux >>.

Dans les classes préélémentaires, ils voient également l'enfant bouger constamment et il leur paraît donc essentiel que l'enseignant fasse en sorte qu'il sache à coup sûr dans quel espace se situeront les activités alternativement pratiquées dans la journée.

Par exemple, lorsque les regroupements se produisent, ils imaginent qu'il se mélange à d'autres élèves << par hasard >> alors que lorsqu'il travaille de manière individuelle, ils estiment qu'il est certainement << souhaitable >> qu'il se retrouve à un emplacement << fixe >>, toujours le même.

Dans une conception majoritaire relative aux << petites >> classes élémentaires, le principe de jouir d'une place propre et de pouvoir poser ses affaires à un endroit précis – même s'il ne nous semble pas suffisant par ailleurs - constituerait également un élément primordial de repérage, afin que l'élève ait la possibilité de << d'avoir une présence >>.

De plus lorsque le maître a affaire à un public << très dur >>, en ce sens que s'y manifestent généralement des << problèmes de personnalité >>, une compréhension générale décèle une influence << fondamentale >> dans l'existence d'une place physique dans la classe.

Pour d'autres débutants, laisser à l'enfant la possibilité de se déplacer, en ne s'installant pas pour une année complète à une place donnée, présenterait un intérêt non négligeable.

Dans les << grandes classes >>, la nécessité d'avoir une place attitrée leur apparaît également moins marquée.

En général, la place physique paraît plutôt stabilisée par les élèves.

Par ailleurs, une partie considérable des néophytes interrogés juge qu'à partir du moment où il désire que l'enfant soit autonome, le professeur des écoles doit faire en sorte qu'il détienne aussi une place symbolique au sein du groupe-classe, en sentant qu'il est utile et qu'il se différencie des autres, à l'image de ce qui se passe dans une famille.

En contrepartie, cette vision impliquerait que l'enseignant profite aussi d'un emplacement personnel, << d'un endroit à lui >> dans lequel l'élève ne pourra pas pénétrer.

Nous dessinons en commun les aspects que devrait prendre une compétence d'organisation spatiale chez le professeur des écoles.

II.1.2.3. Une compétence d'organisation spatiale[308]

Je figure mes indices principaux d'accession et de déploiement d'une compétence d'ordre spatial sous les angles respectifs d'une attribution de place(s) physique (s) aux élèves, puis de la construction d'un investissement symbolique de l'espace scolaire, avec la perspective que chaque apprenant y trouvera << ses propres marques >>.

II.1.3. Préparations et corrections

Rappelons que l'examen des tâches relatives aux préparations des séquences éducatives et à la correction des produits rendus à l'issue de celles-ci constituent pour moi une troisième approche du travail enseignant dans la perspective d'une démarche appropriative.

L'ensemble des professeurs des écoles interrogés juge que ces activités constituent deux volets indispensables et indissociables de la fonction enseignante.

Pour ma part, je suis plus particulièrement guidé par François TOCHON[309] d'un point de vue théorique.

J'admets comme lui que l'enseignant << consacre une énergie importante à la structuration, à l'organisation, à la gestion du temps d'instruction en classe >> et que la planification[310] constitue un moyen << de simplifier ses procédures, d'en accroître l'efficacité dans un temps limité >>.

J'accepte aussi l'idée qu'il développe de l'existence de procédures de routine à la fois chez le maître novice et chevronné – il distingue respectivement des routines d'activité, d'enseignement, de gestion et d'exécution de plans – en vue de << contrôler et de

---

[308] Cf. VAYER (Pierre), DUVAL (Alain), *Une écologie de l'école*, Paris : PUF, 1991.

[309] TOCHON (François Victor), *L'enseignant expert*, Collection << Les repères pédagogiques >>, Série <<Formation >>, Paris : Nathan pédagogie, 1993.

[310] L'auteur définit la notion de planification selon deux angles :
- une série de processus psychologiques fondamentaux permettant de visualiser le futur, d'inventorier fins et moyens et de construire un cadre d'action,
- << ce que les enseignants font quand ils disent qu'ils planifient leurs cours >>.

coordonner des séquences spécifiques de comportements >> par une diminution du nombre d'indices à traiter en même temps, par une réduction du nombre de décisions à prendre ainsi que par une augmentation de la prédictibilité de l'action pour les élèves.

Observons ce que disent à ce sujet les témoignages que j'ai récoltés lors de ma propre enquête.

Pour la première année d'exercice, dans l'optique d'introduire une analyse plus *fine* et afin de permettre un déblaiement initial du terrain, j'ai choisi d'examiner les aspects afférents aux préparations et aux corrections de manière séparée.

Cependant, ils seront ensuite réunis pour la suite de l'investigation.

II.1.3.1. Dans la phase première

II.1.3.1.1. Les préparations

Quel que soit le secteur de l'enseignement primaire considéré, la quasi-totalité de mes interlocuteurs juge que les préparations des différentes séquences journalières représentent une fraction très importante des tâches du professeur des écoles.

Nous établissons également qu'elles demandent une dépense énergétique intense aussi bien d'un point de vue temporel que sur un plan qualitatif et quantitatif.

Dans les propos recueillis auprès des débutants, je relève ainsi que la charge de travail qu'elles requièrent apparaît véritablement démesurée pendant (au minimum) tout le premier trimestre de l'année scolaire et, par le biais de mon expérience personnelle, j'adhère d'autant plus fortement à ces affirmations que je sais que tout est à faire dans ce domaine en début de carrière.

L'ensemble des débutants part d'un postulat << essentiel >> qui établit que l'efficacité d'une séquence donnée viendrait à être compromise si le maître ne prenait pas la peine au préalable, à l'image d'un bâtisseur, de la *façonner* littéralement.

Pour l'analyse du questionnement relatif aux préparations, j'ai choisi de déployer un examen en quatre parties, puisqu'il tient compte des postes fixes relatifs aux trois grands secteurs de l'enseignement primaire déjà distingués antérieurement (maternelle, élémentaire, spécialisé) ainsi que des personnels mobiles.

1) Au niveau des classes préélémentaires

Dans les discours qui se rapportent aux préparations des séquences éducatives en maternelle, des néophytes séparent nettement l'aspect théorique du plan pratique.

<< Je passe un temps fou à rechercher. Heureusement qu'il y a eu un stage qui m'a permis d'aller voir d'autres progressions, des pistes. Moi, je ne savais pas du tout la différence entre un gamin de quatre ans et un gamin de cinq ans. Là, je la découvre. Pour moi, il y a un fossé énorme. Ne serait-ce que découper ! C'est tout bête. Il faut trouver des activités. Je vois, en graphisme : les ronds, les traits, écrire entre les lignes, c'est difficile comme tout. Des petites choses toutes bêtes, mais... Le plus dur, c'est de trouver une trame à faire avec eux. Sinon, on peut faire n'importe quoi, je dirais, c'est clair >>
(G.I 5, p 207).

<< Préparations théoriques, ça va. Mais c'est la préparation matérielle. Parce que nous, on n'a pas de chance, on a des ASEM qui ne font rien, qui ne savent rien faire, et donc, on est obligées de tout faire. En arts plastiques, par exemple, faire les gabarits, tout découper parce que si on leur donne, il faut tout recommencer après. (...) Sinon, c'est un travail de deux-trois heures tous les soirs pour les préparations. J'y passe toujours autant de temps. Mais quand j'en ai marre, je prépare le travail du lendemain, mais je ne fais pas de fiches de prép >> (G.F 1, p 267).

<< A côté de la préparation des cours proprement dite, il y a toute la préparation matérielle. Et c'est ça qui prend le plus de temps, à la limite, l'aspect matériel. Maintenant, je travaille à la semaine par ateliers. Donc, par rapport à la progression aussi, j'ai mon programme hebdomadaire... et, à partir de là, je monte mes ateliers >>(G.F 11, p 330).

Certains insistent plutôt, de leur côté, sur l'importance que revêt la mise en place d'un cadre de travail préformé, sous la forme de progressions.

<< Comme j'ai fait ma progression à l'année, je n'ai plus qu'à regarder ma grille. Et donc, en principe, chaque vacance, je prépare pratiquement jusqu'aux vacances d'après les fiches à photocopier, les choses comme ça. Après la Toussaint, ça a bien démarré >> (G.I 7, p 220).

<< Au début, je travaillais plus au jour le jour. J'ai toujours tendance à travailler au jour le jour quand même, mais j'essaie de faire des progressions pendant les vacances... et je fais mes fiches de prép en fonction. Pour l'instant, ça va, je gère mon état de stress, quoi. C'est par stade aussi, comme les deux ans. Il y a des moments... c'est vrai qu'avant l'inspection, il fallait que ce soit impeccable, je ne me permettais pas du tout... je m'obligeais à bosser trois-quatre heures par soir. Et donc, maintenant, par rapport à mon travail, j'essaie de me détacher >> (G.F 5, p 291).

D'autres notent surtout l'installation d'une certaine répétitivité des différentes séquences à l'échelle de la semaine de classe.

<< Au niveau des préparations, je planifie ma semaine. Mes ateliers tournent avec des croix, donc je sais ce que fait chaque enfant, je ne suis pas perdu.(...) J'ai des progressions hebdomadaires, c'est pour moi. Et puis, j'ai un cahier-journal au jour le jour. Et une progression par périodes. Je ne fais plus de progression journalière, parce que ça ne me sert à rien >> (G.F 3, remplaçant sur un congé de longue durée, p 276).

<< Très, très long au début. Mais maintenant, c'est bon. On peut tirer un trait. Parce que je sais ce que je veux, ce que sont capables de faire les gamins. Au début, j'étais paumée entre les petits, les moyens et les grands, ce qu'ils savaient faire. A partir du moment où on a sa progression et qu'on connaît bien les gamins, ça va mieux. Je fais un travail sur deux jours, ou plus ou moins sur la semaine. Je sais qu'au bout de trois séances, je fais mon évaluation. Alors qu'au début, je ne savais pas >> (G.F 6, p 302).

<< Au départ, on met beaucoup de temps. Et on se rend compte que, finalement, on fonctionne un petit peu toujours de la même manière. (...) J'ai commencé à être un peu plus soulagée du travail à la maison à partir de décembre. Il a fallu à peu près un trimestre pour être vraiment dans le bain, et puis... là, ça va. J'arrive à prendre un peu d'avance. Je ne peux pas non plus en prendre trop, parce que je ne suis pas non plus dans la classe tous les jours. (...) Disons qu'à partir de décembre, j'arrivais à m'avancer. Le week-end, j'arrivais à faire le lundi-mardi. Et le mercredi, j'arrivais à faire le restant. Maintenant,

j'arrive à faire la semaine, mais pas plus. Je ne prépare jamais plus, parce qu'il y a toujours des chambardements >> (G.F 10, décharges de classes préélémentaires, p 321).

En tant que praticien, je sais que l'une des spécificités de la maternelle tient surtout dans la possibilité de faire travailler le groupe-classe sur une période hebdomadaire, en partageant les élèves et en formant de groupes de travail afin d'aménager un certain nombre d'ateliers dits << tournants >>.

Qui plus est, peut-être dans une proportion plus considérable que dans l'élémentaire, nous pensons collectivement que la mise en place des diverses séances d'enseignement tiendra obligatoirement compte d'une espèce de << principe de réalité>> selon lequel, au regard de l'âge et donc des possibilités de concentration manifestées par les enfants, les activités devront nécessairement se montrer courtes et variées.

Au-delà de la mise au point d'un déroulement d'ordre *théorique*, les entretiens montrent que les diverses activités présentées successivement au cours de la journée nécessitent aussi une préparation matérielle dévoreuse de temps et d'énergie.

Cet aspect préparatoire *concret* apparaît à beaucoup des professeurs des écoles concernés comme plus intense que dans les niveaux scolaires appartenant aux cycles suivants, et plus spécialement par rapport aux différents degrés du cycle III (du CE2 au CM2).

2) Dans les classes élémentaires

Une *meilleure* gestion du travail de préparation passerait par une autre utilisation du temps consacré à la confection des fiches de préparation et du cahier-journal, à travers un dépassement de leur caractère d'immédiateté originel.

<< C'est vrai qu'au début, je mettais beaucoup de temps à préparer. Maintenant, j'en mets nettement moins. Au début, je préparais au jour le jour. Maintenant, c'est sur plusieurs jours, la semaine des fois. Jusqu'à Noël, le soir, je passais un temps fou : jusqu'à onze heures, minuit. Maintenant, non >> (G.P 11, pp 162-163).

<< Des débuts très, très durs. Impossible de faire une fiche de préparation. Franchement, je n'en ai pas. Une fois que j'avais corrigé mes cahiers, que je faisais un cahier-journal, que je cherchais ce que j'allais faire... J'apprends, c'est un aspect du métier qui est intéressant. J'ai un cahier-journal assez détaillé >> (G.P 12, p 168).

<< Je dois avouer que ce n'est que maintenant, au troisième trimestre, que j'arrive à m'organiser. Je passais un temps fou à l'école parce que je rangeais tout à la fin. Et puis, je me suis dit que les élèves pouvaient le faire et jouer un rôle beaucoup plus grand. (...) Jusqu'à l'inspection, je travaillais comme une folle ici, il faut dire ce qui est. (...). J'essayais de faire le maximum, j'avais un emploi du temps hyper chargé et tout. Et puis finalement, après l'inspection, je me suis dit : je vais faire moins dans l'écriture, et plus dans le type d'exercices. Finalement, c'est un travail plus efficace auprès des élèves. Moins inutile dans la préparation des feuilles qu'on doit présenter à l'inspecteur, et tout ça >> (G.P 13, pp 174-175).

<< Là, avec trois cours, c'est un peu... Je fais le cahier-journal assez détaillé et donc, on nous avait conseillé de faire une fiche de préparation par jour, mais je ne le fais pas. Parce que, quand on a déjà préparé la journée pour les trois niveaux, on a déjà passé

pas mal de temps... (...) J'y passe encore beaucoup de temps, mais ça va mieux qu'au début. Après la Toussaint, on arrive à préparer plus rapidement >> (G.I 2, p 195).

<< Pendant le week-end, j'arrive à faire lundi et mardi, à peu près. Le mercredi, je ne fais que le jeudi. Et le jeudi, je fais le vendredi. Pendant les stages, on fait toutes les séquences sur fiche avec les objectifs. Et là, non. Maintenant, j'en choisis deux où je mets vraiment les objectifs, sinon on ne s'en sort pas. Je ne suis pas encore satisfaite. Il a plein de choses qui... J'ai eu du mal jusqu'à Noël >> (G.I 3, pp 200-201).

<< Ca va, j'arrive maintenant quand même à préparer. Parce que j'ai des manuels, je sais que je vais faire telle leçon, tel exercice... je travaille deux heures à peu près. Et puis mes fiches de préparation, je les fais le soir même. Mais je sais que je prépare sur plusieurs jours, avec mon montage d'exercices. L'emploi du temps est fait, je sais ce que je vais faire. Au début, je dois dire que je travaillais tous les jours jusqu'à onze heures du soir. Le mercredi, j'arrivais à m'avancer. Mais il fallait faire des tas de fiches, des jeux que je mets en place le samedi matin, ça prenait beaucoup de temps. On vivait au ralenti. C'est vrai que ça a été dur, au moins jusqu'à Noël... Et puis, il y avait l'inspection, on essayait d'avoir au moins trois fiches de préparation par jour. C'est vrai que maintenant... je vois en lecture, j'ai l'habitude de mes séquences, donc je n'ai pas forcément besoin de ma fiche. Il y a des choses que je fais d'instinct, que je n'ai plus besoin d'écrire comme avant. Il fallait que ce soit vraiment bien écrit... maintenant, ça gagne du temps quand même >>
(G.F 2, p 267).

<< Au début de l'année, c'était dur, parce que les progressions, je n'étais pas tout à fait au point. Maintenant qu'elles sont faites à chaque début de période, je sais ce que je vais faire. Donc, je suis mon truc et ça va déjà mieux. Donc, j'ai moins de boulot de recherche à côté, parce que j'ai beaucoup recherché avant >>
(G.F 7, décharges de direction de classes élémentaires, p 302).

Un certain nombre de débutants trouverait aussi une organisation plus *pertinente* en simplifiant les procédures d'écriture des préparations.

<< Maintenant, j'arrive mieux, je fais moins de fiches de préparation. Avant, je crois qu'on s'accroche à nos fiches parce qu'on a peur. Et maintenant, on se dit qu'on peut arriver à faire évoluer l'enfant dans la séquence sans forcément... tant qu'on sait qu'on a notre découverte, notre synthèse et notre entraînement. Il suffit juste d'avoir notre matériel et, bien sûr, de connaître notre sujet au départ. (...) Je n'ai jamais dépassé onze heures du soir quand même >> (G.I 1, p 189).

<< Là, pour une fois, on a été bien formés à l'IUFM. Parce que je reprends ce qu'on a fait à l'IUFM : phase de découverte et tout ça, ça m'aide beaucoup. Je fais ressortir tous mes objectifs dans ma progression >> (G.I 6, p 214).

<< Au début, jusqu'à quasiment un mois et demi ou deux mois, je faisais des fiches de prép en maths systématiquement. Même que je reprenais quasiment le livre. J'ai besoin d'écrire. Donc, ça me fixe, j'arrive à m'organiser. Donc, c'est long, même si c'est du recopiage. C'est le tout d'arriver à se mettre en tête et de voir comment on va organiser par rapport à ce que les autres font à côté. C'est surtout ça aussi. Là, j'en fais beaucoup moins, je n'écris vraiment que celles dont j'ai vraiment besoin. Par contre, quand je fais histoire, géo, sciences, je les écris. Parce que, entre le matériel et ce que je leur demande, et les groupes... Je les écris quasiment systématiquement. En français, je n'en fais pratiquement pas, parce que je suis le bouquin >> (G.I 13, p 257).

<< Je fais des regroupements : grande section-CP, CE ensemble puisque je n'ai qu'un CE2. Mais ça pose des problèmes aussi parce que la maman a l'impression que je ne fais que le programme du CE1. Et je fais CM. Et à l'intérieur je divise (...) Avant je faisais du jour au lendemain. Et c'était contraignant, parce que tu n'as pas toujours la même forme tous les soirs. (...) Jusqu'aux vacances de février, j'arrivais à faire pour deux jours. J'ai pris la décision de ne pas travailler le week-end. Le samedi et le dimanche, je ne fais rien. Il fallait donc que je case tout le reste. Depuis les vacances de février, ça a encore changé : je prépare pour trois jours à peu près, à l'avance. Et ça tourne bien. Des fois, je laisse des petits blancs, mais c'est un peu plus cool. Je respire un petit peu et je peux me consacrer à autre chose >>
(G.F 4, classe unique composée de cinq niveaux élémentaires, p 284)

<< Ca a été énorme. Je crois que c'est de la folie ce qu'on a bossé au début de l'année. Bosser jusqu'à minuit... le samedi ! Le dimanche ! C'est complètement surréaliste, parce qu'on n'aurait jamais pu tenir un rythme comme ça si on avait eu des enfants. Maintenant, je sais comment m'y prendre et c'est plus rapide. C'est sûr aussi qu'il y avait l'inspection. C'est le même travail, la même réflexion... donc, c'est un peu bête de dire : je travaille pour l'inspecteur, parce qu'il faut que ce soit lisible. Il y a toujours des choses qu'on approfondit plus que d'autres. Ca a été mieux en novembre-décembre. Et puis, on a beaucoup brassé d'air. J'ai des fiches de prép complètement différentes, parce que j'ai fait différents essais jusqu'à ce que je trouve la façon qui me convienne le mieux et qui convienne le mieux aux enfants. J'ai testé >> (G.F 9, p 312).

<< Au début, c'était très, très lourd. Et puis, maintenant, ça l'est un peu moins. Je connais un peu plus les élèves, les contenus, et c'est un peu plus rapide. Au bout d'un mois, les élèves étaient autonomes, et j'ai vu les résultats. Ils ne levaient pas le doigt toutes les cinq minutes pour me dire : qu'est-ce que je fais ? J'ai fini... >> (G.F 13, p 330).

Dans le secteur élémentaire de l'enseignement primaire, il ressort des entretiens que le premier trimestre est également ressenti comme une période où l'urgence prime ce qui impliquerait un passage nécessaire par une préparation quotidienne des séquences, c'est-à-dire du jour pour le lendemain.

Dans une deuxième phase et toujours en relation avec les conditions locales découvertes, le professeur des écoles parviendrait habituellement à se détacher de cette obligation temporelle, en se projetant à plus long terme.

Un réel progrès consisterait alors pour lui à prévoir ses actions par *tranches* de deux ou trois jours, voire à un échelon hebdomadaire.

Cependant, quel que soit le groupe-classe, nous observons que tout se passe comme si les possibilités de s'*avancer* au niveau des préparations ne pouvaient en aucun cas excéder une semaine ; comme si ce laps de temps constituait une limite quasiment infranchissable, avec en supplément l'inévitabilité d'ajustements réguliers tout au long du déroulement effectif des séquences.

Pour la plupart des situations examinées, je remarque que le détachement relatif au sentiment d'urgence initiale semble aller de pair avec un amoindrissement de la place (plus ou moins considérable) qu'occupait la fiche de préparation avant la première inspection.

3) le cas des classes spécialisées

<< Au départ, il y avait tout à faire, je suis arrivée un peu sur le tas tout de suite. J'ai su une semaine avant mon poste, mais en fait je savais le nombre d'enfants, le niveau etc... le jour de la prérentrée, donc le lundi et le mardi, les enfants arrivaient. Donc, je n'ai rien pu préparer avant. Je crois que j'ai mis trois bonnes semaines avant de pouvoir

respirer un peu pour les préparations, parce que je faisais tout au jour le jour. Après, j'arrivais à préparer pour deux jours à l'avance. Et puis maintenant, d'une semaine sur l'autre. (...) Je prépare les cahiers aussi pendant la sieste. Ce qui fait que le soir, je n'ai pas trop de préparations à faire. Des petits trucs à photocopier, des petites bricoles, de la préparation matérielle. C'est vrai qu'au niveau préparation, je n'ai que douze cahiers ! >> (G.P 4, p 117).

<< Avec quatre niveaux, je ne peux pas être partout en même temps, donc je dois donner du travail en autonomie. J'ai du matériel pour qu'ils travaillent en autonomie. Or, les gamins, c'est impossible. Chacun a besoin de moi. Ainsi, si je donne de l'écriture, elle est bâclée en deux minutes, et je passe plus de temps à gommer et à dire : recommence ! Quand je fais une leçon, toutes les dix secondes, j'ai un élève qui dit: maîtresse j'ai fini ! Maîtresse, j'ai fait une faute ! Maîtresse, j'ai besoin de ça ! ... >> (G.P 6, p 135).

<< Je n'ai pas de fiches de prép... Je fais des petits groupes, mais je ne fais pas, par exemple, les objectifs de la semaine par groupes de gamins. Une fois que j'ai mes objectifs maths-français, surtout ça, je prépare mes activités le soir pour le lendemain. Je décale dans mon cahier-journal les activités, mais c'est tout. Quand j'ai commencé, j'étais perdue, je n'arrivais même pas à faire de cahier-journal. Et puis, les gamins, je ne les connaissais pas. Il a fallu que je les évalue, il y avait des groupes qui n'allaient pas >> (G.I 8, p 226).

Sauf conditions particulières résultant d'un contexte précis, la mise au point de préparations à portée hebdomadaire paraît extrêmement difficile à réaliser dans l'enseignement spécialisé, même si les objectifs eux-mêmes peuvent viser cette échéance et même au-delà.

Parce qu'elle établit que les élèves sont tous en difficulté scolaire et qu'ils montrent une grande instabilité intellectuelle, l'opinion majoritaire qui se dégage des propos plaiderait plutôt pour un maintien des activités au jour le jour, en fonction des besoins constatés ponctuellement chez les enfants.

4) En prenant régulièrement en charge des niveaux d'enseignement différents

<< Beaucoup de temps de préparation. Le problème, c'est qu'on a pas d'idée pour mener à bien une séquence : beaucoup de temps passé à chercher dans les bouquins, donc beaucoup de temps perdu. Chercher le contexte adapté à la leçon. C'est un manque d'expérience ou de matériel aussi. En moyenne, je termine vers dix heures-dix heures et quart>> (G.P 10, p 157).

<< On relativise énormément. C'est-à-dire que tu arrives le lundi matin à huit heures, quelqu'un t'ouvre à huit heures et quart... et à huit heures vingt, tu es de service. Tu improvises beaucoup. Si on t'a préparé, c'est tout bien, tu vis et puis tu appliques bêtement. Sinon, je rectifie entre midi et deux, je prévois. Je dirais plus que je prévois que je ne prépare. Il faut du matériel, du concret >> (G.I 10, p 239).

Sur un poste de remplacement, la part de << l'improvisation >> resterait très nette.

Elle nous apparaît bien plus importante que pour un emploi fixe et, dans cette optique, le travail de préparation se rattacherait alors énormément à une activité de recherche des matériaux pédagogiques adaptés à chaque situation particulière rencontrée.

Dans les entretiens, le discernement globalement exprimé de la charge de travail imposée par la préparation des séquences dévoile la présence d'un volume horaire considérable consacré à ce type d'activité.

II.1.3.1.2. Les corrections

A quelque niveau que le maître se situe parmi les différents échelons du système éducatif, nous établissons collectivement le principe selon lequel le travail de correction des travaux enfantins constitue également une facette très importante du métier d'enseignant.

Pour la première année d'exercice, j'analyse cette pratique à partir des matériaux de l'investigation, en recensant six types de situations : une référence à chacun des trois cycles primaires et les cas plus particuliers de l'enseignement spécialisé, des postes mobiles ainsi que d'une classe unique.

1) En cycle I

<< Ca se fait immédiatement ou entre midi. Heureusement que l'aide-maternelle est là! Elle m'aide énormément du côté des deux ans. Elle surveille, je compte sur elle >> (G.I 5, p 207).

<< Le seul problème que j'ai, c'est que je ne me poste pas assez en observateur. C'est ce qu'il faudrait que je fasse plus. Je suis trop près des enfants, je suis sans cesse en train de les relancer, ce qui fait que je ne prends pas le temps de les regarder. Je ne prends pas assez de recul par rapport à ma classe. Il faudrait que je me donne les moyens de le faire >> (G.I 7, p 220).

<< Je fais ça entre midi. Je range régulièrement dans les casiers. C'est plutôt regarder ce qu'ils ont fait >> (G.F 8, p 312).

<< En fait, j'évalue brièvement la... je regarde si la consigne a été respectée. Je fais attention aussi à ce qu'ils font pendant... des fois, il suffit de regarder, il suffit de mettre une feuille un peu différente pour voir qu'ils trichent déjà à cet âge-là. Après, je fais pas mal d'évaluations diagnostiques, pour voir où ils en sont au départ. En fonction de ça, je fais des groupes, et je différencie un petit peu les tâches >> (G.F 10, p 321).

Si les propos confirment que des corrections sont *naturellement* pratiquées dans l'ensemble des structures préélémentaires, ils nous révèlent également qu'elles semblent cependant occuper une position moins marquée que dans l'élémentaire.

A mon sens, les débutants partent du postulat que les résultats concrets des travaux réalisés en maternelle présentent une complexité moindre que les exercices dispensés ultérieurement du CP au CM2 et que ces activités appellent sans doute, par conséquent, des annotations plus succinctes, à plus forte raison parce qu'elles doivent nécessairement être compréhensibles à la fois par les élèves et par leurs parents.

Je pense que l'association de ces constatations et de la nature même du matériau utilisé dans ce type de structure éducative (largement à base d'illustrations et de figurations expressives) expliquent la rapidité avec laquelle les enseignants concernés disent généralement effectuer leurs corrections.

2) Dans les << petites classes >> élémentaires du cycle II (Grande section, CP, CE1)

<< Ce que je faisais malheureusement, c'est que je ramenais tous les cahiers à la maison, donc j'avais un travail fou à corriger. Ensuite, à préparer. Maintenant, je me force

à tout corriger ici en une demi-heure pour n'avoir plus que le travail de préparation à la maison >> (G.P 13, pp 174-175).

<< Je les fais entre midi. Ca va plus vite >> (G.I 4, p 207).

<< C'était au jour le jour, forcément. Au début, je les ramenais ici. Maintenant, je les corrige à l'école, c'est plus simple. Sinon, je corrige les enfants en passant dans les rangs. Mais pas les cahiers >> (G.F 9, p 312).

<< Les grandes sections, je les corrige au fur et à mesure. Et puis, les CE1, c'est à midi. Le soir, les sciences... >> (G.F 12, p 330).

En tant que praticien, je saisis que la pratique de l'évaluation devient plus *assidue* à partir du Cours Préparatoire.

Nous savons également qu'elle est à l'origine de l'établissement de bilans réguliers que les enseignants transmettent le plus fréquemment aux parents par l'intermédiaire du traditionnel << cahier du jour >>.

3) Dans les << grandes classes >> (CE2, CM1, CM2)

<< J'avais l'habitude des corrections. je dirais qu'on travaillait facilement jusqu'à onze heures, minuit, voire une heure du matin. On ne compte pas ses heures en début d'année, mais on arrive à tout faire >> (G.P 1, p 102).

<< Je suis très organisée. C'est à dire que tous les soirs, même si je dois partir à huit heures de l'école, j'ai fini mes corrections, sauf cas exceptionnel. Je reste tant que je n'ai pas fini. Je n'emmène jamais mes cahiers parce que, avec trois écoles, j'ai des cahiers spécifiques. Et à la maison, il faudrait que je stocke 72 cahiers. Tout le monde dans les décharges ne fait pas comme ça, mais moi je trouve que c'est une bonne solution. Et puis, j'ai l'esprit tranquille. Quand je rentre, mes corrections sont faites >>
(G.P 5, décharges de direction, p 127).

<< J'y passe du temps, je pense qu'il le faut. Ce qu'il y a, c'est qu'il faut tout, tout, tout vérifier. Même des leçons recopiées au tableau, c'est bourré de fautes. Certains sont lents. Ca aussi, c'est un problème. Quand je fais une leçon à recopier dans le cahier de français ou de maths, certains mettent trois fois plus de temps que les autres. Donc, soit je leur prépare un polycopié, soit les autres font autre chose en attendant. C'est vrai que je n'ai qu'un seul niveau, mais en fait, il y en a plusieurs >> (G.P 11, pp 162-163).

<< Je réussis à corriger les cahiers du jour entre midi et deux, et je n'y touche plus>> (G.I 1, p 189).

<< Ca va relativement vite parce qu'il y a peu d'élèves. Les corrections, je n'ai pas changé depuis le début de l'année. Je ne passe pas trop de temps dessus, en fait >>
(G.I 2, p 195).

<< Au début, je faisais beaucoup d'exercices sur le cahier d'exercices. Et il fallait que ce soit corrigé, donc j'étais complètement débordée. Maintenant ce que fais, c'est un ou deux exercices dans le cahier d'exercices et les autres au cahier de brouillon. Parce que sinon, je ne m'en sors pas. Je pense que l'année prochaine, j'arriverai mieux à voir, mais là... Beaucoup de choses au cahier de brouillon, sinon je suis débordée par les corrections. C'est la conseillère qui m'en a parlé à la première visite. Elle m'a conseillé différentes méthodes>> (G.I 3, pp 200-201).

<< Au début, ça a été un peu difficile à gérer, parce que je me retrouvais le soir avec toutes les préparations et les corrections à faire. Et on a un système à l'école : une semaine sur quatre pratiquement, on est de récréation, et les récréations permettent de corriger les cahiers. Parce que je ne pouvais pas trop corriger de cahiers pendant que je

faisais les exercices, et le soir, j'avais tout. Là, ça va. J'ai moins de cahiers à corriger. Il m'a bien fallu deux mois (pour trouver un système satisfaisant). Et j'ai des enfants aussi, qui sont très rapides. Et là, ils marchent en autonomie, ils se corrigent tous seuls. Et parfois, ils corrigent le groupe, ils se corrigent entre eux >> (G.I 6, p 214).

<< Je reste ici à midi déjà. Donc, en général, les leçons de maths et français, je les fais le matin. Donc, soit on les corrige systématiquement quand on fait tous la même chose, soit je les corrige entre midi. Le soir, il ne m'en reste quasiment pas. Parce que, si c'est des leçons d'histoire... c'est rapidement corrigé, donc... Comme je reste entre midi, ça me permet de corriger et de commencer à préparer ensuite, s'il me reste du temps. Je faisais déjà ça l'année dernière >> (G.I 13, p 257).

<< Je reste entre midi et deux heures, donc je corrige les cahiers. Et puis tout ce qui est sciences, histoire, l'après-midi >> (G.F 13, p 330).

Les entretiens confirment un principe qui me paraît très répandu dans l'enseignement primaire : les travaux écrits qui font l'objet d'une appréciation ressentie par le maître comme plus rigoureuse et plus *sérieuse* (en français, en mathématiques) sont de préférence effectués au cours de la matinée.

Nous ne serons donc pas surpris par le fait que la correction des exercices proposés aux élèves trouve une place *logique* au moment de la coupure du déjeuner, c'est-à-dire entre les activités du matin et celles de l'après-midi.

Dans les entretiens, ce moment est littéralement plébiscité par les néophytes, parce qu'ils estiment généralement que (dans la seconde partie de la journée) le maître pourra engager une consolidation par rapport à des compositions matinales qui demeureraient toujours présentes et vivaces dans les esprits.

4) Dans les classes spécialisées

<< Ils ont une période de sieste et je corrige les cahiers. Je m'arrange, comme le niveau le permet, pour faire toutes les activités écrites sur le cahier du jour le matin. Ce qui fait qu'à la sieste, quand ils dorment, je peux corriger. Et puis l'après-midi, on fait des activités plus... Je prépare les cahiers aussi pendant la sieste >> (G.P 4, p 117).

<<. Quand faire la correction ? Si c'est le lendemain, ils ont déjà oublié la leçon de la veille. Donc, je me retrouve avec des journées abominables, parce que je n'arrive pas à faire les activités principales le matin. Et je me retrouve avec du travail à quatre heures et demie, parce que je n'ai pas réussi à boucler ma journée. Il y a des choses que je n'ai pas corrigées et qui n'ont servi à rien, je le sais pertinemment. Mais tant pis, je laisse courir ! Et là, j'ai un problème de formation parce que je devrais pouvoir m'en sortir. Si certains le font, c'est que c'est possible. Mon problème surtout, c'est de les occuper et je n'y arrive pas>> (G.P 6, p 135).

<< De ce côté-là, il n'y a pas de difficultés. J'ai un système de corrections immédiates. L'élève corrige tout de suite, je n'ai pas de corrections de cahiers le soir >> (G.P 9, p 151).

<< Je corrige des trucs entre midi. Et puis, je commence à préparer, si j'ai le temps. Le soir, c'est pareil. J'essaie de tout faire ici >> (G.I 8, p 226).

A l'instar des classes maternelles, les corrections semblent souvent placées sous le signe de la rapidité chez le débutant nommé dans l'enseignement spécialisé.

Remarquons que, d'après les intéressés, plusieurs éléments expliqueraient cette diligence observée au niveau des évaluations quotidiennes :
a) La présence d'effectifs fréquemment moins élevés que dans les autres classes.
b) Une adaptation des exercices au public
Elle se réaliserait par le biais d'une simplification relative des difficultés proposées.
c) Une portée considérablement limitée des appréciations
L'utilité des corrections serait sans arrêt remise en cause par une sorte d'instabilité intellectuelle ambiante.

5) En remplacement
<< *Il y a sûrement à critiquer, mais c'est dû encore une fois à ce poste de remplaçant. Il faut boucler, tu rends les clés de la maison. Moi, je corrige directement entre midi et deux. Comme ça, ça permet de retravailler l'après-midi avec ceux qui ont eu quelques difficultés. Sur quatre jours ça va tellement vite, de toutes façons* >>
(G.I 10, p 239).

<< *Les corrections, c'est assez limité. Je passe trois-quarts d'heure les midis dans ma classe et je corrige le travail du matin. Le soir, je corrige le travail de l'après-midi* >>
(G.F 3, p 276).

Dans les situations liées aux remplacements, le système de correction ne nous paraît pas différer fortement de celui qui est mis en œuvre par les autres enseignants.
Je vois pourtant un impératif supplémentaire se greffer lorsque la suppléance ne concerne pas un laps de temps très étendu : terminer impérativement le travail commencé avec le groupe-classe avant de << repasser le flambeau >> au collègue substitué.

Sur une courte durée, nous enregistrons nettement l'idée générale que l'impact et la portée réelle des corrections n'apparaissent pas au maître mobile.

La seule utilité qu'il puisse alors pouvoir espérer des appréciations qu'il a été amené à fournir au cours de son remplacement concerne la mise en évidence de points de convergence avec le collègue titulaire qu'il pourra retirer d'une comparaison éventuelle.

6) En classe unique
<< (Les corrections), *ça n'est pas ce qui me pose le plus de problèmes, parce que je reste entre midi tous les jours. Donc, je n'emporte rien chez moi. Donc, je reste ici entre midi pour les corrections et le soir, je reste une demi-heure, pour ce qu'on a fait l'après-midi. A moins d'une réunion, je repars toujours le plus tôt possible. Etant donné que je reste entre midi ici, j'arrive à huit heures le matin et je repars à cinq heures et quart le soir, je trouve que c'est déjà pas mal. Mais ça me convient, ça tourne bien. En plus, les élèves sont contents d'avoir leurs corrections presque tout de suite* >> *(G.F 4, p 284)*

Nous ne relevons aucune différence fondamentale dans ce domaine par rapport aux autres groupes-classes puisque - dans la mesure où les travaux dits << fondamentaux >> sont également communément présentés au cours de la matinée - la période du déjeuner apparaît encore une fois comme la plus propice aux corrections.

II.1.3.2. Les années suivantes

A l'issue de la première année d'exercice, le facteur opératoire le plus important dans le cadre des préparations et des corrections me semble indéniablement résider dans une sortie de l'urgence quotidienne.

Néanmoins, aux cours de la *période de décollage* - et même si des éléments découverts au cours de la première période scolaire trouvent un mode de reproduction a priori favorable – nous constatons globalement que la plupart des professeurs des écoles affirment ne pas reprendre exactement les séquences initiales de la même façon d'une année sur l'autre et d'un groupe-classe à un autre.

Je consens à penser que cette assertion rejoint l'idée << d'improvisation bien planifiée >> de François TOCHON[311] en tant << qu'élément créatif dont l'enseignant (e) se sert pour atteindre les objectifs à partir de l'intérêt des élèves >> parce que << comme l'habitué du rodéo, il se jette dans une activité en partie imprévisible qui lui demande un comportement apte et intelligent>> et qu'<< il a fort peu de temps pour délibérer >> dans une perspective selon laquelle un enseignement interactif représente << une performance improvisationnelle >>[312].

D'autre part, d'un point de vue plus périphérique, je vois clairement apparaître une idée-force qui stipule qu'un moment arrive où le maître doit nécessairement réussir à organiser son temps personnel en se démarquant de son rôle public et en s'efforçant d'établir une différence entre les activités publiques et les activités privées, donc en se dégageant un domaine << privé >>.

Si beaucoup d'interviewés mettent en avant cette obligation de se détacher de l'école, ils pensent par ailleurs que le << problème >> principal réside certainement dans le fait que l'enseignant dispose d'une souplesse d'horaire.

Ils estiment que cette << liberté >> serait susceptible de devenir << perverse >> si une << tendance >> le conduisait à ne pas compter ses heures, à dépasser largement un cadre horaire que ses pairs considéreraient comme<< normal >>.

---

[311] TOCHON (François), *L'enseignant expert*... op. cité.

[312]Cette performance possèderait huit caractéristiques :

1) L'improvisation est une action adaptée aux situations qui interdisent l'analyse par manque de temps, au vu d'interactions immédiates,

2) L'improvisation est un arrangement à partir de modèles contextualisés de pensée et d'action,

3) Ces modèles sont des configurations praticiennes de *pensée incarnée* mises en cation dans le vécu selon les contraintes spéciales du contexte,

4) La méthode de travail dans l'improvisation serait a priori rétrospective, les modèles de l'action passée réglant l'action en train de se faire,

5) L'aptitude improvisationnelle est fondée sur l'intégration de modèles en réponse continue à des buts et exigences soumis à une grande variabilité,

6) Les modèles improvisationnels sont structurés par l'action et intègrent des configurations finalisées de connaissances,

7) L'aptitude improvisationnelle est synthétique et combinatoire, non analytique,

8) L'improvisation semble a priori dirigée vers le mantien de relations : entre acteurs et matériel, entre acteurs et instruments, entre acteurs et autres participants.

D'après Robert YINGER in *L'enseignant expert*... op. cité.

Certains sont persuadés qu'il faudrait alors presque imposer des limites de l'extérieur, mais ils ont conscience que cette restriction n'est pas facile à mettre en œuvre lorsque la personne est << très motivée >>.

Une majorité écrasante de mes informateurs énonce néanmoins le principe selon lequel, si le maître prend une trop grande part sur sa vie privée, un déséquilibre et un essoufflement risquent de survenir.

Elle admet également qu'il n'est pas facile, pour un enseignant, de faire soi-même ce travail de rééquilibrage.

Nous dessinons ensemble la forme que pourrait prendre une compétence de création relative aux préparations puis aux corrections.

II.1.3.3. Une compétence de création de préparations et de corrections

Je distingue deux indices principaux d'expression et de d'extension des compétences relatives à la réalisation des préparations et des corrections :
- une composition souple et à plus long terme que la journée du lendemain.
- une conciliation avec la vie privée.

II.1.4. Evaluation des actes pédagogiques dispensés

Dans le cadre d'une démarche appropriative du professeur des écoles, notre quatrième et dernière approche du travail enseignant concerne maintenant une auto-évaluation de ses propres gestes pédagogiques.

Nous avons ici affaire, en quelque sorte, à une appréciation << interne >> que le débutant exprime sur la qualité du *produit* qu'il délivre habituellement aux élèves et qu'il ressent à travers une mise en relation entre ses intentions initiales et les types de réaction obtenus lors de la diffusion.

Nous différencions nettement cette estimation qui reflète un point de vue, une opinion apposée à une action globale de la mise en pratique proprement dite d'une évaluation des résultats des élèves, effectuée à l'aide d'instruments plus concrets et certainement plus précis, qui se propose quant à elle de vérifier des acquis.

II.1.4.1. A la source

Je choisis d'examiner cet aspect sous quatre angles différents : des témoignages en provenance de classes telles que nous en trouvons habituellement et de classes réputées plus *difficiles*, les points de vue exprimés par des débutants en situation de décharge de service et de remplacement.

1) Dans une classe usuelle

a) Maternelle

Pour certains débutants, cette évaluation se ferait d'abord par l'intermédiaire de la constatation de dysfonctionnements.

<< (La première évaluation, c'est) *quand les gamins n'accrochent pas, voilà, quand ils sont speed. Même quand un atelier roule, c'est qu'il est scolaire et qu'il a fait ce que la maîtresse voulait faire. Il faut toujours se remettre en question* >> *(G.P 14, p 181).*

<< *Si je me rends compte que je me plante au moment où je me plante ? Oui, tout le temps. A chaque fois, c'est évident. Je l'ai vu assez souvent quand même, depuis le début*>> *(G.I 11, p 244).*

<< *Actuellement, ce que je peux évaluer, c'est : si c'est adapté, ça se voit tout de suite. Parce que les enfants, s'ils ont compris, ils le montrent assez facilement. Là, ils ne montent pas sur les tables, donc ça va* (rire). *Ils restent à peu près cinq minutes à leur place, donc là on peut se dire : si c'est général, c'est adapté. Sinon, au niveau de la qualité, de ce que sait faire un deux ans (...) je ne sais pas s'ils sont tous à leur maximum ou pas. Au niveau de l'enfant lui-même, c'est difficile de se situer. J'arrive à évaluer leurs apprentissages souvent, en lançant quelque chose comme ça... une situation déterminée... par tâtonnements* >> *(G.F 5, p 292).*

<< *On s'en rend compte tout de suite, surtout avec le temps. Parce que normalement, il y a toujours deux groupes en autonomie, quand je suis avec un autre. Si le truc en autonomie dure cinq minutes, ce n'est même pas la peine, je n'arrive à rien faire. On voit quand ça ne va pas. Quand ça ne les motive pas, ce n'est pas la peine. Mais alors, j'ai pas mal de trucs vraiment pratiques. Il faut vraiment que ce soit pratique* >>
(G.F 6, p 302).

Avec les élèves les plus jeunes de l'école préélémentaire, l'appréciation semble beaucoup plus intuitive et tâtonnante.

<< *Pour les deux ans, j'ai du mal. Ce sont les autres qui me disent : << ils savent ça, ça, ça >>. Les grands, on le sait en vivant avec. Mais sur une séquence, j'arrive à voir quand ça pêche* >> *(G.I 5, p 208).*

<< *C'est difficile. Justement, il faudrait observer les enfants en train de faire pour vraiment bien évaluer, parce que le résultat sur la feuille n'est pas parfait. Dès le départ, je suis arrivée à voir si ça marche. En fait, un exercice je commençais à le faire aux trois ans, et puis, si je voyais que ça marchait très, très bien, je pouvais le faire aux deux ans en adaptant un petit peu* >> *(G.I 7, p 220).*

Pour d'autres néophytes, l'évaluation d'une séquence ne pourrait être que partielle et elle passerait par des canaux diversifiés, en relation avec la personnalité de l'enseignant.

<< *En maternelle, j'ai du mal à le voir immédiatement, c'est à force de refaire... pas la même séquence, mais d'approfondir un peu le sujet... on voit que c'est pas très acquis la première fois, donc je dois revenir en arrière. C'est vrai que je ne peux pas les emmener tous, parce qu'il y a des niveaux différents. A la Toussaint, ça allait, j'arrivais à voir. Mais comme c'est vraiment progressif, c'est petit à petit en maternelle* >>
(G.F 1, p 267).

<< *J'arrive à juger s'ils ont été réceptifs ou pas, concentrés ou pas. Maintenant, qu'est-ce qui se passe dans leur tête et qu'est-ce qu'il leur reste après ? C'est la question*

centrale. Je n'ai pas de réponse. Je les questionne oralement. Pour certains, en tous cas. Il y a aussi le travail écrit après, qui me renseigne. Mais ça reste à construire, comme résultat >> (G.F 3, remplaçant sur un congé de longue durée, p 277).

<< Systématiquement, il y a une trace écrite. Donc, après chaque atelier dirigé, il y a toujours, toujours un exercice individuel à faire. Je vois tout de suite si... quand ça ne marche pas, on y passe plusieurs séances. Par contre, je ne vois pas toujours quand ils travaillent en groupe. Sinon, je vois bien >> (G.F 8, p 312).

<< En fait, on se réfère aux enfants qui comprennent le mieux d'habitude. Si on voit que ceux-là pêchent, généralement on reprend >> (G.F 11, p 330).

Au niveau de l'école maternelle, une opinion générale énonce que la toute première évaluation de la compréhension des séquences est rattachée aux facultés d'observation de l'enseignant, puisqu'elle se rapporte aux réactions des enfants.

Et si elle est perçue comme un renforcement des éléments attachés au langage ou à une gestuelle, l'appréciation écrite ne viendrait cependant qu'en second lieu.

Les intéressés ont globalement conscience du fait qu'en fonction de l'âge et des possibilités d'expression des enfants, le professeur des écoles sortant sera mis en présence de difficultés plus ou moins accentuées lorsqu'il désirera vérifier l'adéquation de ses actes pédagogiques au public auquel il s'adresse.

Au cours de la première année d'exercice, ce contrôle de l'efficacité de son enseignement semble couramment se réaliser par l'échec, en s'appuyant sur un ensemble d'attitudes négatives immanquablement extériorisées par les élèves.

Certaines solutions envisagées puis essayées par les intéressés passeraient alors par une capacité à créer, dès l'arrivée, une sorte de << grille de lecture >> globale et personnelle des attitudes des enfants.

D'autres interviewés imaginent même la création d'une sorte d'échantillonnage personnel basé sur les comportements manifestés par un certain nombre d'élèves.

b) Elémentaire

En s'appuyant sur certaines attitudes globales des apprenants, l'intuition *immédiate* paraît continuer à jouer un rôle non négligeable dans l'évaluation de la réussite d'une séquence.

<< Sur papier, je ne sais pas. Mais je vois les résultats avant même d'avoir fait l'évaluation sur le cahier. Il faut s'adapter aussi. On a prévu telle leçon... si les enfants décrochent, il faut passer à autre chose >> (G.P 1, p 102).

<< C'est variable. Parfois, on se rend compte directement que les exercices sont trop terre-à-terre. Parfois, quand on reprend des choses qu'on a vues un mois avant et qu'il ne reste rien... Et puis des fois, quand des gamins ressortent des choses dont on avait parlé de façon tout à fait anodine et dont ils se souviennent parfaitement, ça donne du courage >> (G.P 12, p 169).

<< Je n'ai pas le temps. Et puis j'ai des enfants qui sont bons. Donc, quoi que je fasse, ça passera. Des fois, je me dis : si tu avais des enfants en difficulté... Et je n'ai pas le temps. Là, je prends tel objectif, je fais ma fiche, et puis voilà. Je me disais : il faut que je

marque ce qui ne va pas, ce qui n'a pas roulé, etc... , et puis je n'ai pas le temps. J'aimerais bien lire aussi, comme on nous le conseillait à l'IUFM >> (G.I 3, p 201).

<< Je vois tout de suite. C'est tout de suite : je ne comprends rien du tout. Donc, je vois tout de suite dès que j'explique. Je rectifie le tir. Si c'est tout le monde, je reprends. Sinon, je vais facilement en individuel. Comme j'ai très peu d'élèves, je travaille beaucoup en individuel >> (G.F 9, p 313).

D'autres propos soulignent par contre que la confirmation interviendrait généralement à une échéance plus éloignée, en allant de pair avec une <<meilleure >> connaissance des élèves par le débutant.

<< J'essaie toujours de me poser les problèmes que les élèves rencontreront. Et je sais toujours à peu près lesquels réussiront et lesquels auront des problèmes. Donc, souvent je prends un groupe à part et je travaille avec ce groupe-là. Les autres se débrouillent et il n'y a pas évaluation systématique dans le cahier du jour à la fin de chaque exercice. Au début, j'écrivais les problèmes qu'il y avait eu dans la séquence, les remédiations possibles, je passais pas mal de temps à faire des bilans à la fin de la journée. Alors que là, maintenant, c'est plus immédiat >> (G.P 11, p 163).

<< On le voit sur les feuilles des élèves et aussi à leur façon de nous regarder en disant : on n'a rien compris du tout. C'est vrai que j'ai du mal ! Parfois, on croit que c'est acquis et ça ne l'est pas. Au début de l'année, on n'a pas de retour sur ce qu'il faudrait faire pour qu'ils comprennent mieux, en fait. On veut que ça aille vite et qu'on aborde plein de choses. Et puis, ils ne réfléchissent pas suffisamment >> (G.P 13, p 175).

<< Voir si ça marche ou si ça ne marche pas ? Je sais très bien quand ça floppe. Mon plus gros problème, c'est la grammaire. Je sais qu'à chaque fois, ça fait un flop. C'est parce que c'est souvent trop haut. Il y a tellement de choses qu'on pense simples. Alors qu'en mathématiques ou en sciences, le fait de les travailler, à force ça passe tout seul, je sais quand ça marche. Des fois, je m'apercevais longtemps après que ça n'avait pas marché... et là, ça se ressent encore. Ca avait passé tous les filets de contrôle >>
(G.I 1, p 189).

<< Je ne sais pas si on peut voir ça par rapport aux résultats qu'on a avec les enfants, ou... C'est plus sur le long terme qu'on arrive à dire si ça a marché ou pas. Il arrive qu'on commence de telle façon une leçon, et puis on est obligé de tout changer parce qu'on s'aperçoit que ça ne va pas. Je ne m'enfonce pas dans quelque chose qui ne va pas. De toutes façons, les enfants, quand ils ne comprennent pas, ils le disent tout de suite>> (G.I 2, p 195).

<< On les voit. Mais des fois, on a peu de mal pour la remédiation : comment faire autrement, trouver d'autres pistes ? Les difficultés, on les découvre petit à petit, quand ce sont les mêmes points qui reviennent. On essaie de chercher dans les bouquins comment on pourrait faire. Et puis réfléchir, expliquer autrement pour que ce soit plus facile >>
(G.I 4, p 208).

<< Le jour même : non. Plusieurs jours après, j'arrive à voir ce qui n'est pas du tout acquis, ce qui est en marche, et pour certains, ce qui est su tout de suite. Par contre, ceux qui sont largués... ça arrive qu'on a l'impression que ça rentre un petit peu et quand on va un petit peu plus loin, on s'aperçoit qu'il y en a qui ont été un petit peu largués... je n'arrive pas à revenir. Mais je le vois, je pense >> (G.I 13, p 257).

<< Ce qui me frustre un peu, c'est que ça va marcher deux jours après... et trois semaines après, on fait un exercice dessus, et il n'y a plus rien. Il ne faut pas grand chose pour les remettre sur la voie, mais ça ne vient pas tout seul. Autre chose qui me frustre aussi : je fais une leçon en grammaire ou vocabulaire et en expression écrite, rien ne ressort. Alors que les exercices dans le cahier du jour sont justes. Je me rends plus compte avec les petits qu'avec les grands. C'est pour ça aussi que ça me plaît plus, parce que je sens vraiment quand quelque chose a été acquis. Et ça me fait plus plaisir qu'avec les grands >> (G.F 4, p 284).

L'utilisation d'outils pédagogiques spécifiques semble également susceptible de fournir au néophyte des outils plus pertinents de *mesure*.

<< Ca s'est vu en orthographe. Au début de l'année, ça ne passait pas très bien parce que je ne le sentais pas, je ne voyais pas comment aborder ça. Maintenant c'est un plaisir de faire de l'orthographe. Ils ont des outils, du matériel, ils se corrigent. Je suis vraiment contente du stage. En lecture aussi, ça se voit, les progrès. On avait travaillé ça à l'IUFM. En mathématiques, ils commencent à avoir des techniques. Au début, on ne connaît pas les enfants et on ne sait pas trop s'ils ont des lacunes, ou si c'est le temps de se remettre dans le bain. Déjà, les évaluations m'ont donné une petite idée. Mais certains enfants qui ont réussi les évaluations se sont révélés plus lents que normalement. Les évaluations, ça m'a aidée à voir où je devais cibler mes préoccupations. Là, je cible en lecture, parce qu'une bonne moitié de la classe a des problèmes >> (G.I 6, pp 213-214).

<< Tu as besoin d'avancer dans un cours triple et maintenant j'ai une réflexion. Et le travail que j'ai fait avant, je trouve ça pas terrible. J'essaie de faire mieux, je change. J'ai fait par exemple un nouveau livret d'évaluation, à moi. Je ne suis pas satisfait, mais je vois mes erreurs. Par contre, ce qui réussit, je ne me rends pas compte. J'aime bien croire aussi que les élèves se font tous seuls >> (G.I 12, p 251).

<< Moi, je peux le voir tous les jours, dans leur cahier du jour. Parce qu'en général on fait l'exercice juste après la leçon ou peu de temps après, et ça permet de voir ce qu'ils sont capables de faire, ce qui est passé. J'ai un fichier de lecture en CP, donc je peux me rendre compte de ce qu'ils sont capables de comprendre tous seuls. Et puis, il y a les cahiers d'évaluation par période. Il m'a fallu jusqu'à la Toussaint, en fait les premières évaluations, où j'ai revu tout ce que j'avais fait depuis la rentrée, et j'ai pu faire un bilan>> (G.F 2, pp 267-268).

<< Je vois les résultats sur le travail des élèves. C'est difficile à dire, de savoir quel est l'impact... Maintenant, j'ai un peu plus de recul, je connais les élèves, je sais quels sont les éléments qui ont des problèmes dans telle discipline. Donc, je mets l'accent dessus. Il m'a fallu à peu près un mois au début, pour qu'ils se mettent en route. C'est difficile à dire, parce que c'était beaucoup des révisions au départ. On n'avait pas commencé d'apprentissages nouveaux, et on ne voyait pas trop... Oui, il m'a fallu un mois, un mois et demi >> (G.F 13, p 330).

D'après les témoignages recueillis, une observation des comportements à travers une << grille de lecture >> - certainement toujours plus intuitive que cartésienne - resterait toujours valable avec ces élèves plus âgés.

Elle serait maintenant soutenue par une meilleure maîtrise du langage, puisqu'ils constatent qu'une incompréhension donne d'ordinaire lieu à des manifestations verbales plus ou moins élaborées de la part des élèves concernés.

Une majorité de débutants estime qu'une façon de limiter l'échec dans la délivrance des actes pédagogiques consisterait à acquérir rapidement une aptitude à se mettre systématiquement à la place d'un élève qu'ils qualifient de << moyen >>.

Elle a toutefois conscience des problèmes qu'elle risque d'entraîner avec la fraction (variable) du groupe-classe qui ne se situera pas dans cette tranche et que le maître devra ensuite tâcher de récupérer en prévoyant une ou plusieurs formes de compensation.

Toutefois, la plupart des débutants considèrent que, dans les plus << grandes classes >> du secteur élémentaire, le renforcement des moyens d'appréciation vis-à-vis d'un acte pédagogique laisse désormais une part plus importante à l'écrit.

2) Avec des enfants en difficulté

<< J'arrive un peu à voir quand on fait des exercices tout de suite après la leçon, et à long terme aussi. Mais c'est difficile. C'est aussi d'autant plus difficile que ce sont quand même des enfants qui... Des fois, on a l'impression qu'ils ont enregistré, ça marche une semaine-quinze jours... et puis après, plus rien. Il suffit qu'il y ait les vacances et puis ça y est, ils ont tout oublié. Je dirai surtout que j'évalue plus au niveau des changements du comportement, parce qu'il y en a qui sont très en retard, etc... Donc, si on arrive déjà à leur faire maintenir une certaine rigueur en classe, au niveau du soin des affaires... ranger les affaires, se tenir à peu près correctement... même manger à table, j'arrive à évaluer. Au niveau des acquis, pour certains, je vois bien. Pour d'autres, j'arrive à voir à peu près >> (G.P 4, p 117).

<< Ce sont des évaluations immédiates. Mais jamais définitives, pour la plupart. En fait, c'est clair : tous ceux qui sont en échec scolaire, qui sont plutôt en retard scolairement, ceux-là ont une évaluation qui peut durer dans le temps. Tous les autres qui sont vraiment "CLIS handicap mental", c'est acquis pour une semaine, trois jours, voire la soirée. Alors, quand il y a une semaine de vacances entre les deux, je recommence tout à zéro >> (G.P 6, p 135).

<< Je pense que je vois à peu près, mais ça n'empêche qu'il ne faut pas trop compter dessus pour passer à l'échelon supérieur. Ce n'est jamais trop acquis. Surtout qu'en lecture, j'ai changé de méthode... Il y en a qui font un blocage. Là, je suis démunie. Cette année, je n'ai pas de grandes ambitions >> (G.I 8, p 226).

Dans l'enseignement spécialisé, la démarche d'appréciation d'un acte pédagogique paraît beaucoup plus difficile à mettre en œuvre, dans la mesure où le terrain sur lequel agit le débutant se révèlerait extrêmement mouvant et instable.

Rappelons ici que le sortant ne possède aucune formation capable de lui faciliter la tâche et que tout se passe comme s'il restait dans une sorte de << brouillard >> tout au long de l'année scolaire.

Aux dires des intéressés, l'équipe de circonscription se présente avant tout sous une *facette généraliste* et ne lui apporte aucune aide efficace.

Ni les comportements des enfants, ni les traces qu'ils laissent lors des applications concrètes demandées ne leur apparaissent comme aisément exploitables et interprétables.

Ces éléments ne pourraient par conséquent nullement constituer un fondement stable pour une confirmation de la réussite d'une séquence.

3) En prenant régulièrement la classe d'autres collègues

<< Je m'évalue au point de vue de l'évaluation des enfants. Il y a toujours un groupe d'enfants, ça ne marche jamais, et ça me déprimait en début d'année. Et on a beau faire de la remédiation, différencier énormément, il fallait se rendre à l'évidence. Il y a des enfants, quoi que je fasse... les inspecteurs n'aiment pas beaucoup entendre ça, mais il ne faut pas non plus se borner, se fatiguer, se ruiner la santé... quoiqu'il arrive ce sera toujours : madame ! Je crois que je n'ai pas compris. Sur le coup ça passe, et le lendemain c'est : je ne sais plus faire. Au départ, ça me tracassait énormément ces enfants-là. Mais en discutant avec les collègues, on apprend aussi à ne pas se focaliser dessus, à remédier comme on peut, et à avancer pour les autres >> (G.P 5, p 127).

<< (J'y arrive) *peut-être en échange de service, quand je fais de la conjugaison, parce que j'ai tout le cycle de conjugaison. En soutien, c'est plus difficile. Je pense que c'est plus au maître d'évaluer. Ce n'est pas évident >> (G.I 9, p 232).*

<< Je vois bien si je me trompe ou pas. Ils me regardent. Je vois bien quand il y en a qui décrochent et qu'il va falloir que je change. De plus en plus, je commence à avoir des trucs. J'efface tout et je recommence d'une façon différente. Au début, je devais le faire, mais j'avais moins de techniques, je connaissais moins les enfants, je ne savais pas trop comment j'allais pouvoir faire. Et puis, ils me connaissent bien aussi, ils savent comment je fonctionne. Donc, comme ils savent ce que j'attends, ils répondent plus facilement. De temps en temps, je me plante dans les grandes largeurs. Et si je ne rectifie pas le jour même, ce sera le lendemain >> (G.F 7, p 302).

<< Généralement, je me rends compte... le comportement des enfants... je vois si ça leur a plu. La première chose que j'évalue, c'est : << est-ce qu'ils étaient enthousiastes ou pas ? >>. Pour moi, c'est déjà le plus important. Après : << est-ce qu'il y a une majorité qui a compris ce que j'ai demandé ? >>. Et je me rends compte qu'il y a beaucoup de décalage, souvent. Mais je sais très bien. Au début de l'année, je me remettais beaucoup trop en question, je pense... Je me suis rendue compte au fur et à mesure que je n'y étais pour rien parce que, de toutes façons, ils n'écoutaient pas. Il faut aussi qu'ils apprennent à écouter. Je vois aussi si ce que j'ai préparé, ça ne va pas. Et puis, si ça ne va pas, ce n'est pas la peine de continuer. Et, soit je change complètement, soit je passe à autre chose. Ce n'est pas la peine de s'éterniser >> (G.F 10, p 321).

En ce qui concerne les postes de décharge ou de soutien, nous relevons que les critères d'évaluation des actes pédagogiques restent grossièrement les mêmes que pour les autres enseignants titulaires d'un poste fixe à l'année.

J'ai toutefois présent à l'esprit le fait qu'ils n'abordent pas l'ensemble des champs disciplinaires présents dans l'enseignement élémentaire et je présume que les applications qu'ils sont appelés à mettre en oeuvre dans le cadre de leur intervention se révèlent plus limitées que pour leurs autres collègues << à l'année >>.

Par conséquent, le niveau d'approximation obtenu par le débutant s'avèrerait beaucoup plus élevé qu'il ne l'est pour un maître << à temps complet >>.

4) Face à des élèves le plus souvent inconnus

<< A l'aide d'exercices, sur une leçon bien précise, je vois qui a réussi. Mais j'ai peut-être des difficultés par rapport à mon travail à me dire : là, ça a accroché, mais comment trouver le bon... ? J'essaie d'améliorer la leçon d'après. Mais si ça ne va pas, comment trouver autre chose ? Je manque de points de repère. J'ai tendance à trop les diriger. Je gère mais à un moment ça accroche, les questions fusent, ça devient la panique et j'ai tendance à leur dire : il faut parler de ça, ça et ça ! A leur donner les réponses >> (G.P 10, p 157).

<< Il y a tellement de variables qui rentrent en compte dans ce sujet. J'arrive, je fais une leçon : ça marche, ça marche pas. Ca marche parce que je suis le nouveau maître, je suis là pour deux jours, j'impressionne. Donc, on écoute, peut-être... ou alors, ils ont déjà fait mais ils ne me le disent pas... c'est très difficile d'évaluer >> (G.I 10, p 239).

Dans le cas des remplacements, le degré d'incertitude ressort comme extrêmement important dans ce domaine.

Seules les transmissions à très court terme paraissent susceptibles de fournir un semblant d'appréciation au néophyte.

Voyons maintenant comment les conceptions évoluent postérieurement.

II.1.4.2. Par la suite

Une idée-force extraite des propos récoltés proclame ainsi que les séquences-types n'existent pas, qu'elles représentent une sorte de *chimère pédagogique*.

Avec l'acquisition d'une expérience professionnelle plus large, une fraction importante des professeurs des écoles interrogés estime généralement que la référence à un << implicite >> dans la classe irait clairement de pair avec une idée d'apparition de << désordre et d'agitation >>.

La perception d'un certain degré de discordance donnerait alors au maître l'opportunité de se remettre en question et de réorienter ses actions, en lui permettant d'effectuer un retour sur ses activités afin de les accommoder ensuite.

Arrêter une séquence lorsqu'elle << ne marche pas >> en discernant le moment où il commence à << ennuyer >> les élèves apparaît à la plupart des interviewés comme un *réflexe* indispensable.

L'enseignant deviendrait alors apte à << aller de l'avant >>.

Cependant, une limite de taille est perçue par certains d'entre eux au niveau des enfants << qui ne bougent pas beaucoup >>.

Indubitablement, ce type d'attitude ne paraît jamais aisée à appréhender.

Nous extrayons donc de concert une compétence d'auto-appréciation pour ce qui concerne les actes pédagogiques dispensés par le professeur des écoles.

II.1.4.3. Une compétence d'auto-appréciation des actes pédagogiques

Au terme de mon investigation et à partir du dépouillement de l'ensemble des entretiens, j'ai été amené à repérer quatre indices principaux qui concourent à un démarrage puis à un renforcement de cette compétence auto-évaluative.

Ces indices sont les suivants :

1) Une compréhension des comportements implicites ou explicites de l'élève, qui montrent chez celui-ci une inintelligence de la pertinence de ces actes.

2) Avant toute évaluation pratique, une capacité de prévision des résultats susceptibles d'être obtenus.

3) Une capacité de << mise à la portée >> des élèves.

4) Une capacité de vérification à plus longue échéance que le terme immédiat de la séquence.

II.2. Une compétence globale d'efficacité

En premier lieu, référons-nous à la partie d'un ouvrage de François Victor TOCHON[313] qui retrace successivement les différentes figures historiques du << bon enseignant >> et de << l'enseignant efficace >>.

L'auteur distingue ainsi trois courants principaux de recherche censés se partager les << idéaux >> relatifs à ces concepts :

1) L'efficacité, rattachée au paradigme processus-produit

Nous y trouvons un idéal de << meilleur rendement aux tests d'aptitude dans chaque discipline >>, dans lequel les enseignants efficaces sont ceux dont << les élèves réussissent le mieux aux tests standardisés >>.

2) L'expertise, caractéristique de la recherche cognitive et de la pensée éthnométhodologique

Nous relevons maintenant un idéal de << verbalisation des plans et pratiques >>, dans lequel les enseignants experts sont << des gens aptes à résoudre des dilemmes complexes propres à leur domaine >>.

3) La connaissance, relative à une approche dite << personnelle >> et à la propre entrée de l'auteur, qualifiée pour sa part de << transformationnelle >>

Ici, la << relation humaine, personnelle et profonde avec l'élève >> prévaut pour l'enseignant et << la connaissance de la matière est suffisamment étendue pour pouvoir à tout moment se libérer du contenu et adapter la matière à l'élève en un processus constant de transformation de la connaissance dont il/elle est partie prenante >>.

---

[313] TOCHON (François), L'enseignement stratégique, Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants, Toulouse : Editions universitaires du sud, 1991.

Examinons ensuite les visions de << l'enseignant efficace >> qui se manifestent progressivement sur le terrain par l'intermédiaire de deux grands chapitres :
a) Le premier explore la notion de *réceptivité*.
b) Le second se dirige vers les concepts d'*évaluation* et de *gestion* des apprentissages.

II.2.1. Recherche de la meilleure réceptivité accessible

Mes interlocuteurs et moi-même employons ici le terme << réceptivité >> dans le sens d'une incorporation de << possibilités de concentration >>.

Par voie de conséquence, nous comprenons unanimement cette notion sous l'angle d'une captation par l'enseignant des facultés d'attention que les élèves sont capables de mettre en œuvre à un moment donné de la journée scolaire.

Pour ce qui regarde la première année d'exercice, j'étudie ce premier élément que nous rattachons ensemble au concept d'efficacité par l'intermédiaire de différents critères qui prennent autant en compte l'âge des élèves et/ou la complexité des situations scolaires que la temporalité de la prise en charge d'un groupe-classe.

Puis, après analyse des entretiens obtenus au cours de cette période, j'ai proposé une formule moins détaillée pour les années suivantes et, d'un commun accord, nous avons décidé d'opter pour celle-ci.

II.2.1.1. Au préalable

1) Avec les enfants les plus jeunes de l'école primaire

Des variations sont notées par rapport aux attitudes du maître.

<< Ce que j'ai compris en maternelle et même après, je crois, c'est qu'il faut être très ludique, très théâtral. Et donc, ce n'est pas trop non plus toujours mon état d'esprit. Parfois, j'essaie de l'être et en plus, je me plais à l'être. Donc, c'est bien, ça me fait plaisir. Donc, quand je le suis, quand ça marche, il y a une réception directe. Et c'est là que tu t'aperçois que le silence, tu peux l'obtenir, et sûrement pas en criant. Généralement, j'essaie par des moyens de détour... en touchant le ludique, l'abstrait, l'imaginaire... à capter leur attention. Je n'ai pas dit que j'y arrive, je serais un peu menteur. Ca dépend aussi des enfants, c'est aussi de l'ordre de la journée. Je pense qu'ils m'écoutent. Et puis je fais aussi en sorte qu'ils m'écoutent, c'est-à-dire que je les reprends >> (G.F 3, p 277).

<< Quand on est occupée toute la journée à faire le gendarme... parce qu'il y en a trois d'un côté, deux en face, quatre à droite qui... c'est épuisant. Parce qu'il n'y en a pas que deux à canaliser. Il y a beaucoup de garçons en plus, et ça, je pense que ça joue énormément. Ils ne pensent qu'à se bagarrer, qu'à se pousser. Ils n'écoutent pas, ça ne les intéresse pas. Dans l'ensemble, il y a quand même des problèmes d'attention >>
(G.F 10, tous les niveaux de maternelle sur un poste de décharge d'IMF, pp 321-322).

<< Je fais toujours preuve de beaucoup d'imagination pour les captiver. Les moyens, quand ils n'en ont pas envie, ils n'en ont pas envie, et ils le font savoir. Alors que les petits, ça va encore. Ils sont tous mignons, ils écoutent et c'est bien. Les moyens, quand ça ne leur plaît pas, ils me le disent. J'essaie de les prendre quand même pas mal en atelier, et on voit bien si ça marche ou pas. On est quand même la maîtresse et ce n'est pas qu'ils nous idéalisent un peu... mais c'est quand même les premières années. En général, ils écoutent. Pour les petits, j'ai vu un changement parce que, les premiers mois, c'est

beaucoup la socialisation. Et donc, écouter la maîtresse qui parle et appliquer ensuite ce qu'elle vient de dire. Ca n'est pas évident au départ... mais ça vient assez vite >> (G.F 11, pp 331-332).

Des changements semblent aussi se produire en fonction des moments de la journée et des activités proposées.

<< En petit groupe, ça va. Quand je lance une consigne, en plus, en général, je leur montre, je suis avec eux. Donc, ça va, ils m'écoutent. Quand c'est quelque chose d'informel, c'est vrai que des fois les enfants ne sont pas disponibles pour écouter ce que j'ai à leur dire. Quand c'est complètement informel, des fois, ça marche, ça marche pas. Eux, c'est pareil, quand ils me disent quelque chose, des fois je les écoute ou je ne les écoute pas. Ca dépend des moments. Par contre, en grand groupe, c'est pas évident. Ca dépend si c'est attractif ou pas. Au regroupement, à un moment donné, je vois par rapport aux chansons, aux consignes. Des fois, ça n'a pas marché du tout, parce que ce n'était pas assez attractif pour eux. Et puis, c'est pareil, je pense qu'il y a des moments, quand je suis un peu fatiguée, je me disperse beaucoup. Et puis eux aussi. C'est vraiment une histoire d'être sur la même longueur d'onde, à un moment donné. Et puis, leur fatigue, je pense que ça joue beaucoup. Il y a aussi des moments où je suis plus expressive, plus calme... Au mois de septembre, quand je faisais un regroupement, il n'y a personne qui venait. Et maintenant, je ne permets pas qu'un enfant ne vienne pas. C'est pareil, sur un regroupement de dix minutes, j'avais peut-être quinze secondes d'attention. C'était un peu difficile à gérer, parce qu'il fallait trouver sa plage >> (G.F 5, p 292).

<< Moi, quand j'en ai un qui fait le "bordel", c'est dur de capter l'attention. (...) Le temps d'aller le chercher, les autres font le "souk". Mais s'il est parti dans son coin et qu'il est tranquille, je sais où il est et tout, ça va facilement. Ca tient à rien. Tous les matins, c'est difficile de capter l'attention quand il y en un qui fait le bazar, qui crie, qui hurle. Les autres n'écoutent pas. Mais sinon, il y a des moments, c'est le calme. Par contre, ils sont plus calmes l'après-midi, parce qu'ils sont tous en atelier à faire des trucs. Parce que je les canalise bien. Alors que le matin, ça tourne, ça vire >> (G.F 6, p 302).

<< Ca dépend des matières. Ils écoutent beaucoup en maths. Alors qu'en lecture, comme je sais que c'est mon point faible, j'ai du mal à les captiver. Manque de conviction, manque d'imagination, je n'ai pas le truc pour les captiver. Entre un moyen et un grand, il y a une différence. Entre un tout-petit et un petit, c'est pareil. Surtout que là, c'est des tout-petits nés en fin d'année >> (G.F 8, p 313).

En maternelle, les intéressés pensent que l'élévation du niveau d'attention manifesté par les élèves accompagne les progrès obtenus sur le plan de la socialisation de l'enfant, sous les effets d'une cohabitation plus poussée avec les pairs et d'une meilleure connaissance du maître (et de ses exigences).

L'idée de réceptivité pourrait être reliée à l'âge et aux possibilités de concentration des élèves, puisqu'elle serait contrecarrée par un certain nombre de difficultés liées au degré de maturation même de l'enfant.

Elle semble également procéder de phénomènes de groupe relatifs à la taille de l'effectif rassemblé (regroupement collectif, ateliers en petits groupes, travaux individuels).

Les instants collectifs apparaissent, de ce point de vue, comme les plus difficiles à maîtriser.

Dans les discours des débutants, le premier trimestre apparaît encore une fois, sur ce plan, comme une période de tâtonnements et de << rodage >>, à la fois pour l'élève et l'enseignant et tout se passe comme s'il existait une première phase distincte au cours de laquelle le néophyte devait s'imposer non seulement en modulant sa voix mais également à travers toute une gestuelle.

Lorsque cette tentative de prise en mains des événements ne se réalise pas (ou de façon imparfaite), ainsi que cela peut plus facilement être le cas pour des postes de décharge ou pour des interventions ponctuelles, je pense que le risque est important pour le néophyte de manquer une étape de stabilisation et de consolidation et de connaître ensuite les pires difficultés tout au long de l'année scolaire.

Dans l'enseignement préélémentaire, l'utilisation d'artifices appartenant au domaine du divertissement, du jeu constitue probablement, aux yeux de beaucoup de professeurs des écoles, un moyen de parvenir plus rapidement à des résultats dans le domaine de la réceptivité.

Ils jugent souhaitable de pratiquer des activités qui soient non seulement les moins << informelles >> possibles, mais qui présentent le plus souvent un caractère d'attractivité prononcée en faisant largement appel au monde de l'imaginaire et du *merveilleux*.

2) Dans un cours élémentaire simple

<< Je pense que je leur donne le goût d'ouverture sur une certaine polyvalence. Pas plus telle matière... (...) Des techniques... On fait de l'écriture comme on fait de la géographie. C'est aussi beaucoup par imprégnation, leur faire découvrir des trucs personnels. Ca me paraît naturel >> (G.P 1, p 102).

<< Au départ, j'essaie toujours de commencer une séquence par un imprévu ou par des jeux, un aspect ludique >> (G.P 7, p 144).

<< Ca dépend des moments. Quand c'est trop théorique, trop classique... à la fin, il y a un moment, ils décrochent. Donc, il faut faire des manipulations, varier, des travaux de groupe... C'est vrai que des fois, j'élève un peu la voix ! >> (G.P 11, p 163).

<< Ca dépend des moments. Je pense que ça passe bien ce qu'on a appris à l'IUFM, de faire des phases de découverte. On les fait beaucoup manipuler, donc ils n'ont pas l'impression qu'on est dedans et qu'on donne une leçon. Généralement, je n'écris rien au tableau, sauf la consigne, et ils construisent la leçon là-dessus. Donc, ils participent. Au début, ils étaient un peu démontés, parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de chercher eux-mêmes, donc il a fallu mettre ça en place. Maintenant, ils sont contents, parce que c'est eux qui trouvent >> (G.I 6, p 214).

<< Je me rends compte que je leur donne parfois des choses trop difficiles. Ils ont du mal à garder leur attention et des fois, je m'énerve. Et puis, je me rends compte que c'est idiot. Je me suis rendue compte qu'il n'y a aucune recette, sinon la sévérité en début d'année. Et puis, il faut être intéressée par ce qu'on fait >> (G.I 11, p 244).

Nous constatons que des éléments que nous avons été amenés à relever précédemment (aspects ludiques des présentations, gestion des moments collectifs...) continuent en apparence à présenter un caractère de validité.

Cependant, la plupart des intéressés concluent que l'arrivée de disciplines à part entière apportées par un découpage plus strict des programmes modifie

maintenant quelque peu la *donne* par rapport à la maternelle, en introduisant une rigidité beaucoup plus importante.

La réceptivité dépendrait alors énormément de la matière enseignée et de ses difficultés spécifiques, en particulier sur le plan de l'abstraction, mais elle varierait encore énormément en fonction des moments de la journée au cours desquels les séquences d'enseignement sont mises en place.

3) Dans une classe à cours multiples

Pour certains professeurs des écoles, la réceptivité serait rattachée à un certain nombre d'attitudes individuelles et/ou collectives à l'échelon du groupe-classe.

<< Ca, c'est parfaitement lié à leur comportement, lié à la façon dont c'est préparé. Il y a plusieurs paramètres qui entrent en compte. Parfois, je fais des choses où les gamins ne sont pas réceptifs comme ils devraient l'être, collectivement ou localement. Et puis j'ai des gamins qui ont un problème d'attention >> (G.P 12, p 169).

<< Jusqu'à la Toussaint, il a fallu passer par les punitions. C'est bête à dire, mais il a fallu ça. Et là, j'ai encore des problèmes en histoire, parce que je veux la faire bouger et que je fais des panneaux. Donc, ça implique du bruit. Il y a quand même un problème de respect de l'autre, c'est indéniable, et ce n'est pas en trois-quatre mois que je vais réussir à l'arranger>> (G.I 1, p 190).

<< Quand je rappelle à l'ordre, ils écoutent, mais ils se laissent perturber assez facilement, quand même. Les CE2 sont relativement attentifs. C'est peut-être avec les CM1 que j'ai le plus de difficultés à faire en sorte qu'ils soient attentifs. Ils ont du mal à rester en place et à écouter pendant plusieurs minutes >> (G.I 2, p 196).

<< Ca dépend des moments. (...) C'est plus facile au CP qu'au CE1. Ils sont plus motivés, plus... Les CE1 sont vite blasés. Ils écoutent, mais il faut que ce soit vite fait. Les CP ont envie d'apprendre, tout est nouveau. Les CE1 : pff !!! Il leur faut des choses plus ludiques pour aborder les notions. C'est vrai que la grammaire, l'orthographe par exemple, ça n'a rien de marrant, et je ne sais pas comment aborder les choses autrement. Mais ça tient peut-être aussi à eux : des enfants qui ne sont pas motivés, qui sont un peu blasés de tout. Ils m'écoutent, mais ça tient à la matière et au niveau de la motivation. Et tout ça : limite >> (G.I 4,p 208).

<< Il y toujours des élèves distraits... mais je le sens dans leurs discussions, il y a un changement. Ils sont contents, ils aiment ce qu'ils font. Quand on fait quelque chose, ils écoutent. Il y a des jours où ça ne leur plaît pas, etc... mais généralement, ils sont intéressés par ce qu'ils font. J'avais des fiches prêtes et je savais que certaines activités allaient marcher. Je savais que j'allais être jugé sur ce que je leur apportais. Ca leur a bien plu et après, on peut leur présenter n'importe quoi, ils aiment bien >>
(G.I 12, p 251).

<< Ils m'écoutent. Le mardi et le vendredi après-midi, par contre, ils ne m'écoutent pas beaucoup. Mais ça tient à un ensemble de choses générales qui font qu'en général, les après-midi sont assez difficiles. Sinon, c'est bon. Ils savent très bien que, s'ils ne m'écoutent pas, ils ne sauront pas faire l'exercice et il y aura un problème >>
(G.F 2, p268).

Elle serait en outre fortement dépendante du champ disciplinaire lui-même.

<< (Ils écoutent en) *maths et français parce qu'ils savent que c'est ce qui intéresse les parents, que c'est là-dessus qu'il y a les principales évaluations. Maintenant... sciences, en général... Quand il y a à manipuler, les CM, oui, quasiment tout le temps. Les CE2, moins. Je n'ai pas un mauvais groupe, mais il est plus remuant. C'est plus difficile à capter. Quand il y a à manipuler, ça va, mais je dirais : ça va un temps. Ils sont vite attirés par ce que fait le copain... comme il y en a deux qui ne font rien et qui ne feront rien jusqu'à la fin de l'année. Ils vont les voir évidemment, parce qu'il faut bien qu'ils s'occupent. Ils sont attirés par les deux copains-là. Donc, même des fois, même en manipulant, c'est vite... Pour eux, ils sont contents, mais ils n'arriveront pas à retenir la conclusion de ce qu'ils ont fait. Maintenant, quand c'est histoire ou géo, on n'en parle pas. Quand c'est des anecdotes en histoire, ça va. Mais sinon, ils planent. Surtout qu'en plus, j'ai suivi jusqu'où ils étaient arrivés au CM, et je ne sais pas comment m'y prendre. Je ne sais pas s'il faut revenir en arrière pour les CE2... Ils planent, c'est vrai que c'est dur pour eux. Je ne peux pas dire qu'ils sont bruyants, mais ils n'écoutent pas* >>
(G.I 13, pp 257-258).

<< *Le problème, c'est que, en fait, ils sont à l'âge où ils se disent déjà : il faut que je l'écoute, parce qu'après j'ai la fiche pour le cahier du jour. Ca, ça marche encore bien. Dès que je ne fais pas d'évaluation, ils ont plus de mal. Si le sujet les intéresse et que j'ai trouvé le biais pour les intéresser, ça va. Mais si le sujet n'est pas super, pff ! Alors là... Après la récréation et l'après-midi, il y a une baisse de leur attention* >> *(G.F 9, p 313).*

Nous observons que les obstacles décrits par les néophytes apparaissent du même ordre que ceux qui se manifestent dans un niveau d'enseignement << simple >> sur le plan de l'influence de la discipline scolaire elle-même, de la période de la journée ou de la semaine, des perturbations apportées par certaines individualités...

En supplément viendraient cependant se greffer l'ensemble des problèmes liés à la gestion des cours multiples et à leur articulation journalière.

Parmi les professeurs des écoles concernés, beaucoup pensent qu'une limitation des freins à la réceptivité suppose la présence d'une certaine homogénéité au sein du groupe-classe et implique en outre que les écoliers fassent preuve (dans certaines limites) de suffisamment de capacités d'autonomie pour pouvoir se passer de l'enseignant lorsqu'il est occupé avec un autre groupe.

Ils notifient que cela passerait avant tout par une attribution de responsabilités que le débutant n'est pas forcément prêt, dans cette phase sensible d'entrée dans la carrière, à exercer.

Les deux premiers mois de l'année scolaire seraient les plus complexes sur ce plan.

Plus généralement, le premier trimestre constituerait une période-charnière.

4) Avec des enfants *handicapés* sur le plan scolaire

<< *Ce qu'il y a, c'est qu'ils ont une attention très brève, très fugitive. Il faut chaque fois les rappeler, varier pas mal les types d'activité. (...) Ils sont quand même à un niveau à peu près CE1, ils ont quand même dix ans. C'est sûr que la plupart sont là aussi parce que l'école, ça ne les branche pas, parce qu'ils n'en ont rien à faire. La plupart, c'est vraiment ça. Il faut aussi faire attention. Mais moi, mon but, plus tard, quand ils sortent de l'école, c'est qu'ils arrivent un minimum à se débrouiller dans la vie. Ne serait-ce que remplir des papiers, que s'exprimer correctement pour se faire comprendre. Et donc, on est quand même obligés d'insister sur certaines activités type grammaire, même si c'est rébarbatif.*

Mais ils arrivent quand même à travailler tout au long de la journée. Je pense que tout s'est fait avec la discipline, en même temps >> (G.P 4, p 118).

<< (C'est) *de courte durée et ça dépend quoi. Tout est ludique chez moi, sous forme de jeux, sauf les grands qui peuvent comprendre. Tout est question de motivation. Moi, j'ai des bons points. Ca a très bien marché au début, puis c'est retombé. Et quand j'ai commencé à distribuer les images, parce que les bons points ça n'était pas marrant, il y a eu une espèce de compétition qui s'est instaurée... pas entre eux, mais pour eux. Et maintenant, je marche comme ça. Et ça fonctionne ! Même à la piscine, pour sauter dans l'eau. Avec ce système-là, j'ai des résultats >> (G.P 6, p 135).*

<< *Ca dépend comment ils sont, eux... comment je suis, moi... du moment de la journée. Quand à tous les raccrocher en même temps, c'est impossible. A mon avis, ça n'existe jamais, parce qu'ils vont tous à leur rythme à eux. Et puis, il y en a un qui a envie de réfléchir pendant trois minutes... et l'autre n'a pas forcément envie de réfléchir. Ce n'est pas facile à gérer. En plus, ils ne sont pas trop autonomes >> (G.I 8, p 227).*

Avec ce type d'élèves, les débutants concernés soulignent une fugacité et une instabilité chronique de l'attention.

Ils imputent généralement le retard scolaire constaté à ce défaut de possibilités de concentration et, au-delà des difficultés intellectuelles et affectives propres à chacun des élèves, ils affirment se heurter à un déficit généralisé de motivations et d'appétences pour la *chose scolaire*.

De plus, ils relèvent qu'au sein de la classe, les individualités présentent entre elles des écarts de niveaux tellement importants que la notion de groupe-classe apparaît elle-même toute relative, puisqu'ils doivent faire face, tout au long de l'année scolaire, à une hétérogénéité extrêmement forte et durable.

Les écarts seraient si prononcés et auraient si peu de possibilités de se réduire au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire qu'une mise en commun des séquences apparaît extrêmement difficile à réaliser.

5) Lors de passages limités dans le temps

<< *Le matin, ça va bien. L'après-midi, c'est plus difficile. Et pour analyser un texte en histoire ou pour essayer de réaliser une expérience, il faut plus de savoir-faire différents et de savoir-être qui font que ce sont des tâches extrêmement difficiles. Et finalement, dire qu'on met l'histoire ou l'instruction civique l'après-midi, non. Parce que les enfants ont besoin d'énormément d'attention pour faire ça. Et je pense même plus (d'attentions). Parce que ce sont des tâches qu'ils n'ont pas l'habitude de réaliser et ils doivent donc s'investir davantage. Et quand ce sont des disciplines différentes, ils sont quelquefois captivés, ils ont envie de participer au point que c'est plus dur à gérer que le matin >> (G.P 5, p 127).*

<< *Pour reprendre une phrase de l'inspecteur... quand j'ai dit que : l'inconvénient en brigade, c'est qu'on faisait énormément de discipline le lundi matin et le jeudi matin... ce à quoi il m'a répondu que tout est question de motivation. La discipline, c'est pareil, si on arrive à motiver les enfants. Sur deux jours, c'est assez délicat de motiver les enfants. L'attention passe par la motivation, et c'est très difficile. Le seul moyen, c'est de se faire plaisir. L'après-midi, faire des matières qui nous plaisent, dans lesquelles on se sent à l'aise >> (G.I 10, p 239).*

<< Je fais pas mal l'actrice, en fait. Je rigole, j'y mets les intonations... ils ont vraiment l'impression que je les implique. Et puis, quand je sais qu'il y a des notions que je n'aime pas, je leur dis. Du coup, ça va mieux aussi. Et puis, c'est reparti. A ... ils sont plus durs à tirer, parce qu'ils sont plus vite distraits, mais ça tient aux enfants. J'ai bien la moitié de la classe qui sont gravement atteints, je dirais. (...) Sinon, tous les matins déjà, partout, ça va mieux que les après-midi, c'est clair. Le vendredi après-midi, c'est dur. Et puis, ça dépend des jours. Mais c'est des grands, et moi, j'ai lecture autonome. Et comme on a toujours un projet en arts plastiques, ils savent quoi faire et je ne les entends pas >> (G.F 7, p 302).

Le problème essentiel du remplaçant tiendrait dans une nécessité d'adaptation des élèves à un maître qui n'est pas le leur habituellement et qu'ils ne connaissent donc pas de manière << suffisante >>.

Cette situation nécessiterait la mise en place d'une réorganisation mentale et symbolique qui ne s'avèrerait pas toujours possible à obtenir, au moins avec une partie d'entre eux.

Une majorité des débutants concernés explique que les questions relatives aux motivations personnelles de l'élève et à la personnalité du maître prendraient le pas sur les considérations d'ordre strictement scolaire.

Or, puisqu'ils sont dans leur première année d'exercice, les débutants déclarent arriver dans ces structures avec des *entraves* liées aux doutes et aux insuffisances qu'ils ressentent, ce qui ne manquerait pas de les *handicaper* par la suite dans leurs tentatives de captation de l'attention.

Sur ce plan, l'âge et les difficultés scolaires propres à chacun d'entre eux constitueraient des facteurs primordiaux pour la réception des messages transmis par le néophyte.

Comme pour les maîtres titulaires d'une classe, les moments de la journée au cours desquels les activités sont pratiquées semblent aussi avoir une influence et les après-midi sont aussi ressentis, de ce point de vue, comme des périodes où le niveau de vigilance reste plus difficile à mobiliser.

Quelles directions ces différentes conceptions prennent-elles ensuite ?

II.2.1.2. Plus tardivement

Au cours de la pénétration dans la *phase de décollage*, la notion de réceptivité paraît de plus en plus fréquemment relever tout à la fois d'une question << d'intuition >> et d'une << expérience pratique >>.

Dans cette optique, la plupart des interviewés estiment que le professeur des écoles devrait devenir capable de déterminer le moment de la journée le plus favorable pour la mise en place d'un type spécifié de séquence.

Dans le cas contraire, tout se passerait comme s'il était fréquemment amené à constater, comme par un effet de balancier, que sa séquence ne << marche >> pas..

Certains professeurs des écoles sortants conçoivent même que le maître devrait quelquefois pratiquement aller jusqu'à s'adapter aux conditions météorologiques locales quotidiennes.

Avec notre questionnement sur la réceptivité, nous sommes revenus de plain-pied dans le problème afférent à la gestion de l'emploi du temps précédemment abordé.

Aux yeux de la plupart des néophytes, le principe de ne pas essayer << à tout prix >> de faire tout ce qui a été prévu pour le jour même devrait prévaloir.

En possédant une bonne connaissance théorique et pratique des rythmes de l'enfant, le maître devrait acquérir une aptitude à << moduler >> ses séquences lorsqu'il fait la constatation que le groupe-classe commence à ne plus être réceptif, mais tout en restant capable de remotiver l'élève ultérieurement.

Le problème essentiel semble reposer sur le fait que le maître ne dispose pas forcément de l'ensemble des << moyens >> qui pourraient le soutenir dans cette démarche et qu'un certain nombre de contraintes sont toujours présentes localement, l'empêchant de réaliser tout ce qu'il désire accomplir et à l'instant voulu.

D'un autre côté, les programmes apparaissent également comme une réalité incontournable à beaucoup d'interviewés et quelquefois, pressé par la venue d'un point spécifique qu'il estimera indispensable au bon enchaînement de sa progression, le professeur des écoles n'aura pas le choix des circonstances dans lesquelles il l'abordera.

Enfin, je rejoins mes interlocuteurs pour confirmer qu'il existe aussi des moments journaliers pendant lesquels les élèves, malgré tous les efforts et la bonne volonté déployés, ne font globalement pas preuve d'une très grande réceptivité et que, face à cette démobilisation totale ou partielle, toutes les tentatives seront alors vraisemblablement vouées à l'échec.

Nous cernons ensemble les limites d'une compétence d'appréhension de la réceptivité des écoliers.

II.2.1.3. Une compétence de saisie de la réceptivité des élèves

Je trouve globalement un indice principal d'approche puis de <<perfectionnement >> d'une compétence de captation de la réceptivité dans l'adaptation des activités au public, incluant la recherche des périodes de la journée où l'élève se montrera le plus << concentré >>, ainsi que la mise en place de moyens << adéquats >> pour favoriser cette posture.

II.2.2. A travers la gestion et l'évaluation des apprentissages

Nous analysons donc conjointement ces deux volets relatifs aux apprentissages.

II.2.2.1. Lors de la première nomination

Je considère que, dès sa prise de poste, le professeur des écoles sortant est confronté aux nécessités que commande l'administration des apprentissages des élèves à travers deux volets que je tiens pour essentiels : une gestion des progrès réalisés et une appréciation portée sur ceux-ci.

1) Eprouver les difficultés et les besoins individuels et collectifs

Afin d'étudier ce premier point, je considère que le schéma le plus pertinent à partir des propos récoltés se rattache à la notion institutionnelle de cycle.

a) En cycle des apprentissages premiers

Dans les cours multiples, les besoins semblent se présenter différemment en fonction du niveau d'enseignement et de l'âge des enfants.

<< Comme j'ai quatre niveaux, c'est clair. Les tout-petits, je n'en revenais pas comme ça pouvait être différent. Et même entre eux, les quatre ans et après. Et puis en discutant avec les parents, on voit comment ils font avec leur enfant et ceux qui sont ouverts et ceux qui ne sont pas ouverts. C'est clair qu'ils sont dans le même cycle, il y aura un déclenchement plus tard. Le niveau varie énormément suivant leur âge. On voit assez rapidement au niveau du groupe-classe >> (G.I 5, p 208).

<< Avec les petits, les moyens et les grands, on voit tout de suite ceux qui bossent bien et ceux qui ne bossent pas. C'est clair et net, au bout d'une semaine, je savais déjà. Peut-être pas dans toutes les matières, mais je savais qui n'avait aucun problème et qui en avait. (...) Collectivement, j'arrive à voir ce qu'ils vont faire ou pas. Mais des fois, je le fais exprès, pour voir où j'en suis. Je sais ce qui va être dur ou pas, ce qui va les motiver ou pas >> (G.F 6, p 303).

<< Il y a des problèmes de maturité, d'âge, entre le début et la fin de l'année. Et c'est assez dur. Je ne vois pas toujours. Je vois qu'il y a des difficultés, mais pour essayer de comprendre d'où elles viennent... Est-ce que c'est un problème d'attention ? Ou un problème de compréhension de consignes ? Ou parce que pour moi, c'est tellement simple: tu fais ça, ça et ça. (...) D'un point de vue collectif, en général, ils font tous la même erreur, donc je peux mieux me rattraper. Si j'ai mal expliqué, ils ont tous compris la même chose. J'explique la même chose, j'emploie le même vocabulaire à la même vitesse, avec les moyens et avec les grands. Il ne faudrait peut-être pas, mais je ne sais pas trop comment faire autrement >> (G.F 8, p 313).

Le plus souvent, les exigences divergeraient pourtant davantage sur un plan individuel.

<< Je sais quels enfants ont du mal dans tel ou tel domaine. Pas tous, parce qu'il y a certains enfants que j'appelle fantômes qui arrivent à se faire oublier vraiment. Ca tient à la personnalité, beaucoup. Donc, il y a des enfants, si je ne me dis pas : il faut que je regarde un tel ... ceux-là, je ne saurais jamais s'il savent faire. (...) Entre les deux ans et les trois ans, je remarque des différences au niveau du graphisme, des choses comme ça. Sinon, il y a certains deux ans qui sont plus mûrs que certains trois ans. J'essaie de remédier déjà. Quand un exercice n'a pas bien fonctionné avec un enfant, je me mets avec lui à l'accueil pour refaire cet exercice >> (G.I 7, pp 220-221).

<< J'ai une enfant qui a vraiment de gros, gros problèmes. Elle est là les lundis et les mardis après-midi. La plupart du temps, je suis obligée de la laisser de côté, parce que je ne peux pas m'occuper d'une et laisser les vingt-six autres comme ça dans la classe. Des fois, j'essaie d'aller la voir pour la pousser un peu. Je sais ceux qui ont vraiment des difficultés, parce que j'ai un groupe de moyens qui est relativement bon. Et puis, sans faire exprès, j'ai fait un groupe qui était moins bon et je vais plus vers le groupe qui a le plus de difficultés, auprès de chacun. Et l'autre se débrouille un peu tout seul. On arrive assez facilement à voir ce qui ne marche pas. Des fois, il y a beaucoup de choses qui ne marchent pas... >> (G.F 1, p 268).

<< D'un point de vue individuel, je vois... c'est-à-dire, il y a des enfants avec lesquels je me posais beaucoup de questions et je n'ai pas eu de réponses pendant longtemps. Par exemple, ... , qui faisait des colères pour n'importe quoi, tout le temps par terre à faire des colères. Je ne savais pas du tout comment le prendre. Il était très agressif avec les autres. Et en fait, en discutant avec d'autres personnes, avec la maîtresse qui s'occupe de l'adaptation, je me suis rendue compte qu'en parlant à sa place... même sans deviner ce qu'il avait dans la tête, par le langage... ses colères, elles passaient toutes seules. Maintenant avec ... ça va mieux. J'arrive à voir, mais je n'arrive pas à tirer des leçons en collectif, parce qu'il y a des individualités ... (différents cas détaillés). *Il y a des enfants cette année, je ne vois pas trop non plus...ça n'est pas facile à gérer en grand groupe. Le groupe, j'arrive à le maîtriser, à le gérer, quand tout le monde est bien. Je ne sais pas si c'est une question des deux ans. Il y a une question d'âge aussi, parce qu'il y a des enfants qui ne sont pas assez mûrs, ils sont encore bébés dans leur monde. Ceux-là, ça n'est pas évident de leur expliquer. Quand on les dispute, ils ne comprennent pas pourquoi, et puis... Donc, en grand groupe, ça n'est pas facile>> (G.F 5, p 292- 293).*

Dans les propos récoltés, nous relevons que les difficultés de saisie des besoins individuels et collectifs dans les trois premières classes de l'enseignement préélémentaire (toute petite section, petite section, moyenne section) seraient essentiellement en relation avec l'âge des élèves et les possibilités d'expression qui leur sont offertes par le langage et la gestuelle.

D'un point de vue collectif, la connaissance des besoins serait cependant plus aisée.

Du fait de la jeunesse des apprenants, les intéressés considèrent le plus souvent que les progrès ne sont pas continus mais présentent plutôt une allure de courbe en << dents de scie >>, avec l'existence alternée de << déclics >> mais aussi de << régressions >> tant pour les capacités intellectuelles développées que sur le plan du comportement.

S'il paraît tout de même possible de dessiner une évolution sur la totalité d'une année, ils estiment que ce processus reste cependant constamment remis en question à plus long terme, en particulier sous l'effet des conditions affectives rencontrées par l'enfant au sein de son entourage.

Davantage peut-être que pour les autres élèves, une forme de stabilisation des compétences ne serait réellement capable d'intervenir qu'en fin de cycle, c'est-à-dire à l'échelon du groupe des << quatre ans >> et cette période montrerait les acquis véritables sur l'ensemble de la scolarité.

b) En cycle des apprentissages fondamentaux

<< Au niveau des connaissances, j'arrive à voir ce qui leur plaît, ce qui les motive, ce dont ils ont besoin et tout. Mais étant donné les programmes, il y a des choses qu'ils aimeraient faire et que je ne fais pas suffisamment >> (G.P 13, p 175).

<< J'arrive à voir là où ça ne va pas. Mais à m'organiser pour chaque enfant, pas vraiment. J'en ai un qui pose énormément de problèmes. Il y a des jours où j'arrive à prendre le temps d'organiser des petites choses pour lui, et d'autres où je n'y arrive pas, et il ne fait rien de la journée. On voit tout de suite pour chaque enfant s'il lui manque telle ou telle chose, mais on ne voit pas toujours les choses qu'on pourrait faire pour y remédier. Au niveau du groupe-classe, on sent tout de suite quand il n'y a plus l'attention. Ils nous font largement sentir qu'ils ne comprennent rien >> (G.I 4, p 208).

<< Avec un cours double, c'est plus difficile de trouver un moment où on peut reprendre les élèves qui sont en difficulté, à part en aide aux devoirs. Moi, je garde déjà deux enfants le mardi soir, je ne peux pas faire ça tous les soirs de la semaine. Je ne peux pas me le permettre. C'est du bénévolat et je ne peux pas faire ça avec chaque gamin. C'est impossible de revenir sur les difficultés de chaque enfant. Sur un CP-CE1 de vingt, j'en ai quand même six qui sont suivis par la maîtresse d'adaptation, et c'est vraiment les cas les plus importants. Elle ne vient qu'une fois par semaine. C'est vrai que c'est une classe difficile, parce qu'il y a beaucoup d'enfants qui auraient besoin d'aide.(...). C'est vrai que, en plus d'un cours double, il y en a qui sont à la traîne. Et je ne peux pas non plus être tout le temps auprès d'eux. Parce que, s'ils ont un travail à faire, je suis avec l'autre groupe >> (G.F 2, p 268).

<< J'ai des niveaux très différents. Comme ils ne sont pas nombreux, j'ai tendance à vouloir faire de l'individuel avec tout le monde. Mais je ne m'en sors pas super. Je vois les difficultés d'un des enfants, mais je ne sais pas quoi faire. En même temps, je me dis que prendre en individuel, c'est bien, mais je ne peux pas tous les prendre en individuel. (...) En collectif, ça pose problème aussi, parce que j'ai une petite classe, donc je ne peux pas dégager vraiment une ligne du groupe. Sur les quatre CE1, quand deux comprennent, je me dis : tu ne t'es pas trop plantée. En fait, sur un petit groupe comme ça, je ne peux pas faire une évaluation collective. C'est très difficile d'évaluer la classe >> (G.F 9, p 314).

<< C'est sûr qu'en fonction de ce qu'on apprend au fur et à mesure, on découvre de nouvelles choses. Voir dans quelle matière, ça a cloché, tout ça... Par contre, d'un point de vue collectif, je ne sais pas situer la classe. Comme je n'ai pas eu de références avant, je n'arrive pas trop à me rendre compte si c'est un niveau bien ou pas bien. Par rapport aux autres, c'est vrai qu'avec les évaluations CE2, on arrive un peu à voir, à situer. Mais je ne sais pas si c'est important. C'est pareil pour les deux niveaux, j'arrive mieux à les déterminer d'un point de vue individuel >> (G.F 12, p 331).

Dans le deuxième cycle, la délimitation des progrès serait plus solide qu'auparavant puisque, sous l'effet de la maturation et le débutant arriverait plus aisément à déterminer <<ce qui va >> et << ce qui ne va pas >>, aussi bien sur un plan individuel qu'à un échelon plus général.

Présentement, la difficulté principale tiendrait plutôt dans un essai d'articulation (parfois contradictoire) entre les préférences exprimées par les élèves et les nécessités imposées par des programmes qui sont fortement ressentis par les néophytes concernés comme beaucoup plus rigoureux qu'en maternelle.

Qui plus est, je note que la question indissociable d'une remédiation efficace à apporter aux dysfonctionnements et aux lacunes enregistrés commencerait ici à se poser avec une acuité plus importante que précédemment – en grande partie, probablement, sous le coup de nouvelle obligation scolaire qui régit les relations entre les différents partenaires - sous peine de voir les << déficiences >> prendre postérieurement une allure cumulative.

La présence de cours multiples ne constituerait pas non plus un élément facilitant d'une part pour l'expression des besoins enfantins et, d'un autre côté, au niveau des réponses que l'enseignant débutant sera capable de fournir dans cette phase précoce de sa carrière.

c) En cycle des approfondissements

<< *Ceux qui sont en difficulté, j'essaie d'être plus souvent derrière eux. Des fois, je suis un peu étonnée parce que je pensais que c'était facile. Des fois, j'ai du mal à me mettre à leur niveau* >> *(G.P 11, p 163).*

<< *Au début, je n'y arrivais pas. Je faisais mes séquences... ils comprenaient, c'était bien... ils ne comprenaient pas, on verra plus tard. Et maintenant j'arrive à ... j'ai une heure et demie de remédiation en mathématiques par semaine. Parce que le mercredi je regarde et je prévois les activités en fonction des enfants, en fonction des difficultés. Et ça, ça marche bien. (...). Et puis maintenant, les enfants sont habitués, il y a un roulement. J'ai trouvé toute seule des fichiers de remédiation* (rire). *Au niveau du groupe classe, c'est plus difficile : j'écoute qui a dit quoi et ensuite, je propose des activités pour tout le groupe*>> *(G.I 1, p 190).*

<< *Avec quinze élèves, on arrive assez facilement quand même à connaître chaque enfant assez vite. Et quand je fais une leçon, je sais vers quel enfant il faudra que je retourne en général. Lequel a besoin d'explications supplémentaires. J'arrive assez vite à voir. On s'en rend assez vite compte au niveau des résultats. En général, si c'est la compréhension... ils le disent, ils le signalent. D'un point de vue collectif, il y a des enfants qui sont en difficulté, mais c'est un niveau qui est assez bon dans l'ensemble, j'ai l'impression. Dans l'ensemble, c'est assez correct quand même* >> *(G.I 2, p 196).*

<< *Je pense que je vois les élèves qui ont besoin. J'arrive assez bien à détecter les problèmes, mais je n'ai pas le temps d'y remédier. Ca, c'est le problème du cours triple. j'ai un cahier de remédiation , j'ai un suivi. J'essaie de faire faire des exercices tout seul, mais je ne suis pas là pour expliquer. Donc, ça ne porte pas, l'harmonisation n'est pas bonne. Et puis, je n'ai pas assez de temps. Enfin, détecter, ça va. (...) Au niveau du groupe, à la limite, c'est plus dur. Parce que j'ai des petits groupes et les individualités mangent le groupe. Il n'y a pas d'émulation, c'est trop restreint. J'y arrive, mais il faut des matières qui s'y prêtent quand on travaille en grand groupe* >> *(G.I 12, p 252).*

<<. *J'arrive à voir où sont les difficultés. (...) C'est la remédiation qui me pose problème. Au début, j'ai tout de suite senti qu'il y avait des besoins de groupe différents dans chaque cours. Maintenant, il faudrait différencier... mais avec quelqu'un d'autre, dans une autre salle. Il faut vraiment quelqu'un à côté d'eux, pour les mener dans leur réflexion, pour ceux qui ont des difficultés. Sinon, ça n'avance pas non plus. J'arrive à voir les difficultés, mais si je ne résous pas grand chose, le problème reste entier. Collectivement, je vois mieux, en maths et en français* >> *(G.I 13, p 258).*

<< *J'arrive à les cerner, mais j'ai du mal à remédier. Au bout d'un mois, un mois et demi, je les connaissais. D'un point de vue collectif, c'est difficile. Pour chaque niveau, j'ai vu. Pour les CE2, j'ai fait une évaluation et ça m'a aidé. J'ai vu les manques et c'était révélateur. Mais ils sont tellement différents qu'il n'y a pas vraiment de gros besoins collectifs* >> *(G.F 13, p 331).*

Avec ces élèves plus âgés, la caractérisation des besoins par l'enseignant prendrait une tournure plus complète que pour les cycles précédents.

Cependant, je constate que le problème de la remédiation semble désormais davantage se poser que lors des années antérieures, puisqu'à l'issue de ce troisième cycle, ces élèves arriveront au terme de leur parcours scolaire << primaire >> et nous savons que les divers << handicaps >> peuvent présenter un caractère cumulatif.

En début de carrière - et à plus forte raison dans les cours multiples – nous observons aussi que le professeur des écoles se percevrait comme un professionnel singulièrement démuni quant aux moyens d'intervention qu'il pourra déployer en vue de tenter de combler les lacunes, en dépit du fait qu'il les observe dans le groupe-classe.

d) En dehors de l'optique des cycles stricto sensu
- Dans l'enseignement spécialisé

<< Déjà, au niveau individuel, quand je sais les difficultés qu'ils ont même au niveau comportemental, je suis plus ou moins indulgente. Si je sais que certains ont plus de difficultés, j'irai plus facilement les voir pendant un exercice, je les aiderai plus etc... Ca, c'est bien aussi parce qu'on est douze, c'est fait pour. Mais des fois, même douze, ça fait beaucoup. Il suffit qu'il y ait trois absents, le fait d'en avoir neuf, je trouve que je gère beaucoup mieux. J'arrive à être beaucoup plus souvent derrière chacun des élèves, et à pouvoir vraiment contrôler ce qu'ils font. D'un autre côté, je n'ai pas non plus à être derrière chacun. Il faut qu'ils apprennent à être autonomes et à se débrouiller seuls, à ne pas attendre que je sois là. Parce qu'il y en a quelques-uns, si je ne suis pas derrière eux, ils ne font rien. Enfin, ils auraient tendance à ne rien faire >> (G.P 4, p 118).

<< Il y a des enfants qui m'intéressent beaucoup. Et pourtant en licence, quand je faisais du soutien scolaire, je me disais que je n'en laisserais aucun de côté. Ca n'est pas vrai. Il y a des enfants que j'aime beaucoup mieux que d'autres, même si je ne leur fais pas sentir... enfin ils doivent le sentir ! ... parce que je sais que je peux encore leur apporter des tas de trucs. Et ceux-là, je m'y accroche. C'est ma petite raison d'être de huit heures du matin à quatre heures et demie le soir. Alors, je leur accorde un petit peu plus d'attention. Le problème, c'est que ça n'est pas continu entre les matières >> (G.P 6, p 135).

<< Au début, j'avais un peu de mal, parce que je n'avais pas des dossiers très complets des élèves et on ne m'a pas dit grand chose sur eux. Donc, on a fait une petite période de tests. Et puis, peu à peu, j'ai deviné les manques à combler. Et maintenant ça y est. Avec trois élèves, c'est plus facile >> (G.P 9, p 151).

<< Des fois, j'ai des surprises. On fait ça et puis en fait ça passe quand même, mais c'est rare. Je commence à les connaître. (...) Il a fallu un trimestre au moins... et j'ai encore des surprises. Collectivement, j'ai du mal à voir, ils sont tellement différents. Ils forment un groupe, mais par rapport aux autres >> (G.I 8, p 227).

Je relève que les difficultés paraissent ici démultipliées pour chacun des élèves et si les besoins distinctifs réussissent grosso modo à être cernés de manière globale, le débutant semble pourtant buter sur nombre d'échecs lorsqu'il s'agit de tenter de les satisfaire.

Dans les classes spécialisées, l'effectif est ainsi globalement perçu comme un facteur d'une grande importance pour l'efficacité des actions de remédiation.

Puisque les exigences individuelles paraissent innombrables et certainement plus considérables que dans une classe *normale* - alors que les possibilités d'autonomie résultent généralement comme étant moins extensibles - la taille du groupe-classe ne devrait *logiquement* pas dépasser une certaine limite que nous fixons ensemble aux alentours d'une dizaine d'élèves.

Un autre inconvénient résiderait dans un déficit d'informations initiales sur les capacités des individus eux-mêmes et dans un manque de communication avec les structures spécialisées périphériques qui sont susceptibles de les suivre ou qui les accompagnent déjà.

- En remplacement, sur un poste de décharge ou dans un emploi *singulier*

<< Les difficultés sont maintenant globalement cernées. Je sais où il y a des lacunes, etc... (...) Ca s'est affiné progressivement. Mais y remédier, comment ? c'est pas facile. Et les gamins qui sont en difficulté, c'est tellement en dents de scie >>
(G.P 5, p 128).

<< On le voit, mais savoir y remédier, pas tout de suite. Ca dépend de la durée du remplacement. Mais globalement, sur une semaine, je vois où se situent les difficultés. Mais y remédier sur une semaine, non. J'ai fait de l'adaptation ouverte sur un mois et je n'arrivais pas à voir pourquoi la collègue travaillait comme elle le faisait >>
(G.P 10, p 158).

<< Je suis beaucoup aiguillée par les enseignants, et ça m'aide beaucoup. On travaille ensemble, on s'échange des documents. Il faut arriver à leur trouver des centres d'intérêt. Certains, on a du mal, on se pose des questions, et on se demande comment changer pour les faire réussir >> (G.I 9, p 232).

<< J'essaie au maximum de faire la remédiation. Je sais lequel pêche dans tel truc. (...) Au point de vue collectif, souvent je fais exprès, et je leur pose des situations-problèmes dans toutes les matières. Parce que je sais où ils vont se planter, et je leur dis>> (G.F 7, p 303).

<< Je vois beaucoup d'enfants, donc il faut quand même que je les ai tous en tête, à force. Et j'arrive assez facilement à voir les enfants qui ont des problèmes moteurs, les enfants qui ne comprennent pas les consignes, les enfants à qui il faut répéter vingt fois la même chose, ceux qu'il faut toujours encourager, ceux qu'il faut un petit peu brusquer... Ca se voit rapidement. Je dirai qu'il y a des enfants, au bout d'une journée, on arrive à les cerner. Collectivement, je vois beaucoup de phénomènes de groupe. C'est pareil, les enfants qu'il faut absolument canaliser... mais il n'y a que quatre coins dans la classe. Je crois qu'on le voit encore plus rapidement quand il y a des problèmes. C'est plus difficile, je crois, dans une classe où tout se passe bien, de voir où sont les problèmes. Mais là... >> (G.F 10, p 322).

Globalement, sur une période suffisamment longue, il ressort des propos que les besoins individuels et collectifs finissent par être circonscrits par les intervenants.

Cependant, j'ai acquis la conviction que la limitation temporelle de la prise en charge empêche certainement le maître débutant d'aller au-delà d'une simple observation et de constatations ponctuelles.

Par mon expérience de praticien, je sais aussi qu'il ne recevra vraisemblablement qu'une information très incomplète sur les bénéfices que les élèves auront été capables de retirer de son engagement dans toutes ces actions destinées, dans son esprit, à assurer une forme de << réparation >>.

2) Réaliser une évaluation des apprentissages

Ce point est différent de celui que nous avons déjà consacré à l'évaluation puisque sont ici visés des moyens d'appréciation que le professeur des écoles met en oeuvre à propos des travaux qu'il aura soumis aux élèves.

Il s'agit donc pour l'enseignant d'estimer (en aval) des productions enfantines et non plus ses propres actes pédagogiques (en amont).

Dans un premier temps, je me place sur un plan théorique par rapport à ce concept, en retenant un article de Claude THELOT[314].

Ce dernier nous indique d'abord que la prise de décisions concernant un apprentissage individuel suppose des informations sur :
- l'environnement, c'est-à-dire << l'ensemble des conditions (sociales, psychologiques, physiologiques) dans lesquelles se trouve l'élève, dont il faut tenir compte pour choisir une méthode pédagogique >>,
- le terrain, << ce qu'apporte l'élève dans sa situation : connaissances préalables, habitudes de travail, intérêts, aptitudes >>,
- le processus d'apprentissage, << déterminé par sa réaction à la didactique utilisée et ses interactions avec l'enseignant et avec ses pairs >>,
- le résultat de l'étude, qui << se manifeste par des transformations dans son comportement et dans ses représentations >>.

De plus, il signale qu'une série de référentiels sont << concevables >> pour l'interprétation des données :
- une évaluation comparative (concernant la distribution des mesures),
- une évaluation critériée (vérifiant les résultats attendus ou objectifs de l'apprentissage),
- une évaluation des progrès (par rapport à une observation antérieure),
- des déterminants de l'apprentissage selon la conception didactique choisie.

Je pars également du postulat qu'à l'entrée dans la carrière, les éléments relatifs à la notion d'évaluation ne peuvent sûrement pas être aussi formalisés et spécifiés par les débutants et que je ne peux donc pas demander à mes interlocuteurs de fournir un ou plusieurs schémas précis à l'appui de leurs dires.

Mes informateurs et moi nous basons donc préférentiellement sur l'émission d'impressions et sur des facteurs qui peuvent, à première vue, passer pour subjectifs.

Néanmoins, nous considérons ensemble qu'ils ont toute leur place dans cette partie.

1) Au niveau du cycle I (toute petite section, petite section, moyenne section)

En maternelle, l'évaluation pourrait ne revêtir qu'un caractère partiel et ponctuel.

<< Je vois certains progrès. Et puis, il y a des enfants... depuis le début de l'année, ils n'ont pas fait grand chose. On a un livret d'évaluation qu'on a élaboré nous-mêmes. Pour les moyens, je l'ai fait avec ma collègue, parce qu'elle en a cinq et on l'a fait ensemble >> (G.F 1, p 269).

<< Je n'ai pas une vision claire, parce que j'ai du mal à prévoir sur l'avenir, je découvre à chaque fois. J'ai quand même une idée relativement claire de leur apprentissage, je vois leurs progrès. Comme là, depuis mon arrivée pratiquement, on aborde l'écriture attachée, cursive, je vois les progrès déjà réalisés. C'est au coup par

---

[314] CHAMPY (Philippe), ETEVE (Christiane) (sous la direction de), *Dictionnaire encyclopédique...*, op. déjà cité.

coup. Pour les progrès à venir, j'ai du mal à le faire. Sur le passé, j'ai une idée assez claire. J'ai des outils, je les invente ou je les puise dans des bouquins, dans des fichiers, dans ce qu'on peut me conseiller, dans les questions que je peux poser... C'est des outils. Mais enfin, ils ne sont pas toujours performants. J'ai des pistes, des repères. Ca dépend aussi des apprentissages. En graphisme, au bout de deux ou trois semaines, j'avais une idée assez claire de ce que j'attendais d'eux. En lecture aussi. En maths, c'est plus flou, ça a toujours été. Même dans les autres niveaux, ce serait comme ça. En gros, je pense que je suis assez sécurisé par rapport à ça. Globalement, ça va >> (G.F 3, pp 277-278).

<< Je vois les progrès, surtout en graphisme et en maths. Je fais une évaluation... diagnostique (rire), je vois tout au long de l'année en fonction des thèmes abordés et je reprends. C'est vrai que c'est flagrant, la différence de connaissances entre les moyens et les grands. En graphisme aussi, c'est net. En langage aussi : leur façon de s'exprimer, ils évoluent >> (G.F 8, p 314).

Certains aspects seraient d'ailleurs difficiles à cerner par le débutant.

<< Il y a ce qui concerne tous les objectifs transversaux qui sont difficiles à évaluer, dans le sens où il y a des phases. Il y a des enfants qui, un jour, peuvent être très bien : ranger, être très agréables... et un autre jour... Au niveau langage, ça se voit, en fait. Il n'y a pas de problème, les acquis sont là, ils savent parler en fait. Il y a la relation aux autres aussi, chose qu'ils ne faisaient pas, qu'ils ont acquis au fur et à mesure. Au niveau des apprentissages disciplinaires, c'est plus difficile, dans le sens où je ne leur fais pas vraiment des cours, mais il y a des choses... ce n'est pas l'essentiel, mais il y a quand même des choses...par exemple, rien que par rapport aux petits jeux là-bas, il y a des progrès... Rien que par répétition. Il y a des enfants qui n'en étaient pas capables en début d'année. Des choses comme ça, ça vient. Ce qui est marrant avec les deux ans, c'est que je leur dis ce que je fais, et deux-trois jours après, ils me ressortent quelque chose. Ils ont capté quelque chose. Donc, c'est comme ça que je vois qu'il y a des choses qui passent ou pas au niveau apprentissage. Mais c'est difficile, parce que j'ai l'impression que les acquis, c'est acquis un jour, mais ça ne l'est pas toujours >> (G.F 5, p 292).

<< Flou artistique, la première période d'évaluation, parce que je n'y ai pas du tout pensé. Je voyais à peu près où en était chaque gamin, mais l'évaluation, ça n'était pas ma préoccupation au début. Après la première période, ça a été. Je ne fais pas d'évaluations en fin de période, mais au fur et à mesure. C'est dur pour eux à la fin de la période. Et puis, ils ne prennent pas ça pour une évaluation, ça va aller dans le cahier pour papa-maman, et c'est tout. Et puis, je fais tout toute seule. Des fois, je vais chercher dans des bouquins. Mais ils mélangent tout, on a l'impression qu'ils n'ont jamais eu de maternelles en face d'eux. Et je fais ma cuisine >> (G.F 6, p 303-304).

<< En fait, j'ai mis en place le livret d'évaluation. Et avec le recul, je me demande vraiment si ça sert à grand chose parce que, les enfants, on les a toute la semaine avec soi et on se fie à notre opinion. Je dirai qu'il sert surtout aux parents, pour se rendre compte de ce qui se passe en classe. C'est plus pour les parents, et peut-être les collègues ultérieurs, que pour moi. Sinon, j'arrive à voir les progrès >> (G.F 11, p 331).

Dans les plus << petites >> classes de l'enseignement élémentaire, l'évaluation des apprentissages se révèlerait un exercice ardu, pour les mêmes raisons d'instabilité dues à l'âge des élèves que nous avons déjà relevées au niveau des besoins.

Dans ce domaine, j'observe cependant que le débutant ne semble pas posséder une perception nette de ce qu'il peut véritablement attendre des élèves parce qu'il se trouve lui-

même dans une posture d'apprentissage marquée par les tâtonnements et, en ce sens, le premier trimestre représente une nouvelle fois une période relativement fluctuante.

Dans les discours, les tentatives d'évaluation les plus achevées paraissent néanmoins concerner les traces écrites laissées par l'élève (graphisme, dessin, activités pré-mathématiques ou de prélecture, discrimination visuelle...) mais tout se passe comme si elles restaient fréquemment sujettes à remise en cause ou, pour le moins, soumises à des vérifications complémentaires postérieures.

2) En grande section et dans les cycles élémentaires (cycles II et III)

Dans certains cas, le débutant s'appuie sur des critères fournis par un livret d'évaluation souvent «réaménagé » et sur les objectifs définis au niveau du cycle.

« J'ai un système pour les évaluations magistrales. Et pour le livret qui est utilisé en classe par l'école, donc il est commun à tout le monde. Et c'est moi qui fais les évaluations. (...) Je confectionne les évaluations, c'est-à-dire qu'ils répondent à ce qui a été fait en classe» (G.P 1, p 103).

« Il a fallu que les collègues pointent le doigt sur ce problème. Elles m'ont dit qu'il fallait que je mette des notes. J'ai eu une réunion avec la conseillère pédagogique et l'inspecteur, et ça m'a fait réfléchir sur ma façon d'évaluer. C'était faux ce qu'elles me disaient. Et la compétition, ce n'est pas bon tout le temps. Maintenant, à chaque fois que je note, je le fais en fonction d'un objectif, et je le fais deux-trois fois. Et j'arrive à voir si l'apprentissage est en cours ou s'il est achevé. Mais je n'en suis pas sûre » (G.I 1, p 190).

« C'est surtout avec les évaluations, en fait. J'ai des livrets d'évaluation tous faits, et je rajoute des exercices quand je trouve que c'est nécessaire. Quand je trouve que ça ne correspond pas suffisamment aux leçons que j'ai faites, en fait. (...) En général, je n'ai pas de grosses surprises au niveau des résultats » (G.I 2, p 196).

« Le problème, c'est sur les types d'évaluation. Au début, je donnais des appréciations et les parents sont demandeurs de notes. Donc, j'ai donné un peu de notes. Et puis finalement, je suis en train de faire passer ce que moi j'ai envie. J'ai construit mon livret et puis les parents sont d'accord. Je l'ai imposé petit à petit. Finalement, je travaille avec ma méthode, mais ça s'est fait doucement. Il n'y a pas eu de coupure franche. Est-ce que je sais évaluer ? Le problème, c'est de trouver une bonne évaluation. Parce que souvent, j'avais tendance à évaluer de manière subjective. Maintenant, depuis peu, j'ai réussi à mieux construire, à reformuler bien les compétences voulues. Et elles sont claires, j'ai des objectifs opérationnels. J'espère que j'ai un système performant »
(G.I 12, p 252).

« Le livret d'évaluation, c'est moi qui l'ai fait. Je fais des tableaux, des grilles d'évaluation par période, en fonction des objectifs que j'avais dans ma progression. J'évalue vraiment par période. Au début, j'en avais un, mais je ne sais pas comment il fonctionne, je trouve qu'il manque la moitié des objectifs. Donc, j'ai décidé d'en faire un moi-même. Pour ça, je me suis aidée des progressions des livres, et la conseillère m'a envoyé un document avec tout ce qu'on devait savoir à la fin du cycle II, pour m'aider. Et pour l'instant, ça va » (G.F 2, p 269).

« On a créé nos outils. Le livret d'évaluation... D'ailleurs, j'ai fait plusieurs essais avant de choisir le bon, en m'inspirant de livrets achetés. Il y a des choses que j'ai gardées et des choses que j'ai laissées. Au départ, on a fait avec la maîtresse de CP. Et en fait, on a

fait chacune de son côté. Pour les CE1, c'est pareil. Dans les deux cas, je trouve qu'on voit vraiment les résultats, l'évolution >> (G.F 12, pp 331-332).

<< J'ai des critères assez précis de compétences, avec les objectifs que je me suis fixés. Je sais vraiment où j'en suis : ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas. J'avais vu l'année dernière un peu les différentes classes comment ça fonctionnait, et je m'en suis inspirée un petit peu >> (G.F 13, p 332).

Dans d'autres situations, l'évaluation semble beaucoup plus intuitive et elle correspondrait davantage à une adéquation entre les exigences du maître et les possibilités des élèves.

<< Les progrès, je les vois. Au début, j'étais trop exigeante. A la fois, je me suis adaptée et ils se sont adaptés à ce que je leur demandais. Tant qu'une notion n'est pas acquise, on la retravaille. On fait des évaluations, on les corrige. Mais il faut aussi avancer et passer à autre chose >> (G.P 11, p 163).

<< C'est dur l'évaluation, je trouve. Parce que souvent, on fait un exercice, on sait que l'enfant a réussi à le faire, et puis boum, ça ne marche pas, parce que... Moi, je trouve que c'est dur l'évaluation. Je ne sais jamais s'il faut que je refasse les mêmes exercices, ou alors s'il faut que je change mes objectifs ou ma présentation. Je ne sais jamais. J'ai l'impression que l'évaluation, ça ne m'aide pas. Je ne sais pas, je ne vois pas l'avantage que ça a >> (G.I 3, p 201).

<< On arrive à voir. Mais on a un peu de mal à mettre en place une évaluation. Avec les CP, on voit tout de suite. On voit les problèmes. Au niveau des CE1, c'est moins évident>> (G.I 4, p 209).

<< Ce n'est pas évident, entre ce qui a été fait dans la semaine et deux mois après. Je sais que ce qu'ils ont compris maintenant, ils le comprendront deux mois après. Parce qu'ils se souviennent de qu'ils ont fait avant et qu'ils savent le réexpliquer. Maintenant, ceux qui ont du mal à exprimer pendant la leçon, je sais qu'au moment où on reprendra cette notion-là pour aller plus loin, il faudra reprendre au départ. Je m'en rends compte mais pareil, je n'ai pas encore trouvé toutes les réponses. C'est normal, je crois >> (G.I 13, p 258).

<< (Je vois) plus chez les petits. C'est difficile à expliquer, mais je trouve qu'on arrive mieux à se rendre compte de ce qu'ils ont retenu, de ce qu'ils réinvestissent. Plus que chez les grands. Peut-être aussi que je suis plus motivée, donc... >> (G.F 4, p 285).

<< Ca dépend des enfants. En CP, c'est sûr que ceux qui commencent à lire, c'est net. En CE1 aussi, j'ai bien vu progresser. Mais il y a des enfants, je me dis : est-ce qu'il a appris quelque chose cette année ? Sinon, ceux qui marchent bien, oui. Ca, c'est génial au CP, quand ils commencent à déchiffrer. Je suis émerveillée. Moi, pour le moment, je ne me sens pas tout à fait compétente >> (G.F 9, p 314).

Si la mise en place de modalités et de critères d'évaluation resterait une expérience très ardue pour les débutants, beaucoup des professeurs des écoles concernés ont désormais l'impression de pouvoir s'appuyer sur des matériaux plus rigoureux que cela n'était le cas pour le cycle I.

Cette vision d'une précision supplémentaire proviendrait essentiellement d'une exploitation plus substantielle et plus approfondie des écrits fournis de manière plus ample et plus élaborée dans des disciplines scolaires plus diversifiées (une dizaine au total).

Aucune méthode d'évaluation (notation chiffrée, appréciations...) ne trouve toutefois totalement grâce aux yeux de la plupart des néophytes et, de manière générale, les résultats obtenus ne seront nullement reçus comme définitifs par les intéressés.

Je note également une utilisation plus systématique d'un livret scolaire qui se révèle de plus en plus fréquemment spécifique à un établissement, à travers le travail de personnalisation auquel il a été soumis.

Au-delà des contraintes institutionnelles qui lui sont attachées, tout se passe comme si ce document représentait tout de même un outil susceptible de guider le débutant dans la réalisation de ses évaluations.

Je dois aussi mentionner le rôle souvent ponctuel et pour le moins indicatif que peuvent recouvrir les évaluations nationales réalisées chaque année au niveau des classes du Cours Elémentaire 2ème année.

Dans les propos, l'évaluation ne revêt pas uniquement un aspect quantitatif et que, bien qu'il y apparaisse plus diffus, le facteur qualitatif (modes de travail, exigences, cap de la lecture au CP...) jouerait également un rôle non négligeable dans l'estimation des progrès réalisés.

3) Dans les classes spécialisées

<< Leurs acquis, donc ? Pour certaines choses, oui. Mais des fois, j'ai un peu des doutes quand même. Je me demande comment le voir réellement sur le long terme. A court terme, on voit à peu près. Je ne suis pas toujours très sûre non plus. Je trouve que ça n'est pas toujours évident >> (G.P 4, p 118).

<< Comme points de repère, j'ai les programmes du CP et du CE1, c'est plus sécurisant pour moi. J'ai vraiment un élève bon, un moyen et un en grosse difficulté >> (G.P 9, p 151).

Les conclusions qui peuvent être tirées des évaluations paraissent encore plus sujettes à contestation dans les classes spécialisées.

La raison la plus souvent invoquée par les intéressés reste que les résultats apparaissent globalement comme particulièrement mouvants et précaires du fait des embarras qu'éprouvent ces enfants face au travail d'ordre scolaire.

4) La situation des non-titulaires d'une classe

Nous examinons uniquement deux catégories d'emploi :

- les << moyens ZEP >> et,
- les << décharges >>.

a) Moyen ZEP

<< C'est difficile en soutien. Dans les autres matières, ça va. C'est l'enseignant qui me donne l'intitulé de la leçon, et je prépare quelque chose. Je vois aussi avec les enfants ce qui va et ce qui ne va pas. Je refais des leçons, s'il y a besoin d'en refaire. C'est

l'enseignant, après, qui me dit. Je refais des exercices en informatique et je revois le soutien pour certains exercices qui se ressemblent >> (G.I 9, p 233).

b) Décharge de direction

<< Des fois, on a peur que ce soit trop dur ou trop facile. Et puis, on a tendance à faire trop facile, parce qu'on veut qu'ils réussissent. Maintenant, ça va, j'arrive à trouver ce que je veux, et je fais un exercice par objectif. Au début, c'était plus global ce que je faisais, un peu le flou artistique. Mais ça a été assez vite. Je différencie bien CM1 et CM2. Et puis, je vois à leur tête aussi : ils sont mal, ils sont mal. Je raccroche toujours à ce qu'ils ont fait avant, mais je ne me dis pas que ce qui est acquis, c'est pour le reste de l'année. Je reviens souvent dessus. Je fais aussi au fur et à mesure. C'est quand même le mieux et puis, ça correspond bien à l'objectif qu'on veut cibler, puisqu'on sait très bien ce qu'on a fait >> (G.F 7, p 304).

c) Décharges diverses en maternelle

<< En fait, au début, on ne sait pas trop où on va. On ne sait pas trop si ce qu'on évalue, c'est ce qu'il faut. On n'est pas sûrs de nous. Je ne suis toujours pas sûre de moi, mais... je me dis : << j'arrive quand même un peu mieux à juger >>. Je me pose toujours la question, il y a toujours un doute. Mais, même dans vingt ans... on n'est jamais sûr à 100 % d'évaluer ce qu'il faut. En élémentaire, il y a encore des choses qui sont évaluables : un enfant fait une opération, elle est juste ou elle est fausse. On peut évaluer une dictée... Mais, en maternelle, comment évaluer un enfant qui... une fois, deux fois, trois fois... va faire peut-être quelque chose qui va être juste, mais si on n'a pas eu l'œil sur lui au moment où il l'a fait, ce n'est pas forcé qu'il l'ait fait tout seul ? De temps en temps, à l'oral, on se rend compte si l'enfant a compris ou non. En fait, c'est l'oral qui permet surtout de vérifier si l'enfant a compris. Je crois que l'écrit est là comme support mais... en maternelle, je crois que c'est important de faire oraliser les enfants, de leur faire expliciter ce qu'ils font, leurs actions. (...) Au niveau du comportement, on arrive plus facilement à cerner les enfants. Mais au niveau des apprentissages... En plus, il y a des fois des enfants, on ne sait pas pourquoi, ils régressent tout d'un coup... Ils vont progresser et puis, tout d'un coup... on ne sait pas pourquoi... tout ce qu'on leur demande, ils ne savent plus. Les enfants pour qui se posent le moins de problèmes, c'est facile. Dans tout ce qui est moteur : découper, coller, on peut juger ça, on peut voir. C'est manuel, on peut voir. Mais dans tout ce qui est vocabulaire topologique... vérifier sur une feuille, s'il met bien, d'accord, mais ça ne veut pas forcément dire qu'il a compris. Là, l'oral est quand même important >> (G.F 10, p 322).

Dans ces différentes interventions, l'évaluation des apprentissages ne paraît détenir qu'une valeur partielle pour les professeurs des écoles, dans la mesure où le débutant n'acquiert pas une vision globale de l'enfant.

Voyons maintenant comment les professeurs des écoles se positionnent par rapport à la notion d'évaluation au cours des années postérieures en mettant en avant quelques grands points qui ont, dans un premier temps, parus essentiels à l'Institution - au point de les inclure dans le << Référentiel >> - et que j'ai moi-même choisi de reprendre et d'adapter.

II.2.2.2. Par la suite

Dans la partie de son ouvrage[315] qu'elle consacre plus spécialement à l'évaluation des produits de l'enseignement, Viviane DE LANDSHEERE affirme que << plus l'enseignement suscite d'apprentissages souhaitables chez l'élève (les produits), plus il peut être considéré comme bon >>.

Après avoir constaté qu'en dépit de certaines réserves concernant la notion même d'apprentissage souhaitable, << même s'ils pratiquent en principe une même méthode, disposent du même matériel et des mêmes conditions et s'adressent à des groupes d'élèves présentant les mêmes caractéristiques, certains enseignants obtiennent presque toujours de meilleurs résultats que d'autres >>, elle nous expose ensuite un modèle processus-produit qui se propose de mesurer l'efficacité de l'enseignement << à travers la relation entre les comportements de l'enseignant en classe et les apprentissages des élèves >>.

Comment les professeurs des écoles se situent-ils dans les entretiens par rapport à ces principes théoriques ?

Je note déjà qu'un accord quasi unanime existe entre les professeurs des écoles sur le principe d'évaluer l'élève.

Mais nous nous apercevons qu'il est contrebalancé par l'idée que l'enseignant du Premier Degré ne devrait pas non plus tomber dans un excès qui consisterait à réaliser sans arrêt et systématiquement des évaluations, parce qu'un apprentissage ne se ferait pas << en un mois >>.

Examinons, sous forme de synthèses, les appréciations portées sur neuf éléments principaux d'évaluation et de gestion des apprentissages que j'ai tirés du << Référentiel >> et que mes interlocuteurs ont très majoritairement approuvés et reconnus comme significatifs lorsqu'ils leur ont été proposés.

1) Maniement raisonné de techniques de classe

La plupart d'entre eux pensent que la diversification des techniques de classe représente une <<bonne >> démarche puisqu'ils présument qu'en principe, chaque méthode est sous-tendue par un outil mais aussi en vue de ne pas constamment reproduire une situation stéréotypée qui risquerait, à la longue, de lasser les enfants.

Le principe selon lequel, dans la situation de classe, le professeur des écoles s'efforce de jouer sur les motivations des élèves semble également acquis.

Dans cette optique, les variations de supports et d'approches joueraient un grand rôle.

De plus, ils estiment généralement que, lorsqu'une technique ne << marche >> pas, << l'idéal >> serait que le professeur des écoles dispose immédiatement d'un autre procédé pour la remplacer.

---

[315] DE LANDSHEERE (Viviane), *L'éducation et la formation, Science et pratique*, Paris : PUF, 1992.

Par exemple, il consisterait à alterner le travail en groupe et le travail individualisé, à introduire un travail sur fichier, à mettre sur pied une visite ou à changer une organisation en groupe-classe par un système de groupes restreints, ainsi que cela se fait à la BCD[316]

Cependant, les techniques en elles-mêmes ne paraissent pas suffisantes pour obtenir des réussites.

La meilleure preuve résiderait dans le fait que, dans beaucoup de classes, la variété des procédures disponibles paraît loin d'être utilisée au mieux des possibilités et cependant les résultats sont malgré tout présents chez les élèves.

2) Choix critérié des manuels

Au début, lorsqu'il arrive dans une classe, je sais par mon expérience praticienne que l'enseignant utilise souvent les ouvrages qu'il trouve à sa disposition et qu'il les complète ensuite en << piochant >> à l'extérieur, mais je crois qu'il lui manque fréquemment une sorte de référentiel.

Pour nombre de mes informateurs, la << meilleure >> démarche consisterait à travailler à l'aide de plusieurs manuels, en sélectionnant l'exercice le plus adapté à l'objectif testé.

Dans cette optique, l'enseignant ne devrait pas se satisfaisant pas de ce qui se trouve dans le manuel mais s'efforcer << de l'améliorer >>constamment.

Nous concevons néanmoins que l'enseignant ne peut << éplucher >> de manière approfondie tous les livres scolaires existants.

De manière idéale, il paraît donc fondamental qu'un professeur des écoles devienne apte à critiquer l'importance et la portée des documents, c'est-à-dire en fait leur validité, et qu'il soit pleinement capable de faire preuve de la plus grande rigueur au niveau du choix des livres scolaires.

D'autant plus que d'autres dimensions s'exprimeraient à travers le choix d'un manuel - par exemple, le coût est aussi un élément primordial – et qu'une fois l'option pour le document effectuée, il est souvent trop tard pour revenir en arrière.

La plupart des interviewés ont enfin à l'esprit une << réalité >> selon laquelle l'utilisation de livres apporte fréquemment à l'enfant une motivation supplémentaire pour le travail scolaire et qu'il pourra développer une meilleure compréhension à partir de ce qu'ils lui apportent.

3) Reconnaissance et analyse des besoins individuels et collectifs

Pour une majorité de mes interlocuteurs, il est acquis qu'un enseignant progresse différemment en fonction de la classe dont il a sous sa responsabilité.

La reconnaissance et l'analyse des besoins correspondraient alors à une évaluation de type << diagnostique >>.

Ainsi, par exemple, les maîtres qui utilisent l'évaluation CE2 stipulent qu'elle peut constituer un bon outil de travail.

Dans << l'idéal >>, cette fraction estime que les besoins devraient être reconnus et analysés de manière plus individualisée par chaque maître.

---

[316] BCD : Bibliothèque Centre Documentaire.

D'autre part, une conception générale affirme que cette reconnaissance et cette analyse dépendent largement du domaine concerné.

Si en mathématiques et en français, les élèves n'ont apparemment pas le choix, l'enseignant pourrait essayer de << coller au plus près >> à ce qui les intéresse et aux questions qu'ils se posent dans des matières telles que l'histoire, la géographie ou les sciences.

Bien entendu, cette démarche supposerait aussi ultérieurement l'emploi de moyens palliatifs afin de venir en aide aux élèves dont les difficultés auront pu être déterminées à cette occasion.

4) Etablissement de progressions

Etablir une progression apparaît indispensable à la plupart des enseignants du Premier Degré interrogés, parce que la réflexion que le professeur des écoles est conduit à mener, en faisant ce travail, lui permettrait ultérieurement de mieux passer à un prolongement.

Mais l'expérience accumulée lors des premières années d'exercice prouve que l'apprentissage ne constitue pas un phénomène progressif et que des << reculades >> peuvent constamment se produire.

En fait, tout semble dépendre de la longueur temporelle attribuée à la progression

Qui plus est, il ne serait pas toujours concevable d'instaurer une progression dans toutes les matières et une autre alternative serait possible : travailler à la fois à partir des manuels et de ce que produisent les enfants.

Dans les classes maternelles, la progression semble d'ailleurs souvent perçue par les intéressés comme << un flou artistique >>.

5) Explicitation des objectifs à atteindre et association de l'élève à sa propre progression

En général, les professeurs des écoles interrogés concluent qu'il vaut mieux que l'enseignant explique aux élèves où il veut en venir, parce qu'une telle démarche ne pourrait que les motiver.

Elle rejoindrait également l'idée de projet, en proposant une visée à l'enfant.

De plus, plusieurs soulignent que les maîtres qui exercent dans des cours multiples seraient fréquemment amenés à remarquer que les enfants sont en général demandeurs d'une explicitation, sans doute parce qu'ils se sentent plus concernés du fait de la présence de différents niveaux dans la classe.

Ces affirmations sont toutefois tempérées par l'idée qu'une fourniture d'explications n'est cependant pas toujours aisée à mettre en pratique, puisque les élèves ne seraient pas forcément capables de comprendre certains objectifs.

Néanmoins la posture qui consiste à << bien >> expliciter les objectifs aux enfants semble correcte, dans son principe, à la plupart des professeurs des écoles d'une part parce qu'ils estiment que les élèves s'investissent << mieux >> lorsqu'ils savent où ils vont et d'autre part parce qu'elle est perçue comme une forme de respect de l'enfant et, en ce sens, comme un << devoir >>.

Pour certains enseignants, l'explicitation peut très bien se concevoir sous la forme d'un contrat, mais ils restent pourtant conscients que l'enseignant se heurtera alors au problème des élèves a-scolaires, lesquels ne paraissent nullement réceptifs à ce type d'argument.

6) Repérage des difficultés et des compétences

Faire en sorte que chacun des élèves connaisse la direction à prendre paraît très important à la plupart des interviewés, aussi bien quand il est << en difficulté >> que lorsqu'il bénéficie d'une << avance >>.

Dans tous les cas, il paraît préférable de prévoir des travaux supplémentaires ou des applications dispensées sous des formes différentes.

En fonction de la vision qu'il acquiert du groupe-classe auquel il a affaire, le maître pourrait ensuite établir des groupes de besoin.

7) Délimitation des progrès réalisés

La grande majorité des professeurs des écoles présume que, généralement, le maître est capable de discerner les progrès, mais qu'il lui reste ensuite à les formuler, car ce travail trouvera sa place dans la mise au point de ses progressions.

Cette énonciation constituerait une évaluation pour l'élève mais elle permettrait aussi à l'enseignant de juger son propre travail.

Dans les cours multiples, le maître devrait aussi devenir apte de se projeter, afin de déterminer les points jusqu'auxquels il sera susceptible d'arriver à la fin de l'année et desquels il redeviendra nécessaire de démarrer l'année suivante.

Aux yeux de certains professeurs des écoles, cette démarche peut aussi se révéler << contradictoire >> dans la mesure où, si les enfants ont le sentiment de progresser et << progressent réellement >>, le fait que l'enseignant n'arrive pas à apprécier correctement ces progrès ne va aucunement les retarder.

Par contre, s'apercevoir que des élèves ne progressent pas leur semble bien plus important.

Certains estiment aussi que la notion d'évaluation ne devrait pas non plus correspondre à un << bourrage de crâne >> et il leur paraît indispensable de trouver un équilibre dans ce domaine, en parlant davantage de << délimitation >> que de << progrès >> des apprentissages.

8) Fourniture de méthodes de travail

L'opinion générale exprimée par les professeurs des écoles précise que les méthodes de travail employées sont liées aux techniques de classe.

Leur livraison par l'enseignant donnerait aux élèves la possibilité de retenir et de réfléchir dans un sens global, alors qu'ils auraient peut-être trop tendance à apprendre <<par cœur >>.

Par mon expérience de praticien, je sais que des méthodes sont en principe délivrées en études dirigées[317] et que les enseignants s'efforcent ensuite d'obtenir un transfert par les élèves et pour chaque séquence.

Fournir et adapter plusieurs méthodes de travail serait donc souhaitable aux yeux de beaucoup d'interviewés, afin que chaque élève puisse s'approprier celle qui lui convient le mieux.

Dans ce domaine, certains pensent que les méthodes << anciennes qui ont fait leurs preuves >> ne sont d'ailleurs nullement à négliger, à condition qu'elles respectent <<l'intégrité >> de l'enfant.

9) Vérification de l'efficience personnelle

Si savoir s'évaluer soi-même représente une démarche importante, une majorité de mes informateurs admet la nécessité d'être évalué par << l'extérieur >>, afin de pouvoir <<corriger le tir >>.

Une difficulté essentielle pour le professeur des écoles résiderait dans le fait que, s'il arrive généralement à cerner assez rapidement les élèves qui << réussissent >> ainsi que ceux qui sont << en difficulté >>, il ne possède par contre pas la même aisance pour ceux qui sont << mi-figue, mi-raisin >>.

Une autre conception voit dans l'évaluation extérieure un phénomène encore très subjectif.

La plupart des professeurs des écoles interrogés estiment toutefois que la place de l'Inspecteur de l'Education Nationale est légitime pour ce qui touche à cette mission de vérification externe, en dépit du fait que l'inspection reste quelque chose de trop ponctuel et que les remises en question ne soient pas toujours aisées dans ce cadre-là.

Avec mes interlocuteurs, je me dirige donc vers la délimitation d'une compétence relative à l'évaluation et à la gestion des apprentissages.

II.2.2.3. Une compétence d'évaluation et de gestion des apprentissages des élèves

Je trouve un indice d'ébauche puis d'amélioration de la compétence d'évaluation et de gestion des apprentissages dans <u>la création d'un véritable système</u> par une utilisation << adaptée >> de différentes méthodes :
- l'<u>usage d'une panoplie variée</u> de techniques de classes,
- une <u>sélection pertinente</u> des manuels et des documents utilisés,
- une <u>délimitation des difficultés spécifiques</u> de chaque apprenant, en la confirmant par des <u>repères</u> appropriés, et un essai de <u>remédiations</u> pour les élèves en échec,
- <u>une capacité à concevoir et à installer</u> des progressions,

[317] Occupant deux heures hebdomadaires dans l'emploi du temps aux cycles II et III (soit trente minutes par jour), elles sont en principe destinées à apporter une aide personnalisée pour s'assurer que les notions et compétences relatives à une séquence donnée ont bien été assimilées.

- une disposition d'associer l'élève à son propre cheminement,
- une faculté d'aider différemment les élèves << hors moyenne >>,
- une découverte des évolutions et des progrès par le biais de vérifications <<ajustées>> au niveau de la classe,
- un usage conjoint de méthodes de travail diversifiées.
- une acceptation par l'enseignant d'une appréciation de son travail.

III Le professeur des écoles *instigateur* d'une pédagogie *personnalisée*

Au départ, je suis guidé par une hypothèse qu'ont développée certains auteurs et selon laquelle, au-delà de sa propre compétence et du maniement de techniques stricto sensu, << la manière dont un maître s'y prend comprend un ensemble de traits moins discernables qui confèrent à chaque enseignant son style propre >>[318].

J'ai également pris connaissance de diverses recherches qui distinguent un effet-maître.

Elles viendraient confirmer que << certains maîtres permettent de meilleures acquisitions à tous les élèves >>, en ayant cependant à l'esprit que << cet effet n'est évidemment que partiel et n'annule pas l'association régulière des performances aux origines sociales constatées par ailleurs. Mais il signifie que des élèves, identiques en termes de caractéristiques sociales et scolaires, obtiendront de meilleurs résultats avec certains maîtres qu'avec d'autres >>.

Et en fin de compte, j'admets que << contrairement à ce que l'on pourrait attendre, les variables sociales classiques qui définissent le profil du maître (la formation, l'âge et le sexe) n'ont qu'une faible valeur indicative de cette productivité différentielle. C'est véritablement l'art d'enseigner qui est en cause, c'est-à-dire la capacité du maître à obtenir de tout élève un investissement maximal. Le bon maître est celui qui parvient à faire travailler chacun, le mieux et le plus longtemps >>[319]

Dans une note de synthèse consacrée aux recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres[320], Pascal BRESSOUX affirme qu'il << est maintenant acquis que tout ne se joue pas dans le milieu familial et que l'Ecole joue un rôle autonome sur les acquis des élèves. Les effets-maîtres ont été prouvés, et il a été montré que leur impact est plus puissant que celui des écoles >>.

Qui plus est, nous dit-il, << la généralisabilité des relations dégagées a fait l'objet d'investigations qui ont mis en évidence l'influence du contexte. Rares sont les facteurs généralement efficaces, indépendamment des situations où ils prennent place. Les processus scolaires sont caractérisés par de nombreux effets d'interaction ce qui rend perdue d'avance la recherche du "bon maître" ou de la "bonne école". Toutefois, tout ne se résout pas dans une situation particulière et jamais renouvelée, qui interdirait toute généralisation et assurerait que seules des monographies sont pertinentes. Il existe bien certaines régularités, des facteurs qui, dans certains contextes, sont plus efficaces que d'autres >>.

---

[318] DE QUEIROZ (Jean-Manuel), *L'école et ses sociologies,* Collection << sociologie 128 >>, Paris : Nathan Université, 1995, p 50.
[319] Ibidem pp 50-51.
[320] BRESSOUX (Pascal), *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres* (note de synthèse) in Revue Française de Pédagogie, n° 108, juillet-août-septembre 1994, pp 91-137.

Dans un article postérieur portant sur les effets-école et les effets-classes[321], le même auteur ajoute que << de cette relative grande autonomie des enseignants, il s'ensuit que les classes fonctionnent elles-mêmes de façon largement indépendante les unes des autres, au sein d'une même école >> et qu'ainsi << les facteurs scolaires qui affectent les acquisitions des élèves se situent fondamentalement dans les classes. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas ou qu'il ne peut pas y avoir d'effet-école, mais cela signifie que son impact est particulièrement réduit en comparaison aux effets-classes >>.

Sur le terrain, avec les professeurs des écoles sortants, je m'accorde à retrouver globalement les applications d'une pédagogie propre à l'enseignant du Premier Degré à travers l'ensemble des éléments qui se rapportent à la confection d'une << fiche de préparation >> institutionnelle type.

Les différents points retenus sont d'ailleurs énoncés sous cette forme dans le <<Référentiel >>.

Nous avons par conséquent choisi de les reprendre et de les restituer en l'état.

Ces rubriques sont les suivantes :

- la définition des objectifs à atteindre,
- l'énonciation d'une stratégie propre,
- la prévision des démarches et des supports de l'action,
- l'estimation de la durée,
- l'élaboration des modalités d'évaluation de l'action,
- la communication du bilan des opérations.

Les commentaires qui m'ont été fournis par les débutants à ce stade des entretiens ne m'ont pas cependant pas semblé suffisamment *étoffés* pour être intégralement reproduits à titre d'illustrations.

Je me borne simplement à en extraire une synthèse considérée comme acceptable par l'ensemble des groupes de professeurs des écoles que j'ai suivis.

III.1. A l'époque de l'arrivée sur le terrain

L'ensemble des néophytes reconnaît aisément les principes qui sous-tendent l'établissement d'une << fiche de préparation >> pour les avoir maintes fois entendus et testés pendant leur période de formation à l'IUFM.

Ils l'ont fait de manière théorique dans certains cours, mais ils ont aussi trouvé une forme d'application lors des stages en responsabilité.

III.1.1. Deux points grandement approuvés par les débutants

1) Un premier est unanimement ratifié.

Une approche basée sur la recherche et la mise en œuvre de démarches et de supports, en vue d'appuyer la transmission des contenus dans les diverses matières d'enseignement semble ainsi approuvée par la totalité des interviewés.

---

[321] BRESSOUX (Pascal), Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture in Revue française de sociologie, n° 1995-2, avril-juin 1995, pp 273-294.

2) Le second est légitimé avec quelques réserves

Le postulat institutionnel selon lequel il est nécessaire de déterminer des objectifs, préalablement à l'accomplissement de l'action, est amplement admis dans les discours.

Cependant, en cette première année d'exercice, effectuer ce travail de manière systématique, pour chaque séquence, ne paraît pas toujours possible aux intéressés.

A plus forte raison, ils critiquent généralement l'exigence théorique de structurer méthodiquement ces intentions générales en catégories distinctes (objectifs généraux, objectifs opérationnels...) qui est préconisée par l'IUFM au cours de la formation initiale.

Un grand nombre de professeurs des écoles sortants éprouve ainsi énormément de difficultés à identifier clairement et à particulariser ces mêmes objectifs dans son activité quotidienne, car ils leur paraissent plutôt former un tout, en étant largement entremêlés.

Qui plus est, fréquemment, la plupart d'entre eux estiment que les objectifs se trouvent plutôt << dans sa tête >>.

Une fois l'inspection passée, beaucoup de débutants ne paraissent trouver aucun intérêt << pratique >> à les coucher continuellement sur le papier (dans la fiche de préparation ou dans le cahier-journal).

III.1.2. Trois autres parties plus problématiques

1) La notion de << stratégie >>

En cette phase précoce de la carrière, les différentes << stratégies >> qui devraient, d'après le << Référentiel >>, être employées pour << faire passer >> une séquence donnée apparaissent souvent globalisées aux yeux des professeurs des écoles et leurs perceptions présentent davantage un caractère confusionnel.

Ils sont, par conséquent, fréquemment incapables de définir exactement quelles sont les *manœuvres* pédagogiques susceptibles d'être employées par l'enseignant.

Ces dernières leur paraissent d'autant moins susceptibles de faire l'objet d'une énonciation écrite rigoureuse.

2) Une délimitation temporelle précise des séquences

Contrairement aux préconisations de l'IUFM - allant quelquefois jusqu'à une séparation précise des différentes étapes qui ponctuent les séquences - le principe d'une estimation << cartésienne >> de la durée (pour chacune d'entre elles) s'avérerait, à l'usage, représenter un exercice extrêmement délicat.

Une reconnaissance de la nécessité de gérer le temps scolaire dans la journée est certes parfaitement déclinée dans l'ensemble des propos, afin d'éviter (autant que faire se peut) que certaines disciplines ne soient escamotées ponctuellement ou de manière plus régulière.

Mais une conviction quasiment unanime exprime l'opinion selon laquelle les erreurs d'appréciation se révèlent fréquentes en début de carrière et

qu'habituellement, le professeur des écoles sortant n'arrive pas à << tenir >> le délai qu'il s'est fixé au départ dans son emploi du temps.

Au moment de l'application de sa préparation, le néophyte se trouverait ainsi confronté à deux cas de figure parfaitement inverses :
a) Les séances prévues se révèleraient finalement trop longues.
b) Il serait obligé de les arrêter devant l'apparition, chez un grand nombre d'élèves, de difficultés de compréhension insoupçonnées au départ.

Pour les débutants qui interviennent dans une classe maternelle – c'est-à-dire avec les enfants les plus jeunes de l'école primaire - et pour ceux qui se trouvent dans une classe spécialisée – par conséquent, avec des élèves qui connaissent des difficulté scolaires et/ou personnelles - le facteur temps présenterait d'ailleurs un caractère aléatoire encore plus accentué que dans l'enseignement élémentaire.

3) L'évaluation des séquences

Si la nécessité d'une évaluation est reconnue par une majorité de néophytes, les modalités de mise en œuvre des moyens d'investigation proprement dits suscitent par contre l'apparition d'un questionnement intensif quant à leur validité et à leur pertinence.

III.1.3. Une dernière posture particulièrement controversée

L'utilité d'une communication des bilans n'est pas perçue de manière manifeste par la quasi-totalité des enseignants interrogés.

Certes, une majorité ne remettent pas véritablement remise en cause la démarche de diffusion des résultats lorsqu'elle s'adresse aux enfants.

Elle leur paraît déjà plus épineuse et sujette à caution en direction des parents, essentiellement en liaison avec le livret scolaire et ses imperfections, et sa nécessité ne serait pas prouvée en ce qui concerne les autres partenaires.

Une version minimaliste suffirait au niveau des collègues.

En écho aux incertitudes que les débutants expriment au cours de la première année d'exercice, nous savons que les questions touchant plus spécifiquement à l'évaluation scolaire ont fait l'objet d'un certain nombre d'études qui tendent à montrer que l'école peut accentuer les inégalités initiales.

Telle est en particulier la thèse de Philippe PERRENOUD dans un ouvrage[322], dans lequel il défend l'idée que l'enseignant n'apprécie pas uniquement << la maîtrise des savoirs scolaires ou les capacités logiques de l'enfant >> mais qu'il y associe un choix d'éléments distinctifs, des qualités sociales et morales et des fonctions sociales.

[322] PERRENOUD (Philippe), *La fabrication de l'excellence scolaire,* Genêve/Paris : Droz, 1991.

III.2. Postérieurement

Prenons d'abord en considération un article de Marc WEISSER[323] dans la mesure où il nous propose un questionnement sur la nature des savoirs pratiques et sur leurs rapports avec les savoirs théoriques.

Il affirme ainsi que, se situant sur << l'axe du Comment >>, à la fois concrets et éthiques, les savoirs professionnels << ne sont pas le fruit d'une transmission mais d'une appropriation et d'une production ; ils sont liés à l'acteur professionnel, mais aussi à sa personne. (...) Il n'est par conséquent guère surprenant de s'apercevoir que chaque enseignant s'arroge le droit de modifier, d'aménager, voire de détourner ce qui a été scientifiquement établi, pour se constituer progressivement un répertoire de gestes professionnels qui résultent d'influences multiples, aucune n'épuisant à elle seule la complexité du sujet-apprenant (sans parler du groupe-classe dans son ensemble) >>.

Plus loin, il signifie que << la mise en œuvre de ces savoirs s'effectue à travers les deux gestes professionnels que sont la préparation pédagogique et la conduite de la classe. Ces deux formes successives du travail de l'enseignant figurent les lieux où se nouent les apports de la recherche théorique et de la formation. Elles se traduisent en un savoir-organiser/planifier/prévoir et en un savoir-agir et faire-agir, savoir-agir >>.

En fin de compte, nous déclare-t-il, << le praticien quand il dispose d'un canevas cohérent est à même d'accueillir l'imprévu (...) l'inédit (...). Il réagit à de multiples sollicitations dans des temps très courts, ce qui ne l'empêche pas de prendre ses décisions en connaissance de cause grâce à ces grilles de lecture de la situation que sont la préparation pédagogique et par-delà, ses options idéologiques personnelles >>.

Quels échos ces affirmations théoriques trouvent-elles dans les discours des professeurs des écoles interrogés ?

Analysons les grandes lignes qui se dégagent des entretiens à travers les six directions différentes (objectifs, stratégies, démarches et supports, durée, évaluation, communication des bilans) que j'ai alternativement explorées avec mes informateurs au cours des deux années suivantes.

III.2.1. L'existence d'objectifs

Le sentiment général prévalent est que l'enseignant ne peut pas traiter tous les objectifs de manière approfondie et qu'il lui faudra par conséquent trouver un mode de hiérarchisation.

Il devra toutefois avoir conscience du fait que cette nouvelle démarche entraînera certainement un recul par rapport à certains de ses principes originaux.

Mes informateurs considèrent généralement que les objectifs se retrouvent normalement dans les progressions et dans les préparations mais qu'une hiérarchisation est également possible pour chaque élève, par le biais de l'évaluation.

---

[323] WEISSER (Marc), Le savoir de la pratique. L'existence précède l'essence... in Recherche et formation, n° 27, avril 1998, pp 93-102.

Cependant, une certaine frange des interviewés estime aussi que si l'établissement d'une classification détaillée des objectifs est possible, le professeur des écoles ne sera peut-être pas nécessairement obligé de la coucher systématiquement par écrit.

III.2.2. L'usage de stratégies

Le principe retenu par les professeurs des écoles interrogés est que l'enseignant devrait toujours être capable de s'adapter, en laissant une certaine souplesse à sa démarche et en sachant conformer celle-ci au public (en fonction du contexte trouvé).

Ils stipulent donc qu'un maître qui veut que l'enfant apprenne efficacement ne recourra ni à une seule démarche, ni à une seule méthode mais disposera d'un éventail de réponses pour chaque individualité.

Toutefois, en parallèle, la nécessité de conserver des << objectifs formels >> pour encadrer les stratégies mises en œuvre existerait également pour l'enseignant.

III.2.3. L'utilisation des démarches et des supports

Une opinion générale perçoit les démarches et supports comme faisant totalement partie de la pédagogie mise en branle par le professeur des écoles.

Elle fait également apparaître une conscience du fait qu'il n'a pas toujours le loisir d'avoir cette réflexion.

III.3.4. La durée

La plupart des intéressés jugent que le facteur temps représente sans doute une valeur de premier plan, parce qu'autrement l'enseignant risque << de ne pas s'en sortir >>, mais elle croit aussi qu'il devrait essayer de le gérer et de s'adapter, à travers une souplesse de la durée des séquences.

Une nécessité existerait pour le maître de savoir le faire d'autant plus << vite >> que, parfois, certains enfants sont a contrario très lents.

Tout un chacun n'est aucunement dupe d'une *réalité* selon laquelle il n'est pas possible d'obtenir les mêmes résultats avec une classe agitée et avec une classe concentrée.

En maternelle, les intéressés pensent que le professeur des écoles devrait aussi se faire à l'idée que plus les enfants sont jeunes, plus les séquences doivent être courtes.

Avec un public << difficile >>, ces séquences se déploieraient davantage sur un mode scriptural et évolueraient vers un encadrement plus strict.

Lorsqu'il s'aperçoit que les enfants ne sont plus très réceptifs, il paraît généralement nécessaire à certains interviewés que le professeur des écoles détermine le laps de temps pendant lequel il pourra encore << tenir >>.

Si l'ensemble de mes interlocuteurs perçoit, dans tous les cas, une limite maximale à ne pas dépasser, l'adaptation des durées aux possibilités d'exécution des enfants est pourtant ressentie comme très difficile à réaliser.

III.2.5. L'évaluation

Les professeurs des écoles sont unanimes pour affirmer que cet acte ne devrait pas se dérouler dans une optique << répressive >> ou dans un système qu'ils pourraient qualifier de << cassant >>.

Ils imaginent que les enseignants ont toujours tendance à évaluer pour sélectionner alors qu'il faudrait, à leurs yeux, préférablement agir pour que les élèves puissent prendre conscience de leurs difficultés.

L'un d'entre va même jusqu'à parler de mettre en place une << évaluation-formation-épanouissement >>.

Tous déclarent cependant que l'évaluation des élèves est importante, surtout parce qu'elle permet à l'enseignant de changer de stratégie, mais qu'elle ne devrait pas devenir systématique.

III.3.6. La communication de bilans

Pour le professeur des écoles, communiquer des bilans signifierait déjà pour lui savoir << où il en est >>.

Une unanimité se réalise sur l'idée que les élèves doivent être informés des résultats avant les parents - que ceux-ci soient << bons >> ou mauvais – sous le coup d'une nécessité de faire participer les individus à leur progression propre.

Pour que l'enfant ait l'impression d'apprendre, la plupart des professeurs des écoles pensent qu'il faudrait qu'il sache s'évaluer lui-même et que mettre l'accent sur ses insuffisances et sur ses points forts peut certainement représenter une occasion d'établir une relation plus forte entre l'enseignant, l'élève et le groupe-classe.

Ils évoquent aussi un point de vue psychologique selon lequel l'existence même d'un bilan sera ressentie comme importante pour l'enfant, en supputant que la compréhension de << ce qui va >> et de << ce qui ne va pas >> sera susceptible d'entraîner une réception positive.

Un principe également exprimé est que la communication des bilans s'adresse avant tout à l'enfant, << même lorsqu'il n'a que trois ans >>, car elle vise à une constatation de ses progrès par l'élève, lequel deviendrait ainsi capable de voir << où il pêche >> et sur quels points il peut s'améliorer.

A cette occasion, une espèce d'éthique, basée sur l'idée de confidentialité, semble d'ailleurs susceptible de se mettre en place.

Cependant, la plupart des interviewés pensent que la formulation du maître doit être la plus adéquate possible pour donner à l'élève les moyens de se situer correctement.

La difficulté de la transmission d'un bilan tiendrait dans le fait qu'elle ne serait possible que si les élèves sont en mesure de comprendre celui-ci, ce qui semble a priori réalisable avec des << cours moyens >>, mais pas avec des préscolaires.

Quand les élèves sont trop jeunes, les bilans paraissent surtout importants pour les parents puisqu'ils sont un partenaire éducatif à part entière.

Les maîtres leur accordent généralement un droit de regard et à la fourniture d'explications, en instaurant une périodicité des communications, parce qu'ils sont également demandeurs, mais ils trouvent qu'un passage préalable par l'équipe éducative est peut-être nécessaire avec certains d'entre eux.

Pour ce qui est des autres partenaires, la communication semble beaucoup moins importante et beaucoup ne l'envisagent que lorsqu'un dérapage se produit, que lorsqu'un problème se pose.

Nous voyons de concert les contours que devrait dessiner, chez le professeur des écoles, une compétence d'individualisation de la pédagogie.

III.3. Une compétence de personnalisation de la pédagogie

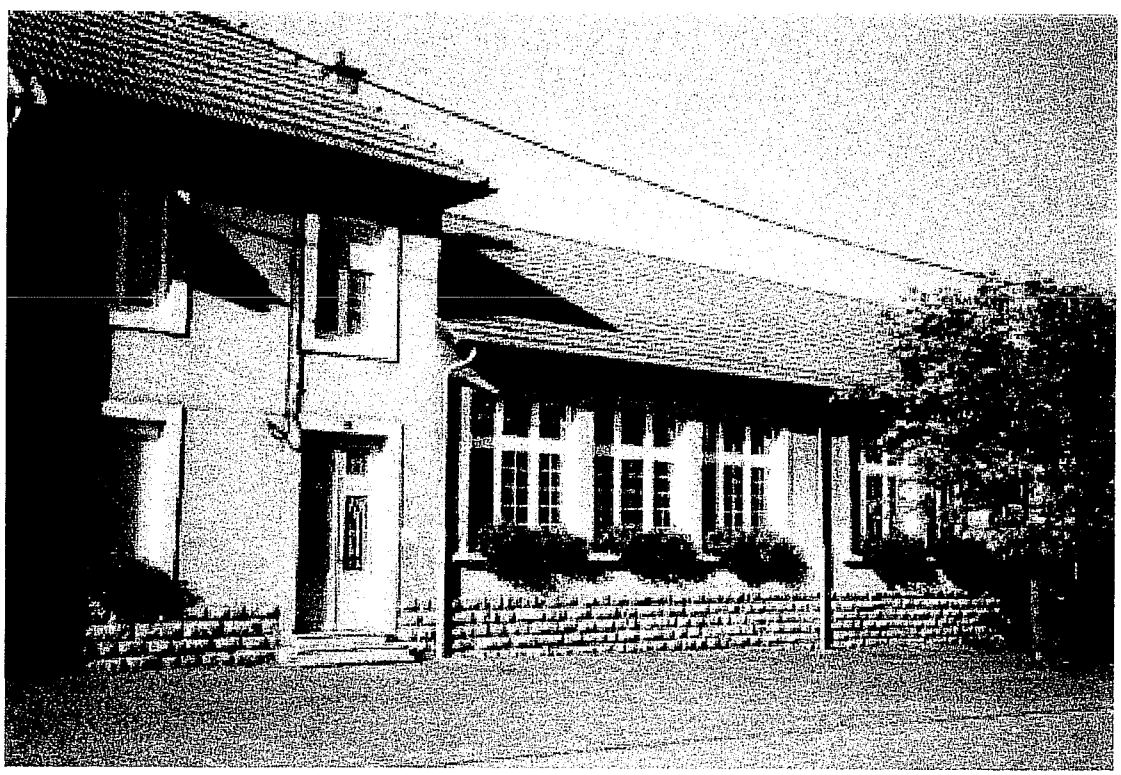
Un sentiment général exprime l'idée que cette particularisation est difficile à obtenir parce que si des singularités peuvent être trouvées dans chaque pédagogue, la capacité d'invention paraît limitée dans ce domaine et elle serait davantage une pluralité que chaque enseignant s'efforcerait d'adapter à sa manière.

En fait, l'enseignant devrait << sentir >> sa classe et privilégier certains éléments par rapport à d'autres et, en ce sens, il fonctionnerait de préférence << au feeling >> et aussi être conscient que, s'il peut toujours demander conseil, la pédagogie pratiquée par un collègue n'est jamais transférable à l'identique.

Je reprends successivement six esquisses se transformant en affermissements de la compétence relative à une pédagogie individualisée.
- une hiérarchisation des objectifs,
- un allégement et une simplification des stratégies en fonction de chaque classe.
- un accompagnement << logique >> des séquences,
- un évitement de séances << trop longues >> et une mise en place de séquences << conformes >> à l'âge et à la vitesse d'exécution du public concerné.
- la création d'un système d'évaluation fonctionnel.
- une démarche de << retour >> envers les élèves, afin de leur fournir des points de repère, suivie d'une communication << adaptée >> aux parents et, éventuellement, sur demande, une transmission aux autres partenaires.

Groupe scolaire JOSEPH MANGIN à Cutry (circonscription de Longwy II).





Groupe scolaire de Montigny-sur-Chiers (circonscription de Longwy II).

CONCLUSION GENERALE

PLAIDOYER POUR UN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS DES ECOLES DEBUTANTS

« Qu'est-ce qu'on me demandait quand j'ai commencé ?
A mon avis, c'est ce qu'on demande encore maintenant aux jeunes.
C'est de mener une leçon quasiment magistrale, avec une fiche de préparation...
Il y avait même la fiche-type, à mon avis, avec un schéma à respecter : titre de la leçon, objectifs, documents à utiliser, déroulement de la leçon et évaluations.
Sinon, je dirais qu'un instit devait savoir tout faire.
Ils essayaient de nous préparer de manière à ce qu'on puisse conduire aussi bien une leçon de piscine que de sciences-naturelles, que de français, à des niveaux divers.
Peut-être plus de souplesse en éveil... c'était l'époque où tu partais d'une chose et tu essayais d'embrayer sur plusieurs sujets pour raccrocher ça à d'autres disciplines.
Sinon, les Instructions Officielles étaient déjà là, il y avait des objectifs noir sur blanc.
Est-ce que ça a changé beaucoup ? Je ne crois pas, mais on le ressentait peut-être moins.
Je me souviens de ma première inspection... Je crois qu'ils s'en tenaient à voir... la vie dans la classe, déjà : comment tu abordais les choses avec les enfants, quel comportement tu avais... je crois que c'est resté, ça.
Mais tu ne peux pas tellement définir des objectifs pour le côté relationnel, je crois que c'est la personne qui doit ressentir ça.
Dans le Certificat de fin d'études d'Ecole Normale, il y avait une grosse partie culture générale et une partie spécifique à la pédagogie sur comment mener une leçon de tel type...
La formation, je dirais qu'on se l'est faite aussi entre nous...
Les promotions, c'était important, c'était plutôt une vie associative.
Sinon, il y avait la leçon-type, je peux ressortir des fiches.
Maintenant, avec le recul, je me dis que c'était complètement ridicule, parce qu'une leçon-type, ça n'existe pas.
La formation était assez rigide, finalement, elle ne m'a pas ouvert l'esprit.
Et il fallait se débrouiller, il y avait ça aussi.
Je pense qu'on n'a pas eu une formation vraiment professionnelle, mais des exemples.
Peut-être aussi qu'on s'en faisait moins, qu'on se posait moins de questions...
C'est vrai que maintenant, tu ne réagis plus comme ça.
Tu te dis : il a tel problème psychologique ou familial.
Quand tu commences, tu ne connais pas l'environnement, les familles...
Quand tu es jeune, ce problème-là, tu l'évacues ou tu ne te le poses pas, je crois.
Mon problème, c'était surtout de réussir une leçon, c'est à peu près ça.
Les bilans, on n'était pas habitués.
Ni à bien saucissonner, ni à bien structurer ».

Jean-Louis
50 ans,
Instituteur

RENVOIS A MON PARCOURS DE THESE

Dans la partie de mon *introduction spécifique* que j'ai intitulée *une genèse de mon projet*, j'ai déjà eu l'opportunité de tracer les contours de la voie qui m'a graduellement conduit à aborder, puis à explorer le sujet même de la présente étude c'est-à-dire les *besoins de formation* des professeurs des écoles débutants.

A ce propos, nous pourrons d'ailleurs noter que ce travail de thèse se situe dans une très nette continuité par rapport à mes précédents travaux universitaires.

Tout au long de la construction de mon argumentation et sans doute parce qu'elle s'est posée avec une acuité indéniable dans mon propre itinéraire de formation professionnelle, j'ai donc essayé d'indiquer jusqu'à quel point je considère que la question de la réussite des *premiers pas* dans une carrière d'enseignant du Premier Degré conserve une résonance élevée pour mon propre compte.

Je crois que parce qu'autrefois, au cours de cette même période de ma carrière d'instituteur, je suis certainement passé à côté d'un *épisode formatif* important, je n'ai en aucune façon désiré m'installer comme l'un de ces chercheurs que d'aucuns décrivent généralement sous les traits d'un observateur "extérieur".

J'ai au contraire constamment essayé de montrer combien mon investigation a continué à s'enraciner dans mon histoire individuelle, tout en tentant de l'intercaler dans les mouvements qui se sont produits localement durant les dernières décennies et qui continuent d'agiter un environnement économique et social que je persiste à regarder comme singulier.

Parallèlement, j'ai aussi voulu me placer dans une perspective éducationnelle historique élargie à un échelon national.

Bien entendu, je suis parfaitement conscient que ma recherche ne pénètre nullement dans un territoire *vierge* et, sans aller jusqu'à faire un état des lieux exhaustif, je sais fort bien qu'un nombre considérable de contributions théoriques existantes se sont déjà penchées sur le concept même de formation.

Sur un plan général, quelques-unes d'entre elles ont d'ailleurs ouvert certaines pistes très intéressantes à ma réflexion[324].

---

[324] Dans un ordre chronologique, citons plusieurs propositions qui se situent à mon sens dans une perspective intéressante :

- une formation par << l'observation systématique >> à l'aide de fiches.

POSTIC (Marcel), *Observation et formation des enseignants*, Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>, Paris : P.U.F, 1977.

- une formation de type << psychanalytique >>.

ABRAHAM (Ada), *L'enseignant est une personne*, Paris : Editions E.S.F, 1984.

- une formation d'ordre << psychologique >>.

BAILLAUQUES (Simone), *La formation psychologique des instituteurs*, Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>, Paris : P.U.F, 1990.

NIMIER (Jacques), *La formation psychologique des enseignants,* Collection << Formation permanente en sciences humaines >>, Paris : ESF éditeur, 1996.

- une formation << à la recherche>>.

PROST (Antoine), *Eloge des pédagogues*, Collection << Points actuels >>, Paris : Seuil, 1990.

- une formation à << l'ingénierie pédagogique >>.

DE PERETTI (André), *Organiser des formations*, Paris : Hachette Education, 1991.

D'autre part, en touchant plus particulièrement au questionnement que j'applique à la formation initiale, je n'ai pu que me sentir concerné par l'évolution des projections à court et moyen terme exprimées par des responsables de l'IUFM de Lorraine, à plus forte raison parce que ces représentations se placent au terme de la première mouture du projet d'établissement[325].

Enfin, j'ai suivi avec la plus grande attention les récentes prises de position de l'institution elle-même, telles qu'elles se sont notamment manifestées dans différents discours ministériels.

Nous intégrerons ces différents aspects au bilan que j'essaierai de dresser ultérieurement.

Dans cette première partie de ma conclusion, je voudrais déjà revenir sur le déroulement de l'étude elle-même, tel que je l'ai vécu.

Je me permettrai tout d'abord de rappeler que mon étude n'a bénéficié d'aucun financement direct, dans la mesure où il ne répondait aucunement, par exemple, à un appel d'offre et où il n'a été subventionné par aucune allocation de recherche.

L'avantage principal de cette situation est qu'elle m'a laissé la plus totale liberté pour mener mon enquête à ma guise, puisque je n'ai pas eu de comptes à rendre à un quelconque financeur.

Mes seules obligations de résultat se sont donc situées sur un versant intellectuel.

Si elles m'ont bien entendu concerné personnellement au premier abord, j'ai toujours considéré qu'elles se sont également étendues à mon directeur de recherche ainsi qu'à mes interlocuteurs.

Par contre, l'inconvénient essentiel de ce défaut de financement a certainement résidé dans le fait que je n'ai disposé que de moyens matériels limités.

En conséquence, je me suis vu dans l'obligation de *tout* confectionner et de *me débrouiller* entièrement d'un bout à l'autre de la recherche, tout en étant avantageusement aidé de manière ponctuelle par mon entourage immédiat (parents, amis, groupe de recherche de Longwy).

En ce sens, le présent travail peut fort bien être qualifié d'artisanal et j'estime qu'il serait à mettre sur le même plan que le **chef-d'œuvre** d'un compagnon.

Pour ce qui regarde plus singulièrement l'étape de la rédaction, je dois toutefois préciser que j'ai eu le loisir de profiter, pendant deux années scolaires, de (trop) courtes périodes libérées de toute occupation professionnelle, sous la forme de congés de formation.

Pourtant, même si j'aurais évidemment souhaité un temps de latence beaucoup plus conséquent, j'avoue que ces phases de répit se sont placées avec utilité entre des intervalles d'activité à temps complet.

TOCHON (François), *L'enseignant expert*, Collection << Les repères pédagogiques >>, Paris : Nathan pédagogie, 1993.

- une formation par un << micro-enseignement >>.

ALTET (Marguerite), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : P.U.F, 1994.

[325] Il portait, à l'origine, sur la période 1995-1999, il a ensuite été prorogé jusqu'à l'année 2000.

De ce point de vue, je suis débiteur vis-à-vis de l'ensemble des personnes (représentants de l'Administration et des syndicats enseignants) qui ont siégé dans les commissions paritaires et qui ont décidé de me les accorder à deux reprises.

Le premier temps de vacance a subséquemment duré six mois (de janvier à juin 1999) et il s'est situé au terme de l'investigation proprement dite.

Il m'a notamment permis de terminer la transcription de plusieurs dizaines d'entretiens qui étaient restés en souffrance pendant tout le premier trimestre de l'année scolaire 1998/1999, un laps de temps au cours duquel je m'étais par ailleurs efforcé de mener à terme l'interview des quelques informateurs que je n'avais pas pu rencontrer auparavant[326].

Les dernières semaines de ce congé-formation m'ont également servi à rassembler, à compléter, à remodeler, à organiser un matériel épars afin de l'insérer dans mon *corpus des entretiens et des questionnaires* (1 124 pages).

Après trois années d'enquête, un véritable problème de gestion des matériaux accumulés s'est en effet révélé à ce moment-là, dans la mesure où je me suis aperçu que je n'avais pas utilisé l'outil informatique de la même façon pour l'ensemble des transpositions ou encore parce que celui-ci avait été mal exploité.

Il s'est alors avéré qu'un nombre relativement volumineux de données que je pensais avoir normalement enregistrées s'étaient *mystérieusement* volatilisé et il m'a conséquemment fallu les reconstituer le plus patiemment possible, en ayant recours aux enregistrements que j'avais intégralement (et profitablement) sauvegardés sur bande magnétique.

Pendant toute sa durée, cette période de retrait de la vie active s'est révélée très positive, puisqu'elle m'a aussi donné le loisir de consacrer des heures interminables aux réécoutes successives et incessantes de la cent-dizaine d'entretiens que j'ai soigneusement recueillis au préalable.

Par-là même, j'ai littéralement été en condition de m'en imprégner longuement et d'une manière que j'ai souhaité la plus intense possible.

Le deuxième congé de formation s'est quant à lui étendu sur quatre mois et il a occupé l'ensemble du premier trimestre de l'année scolaire 2000/2001.

Il m'a permis de mettre en forme le contenu des autres pièces annexes (le *journal de bord* et les *clefs de lecture du corpus des entretiens et des questionnaires*).

Un fréquent travail de réécriture a ensuite eu lieu sur la forme de ces écrits, par le biais d'essais alternatifs, en vue d'obtenir des améliorations destinée à en assurer une meilleure lisibilité.

Si nous nous attachons maintenant à l'enquête elle-même, je dois certifier que je l'ai extrêmement bien vécue sur un plan personnel.

Au-delà des périodes de fatigue intense qu'elle a entraîné pour moi, puisque les entretiens se sont souvent déroulés à la suite de journées de travail ou lors de la coupure du mercredi, j'ai été proprement stupéfait de constater jusqu'à quel point mes jeunes collègues étaient disposés à répondre favorablement à mes demandes successives.

Pour certains d'entre eux, nous savons que cette démarche coopérative s'est élargie sur plusieurs années.

---

[326] Cf. la fin de la troisième année dans *mon journal de bord*, p 138.

Pour mon étude, je reçois indéniablement ce comportement comme un point fort.

Un premier résultat favorable me paraît donc résider dans le fait que je n'ai eu à relever qu'une seule et véritable défection "volontaire" au cours de la période triennale qui a vu mon investigation se déployer ; ce qui signifie a contrario que trente-neuf autres professeurs des écoles débutants m'ont fourni la preuve de leur fidélité et de leur attachement aux thèmes que je leur proposais.

Dans des conditions *idéales*, j'aurais théoriquement dû arriver à réunir un total de cent-vingt contributions (à raison d'une moyenne de trois entretiens pour chacun des quarante individus).

Or, j'observe que cent-treize interviews m'ont réellement été accordées, dont cent-dix subsistent réellement et sont toujours utilisables.

Trois d'entre elles ont malencontreusement été perdues de mon propre fait, c'est-à-dire sous le coup d'erreurs de manipulation[327].

D'autre part, j'ai également enregistré deux sorties du département de Meurthe-et-Moselle et la survenue de divers congés (maladie, maternité) ou reports d'entretien imprévus – et non transférables, pour des questions de disponibilité - qui ont par conséquent empêché la tenue des autres rencontres qui étaient pourtant normalement programmées.

Par voie de conséquence, je note (non sans une certaine fierté personnelle) que je me situe très en deçà des seuils de déperdition "traditionnellement" admis (10 à 15 %) à l'occasion de recherches menées dans le domaine des sciences sociales.

Je pense que nous sommes légitimement en l'état de considérer que ce résultat ne peut pas en lui-même être regardé comme anodin, qu'il ne provient pas d'un simple effet de hasard ou d'échantillonnage mais qu'il est plutôt très significatif d'un certain "impact" des différents thèmes des guides d'entretien.

Dépassant le cadre de la présente recherche, cette remarque me semble extrêmement éloquente pour l'avenir, plus spécialement sur le plan des pistes qu'elle est susceptible d'ouvrir.

Il me faut aujourd'hui révéler qu'à l'origine, la fidélisation que j'ai acquise de la part des membres du *groupe premier* et du groupe intermédiaire n'était nullement une affaire entendue et qu'elle relevait pour moi davantage d'une sorte de gageure.

Je crois donc que cette preuve de loyalisme a elle-même correspondu à un besoin sur le versant de la formation, ce qui m'autorise à qualifier ma propre démarche de "recherche-action-formation".

Puisque, d'une part, je me suis différencié de la fonction de conseil pédagogique, tout comme d'un rôle d'un "professeur" ou de maître-formateur et parce que je n'ai pas voulu, d'un autre côté, apparaître comme une sorte de tuteur, je reste donc persuadé que j'ai indirectement mis l'accent sur *quelque chose* qui était jusque là resté à l'état de latence et qui ne demandait qu'à s'exprimer sous l'effet d'un déclencheur.

---

[327] Cf. la dernière année de mon *journal de bord*, pp 145-148.

D'une certaine manière, pour ce qui concerne la période qui gravite autour de la prise de fonction (s) – ce laps de temps que je nomme, de façon tout à fait personnelle, *phase de décollage* – tout se passe donc comme si j'avais permis l'ouverture d'une espèce de *boîte de Pandore*, une pénétration dans une *zone d'ombre*.

Je ne nie cependant pas que ma proximité professionnelle avec les interviewés – davantage sans doute qu'une dimension interculturelle –a dû exercer une influence qu'il m'est encore aujourd'hui impossible de circonscrire.

J'ai désiré utiliser ce facteur comme un atout et, en ce sens, je crois qu'il a laissé libre cours à une efficacité qui s'est révélée bénéfique sur le déroulement de l'investigation, sans pour autant fausser les résultats de la recherche.

Ainsi que j'en ai précédemment fait mention, dans la première partie de ce document, j'ai constamment essayé de faire jouer des critères de validation interne et externe.

Un autre résultat de portée générale tient dans une découverte.

Ainsi, je croyais m'adresser à des débutants, certainement au sens le plus naïf du terme, alors que j'ai sans cesse été confronté à des individus et à un collectif – cette dernière appellation s'applique à la totalité des témoignages engrangés - que nous pourrions sans aucun doute qualifier de *praticiens réflexifs en herbe.*

Nous affirmerons désormais que la notion de << néophyte >> ne leur convient qu'à moitié et l'un de mes réflexes fondamentaux devant cette *réalité* a consisté à mettre en réserve un maximum de matériaux en vue de les utiliser postérieurement, peut-être en empruntant des directions différentes.

Dans un deuxième temps, attachons-nous plus précisément aux principaux résultats de la recherche en nous basant sur les trois dernières parties du corps de la thèse qui se rapportent respectivement au modèle, aux compétences affectives et aux compétences opératoires.

Comparons-les ensuite à ce que j'escomptais au départ à partir de mes propres représentations de praticien et de chercheur.

Dans un troisième et dernier volet, nous essaierons enfin de suggérer quelques pistes pour améliore la phase de formation initiale et de prise de fonction (s).

AVANCEES DE LA RECHERCHE

Puisque je me situe sur le terrain des << besoins de formation >>, mon bilan ne peut que mesurer un écart.

Par conséquent, une partie essentielle des résultats que nous exposerons plus avant se manifestera essentiellement en termes de convergences/divergences par rapport aux principes énoncés par l'Institution sur les contours que devrait revêtir l'activité enseignante du Premier Degré, en particulier sous la forme du << référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles >>.

Dans cette perspective, l'utilisation du procédé de l'idéal-type m'a paru jouable par rapport au << Référentiel >>.

Dans la présente section, nous nous efforcerons de distinguer des résultats d'ordre général et nous irons alors en direction de la modélisation issue des entretiens.

Puis nous nous dirigerons vers des résultats plus distincts et nous examinerons chacun des indices de compétences que nous avons successivement mis en valeur.

I. AVANCEES GENERALES

La création d'un modèle propre de professeur des écoles, auquel nous avons réservé une place significative dans cette thèse, touche directement aux questions d'identité professionnelle.

Un premier résultat primordial me paraît résider dans l'acceptation du principe de polyvalence par les professeurs des écoles interrogés et nous devons noter que, sur ce plan, ils rejoignent l'Institution.

Toutefois, nous savons qu'ils apportent certaines limitations à ce concept et qu'ils réclament l'alternative de le faire fonctionner avec une certaine malléabilité.

Je pense qu'une partie des adaptations qu'ils demandent dans le domaine de la pluridisciplinarité est susceptible d'être davantage prise en compte, puisque je vois un mouvement de "spécialisation" de l'enseignant << primaire >> (certes encore limité) se dessiner à l'heure actuelle, plus particulièrement, pour l'enseignement des langues vivantes ou des nouvelles technologies.

D'autre part, même si ces idées ne rencontrent pas une unanimité de la part des praticiens, le ministère commence à évoquer l'idée d'<< un partage des compétences >> ainsi que de possibilités des << formations à dominante >>[328].

Les interviewés me paraissent également se trouver sur la même longueur d'ondes que l'Institution pour ce qui touche au principe d'une formation professionnelle qui s'appuierait nécessairement sur les deux piliers fondamentaux qui sont constitués par le système universitaire et par l'IUFM.

---

[328] Cf. la conférence de presse de M. Jack LANG sur l'école primaire du 20 juin 2000.

Les désaccords que nous enregistrons soulèvent surtout deux problèmes :
a) Le niveau universitaire requis que les intéressés jugent généralement trop élevé
b) Un ré-ajustement de la formation au profit de la pratique.

Ce dernier élément vise plus spécialement les évolutions qui sont susceptibles de se produire dans les IUFM.

Nous savons d'ores et déjà que, malgré les critiques que cette mesure peut susciter, la durée des stages en responsabilité proposés au cours de la phase de stagiarisation a été augmentée récemment[329].

De plus, des transformations sont envisagées dans le prochain projet d'établissement de l'IUFM de Lorraine puisqu'il s'agirait de renforcer les pré-stages en responsabilité et nous passerions alors de 24 heures effectuées en << pré-post stages >> à 72 heures de << formation de terrain générale et disciplinaire >>.

Des groupes formés de 6 à 9 étudiants seraient créés et un professeur suivrait chacun d'eux en orientant leur formation par le choix de dominantes et de compléments de polyvalence.

Le positionnement des interviewés sur la transversalité des savoirs rallie celui de l'Institution mais une différence de points de vue s'exprime aussi à propos de leur application.

Là où les autorités éducatives saisissent une unicité professionnelle, beaucoup d'entre eux perçoivent au contraire l'existence de trois "métiers" de professeur des écoles, qui se différencieraient en fonction du secteur d'exercice considéré.

Si l'aspect affectif de l'activité d'enseignement n'est pas totalement écarté par l'Institution, il ne paraît pas être suffisamment pris en compte par le rapport du recteur BANCEL, ni par la loi d'orientation qui s'en est ensuivie, ni au niveau de la formation initiale en IUFM.

En effet, l'aspect gestionnaire de la classe, s'extériorisant dans diverses formes de technicité semble largement l'emporter sur les différentes facettes relationnelles.

Nous relevons donc un espacement, puisque les intéressés plaident pour un rééquilibrage jusqu'à hauteur de la moitié de l'activité enseignante au bénéfice de l'Affectif.

Dans les propos qu'ils tiennent sur la pratique quotidienne, remarquons qu'ils se montrent dans l'ensemble *positivistes* et ils s'efforcent de prouver qu'ils ont envie de *s'y frotter*, quitte à oublier la formation qu'ils ont reçue en IUFM.

Mes informateurs manifestent leur attachement à un système tel qui garantit l'autonomie professionnelle et facilite les opportunités de permutation.

Pour ce qui regarde le premier aspect, les divergences avec l'Administration s'appliquent presque exclusivement au niveau d'exigence quant aux pièces que le professeur doit tenir à jour (fiches de préparation, cahier-journal, livret scolaire).

Par ailleurs, le deuxième point nous paraît indirectement mettre en valeur l'importance des situations locales

---

[329] Dans un discours à la conférence des directeurs d'IUFM (23 juin 2000) le ministre de l'Education Nationale énonce le principe d'une deuxième année de << formation concrète appuyée sur les stages >>.

Nous savons que, lors du deuxième mouvement, le classement s'effectue par le biais d'une mention (<< avis très favorable >>, << avis favorable >>, << avis assez favorable>>), à laquelle s'ajoutent des critères sociaux, puisque la situation familiale de l'intéressé est prise en compte sous l'angle du nombre d'enfants.

A l'intérieur de chacune des mentions distribuées, les personnels sont successivement affectés après tirage au sort d'une lettre de l'alphabet et, si plusieurs individus demandent le même poste, ils ne sont pas immédiatement affectés.

Les candidatures des personnels qui n'obtiennent pas leur nomination au deuxième mouvement sont reportées à la troisième phase, voire à la quatrième.

La fiche de vœux présente donc un aspect stratégique puisque, chaque année, des <<PE2 >> refusent d'être nommés loin de leur domicile nancéien et, au lieu de demander une quinzaine de postes comme ils en ont le loisir, ils préfèrent émettre des vœux ciblés.

Comme leurs << chances >> d'être nommés à Nancy au cours de la deuxième et de la troisième sélection sont extrêmement réduites, ils prendront en quelque sorte le << risque >> de passer au quatrième mouvement, en << jouant à quitte ou double >>, dans la mesure où ils sont conscients que des postes se révèlent toujours lors de cette phase des opérations.

Cependant, près de 70 % des postes attribués aux néophytes à la sortie de l'IUFM continuent à se situer dans le Pays-Haut meurthe-et-mosellan, dans la mesure où un indéniable phénomène de rapprochement par rapport aux grands centres urbains du département de la part des enseignants déjà en place se vérifie depuis longtemps.

Par voie de conséquence, la très grande majorité des sortants a peu d'occasions d'être nommée dans la région nancéienne.

D'autre part, au cours du troisième mouvement, beaucoup de postes vacants sont constitués par des décharges ou par des compléments de mi-temps.

Un mouvement semble se dessiner depuis quelque temps, qui verrait un nombre plus élevé de débutants demander une affectation dans le Pays-Haut dès le deuxième mouvement, ce qui leur permettrait au minimum de choisir leur niveau d'enseignement et, partant, de préparer leur rentrée initiale sous de meilleures auspices.

D'autre part, nous pouvons constater l'émission de plus en plus fréquente de vœux liés et dirigés vers une école déterminée, ce qui donnerait parallèlement aux intéressés la convenance de partager les frais de déplacement et de résidence au cours de la première année d'exercice.

II. AVANCEES SPECIFIQUES

Elles me semblent avant tout se situer dans une spécification des différentes compétences par les intéressés et notamment dans la détermination de compétences affectives.

Le principe d'arriver à l'établissement d'un règlement avec le groupe-classe me paraît constituant du métier d'enseignant du Premier Degré, tout comme l'affirmation d'un positionnement symbolique vis-à-vis de l'élève.

Concernant les relations avec les pairs, l'éloignement à l'égard de l'Institution se trouve principalement dans l'atténuation du rôle des concertations, qui deviennent davantage ici de simples bases minimales de relations, au lieu de posséder une impulsion motrice pour l'équipe éducative.

Une prise de distance par rapport aux parents d'élèves est également réaffirmée comme une nécessité alors que dans les déclarations officielles, l'Institution pencherait plutôt pour une intervention accrue de ces derniers dans les instances scolaires.

Le principe d'une autonomie professionnelle est lui aussi très largement mis en avant et le décalage par rapport à l'institution se placerait surtout dans une minoration sensible du rôle du conseiller pédagogique et a contrario une représentation plus positive de fonctions inspectorales qui paraissent fortement *idéalisées* au cours de la première année sur le terrain.

Alors qu'un certain flou régit jusqu'à présent l'action des intervenants extérieurs, la position que devrait adopter l'enseignant est maintenant clarifiée, au moins dans les propos.

Le domaine de la responsabilité des actes professionnels est lui aussi davantage spécifié, à travers les conceptions que nous avons précisément fouillées et qui sont successivement administrées (dans notre étude) à un engagement de l'enseignant, à un groupe d'exigences que développerait le maître à partir de valeurs, à la mise en œuvre d'une éthique ainsi qu'à la notion que nous avons créée de *primauté affective*.

Dans une première phase consacrée au versant opératoire, nous constatons qu'en vue d'une exploitation du principe de polyvalence, les professeurs des écoles interrogés adhèrent aux dénominations des compétences et capacités formulées par le << Référentiel>>.

Cela concerne surtout l'acquisition de connaissances interdisciplinaires, la maîtrise des concepts << essentiels >> et des langages << fondamentaux >> et l'analyse des difficultés et la remédiation.

Par contre, ils s'en séparent pour ce qui ressort de l'initiation aux langues vivantes et régionales, en préférant l'intervention de << spécialistes >> qu'ils étendent par ailleurs à d'autres territoires éducatifs qu'ils jugent tout autant *singuliers*.

Dans tous les cas, leur préférence semble se porter sur une adaptation aux conditions locales et sur une utilisation des ressources offertes par un environnement bien délimité.

Dans le registre de la polyvalence, ils ajoutent l'idée qu'une métacompétence viendrait coiffer les autres compétences propres et elle consisterait en une vérification permanente de celles-ci et en une aptitude à arrêter des diagnostics.

Dans un second volet qui se dirige vers un rôle d'animation et de gestion de la classe, nous dirons brièvement qu'ils se positionnent nettement dans le même sens que le <<Référentiel >> dans la déclinaison des grandes lignes, tout en apportant des précisions visant à une acclimatation à un contexte sur chacun des points.

A la suite de cette analyse, quelles lignes de propositions sommes-nous en mesure d'émettre, en vue d'assurer un meilleur accompagnement des débutants ?

POUR UNE FORMATION INITIALE CONTINUEE CONSTRUITE AVEC LES DEBUTANTS

En guise d'introduction à ce chapitre, je voudrais revenir sur certaines interrogations qui ont été soulevées par Michel FABRE[330].

Après avoir distingué quatre pôles sémantiques distincts (éduquer, enseigner, instruire, former), l'auteur voit dans le << processus de formation >> une transmission non seulement de connaissances mais de valeurs et de savoir-être, un <<changement global de la personne (remaniement des identifications et des représentations) visant à la fois la désaliénation du sujet et son insertion sociale (...) un travail centré sur la normativité du sujet, plutôt que sur sa conformation à des normes extérieures >>.

Retenons aussi qu'il désigne sous le nom de formation << un processus éducatif >>, auquel il attribue une triple caractéristique :
- l'adoption d'une logique à la fois didactique, psychologique et d'adaptation socioculturelle,
- l'existence d'un problème << fondamental >> relatif aux rapports mis en jeu (du sujet au savoir, du sujet à la société, du savoir et des professions),
- la présence de quatre problématiques se rapportant respectivement au changement qualitatif, à la centration sur le formé et sur la situation de formation, à l'articulation du savoir au problèmes, au dispositif et aux savoirs transversaux.

Trois ans après la création des IUFM, relevons en outre que Michel DEVELAY[331] a posé, de son côté, la question de la pertinence même d'une formation des enseignants.

Comme lui, nous admettrons l'idée que la formation initiale puisse se trouver dans l'obligation de relever le défi << d'aider à la constitution d'une compétence professionnelle en même temps que concourir à l'émergence du sentiment de posséder une identité professionnelle clairement établie >>, en articulant deux intentions qui semblent apparemment contradictoires : << considérer chaque enseignant en formation en tant que personne – donc viser une personnalisation plus encore qu'une individualisation de la formation – et dans le même temps, chercher à développer chez chacun le sentiment d'appartenance au groupe >>[332].

Dans cet ouvrage, l'auteur caractérise également les apprentissages scolaires selon << trois principes fondateurs >> : trouver du sens dans une situation d'enseignement, maîtriser une habileté, créer des ponts cognitifs entre des éléments de savoirs isolés.

Nous trouvons alors un intérêt certain à son introduction d'une nécessité de faire évoluer la formation continue des enseignants vers cinq directions :
- devenir des spécialistes des apprentissages scolaires,
- ne plus envisager le métier de manière individuelle,
- prendre en compte l'hétérogénéité des élèves,
- adopter une vision des résultats en termes de courbe de la réussite,
- aborder l'enseignement avec une visée d'éducation et pas uniquement d'instruction.

Nous savons qu'il part d'une approche professionnelle selon laquelle << c'est la définition du poste de travail occupé par l'enseignant qui détermine les contenus de sa

---

[330] FABRE (Michel), *Penser la formation,* Collection << l'éducateur >>, Paris : PUF, 1994.
[331] DEVELAY (Michel), *Peut-on former les enseignants ?,* Collection << Pédagogies >>, Paris : ESF éditeur, 1994.
[332] Cf. op. cité p 14.

formation >> et dans laquelle un référentiel de formation peut succéder à un référentiel de tâches et nous découvre donc une pertinence aux six principes généraux qu'il énonce ensuite pour la formation des enseignants :

a) Prise en compte de la pluralité de leurs activités professionnelles.

b) Mise en synergie des savoirs à enseigner et des savoirs et savoir-faire << nécessaires pour installer un enseignement au service de l'apprentissage >>.

c) Articulation forte de la pratique de classe et de l'éclairage théorique << qui la fonde et qui en émerge >> suivant un principe d'alternance.

d) Au-delà d'une individualisation, personnalisation se traduisant par une considération des stagiaires en tant que personnes.

e) Contractualisation.

f) Adoption d'un principe régulateur de la totalité de l'organisation.

Nous prendrons également en considération les deux problèmes qu'il soulève successivement :

a) L'articulation des savoirs théoriques (disciplines à enseigner et leur épistémologie, didactiques, pédagogiques) et des savoirs pratiques.

Comme lui, je réaffirme en l'occurrence l'importance des stages dans une formation << en alternance >>.

b) L'articulation entre formation professionnelle et formation au développement personnel.

Je la conçois pareillement sous la forme d'une << capacité à analyser ses réactions, à faire un bout de chemin pour se rencontrer dans le but de comprendre la nature de ses comportements dans des situations courantes, à l'égard de certains élèves, à l'endroit de certaines situations de conflit, de séduction, à l'encontre de certains collègues, au regard de la situation groupale que constitue la classe, à l'encontre de situations hiérarchiques >>.

Allant plus loin dans l'idée de formation professionnelle, prenons enfin en compte un ouvrage collectif[333] qui met quant à lui l'accent sur les capacités que devrait posséder un << professionnel >>.

Les composantes établies me semblent tout à fait dignes d'intérêt :

- une analyse de situations complexes à l'aide de grilles de lecture,
- un choix rapide et réfléchi de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques,
- une sélection des savoirs, des techniques et des outils les plus adéquats, puis une structuration de ceux-ci en dispositifs,
- une adaptation rapide des projets en s'appuyant sur l'expérience,
- une analyse critique des actions et de leurs résultats,
- une aptitude à apprendre tout au long de la carrière.

En fin de compte, j'irai dans le même sens que les auteurs en déterminant que les compétences sont à la fois cognitives, affectives, conatives et pratiques et qu'un enseignant << n'est pas qu'un ensemble de compétences >> mais que << c'est une personne en relation et en devenir >>.

Dans cette dernière partie, forts de ces pistes théoriques, nous baserons notre réflexion sur des transformations possibles de la formation initiale et des conditions d'entrée dans la carrière sur plusieurs éléments.

L'un d'eux s'appuiera sur les représentations des professeurs des écoles intéressés, dans lesquelles apparaît d'abord nettement la nécessité d'agir sur la conception même de la structure de formation.

---

[333] PAQUAY (Léopold) et alii, *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier, 1996.

Nous essaierons finalement de les lire en les mettant en relation avec les visées institutionnelles en vue de dégager des possibilités d'accompagnement.

I. Micro-propositions pour une évolution de la formation initiale

1) Critères d'écrémage à l'entrée de l'IUFM

Il apparaît fortement souhaitable de réduire l'opacité de la procédure de tri des candidats, de renforcer la transparence des options retenues par les responsables de l'IUFM.

Il s'agirait conséquemment d'établir un barème clairement pondéré entre les différents items pris en compte pour choisir les candidats.

2) La place du concours du CAPE

Une ambiguïté subsiste à propos de la première année puisque, si elle est présentée comme une année de préparation au concours dans les textes, elle n'est pas du tout vécue de cette manière dans la pratique.

Les *néophytes* voudraient généralement faire en sorte qu'elle devienne une année «pleine » de formation.

Nous sommes par conséquent presque unanimement persuadés que le concours devrait être placé au début de la première année.

Ainsi, les deux années passées au sein de l'IUFM pourraient effectivement être consacrées à l'obtention d'une formation professionnelle « digne de ce nom », c'est-à-dire comportant un travail accru en direction des élèves.

3) Répartition des différents modules

Nous reprendrons l'idée de cours moins axés sur la « théorie » et plus concrets dans leurs contenus.

Ils se dirigeraient à la fois vers le domaine des compétences affectives (relations avec les partenaires, responsabilité professionnelle) et vers les compétences opératoires (polyvalence, animation, gestion) et ils seraient davantage reliés aux stages et au mémoire professionnel.

La formation théorique devrait en outre particulièrement intégrer l'articulation des divers aspects de l'enseignement primaire dans les classes à cours multiples.

Du point de vue des horaires et des contenus, il serait également souhaitable de renforcer le module maternelle ainsi que la partie de la formation consacrée à l'enseignement spécialisé.

4) Périodes de stage et critères de choix

Nous partirons du postulat que le stage représente un moment privilégié au cours duquel le futur enseignant a l'impression d'apprendre son métier puisqu'il passe fréquemment d'un statut encore étudiant à un mode professionnel avec l'apparition de responsabilités plus lourdes.

Sur le plan temporel, le volume temporel qui leur est consacré devrait en principe être augmenté par rapport à celui qui a été en vigueur pour les membres des trois promotions interrogées.

D'autre part, le système de points attribués en fonction de l'éloignement du lieu de stage par rapport à Nancy a pu apparaître pernicieux en Meurthe-et-Moselle, puisque le stagiaire qui avait déjà effectué un stage dans une école était ensuite prioritaire pour y retourner.

Or, les individus qui étaient mal classés au concours avaient apparemment peu de chances de rester dans l'agglomération nancéienne.

De plus, nous savons que le lieu de stage ne joue pas sur le futur lieu d'affectation puisqu'il dépend du mouvement et il relève donc de la CAPD.

5) Conception du mémoire professionnel

Le mémoire professionnel paraît davantage correspondre à des critères de type universitaire, sans forcément posséder de liens avec le terrain.

Il devrait davantage s'appuyer sur une pratique de classe qui permettrait ensuite d'extraire la théorie.

6) Critères d'évaluation

Une certaine opacité était perçue par les débutants au niveau de l'attribution des appréciations, lorsqu'ils étaient étudiants puis stagiaires.

Par exemple, pour ce qui est des cours théoriques chaque formateur était libre d'organiser son évaluation comme il l'entendait.

En ce qui concerne les stages, des rapports de visite étaient délivrés par des formateurs divers (IMF, professeurs d'IUFM, directeurs d'école d'application, conseillers pédagogiques...), d'où une hétérogénéité dans la perception de la << performance >> du stagiaire.

Les critères d'évaluation du mémoire professionnel ne semblaient pas non plus harmonisés entre les tuteurs.

Par conséquent, il faudrait arriver à une harmonisation des pratiques des formateurs à l'intérieur de chacun des éléments qui concourent à l'attribution de l'appréciation finale, par l'intermédiaire par exemple de grilles de lecture clairement définies et communiquées aux formés.

Enfin, en prenant acte des réalités locales, il nous apparaît nécessaire de développer les informations sur les postes disponibles à la sortie de l'IUFM, peut-être sous la forme d'un *guide* pour le Pays-Haut et plus particulièrement en direction des postes spécialisés et des établissements réputés << difficiles >>.

II. Voies possibles pour une *formation initiale continuée*

Ma position se placera en déphasage par rapport à un certain nombre de projections ministérielles, même si la nécessité d'un accompagnement des professeurs des écoles débutants me semble désormais clairement affirmée en tant que préoccupation d'importance.

J'approuve l'idée de prolonger la période de formation initiale par des envois en stage au cours des deux premières années d'exercice (trois semaines, puis deux).

Effectivement, nous admettrons qu'il s'agit d'aider le débutant à :
- traduire les savoirs en termes adaptés à la diversité des élèves pris en charge,
- conforter le passage à la réalité des élèves sur le terrain et lui permettre de procéder aux réajustements nécessaires,
- apprendre à gérer son temps et son énergie,
- établir des diagnostics,
- savoir s'intégrer dans un établissement scolaire,
- travailler en équipe,
- prendre conscience des multiples dimensions du métier en particulier sous l'angle des collaborations à établir,
- se constituer une éthique professionnelle et se situer dans le système éducatif.

Je ne suis cependant pas certain que les IUFM restent des << opérateurs privilégiés de cette mise en œuvre >>.

Ma préférence va effectivement à des formes d'aide plus diversifiées en utilisant les ressources que peuvent fournir des collègues plus chevronnés.

Dans cette optique, l'idée d'un enseignant << accompagnateur >> ou << référent >> présente à mes yeux un intérêt certain, à condition qu'il agisse au sein d'un dispositif *indépendant* marqué par des interventions souples, pratiquement à la demande de l'intéressé.

Il m'apparaît nécessaire que cet intervenant se conduise davantage comme une personne-ressource et qu'il ne devienne pas, en fin de compte, une sorte de << tuteur >> qui s'installerait progressivement dans un cadre rigide et prédéterminé.

Il reste bien entendu à définir plus précisément les contours d'une telle structure, ce que je n'ai pas eu la possibilité de faire à l'occasion de cette étude.

Dans ma thèse, je me suis surtout évertué à rassembler le plus grand nombre de données sur une problématique qui tourne autour des notions de << besoins de formation >> et de << prise de fonction (s) >>.

Au terme de celle-ci, je pense que l'objet de ma recherche est loin d'être saturé.

Par voie de conséquence, j'espère ultérieurement avoir les bases qui (me) serviront à engager une réflexion plus ciblée en sachant que ma problématique pourra certainement être reprise sous des angles différents, par moi-même ou par d'autres chercheurs.

Je souhaite aussi que mon développement puisse présenter une utilité pour les praticiens qui me liront.

L'un des principes de la recherche-action ne stipule-t il pas que toute recherche effectuée dans ce cadre doit logiquement trouver une application ?

Ecole maternelle JEAN MACE à Mont-Saint-Martin (circonscription de Longwy I).





Groupe scolaire du HAMEAU de HEUMONT à Réhon (circonscription de Longwy II).

BIBLIOGRAPHIE

I. OUVRAGES UTILISES

ABRAHAM (Ada) (sous la direction de),
L'enseignant est une personne,
Paris : ESF Editeur, 1984.

ALTET (Marguerite),
La formation professionnelle des enseignants,
Paris : PUF, 1994.

ARMENGAUD (Françoise),
La pragmatique,
<< Que sais-je >>, n° 2230.
Paris : PUF, 1985-1993.

AUBRET (Jacques) et alii,
Savoir et pouvoir,
Les compétences en questions,
Paris : PUF, 1993.

BADIOU (Alain),
L'éthique,
Essai sur la conscience du mal,
Paris : Hatier. 1993.

BAILLAUQUES (Simone),
La formation psychologique des instituteurs,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1990.

BAILLAUQUES (Simone), BREUSE (Edouard),
La première classe,
Les débuts dans le métier d'enseignant,
Paris : ESF Editeur, 1993.

BANCEL (Daniel),
Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres,
Paris : MENJS, 1989.

BARDIN (Laurence),
L'analyse de contenu,
Paris : PUF, 1977.

BEILLEROT (Jacky), BLANCHARD-LAVILLE (Claudine), MOSCONI (Nicole) (sous la direction de),
Pour une clinique du rapport au savoir,
Paris : L'Harmattan, 1996.

BELLENGER (Lionel), PIGALLET (Philippe) (édition établie par),
Dictionnaire de la formation et du développement personnel,
1500 définitions,
Collection << Formation permanente et sciences humaines >>,
Paris : ESF éditeur, 1996.

BERTHELOT (Jean-Michel),
Le piège scolaire,
Paris : PUF, 1983.

BERTHELOT (Jean-Michel),
L'intelligence du social,
Paris : PUF, 1990.

BLANCHET (Alain) et alii,
L'entretien dans les sciences sociales,
Paris : Dunod, 1985.

BLANCHET (Alain), GOTMAN (Anne),
L'enquête et ses méthodes : l'entretien,
Collection << sociologie 128 >>,
Paris : Nathan Université, 1992.

BONNET (Serge),
La ligne rouge des hauts-fourneaux,
Paris : Editions Denoël Serpenoise, 1981.

BONNET (Serge),
l'Homme du fer,
Nancy : Serpenoise Presses Universitaires de Nancy, 1986.

CHAMPY (Philippe), ETEVE (Christiane) (sous la direction de),
Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,
Paris : Nathan, 1995.

COULON (Alain),
Ethnométhodologie et éducation,
Collection << l'éducateur >>,
Paris : PUF, 1993.

DEBARBIEUX (Eric),
La violence dans la classe,
Collection << Science de l'éducation >>,
Paris : ESF éditeur, 1990.

DE BRUYNE (Paul), HERMAN (Jacques), DE SCHOUTHEETE (Marc),
Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique,
Collection << sup >>,
Paris : PUF, 1974.

DE LANDSHEERE (Viviane),
L'éducation et la formation,
Science et pratique,
Paris : PUF, 1992.

DE PERETTI (André) (présidée par),
Rapport au ministre de l'Education nationale de la commission sur
La formation des personnels de L'Education nationale,
Paris : La Documentation Française, 1982.

DE PERETTI (André),
Organiser des formations,
Paris : Hachette éducation, 1991.

DE QUEIROZ (Jean-Manuel),
L'école et ses sociologies,
Collection << sociologie 128 >>,
Paris : Nathan Université, 1995.

DE SINGLY (François),
L'enquête et ses méthodes : le questionnaire,
Collection << sociologie 128 >>,
Paris : Nathan Université, 1992.

DEVELAY (Michel),
Peut-on former les enseignants ?
Collection << Pédagogies >>,
Paris : ESF éditeur, 1994.

DUBET (Francois) (sous la direction de),
Ecole, familles, le malentendu,
Paris : Editions Textuel, 1997.

DUBET (Francois), MARTUCELLI (Danilo),
A l'école,
Sociologie de l'expérience scolaire,
Collection << L'épreuve des faits >>,
Paris : Seuil, 1996.

FABRE (Michel),
Penser la formation,
Collection << l'éducateur >>,
Paris : PUF, 1994.

FAUCON (Guy) (coordonné par),
Guide de l'instituteur et du professeur d'école,
Collection << Ressources formation. Acteurs du système éducatif >>,
Paris : Hachette éducation-CNDP Nantes, 1991.

FERRAROTTI (Franco),
Histoire et histoires de vie.
La méthode biographique dans les sciences sociales,
Collection << Sociologies au quotidien >>,
Paris : Librairie des Méridiens, 1983.

GILLIG-AMOROS (Laure),
L'inspecteur et son image,
Etude d'un stéréotype,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1986.

GILLY (Michel),
Maître-élève,
Rôles institutionnels et représentations,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1980.

GOFFMAN (Erving),
La mise en scène de la vie quotidienne,
Tome 1 : *La présentation de soi,*
Paris : Editions de minuit, 1973.

GOFFMAN (Erving),
Les rites d'interaction,
Collection << le sens commun >>,
Paris : Editions de minuit, 1974.

GUILLOT Agnès,
Les jeunes professeurs des écoles : devenir enseignant,
Paris : L'Harmattan, 1998.

HABERMAS (Jürgen),
Théorie de l'agir communicationnel,
Collection << L'espace du politique >>, 2 tomes,
Paris : Fayard, 1987.

HERMAN (Jacques),
Les langages de la sociologie,
<< Que sais-je ? >>, n° 2076,
Paris : PUF, 1983;

HETU (Jean-Claude), LAVOIE (Michèle), BAILLAUQUES (Simone),
Jeunes enseignants et insertion professionnelle.
Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?
Collection << Perspectives en éducation >>,
Paris-Bruxelles : De Boeck Université, 1999.

HIRSCHHORN (Monique),
L'ère des enseignants,
Collection << sociologies >>,
Paris: PUF, 1993.

HOUSSAYE (Jean) (sous la direction de),
La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.
Collection << pédagogies >>,
Paris : ESF Editeur, 1993.

HOUSSAYE (Jean),
Autorité ou éducation ?
Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation,
Paris : ESF Editeur, 1996.

HUBERMAN (Michaël),
La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession,
Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1989.

I.N.S.E.E
Données sociales 1996,
La Société Française,
Paris : I.N.S.E.E, 1996.

JEAN (Georges),
Enseigner ou le plaisir du risque,
Paris : Hachette Education, 1993.

KELLERHALS (Jean), MONTANDON (Cléopâtre),
Les stratégies éducatives des familles,
Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents,
Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 1991.

LEBLAN (Claude),
Le conseiller pédagogique de l'enseignement du premier degré.
Un formateur en quête de positionnement, étude locale d'une professionnalité paradoxale.
Thèse de doctorat (sous la direction de Gérard FATH),
Soutenue à Nancy II, le 15 janvier 1996.

LOUVET (Andrée), BAILLAUQUES (Simone),
La prise de fonction des instituteurs,
Paris : INRP, 1992.

MENDEL (Gérard),
Pour décoloniser l'enfant,
Sociopsychanalyse de l'autorité,
Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1971.

Ministère de l'Education Nationale, CRAP Cahiers Pédagogiques,
Quels temps pour l'enfant et l'adolescent ?
Rythmes de vie, expériences d'aménagements, constructions de projets,
Actes de l'Université d'été (12-17 juillet 1999) Metz
OCCE Meuse, avril 2000.

MOINE (Jean-Marie),
Les barons du fer,
Paris-Metz : éditions Serpenoise Presses Universitaires de Nancy, 1989.

MUCCHIELLI (Alex),
Les motivations,
<< Que sais-je ? >>, n° 1949,
Paris : PUF,

MUCCHIELLI (Alex),
Les méthodes qualitatives,
<< Que sais-je ? >>, n° 2591,
Paris : PUF, 1991.

MUCCHIELLI (Alex) (sous la direction de),
Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales,
Paris : Armand Colin, 1996.

NIMIER (Jacques),
La formation psychologique des enseignants,
Collection << Formation permanente en sciences humaines >>,
Paris : ESF éditeur, 1996.

NOIRIEL (Gérard),
Longwy immigrés et prolétaires. 1880-1980,
Paris : PUF, 1984,

PAQUAY (Léopold) et alii,
Former des enseignants professionnels,
Quelles stratégies ? Quelles compétences ?
Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier, 1996.

PERRENOUD (Philippe),
La fabrication de l'excellence scolaire,
Genève/Paris : Droz, 1991.

PERRENOUD (Philippe),
Dix nouvelles compétences pour enseigner,
Paris : ESF éditeur, 1999.

PINEAU (Gaston) et Marie-Michèle,
Produire sa vie. Autoformation et autobiographie,
Collection << théories et pratiques de l'éducation permanente >>,
Montréal : Edilig, Editions Saint-Martin.

PLAISANCE (Eric), VERGNAUD (Gérard),
Les sciences de l'éducation,
Collection << repères >>,
N° 129,
Paris : La Découverte, 1993

POSTIC (Marcel),
Observation et formation des enseignants,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1977.

POURTOIS (Jean-Pierre), DESMET (Huguette),
Epistémologie et instrumentalisation en sciences humaines,
Liège-Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur, 1988.

PRECHEUR (Claude),
La Lorraine sidérurgique,
Paris : SABRI, 1959.

PROST (Antoine),
Eloge des pédagogues,
Collection << points actuels >>,
Paris : Seuil, 1985.

RAYOU (Patrick),
La grande école.
Approche sociologique des compétences enfantines,
Collection << Education et formation, recherches scientifiques >>,
Paris : PUF, 1999.

REVAULT D'ALLONNES (Claude) et alii,
La démarche clinique en sciences humaines,
Documents, méthodes, problèmes,
Paris : Dunod, 1989.

REY (Bernard),
Les compétences transversales en question,
Paris : ESF éditeur, 1996.

TERRAL (Hervé),
Profession : professeur,
Des écoles normales maintenues aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (1945-1990),
Collection << Pédagogies d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1997.

TOCHON (François),
L'enseignement stratégique,
Transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants,
Toulouse : Editions universitaires du sud, 1991.

TOCHON (François Victor),
L'enseignant expert,
Collection << Les repères pédagogiques >>,
Série << Formation >>,
Paris : Nathan pédagogie, 1993.

TREPOS (Jean-Yves),
Sociologie de la compétence professionnelle,
Collection <<Espace social >>,
Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1992.

TROUSSON (Alain),
De l'artisan à l'expert,
La formation des enseignants en question,
Collection << Ressources formation >>,
Série << Enjeux du système éducatif >>,
Paris : CNDP Hachette, 1992.

VAYER (Pierre), DUVAL (Alain),
Une écologie de l'école,
Paris : PUF, 1991.

WALKER (Hill M et Janet Eaton),
L'indiscipline en classe,
Une approche positive pour les enseignants,
Levis (Québec) : La Corporation Ecole et Comportement E.R, 1994.

II. ARTICLES UTILISES

BERGER (Guy)
Formation introuvable pour profession impossible,
in Education Permanente, n°96, 1988, pp 73-77

BIZEUL (Daniel)
Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause,
in Revue Française de Sociologie, octobre-décembre 1998, pp 751-787

BRESSOUX (Pascal)
Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres,
in Revue Française de Pédagogie, n°108, juillet-août-septembre 1994, pp 91-137

BRESSOUX (Pascal)
Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves,
in Revue Française de Sociologie, avril-juin 1995, pp 273-294

DE QUEIROZ (Jean-Manuel)
Les remaniements de la << séparation scolaire >>,
in Revue Française de Pédagogie, n°133, octobre-novembre-décembre 2000, pp 37-48.

DEROUET (Jean-Louis)
La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe,

in Education Permanente, n°96, 1988, pp 61-71

FATH (Gérard)
Laïcité et formation des maîtres,
in Revue Française de Pédagogie, n°97, octobre-novembre-décembre 1991, pp 65-74

FILLOUX (Jean-Claude)
Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique,

in Revue Française de Pédagogie, n°81, octobre-novembre-décembre 1987, pp 69-102

FUMAT (Evelyne)
La civilité peut-elle s'enseigner ? ,
in Revue Française de Pédagogie, n°132, juillet-août-septembre 2000, pp 101-113

GLASMAN (Dominique)
<< Parents >> ou << familles >> : critiques d'un vocabulaire générique,
in Revue Française de Pédagogie, n°100, juillet-août-septembre 1992, pp 19-33

HOUSSAYE (Jean)
Valeurs : les choix de l'école,
in Revue Française de Pédagogie, n°97, octobre-novembre-décembre 1991, pp 31-51

JAROUSSE (Jean-Pierre), LEROY-AUDOUIN (Christine) et MINGAT (Alain)
Les Inspections primaires de l'Education nationale : dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves,

in Revue Française de Pédagogie, n°118, janvier-février-mars 1997, pp 5-25

KHERROUBI (Martine) et GROSPIRON (Marie-France)
Métier d'instituteur et références à l'enfant,
in Revue Française de Pédagogie, n°95, avril-mai-juin 1991, pp 21-29

LANG (Vincent)
Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation,
in Recherche et Formation, n°23, octobre 1996, pp 9-27

MOLLO-BOUVIER (Suzanne)
De la sociologie à la psychosociologie de l'éducation ou la délimitation d'un sujet de recherche,

in Revue Française de Pédagogie, n°78, janvier-février-mars 1987, pp 65-71

MOSCONI (Nicole)
De l'application de la psychanalyse à l'éducation,
in Revue Française de Pédagogie, n°75, avril-mai-juin 1986, pp 73-79

OLIVIER de SARDAN(Jean-Pierre)
Le << je >> méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain,
in Revue Française de Sociologie, juillet-septembre 2000, pp 417-445

PIOT (Thierry)
Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques : une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante,
in Recherche et Formation, n°25, juin 1997, pp 113-123

PRAIRAT (Eirick)
Penser la sanction,
in Revue Française de Pédagogie, n°127, avril-mai-juin 1999, pp 107-117.

REBOUL (Olivier)
Nos valeurs sont-elles universelles ? ,
in Revue Française de Pédagogie, n°97, octobre-novembre-décembre 1991, pp 5-11

WEISSER (Marc)
Le savoir de la pratique. L'existence précède l'essence...,
in Recherche et Formation, n°27, avril 1998, pp 93-102

III. OUVRAGES CONSULTES

ABRIC (Jean-Claude),
Psychologie de la communication,
Méthodes et théories,
Paris : Armand Colin, 1996.

Actes des rencontres techniques Nathan technique
Comment être aujourd'hui l'enseignant de la réussite ?
La Villette. 8 avril 1995,
Paris : Nathan, 1995.

AUBA (Jean), LECLERCQ (Jean-Michel),
Les enseignants dans les sociétés modernes,
Collection << Notes et études documentaires >>,
Paris : La Documentation Française, 1985.

BALLE (Catherine),
Sociologie des organisations,
<< Que sais-je >>, n° 2499.
Paris : PUF, 1990-1994.

BEHAR (Jean-Claude), GARIN (Christine) (sous la direction de),
Dictionnaire des idées reçues sur l'école,
Paris : Syros, 1994.

BENTOLILA (Alain) (sous la direction de),
Savoirs et savoir-faire,
Les entretiens Nathan,
Paris : Nathan Pédagogie, 1995.

BERTHELOT (Jean-Michel),
Ecole, orientation, société,
Paris : PUF, 1993.

BERTHELOT (Jean-Michel),
Les vertus de l'incertitude,
Paris : PUF, 1996.

BEST (Francine) et alii,
Naissance d'une autre école,
Paris : La Découverte, 1984.

BLANCHET (Alain) et alii,
L'entretien dans les sciences sociales,
Paris : Dunod, 1985.

BOUDON (Raymond),
Les méthodes en sociologie,
<< Que sais-je >>, n° 1334.
Paris : PUF, 1969-1991.

BOUDON (Raymond), BOURRICAUD (François),
Dictionnaire critique de la sociologie,
Paris : PUF, 1986.

BOUVEAU (Patrick), ROCHEX (Jean-Yves),
Les Z.E.P entre école et société,
Série << Ressources formation >>,
Collection << Enjeux du système éducatif >>,
Paris : Hachette éducation, 1997.

BOUYSSOU (Georges), ROSSANO (Pierre), RICHAUDEAU (Francois),
Oser changer l'école,
Paris : Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel, 1996.

BRAUN (Agnès),
Enseignant et/ou formateur,
Paris : Les Editions d'Organisation, 1989.

CACOUAULT (Marlaine), OEUVRARD (Françoise),
Sociologie de l'éducation,
Collection << Repères >>,
Paris : La Découverte, 1995.

CANTER KOHN (Ruth),
Les enjeux de l'observation,
Paris : PUF, 1972.

CARDINET (Annie),
Pratiquer la médiation en pédagogie,
Paris : Dunod, 1995.

CATANI (Maurizio), MAZE (Suzanne),
Tante Suzanne,
Une histoire de vie sociale,
Collection << sociologie au quotidien >>,
Paris : Méridiens, 1982.

CHARLES (Frédéric),
Instituteurs, un coup au moral !
Genèse d'une crise de reproduction.
Paris : Ramsay, 1988.

CHARLES (C.M),
La discipline en classe,
Modèles, doctrines et conduites,
Collection << Pratiques pédagogiques >>,
Bruxelles : De Boeck,

CHARLOT (Bernard),
La mystification pédagogique,
Collection << Traces >>,
Paris : Payot, 1977.

CHARLOT (Bernard),
L'école en mutation.
Crise de l'école et mutations sociales,
Paris : Payot, 1987.

CHARLOT (Bernard), BAUTIER (Elisabeth), ROCHEX (Jean-Yves),
Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs,
Série << Enseigner >>,
Paris : Armand Colin, 1992.

CHARLOT (Bernard) (sous la direction de),
L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux,
Paris : Armand Colin, 1994.

CHARLOT (Bernard),
Les Sciences de l'éducation,
Un enjeu, un défi,
Paris : ESF éditeur, 1995.

CHARLOT (Bernard), BEILLEROT (Jacky) (sous la direction de),
La construction des politiques d'éducation et de formation,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1995.

CHILAND (Colette),
L'enfant, la famille, l'école,
Collection << Le psychologue >>,
Paris : PUF, 1989.

CLERC (Françoise), DUPUIS (Pierre-André) (coordonné par),
Journées d'automne de la Madine,
Pratiques et formations. Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants,
Nancy : C.R.D.P de Lorraine, 1993.

CLOT (Yves),
Le symptôme scolaire,
Essai critique sur la formation,
Paris : SEPIRM,

CLOT (Yves),
Le travail sans l'homme ?,
Pour une psychologie des milieux de travail et de vie,
Paris : La découverte, 1995.

COULON (Alain),
L'ethnométhodologie,
<< Que sais-je ? >>, n° 2393,
Paris : PUF, 1987.

C.R.D.P. Montpellier, C.R.A.P Cahiers Pédagogiques, MAFPEN
Débuter dans le métier d'enseignant,
Montpellier : CRDP, 1991 (4ème trimestre).

CRESAS,
Ecoles en transformation.
Zones prioritaires et autres quartiers,
Paris : l'Harmattan/INRP, 1983.

DAVISSE (Annick), ROCHEX (Jean-Yves) (présentés et coordonnés par),
Pourvu qu'ils m'écoutent...
Discipline et autorité dans la classe,
Collection << Champ pédagogique >>,
Créteil : C.R.D.P, 1995 et 1997.

DELAIRE (Guy),
Enseigner ou la dynamique d'une relation,
Paris : Les Editions d'Organisation, 1988.

DE LANDSHEERE (Gilbert), DELCHAMBRE (André),
Les comportements non-verbaux de l'enseignant.
Comment les maîtres enseignent II,
Collection << Education 2000 >>,
Bruxelles : Labor, Paris : Fernand Nathan, 1979.

DEMAZIERE (Didier), DUBAR (Claude),
Analyser les entretiens bibliographiques,
L'exemple des récits d'insertion,
Collection << essais et recherches >>,
Paris : Nathan, 1997.

DE PERETTI (André),
Controverses en éducation,
Paris : Hachette, 1993.

DEROUET (Jean-Louis),
Ecole et justice,
De l'égalité des chances aux compromis locaux ?
Paris : Métailié, 1992.

DESCOLONGES (Michèle),
Qu'est-ce qu'un métier ?
Collection << Sociologie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1996.

DE SINGLY (François), THELOT (Claude),
Gens du privé, gens du public,
La grande différence,
Paris : Bordas, 1988.

DESMARAIS (Danielle) et PILON (Jean-Marc),
Pratiques des histoires de vie,
Paris : L'Harmattan, 1996.

DESMET (Huguette), POURTOIS (Jean-Pierre),
Prédire, comprendre la trajectoire scolaire,
Paris : PUF, 1994.

DUBAR (Claude),
La formation professionnelle continue,
Collection << repères >>,
Paris : La découverte, 1984,1990,1995.

DUBAR (Claude),
La socialisation.
Construction des identités sociales et professionnelles,
Collection << U. Sociologie >>,
Paris : Armand Colin, 1991.

DUBET (Francois), MARTUCELLI (Danilo),
Dans quelle société vivons-nous ?
Paris : Seuil, 1998.

DUPUY (Pierre-André),
Enseigner : une longue histoire,
Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 1990.

DURKHEIM (Emile),
Les règles de la méthode sociologique,
Collection << champs >>,
Paris : Flammarion, 1988.

DURU-BELLAT (Marie), HENRIOT VAN ZANTEN (Agnès),
Sociologie de l'école,
Collection << U. Sociologie >>,
Paris : Armand Colin, 1992.

DURU-BELLAT (Marie), MINGAT (Alain),
Pour une approche analytique du système éducatif,
Collection << L'éducateur >>,
Paris : PUF, 1993.

ERNY (Pierre),
Ethnologie de l'éducation,
Collection << L'éducateur >>,
Paris : PUF, 1981.

FISCHER (Gustave-Nicolas),
Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale,
Paris-Montréal : Dunod-Presses de l'université de Montréal, 1987.

GAYET (Daniel),
Modèles éducatifs et relations pédagogiques,
Paris : Armand Colin, 1995.

GILLES (Marc),
Etude sociologique sur l'évaluation et la notation des professionnels de l'éducation (décembre 1995),
Les dossiers d'Education et Formation, n° 73,
Paris : MEN, 1996

GILLET (Pierre),
Pour une pédagogique de l'enseignant-praticien,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1987.

GOLDSTEIN (Reine),
Ecole et société,
Des politiques aux pratiques,
Lyon : Chronique sociale, 1995.

GUITTET (André),
Développer les compétences
par une ingénierie de la formation,
Paris : ESF Editeur, 1995.

HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès),
L'école et l'espace local : les enjeux des Zones d'Education Prioritaires,
Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1990.

HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès) et alii,
L'école dans la ville,
Collection << Villes et entreprises >>,
Paris : L'Harmattan, 1994.

HONORE (Bernard), BRICON (Joël) (sous la direction de),
Former des enseignants,
Approche psychosociologique et institutionnelle,
Collection << Sciences de l'homme >>,
Toulouse : Privat, 1981.

HUBERMAN (Michaël), MILES (Matthew),
Analyse des données qualitatives,
Recueil de nouvelles méthodes,
Collection << Pédagogies en développement >>,
Série 3 : Méthodologie de la recherche,
Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1991.

IMBERT (Francis),
L'inconscient dans la classe,
Paris : ESF Editeur,

JODELET (Denise) (sous la direction de),
Les représentations sociales,
Collection << sociologie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1989.

KERBRAT-ORECCHIONI (Catherine),
Les interactions verbales,
Tomes I, II, III,
Paris : Armand Colin, 1990-1995.

LAHIRE (Bernard),
Tableaux de famille,
Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires,
Collection << Hautes études >>,
Paris : Gallimard/le Seuil, 1995.

LANGOUËT (Gabriel),
La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui,
Collection << Pédagogies >>,
Paris : ESF éditeur, 1994.

LANGOUËT (Gabriel), LEGER (Alain),
Ecole publique ou école privée ?
Les zappeurs d'école,
Paris : Editions Fabert, 1994.

LAPASSADE (Georges),
Guerre et paix dans la classe...
La déviance scolaire,
Collection << Formation des enseignants >>,
Paris : Armand Colin, 1993.

LATRAVERSE (François),
La pragmatique.
Histoire et théorie,
Collection << Philosophie et langage >>,
Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur, 1987.

LEGRAND (André),
Le système E.
L'ECOLE... de réformes en projets,
Collection << Documents >>,
Paris : Denoël, 1994.

LELIEVRE (Claude),
L'école à la française en danger ?
Paris : Nathan pédagogie, 1996.

LETHIERRY (Hugues) (coordonnateur),
Feu les Ecoles Normales (et les IUFM ?),
Paris : L'Harmattan, 1994.

LIPMAN (Mathew),
A l'école de la pensée,
Collection << Pédagogies en développement >>,
Bruxelles : De Boeck Université, 1995.

LOBROT (Michel),
A quoi sert l'école ? ,
Collection << Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation >>,
Paris : Armand Colin, 1992.

LUC (Jean-Noël),
La statistique de l'enseignement primaire. 19 ème - 20 ème siècle.
Politique et mode d'emploi,
Paris : INRP/Economica, 1985.

MALGLAIVE (Gérard),
Enseigner à des adultes,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1990.

M.A.P.F.E.N et IUFM de l'Académie de Lyon (textes coordonnés par Eliane Debard et Agnès Henriot-Van Zanten),
Ecole et espace urbain,
Collection << Documents, actes et rapports pour l'éducation >>,
Lyon : CNDP, janvier-juin 1992.

MARCHAND (Franck),
Devenir professeur : l'IUFM.
Guide pratique pour la formation et les concours de l'enseignement primaire, secondaire et technique.
Paris : Vuibert, 1992.

MEIRIEU (Philippe),
Enseigner, scénario pour un métier nouveau,
Paris : ESF éditeur, 1989.

MEIRIEU (Philippe),
L'envers du tableau,
Paris : ESF éditeur, 1993.

MEIRIEU (Philippe),
La pédagogie entre le dire et le faire,
Collection << Pédagogies >>,
Paris : ESF éditeur, 1995.

MERLE (Pierre) (sous la direction de),
La compétence en question : école, insertion, travail,
Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1993.

Ministère de l'Education Nationale,
Actes du colloque organisé à La Sorbonne (9 et 10 avril 1992),
La santé des enseignants, parcours individuel ou collectif,
Paris : CNDP, 1992.

MOLLO (Suzanne),
Les muets parlent aux sourds,
Collection << Orientations/E 3 >>,
Paris : Casterman, 1975.

MOSCOVICI (Serge) (sous la direction de),
Psychologie sociale,
Collection << P.UF fondamental >>,
Paris : PUF, 1984.

MOSCOVICI (Serge) (sous la direction de),
Psychologie sociale des relations à autrui,
Paris : Nathan Université, 1994.

MOYNE (Albert), ARTAUD (Jean), BARLOW (Michel),
Formation et transformation de l'enseignant.
Vers une pratique renouvelée de la pédagogie,
Lyon : Chronique sociale, 1988.

MUCCHIELLI (Alex),
L'identité,
<< Que sais-je ? >>, n° 2288,
Paris : PUF,

PAQUETTE (Claude),
Le projet éducatif,
Paris/Ottawa : NHP Diffusion/Vuibert, 1979.

PERRENOUD (Philippe),
La formation des enseignants entre théorie et pratique,
Paris : L'Harmattan, 1994.

PEYRONIE (Henri),
Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école.
Formation, socialisation et << manière d'être au métier >>,
Collection << Education et formation >>,
Paris : PUF, 1998.

PINEAU (Gaston), JOBERT (Guy),
Histoires de vie,
Tome 1 : utilisation pour la formation,
Tome 2 : approches multidisciplinaires,
Paris : L'Harmattan, 1984.

PINEAU (Gaston), LE GRAND (Jean-Louis),
Les histoires de vie,
<< Que sais-je ? >>, n° 2760,
Paris : PUF, 1993.

PLENEL (Edwy),
L'Etat et l'école en France.
La République inachevée,
Paris : Payot, 199.

POSTIC (Marcel), DE KETELE (Jean-Marie),
Observer les situations éducatives,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1988.

POSTIC (Marcel),
L'imaginaire dans la relation pédagogique,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1989.

PROST (Antoine),
Histoire de l'enseignement en France (1800-1967),
Collection << U Histoire contemporaine>>,
Paris : Armand Colin, 1968.

PROST (Antoine),
L'enseignement s'est-il démocratisé ? ,
Collection << Sociologies >>,
Paris : PUF, 1986.

REBOUL (Olivier),
Les valeurs de l'éducation,
Collection << Premier cycle >>,
Paris : PUF, 1992.

RECHERCHE ET FORMATION,
Actes du colloque (novembre 1990),
Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères,
Paris : INRP, 1991.

ROBERT (André),
Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours),
Collection << les repères pédagogiques >>,
Paris : Nathan, 1993.

ROCHEX (Jean-Yves),
Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité,
Collection << l'éducateur >>,
Paris : PUF, 1995.

SAINSAULIEU (Renaud),
L'identité au travail,
Collection << références >>,
Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.

SCHWARTZ (Bertrand),
Une autre école,
Collection << La rose au poing >>,
Paris : Flammarion, 1977.

SIROTA (Régine),
L'école primaire au quotidien,
Collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>,
Paris : PUF, 1988.

THELOT (Claude),
L'évaluation du système éducatif,
Collection << Fac éducation >>,
Paris : Nathan Université, 1993.

THOMAS (Raymond), ALAPHILIPPE (Daniel),
Les attitudes,
<< Que sais-je ? >>, n° 2091,
Paris : PUF, 1983.

TOUPIN (Louis),
De la formation au métier,
Savoir transférer ses connaissances dans l'action,
Paris : E S F éditeur, 1995.

TREPOS (Jean-Yves),
La sociologie de l'expertise,
<< Que sais-je ? >>, n° 3119.
Paris : PUF, 1996.

TRIPIER (Pierre),
Du travail à l'emploi,
Paradigmes, idéologies et interactions,
Collection << Sociologie du travail et des organisations >>
Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, 1991.

Université d'été de Piriac sur Mer (30 août-3 septembre 1993),
Le tutorat et la formation des nouveaux enseignants
Paris : MEN-DLC, 1993.

VASCONCELLOS (Maria),
Le système éducatif,
Collection << repères >>,
Paris : La découverte, 1993.

VION (Robert),
La communication verbale,
Analyse des Interactions,
Paris : Hachette, 1992.

WEBER (Max),
L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme,
Collection << Agora >>,
Paris : Plon, 1994.

ZAY (Danielle) (sous la direction de),
La formation des enseignants au partenariat,
Une réponse à la demande sociale ?
Paris : PUF/INRP, 1994.

ZAY (Danielle),
La formation des instituteurs,
Collection << Savoir et formation >>,
Paris : Editions universitaires, 1988.

IV. ARTICLES CONSULTES

Revue Française de Pédagogie

73 octobre- novembre- décembre 1985	- Les primaires, ces << incapables prétentieux >> (Viviane ISAMBERT JAMATI) pp 57-65 - **Note de synthèse :** Radioscopie de la relation éducative (Pol DUPONT et Michel VILAIN) pp 67-76
75 avril-mai-juin 1986	- Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants (Michaël HUBERMAN) pp 5-15 - Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation (Roland VANDENBERGHE) pp 17-26 - L'analyse paradoxale : trialectique et système. Méthodologie de formation et d'évaluation (Françoise GAROCHE) pp 27-33 - Innovation et temporalité (Francis IMBERT) pp 53-59

78 janvier-février-mars 1987	- **Note de synthèse :** Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation pp 73-108 *L'Ecole et la communauté : problématique surannée ou renouvellement d'un champ de recherches ? (Agnès HENRIOT) *Une Sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique (Jean-Louis DEROUET)
79 avril-mai-juin 1987	- Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire (Alain MINGAT) pp 5-14
80 juillet-août-septembre 1987	**Note de synthèse :** Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation pp 69-98 *La Classe : un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? (Régine SIROTA) *Conclusion : nouvelles approches méthodologiques ou recomposition de champ ? (Agnès HENRIOT VAN ZANTEN, Jean-Louis DEROUET, Régine SIROTA)
82 janvier-février-mars 1988	**Note de synthèse :** Ethnométhodologie et éducation (Alain COULON) pp 205-238
83 avril-mai-juin 1988	- Les ressources du << local >>. Innovation pédagogique et changement social dans les Zones d'Education Prioritaires (Agnès HENRIOT VAN ZANTEN) pp 23-30 - Zones d'éducation prioritaires : un changement social en éducation ? (André CHAMBON et Michelle PROUX) pp 31-38
84 juillet-août-septembre 1988	- Le malaise des enseignants (José M. ESTEVE et Alice F.B FRACCHIA) pp 45-56
86 janvier-février-mars 1989	- Les phases de la carrière enseignante (Michaël HUBERMAN) pp 5-16 - Histoires de vie professionnelle et formation (Jean GUGLIELMI) pp 17-21 - Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation (Charles HADJI) pp 49-59
88 juillet-août-septembre 1989	- Analyse de la genèse temporelle des trajectoires scolaires (Marie DURU-BELLAT et Alain MINGAT) pp 5-13 - Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire : l'enseignement par élèves-tuteurs (Diane FINKELSTEIN et Pierre DUCROS) pp 15-26 - La formation à l'observation et à l'évaluation dans une perspective constructiviste. Fondements théoriques et étude exploratoire (Christiane VANDENPLAS-HOLPER) pp 59-66 - **Note de synthèse :** Contraintes de situation et interactions maître-élèves, changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? (Marcel CRAHAY) pp 67-94

91 avril-mai-juin 1990	- Motivations pour le choix de la profession d'enseignant (M. POSTIC) pp 25-36
93 octobre- novembre- décembre 1990	- Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? (Pascal BRESSOUX) pp 17-25
94 janvier-février- mars 1991	- Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel (François AUDIGIER) pp 37-48 - Etudes sur la démarche de projet : recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement (Gérard FIGARI) pp 49-62 - **Note de synthèse :** La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions (Raymond BOURDONCLE) pp 73-92
95 avril-mai-juin 1991	- Le soutien scolaire hors école (Dominique GLASMAN, Pierre BLANC, Yves BRUCHON, Georges COLLONGES et Paul Guyot) pp 31-45 - Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école (Alain MINGAT) pp 47-63 - Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs... (Jean-Louis DEROUET) pp 65-66 - Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire (Yves DUTERCQ) pp 81-97 - **Note de synthèse :** La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990 (Agnès HENRIOT VAN-ZANTEN) pp 115-142
96 juillet-août- septembre 1991	- Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire (Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET) pp 5-15 - Modèles éducatifs des mères : origine, cohérence et actualisation (Jean-Marie BOUCHARD et Jocelyne ARCHAMBAULT) pp 17-32 - **Note de synthèse :** L'éducation parentale (Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET) pp 87-112
97 octobre- novembre- décembre 1991	- Justification de l'enseignement et relativisme culturel (Jean-Claude FORQUIN) pp 13-30 - Enseigner la morale aujourd'hui ? (Louis LEGRAND) pp 53-64 - **Note de synthèse :** Tendances d'évolution de la formation des adultes notes introductives (Jean-Marie BARBIER, P CASPAR, Marie-Laure CHAIX, J-L FERRAND, B LIETARD, C THESMAR et L VOLERY) pp 75-108
98 janvier-février- mars 1992	- De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées fortes ? (Michaël HUBERMAN) pp 69-82

99 avril-mai-juin 1992	**Note de synthèse :** A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ? (François V. TOCHON) pp 89-113
100 juillet-août- septembre 1992	- Relations école/familles populaires et réussite au CP (Gérard CHAUVEAU et Eliane ROGOVAS-CHAUVEAU) pp 5-18
101 octobre- novembre- décembre 1992	- Etudes ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés : présentation (Agnès HENRIOT VAN-ZANTEN et Kathryn ANDERSON-LEVITT) pp 5-6 **Perspectives françaises** - Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française (Ana VASQUEZ) pp 45-58 - L'enfant, citoyen à l'école (Jacqueline COSTA-LASCOUX) pp 71-78 - **Note de synthèse :** L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution (Agnès HENRIOT VAN-ZANTEN et Kathryn ANDERSON-LEVITT) pp 79-104 - La socialisation des émotions : un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation (Cléopâtre MONTANDON) pp 105-122
102 janvier-février- mars 1993	- **Note de synthèse :** L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches (Jean-Claude FORQUIN) pp 69-106
103 avril-mai-juin 1993	- Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation (Georges LERBET) pp 51-58 - **Note de synthèse :** L'évaluation conjuguée en paradigmes (Jean-Marie DE KETELE) pp 59-80 - **Note de synthèse :** Planification et décision chez les enseignants (Jacques RIFF et Marc DURAND) pp 81-107
104 juillet-août- septembre 1993	- Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique (Philippe PERRENOUD) pp 5-16 - Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes (Bernard LAHIRE) pp 17-26 - Radioscopie des instituteurs exerçant dans les écoles primaires des cités H.L.M de l'agglomération nantaise (Yves CAREIL) pp 27-39 - La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche (Alain MANIGAND) pp 41-53 - **Note de synthèse :** Le métier d'élève (Régine SIROTA) pp 85-108
105 octobre- novembre- décembre 1993	- La pratique interagie de la recherche et de l'action en sciences humaines (Jean-Pierre POURTOIS, Huguette DESMET et Willy Lahaye) pp 71-81 - **Note de synthèse :** La professionnalisation des enseignants. 2. Les limites d'un mythe (Raymond BOURDONCLE) pp 83-119

107 avril-mai-juin 1994	- L'évaluation du système éducatif français (Claude THELOT) pp 5-28 - La psychopédagogie : une discipline vagabonde (Hervé TERRAL) pp 109- 121 - **Note de synthèse :** Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Marguerite ALTET), pp 123-140.
109 octobre-novembre-décembre 1994	-L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue (Jean-Paul PAYET) pp 7-17 - Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme (Monica GATHER THURLER) pp 19-39 - Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession (André ROBERT et Jean-Jacques MORNETTAS) pp 89-104
111 avril-mai-juin 1995	- Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation (Britt-Mari BARTH) pp 5-10 - Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques (Ann L BROWN et joseph CAMPIONE) pp 11-33 - L'individu-plus : une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage (David N PERKINS) pp 57-71
112 juillet-août-septembre 1995	-- Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation (Michel VIAL) pp 69-76 - Recherche sur les histoires de vie en formation (Christian LERAY) pp 77-84 - **Note de synthèse :** Le contrat didactique (Bernard SARRAZY) pp 85-118
114 janvier-février-mars 1996	Pédagogie différenciée (Corinne PONCE) pp 97-102
116 juillet-août-septembre 1996	- Il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement (Bernard ERNST, Rémi CLIGNET) pp 77-92

117 octobre- novembre- décembre 1996	- Ecole et immigration : présentation (Jean-Paul PAYET, Agnès Van ZANTEN) pp 5-6 - L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises (Louis-André VALLET) pp 7-27 - Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires (Janine HOHL, Michèle NORMAND) pp 39-52 - **Note de synthèse :** L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature américaine et britannique (Jean-Paul PAYET, Agnès Van ZANTEN) pp 87-88 * La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France (Jean-Paul PAYET) pp 89-116 * La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne (Agnès Van ZANTEN) pp 117-149
118 janvier-février- mars 1997	- La scolarisation à l'école du point de vue des enfants (Cléopâtre MONTANDON et Françoise OSIEK) pp 43-51 - Contraintes, conflits, violences à l'école (Yveline FUMAT) pp 61-70 - L'Ecole de la République (Alain MOUGNIOTTE) pp 71-79 - L'enseignant d'une métaphore à l'autre (Jean BRICHAUX) pp 95-105
119 avril-mai-juin 1997	- Diffusion des acquis de la recherche : une recherche-action par des praticiens de la petite enfance (Monique BREAUTE et Sylvie RAYNA) pp 5-14 - La tolérance pédagogique à l'école maternelle (Laurence THOUROUDE) pp 39-46 - L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire : l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif (Rheta DE VRIES), pp 57-72 - **Note de synthèse :** l'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives (Eric PLAISANCE et Sylvie RAYNA) pp 107-139
120 juillet-août- septembre 1997	- Les déboires de la notion de pédagogie (Guy AVANZINI) pp 17-24 - Qu'est-ce que la recherche pédagogique ? (Louis LEGRAND) pp 39-47 - Origines, malentendus et spécificités de la dialectique (Michel DEVELAY) pp 59-66 - Sciences de l'éducation et pédagogie : un étrange manège (Jacky BEILLEROT) pp 75-82
121 octobre- novembre- décembre 1997	- Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (Lise DEMAILLY et Danielle ZAY), pp 79-97. - **Note de synthèse :** l'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement (Dominique GROUX) pp 111-139

122 janvier-février-mars 1998	- L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées (Jean ECALLE) pp 5-17 - Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire (pascal BRESSOUX et Pascal PANSU) pp 19-29 - Interactions sociales et apprentissages scolaires : des observations paradoxales et des pistes explicatives (Alain BAUDRIT) pp 31-39
123 avril-mai-juin 1998	- Le professeur et le sauvageon : violence à l'école, incivilité et postmodernité (Eric DEBARBIEUX) pp 7-19 - La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école (Jean-Paul PAYET) pp 21-34 - Les figures de la violence à l'école (François DUBET) pp 35-45 - **Note de synthèse :** * La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997) (Eric DEBARBIEUX et Yves MONTOYA) pp 93-121 * La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques (Emmanuel PEIGNARD, Elena ROUSSIER-FUSCO, Agnès VAN ZANTEN) pp 123-151
124 juillet-août-septembre 1998	- Education et implosion sociale (André PETITAT) pp 5-11 - L'orientation scolaire en perspective. L'<< empilement >> de l'Etat, de l'usager et du local (François BALUTEAU) pp 13-28 - L'accès à l'enseignement primaire en France et en Angleterre : dispositions et processus de cooptation pour occuper un emploi féminin (Frédéric CHARLES) pp 29-42 - Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire (Slah EDDINE BEN FADHEL) pp 69-80 - Que nous enseigne le terrain de l'intervention ? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive (Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET) pp 109-120 - **Note de synthèse :** De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question 1 Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique (Yves LENOIR et Lucie SAUVE) pp 121-153
125 octobre-novembre-décembre 1998	- La << forme scolaire >> dans l'épistémologie des sciences de l'éducation (Roger MONJO) pp 83-93 - **Note de synthèse :** De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question 2. Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement (Yves LENOIR et Lucie SAUVE) pp 109-146

126 janvier-février-mars 1999	- Effets de la durée du week-end sur l'état cognitif de l'élève en classe au cours du lundi (Nicole DELVOVE et Benoît JEUNIER) pp 111-120 - La psychologie et les questions du pédagogue (Bernard REY) pp 133-141 - **Note de synthèse :** L'acquisition/apprentissage de l'orthographe (Michel Fayol et Jean-Pierre JAFFRE) pp 143-170
127 avril-mai-juin 1999	- La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques (Françoise HATCHUEL) pp 37-47 - Evaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales (Marie DURU-BELLAT et Annick KIEFFER) pp 49-61 - Penser la sanction (Eirick PRAIRAT) pp 107-117.

Recherche et Formation

NUMERO	TITRE DE L'ARTICLE
1 (1987)	**Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation.** - La recherche sur la formation : quelques hypothèses provocatrices (Michaël HUBERMAN) pp 12-23 - Au détour de la formation : le contrepoint de la recherche (Gilles FERRY) pp 27-36 - Questions de temps. Temps, pouvoir et relations de travail dans les établissements scolaires (Lise DEMAILLY) pp 63-75 - Pour préparer << l'école de l'an 2000 >>. Une formation en mutation. L'école Normale de Livry-Gargan (Danielle ZAY) pp 89-102 - Recherches sur la formation des enseignants (IVème conférence européenne des directeurs d'instituts de recherche pédagogique pp 144-145
2 (1987)	**La recherche-action et la formation** - De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants (Vincent LANG) pp 37-49 - Les textes officiels de la formation des instituteurs, en France, de 1979 à 1986. Textes officiels et mise en œuvre d'une formation. (Michel LECOINTE) pp 51-64

3 (1988)	**Les enseignants débutants** - Les conceptions et les formes de la formation : vers une nouvelle typologie (Georges ADAMCZEWSKI) pp 5-17 - Une recherche sur les instituteurs débutants en France (Andrée LOUVETTE), pp 35-46 -L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue (J.H.C VONK) pp 47-60 - Pour une meilleure adaptation de la formation continuée dans le premier degré : approche des représentations des instituteurs (J. RAYMOND) pp 85-98 - Autour des mots : la recherche-action pp 111-114
4 (1988)	**Sociologie des enseignants et de leur formation** - La question du modèle dans les discours des instituteurs (Simone BAILLAUQUES) pp 23-36 -Des approches sociologiques de la formation des maîtres (Claude LESSARD, Louise LAHAYE et Maurice TARDIF) pp 51- 66 - Autour des mots : l'évaluation pp 104-111
5 (1989)	**La rénovation des collèges** - Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? (François TOCHON) pp 25-35 - Autour des mots : la pédagogie différenciée pp 120-124
6 (1989)	**L'enseignement professionnel et la professionnalisation** - Eléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants (Guy BERGER) pp 9- 22 - Le << professionnalisme >> des enseignants : le point de vue anglais (Michel LEMOSSE) pp 55-66 - Des enseignants entre la souffrance et la dépression - De l'interprétation de leurs conflits sociaux et psychiques (Geneviève DIDIER-PASSAQUAY) pp 97-103 - La formation des enseignants pp 152-156
7 (1990)	- Entretien avec Philippe MERIEU pp73-83 - En quoi l'itinéraire des ingénieurs d'agronomie intéresse-t-il la réflexion de la professionnalité des enseignants ? (Marie-Laure CHAIX) pp 115-125 - Autour des mots : innovation, changement, réforme, rénovation pp 128-133

8 (octobre 1990)	**Aspects de la formation des enseignants au moment de la mise en place des IUFM** - Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques (Bernard CHARLOT) pp 5-17 - De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation (Raymond BOURDONCLE) pp 57-69 - Psychopathologie des enseignants (Françoise ROUX), images de soi dans la fonction enseignante (Michelle CLAQUIN et Jacques GOLDBERG) pp 85-98 - Des équipes d'enseignants : pourquoi ? Comment ? Avec quelle formation ? (Pierre MAHIEU) pp 109-121 - La prise de fonctions des personnels de l'éducation (colloque de l'AIRPE) pp 151-153
9 (avril 1991)	**Le journal de classe** - Le journal d'un funambule, son épistémologie pragmatique (François TOCHON) pp 7-15 - La << recherche >>, essai d'analyse (Jacky BEILLEROT) pp 17-31 - Les premiers instituteurs laïcs : des clercs au rabais (Janine HIU) pp 33-43 -Déontologie et formation morale des enseignants (Maria-Teresa ESTRELA) pp 45-53 - Le journal institutionnel (Rémi HESS) pp 67-79 - Un outil de formation professionnelle : le journal de l'élève-maître (M. A ZABALZA BERAZA, M. L MONTERO MESA, Q. ALVAREZ NUNEZ) pp 81-93 - Quelle formation pour les enseignants de demain ? (a. BOUVIER) pp141- 148
10 (octobre 1991)	**Tendances nouvelles de la formation des enseignants** **1. Stratégies françaises** - Identités et changements dans la profession et la formation des enseignants (Jean-Pierre OBIN) pp 7-22 - Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels (Lise DEMAILLY) pp 23-35 - L'école est finie ? Contribution à l'analyse des représentations de la formation et du métier d'enseignant à partir d'une enquête auprès des directeurs d'Ecole Normale d'instituteurs (J. FREYSSINET DOMINJON) pp 37-49 **2. Expériences étrangères** - Les problèmes de recrutement et leurs incidences sur la formation : une perspective internationale (Jean-Michel LECLERCQ) pp99-107 - Une stratégie de formation à l'analyse de situations éducatives : le diagnostic situationnel (E. CHARLIER, J. DONNAY, D. MESSINA) pp 175-185 - Autour des mots : la professionnalité des enseignants, pp 188-195

11 (avril 1992)	**Théorie et pratique : matériaux pour les IUFM** - Les savoirs de recherche sont-ils pratiques ? (François TOCHON) pp 33-50 - Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants (James CALDERHEAD) pp 51-61 - Enseignement et formation (Patrice RANJARD) pp 107-127 - Autour des mots : théorie-pratique pp 140-153
12 (octobre 1992)	**Le mémoire professionnel** - Remarques psychosociopédagogiques sur le mémoire (Jean DUBOST) pp 9-19 - Ecriture et formation des enseignants : problèmes pédagogiques et cognitifs dans les nouvelles sciences de l'éducation (Georges LERBET) pp 21-32 - Qu'est-ce que la formation ? (Michel FABRE) pp 119-134
13 (avril 1993)	**Quelle formation en commun pour les enseignants ?** - Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions (Jean-Claude FORQUIN) pp 9-22 - La formation commune en IUFM : entre mythe fondateur et mise en œuvre effective (André ROBERT et Hervé TERRAL) pp 25- 45 - Petites histoires et enjeux sociaux. Approche sociologique d'un curriculum de formation des maîtres (Michèle METARDI et Régine SIROTA) PP 69-88 - Changer de peau ? Enseignant en IUFM : une rupture et une recomposition d'identité (Andrée SARFATI) pp 89-97 - La formation commune affiche ses contenus (Patrick BARANGER et Marie-Claude BLAIS) pp 99-113 - La formation commune saisie par ses destinataires (A. GUILLOT, P. BRIZEMUR, E. GAVELLE, D. POTON, M. F URBAIN et A SARFATI) pp 115-128 - Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation commune pp177-196 - Quelques propositions pour les IUFM pp 222-223
16 (juin 1994)	**Les professions de l'éducation** - Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? (Léopold PAQUAY) pp 7-37 - La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants : notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel (Tom POPKEWITZ) pp 61-79 - Autour des mots : l'ingénierie en citations et situations pp 125-143

17 (octobre 1994)	**Recherche et développement professionnel** - Gestion de la recherche et formation de formateurs d'enseignants. A quelles conditions institutionnelles la recherche peut-elle être un outil de formation pour un groupe professionnel ? (Lise DEMAILLY et Danielle ZAY), pp 47-64. - Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Le cas des formations étudiées dans le Réseau << Recherche et Professionnalisation >> (Jean-Marie BARBIER et Lise DEMAILLY) pp 65-75 - Logiques et problématiques d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation (Marguerite ALTET et Michel FABRE) pp 77-91 - Ecriture et argumentation dans la recherche professionnelle comme outil de formation (Olga GALATANU) pp 93-102 - Les effets du mémoire professionnel dans la formation d'enseignants (Françoise CROS et Olivier CHANTRAINE) pp 103-115 - Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ? (Jean-Marie VAN DER MAREN et Jean-Guy BLAIS) pp 123- 140 - Autour des mots : recherche et développement professionnel pp 141-153
18 (avril 1995)	**Les enseignants et l'Europe** - La dimension européenne dans la formation des enseignants. Des enjeux universels (Jean-Michel LECLERCQ) pp 23-32 - Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe (Francine VANISCOTTE) pp 57-71 - Autour des mots : les enseignants et l'Europe pp 121-126 - Le transfert des connaissances en formation initiale et continue pp 137-143
19 (juin 1995)	**Recherches sur les institutions et pratiques de formation** - Les conditions politiques de la professionnalité enseignante et leurs conséquences sociales (Philippe LOSEGO) pp 5-24 - Comment un IUFM acquiert une légitimité. Un point de vue sociologique (Gérard BOUDESSEUL) pp 25-42 - L'éducateur et son savoir (Jean BRICHAUX) pp 43-50 - Les logiques d'exposition dans les mémoires de formation par la recherche. Place et statuts des apports théoriques (Michèle GUIGUE-DURNING) pp 51-66 - Partenariat et formation des maîtres. Le discours de l'institution (Jacques CRINON) pp 81-102 - Basse tension pédagogique dans un premier cycle universitaire. Une analyse de journaux d'étudiants (Alain QUATREVAUX) pp 103-113 - Une revue des travaux sur la formation des formateurs - 1970-1989- Matériaux pour la recherche (note de synthèse) pp 115-136 - Autour des mots : la professionnalité pp 137-148

20 (octobre 1995)	**Images publiques des enseignants** - Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants. Approches critiques (Jean-Yves ROCHEX) pp 45-58 - Le pédagogue n'aime pas les enseignants (Jean HOUSSAYE) pp 59-64 - Modèles d'enseignant, modèles de formation (Michèle METOUDI) pp 65-71 - Les images des enseignants (Harry JUDGE) pp 73-88 - l'enseignant entre médecins et policiers (Régine SIROTA) pp 89-92 - Profession, culture professionnelle et corporatisme (Dominique MONJARDET) pp 93-98 - Prototype de l'analyse sociologique d'une profession. Le cas des médecins (entretien avec Régine SIROTA) pp 99-105 - Autour des mots : dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant pp 107-124
21 (avril 1996)	**Images des enseignants dans les médias** - Editorial (Raymond BOURDONCLE) pp 5-8 - L'habit et le moine (Pierre DASTE) pp 73-81 - **Note de synthèse :** retour sur le micro-enseignement (François JACQUET-FRANCILLON) pp 89-103 - Au centre ou sur le terrain. Deux modèles de tutorat en formation des enseignants (Gilles BAILLAT) pp 141-153
22 (juin 1996)	**La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises** - Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse (Jean-Marie BARBIER) pp 7-19 - Les formateurs de terrain : crise d'identité et évolution du modèle de formation (Patrice PELPEL) pp 65-80 - Explicitation de pratiques tutorales et formation de formateurs (Nadine FAINGOLD) pp 81-97 - Du tuteur à la fonction tutorale. Contradictions et difficultés de mise en œuvre (Jean-Jacques BORU) pp 99-114 - Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat (Pierre BLANCHARD) pp 115-126 - Entretien avec Harry JUDGE : La montée des tuteurs pp 127-139

23 (octobre 1996)	**Pratiques de formation initiale et continue des enseignants** - Editorial : la diversité des conceptions et pratiques (Raymond BOURDONCLE) pp 5-7 - Conception du rôle de conseiller pédagogique dans la formation à distance des enseignants (1) (Michèle DEANE et Alma HARRIS) pp 55-71 - Le mémoire professionnel. pour une approche formative (Florent GOMEZ et Bernard HOSTEIN) pp 73-86 - Profession et formation professionnelle. Représentations des professeurs-stagiaires en formation à l'IUFM de Lorraine (Françoise CLERC) pp 87-104 - Praxéologie de l'animation professionnelle (Jean-Claude GILLET) pp 119-134 - Entretien avec Francine DUGAST-PORTES : questionnements et expériences en recherche et formation pp135-149 - Autour du mot << institution >> pp 151-161
24 (avril 1997)	**Conscience éthique et pratiques professionnelles** - Editorial (Gilles FERRY) pp 5-7 1. Ethique professionnelle et formation - De la légitimité en formation (Jacques NATANSON) pp 9-16 - Evolution des conceptions de la morale professionnelle des instituteurs à travers différentes éditions du Code Soleil (Jacques LAGARRIGUE) pp 17-24 - L'analyse des pratiques éducatives : un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant (Jack NOEL) pp 49-69 2. Ethique de la recherche - Réflexion sur << L'éthico-épistémologie des sciences humaines >> à partir de l'ouvrage collectif << Ethique, épistémologie et sciences de l'homme >> sous la direction de Feldman, Filloux, Lécuyer, Selz, Vicente (Gilles FERRY) pp 71-78 - Ethique et méthodologie (Joëlle GARBARINI) pp 79-82 - L'imaginaire dans la référence à l'éthique (Despina TSAKIRIS) pp 83-87 - Que faire de ce que je sais de toi ? (Stéphane CACHEUX) pp 89-95 3. Enseignement de l'éthique - Education civique, éducation morale, éducation éthique ? (Jean-Claude FILLOUX) pp 97-111 - Entretien de Jean-Pierre ROSENCZVEIG (Nelly LESELBAUM) pp 113-120 - Autour des mots : << Ethique ou morale ? >> (Jacques LAGARRIGUE et Guy LEBE) pp 121-130 - Epistémologie et sociologie dans la formation des enseignants (Françoise PEREZ-MANRIQUE) pp 131-147 - La professionnalisation des enseignants au regard de son histoire et de ses mythologies (Hervé TERRAL) pp 149-162

25 (juin 1997)	**L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle** 2. Processus de construction de l'identité enseignante - L'enseignant : une personne à rationalité très limitée (Jean-Francis GREHAIGNE) pp 33-46 - Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale (Chantal AMADE-ESCOT), pp 47-56 3. Identité et établissement - La formation continue des enseignants entre discipline et établissement (Francis BEGYN) pp 57-67 - Entretien de Mireille Cifali (François JACQUET-FRANCILLON) pp 69-83 - Autour des mots : << Didactique >>, << Discipline scolaire >>, << Pédagogie >> (Gilles BAILLAT) pp 85-96

Education Permanente

NUMERO	TITRE DE L'ARTICLE
96 (1988)	**la formation continue des enseignants** - Editorial : Identité professionnelle et formation continue des enseignants (Guy JOBERT) pp 11-19 - Jalons pour la formation des enseignants de demain (Jean-Pierre OBIN) pp 25-31 - Former les enseignants. Point de vue d'un inspecteur général (Régis DEMOUNEN) pp 33-41 - La difficile émergence d'un modèle pédagogique et professionnel dans les collèges français (Lise DEMAILLY), pp 91-97.
116 (1993-3)	**Pratiques d'accompagnement en formation** - Marcher devant, marcher derrière ou marcher côte à côte ? (Gérard LERUCH) pp 5-12 - Accompagner, oui, mais comment ? (Anne-Marie BERLOT, Jean-Paul BRUCHER, Brigitte VAUGNE) pp 13-20 - Non, l'accompagnement n'est pas une mode (Gérard HILLAIRE) pp 21-32 - Au cœur de la formation, des changements personnels (Philippe BONNIN) pp 67-69 (partie) - La valeur travail (Renaud SAINSAULIEU) pp 159-171

120 (1994-3)	- Ecrire pour mettre en patrimoine (Odette et Michel NEUMAYER) pp 29-36 - L'écriture, processus de professionnalisation des formateurs (Pierre GALINIER) pp 37-42 - Adaptation des enseignants et mémoire professionnel (René GARASSINO) pp 45-51 - Le mémoire, analyseur d'une formation professionnelle (Michel ARTIGUE) pp 53-65 - La transmission et le secret (Danièle SUC) pp 67-74 - Le mémoire professionnel en IUFM (Roland MATHIEU) pp 81- 92
122 (1995-1)	**L'autoformation en chantiers** - Pratiques d'autoformation des enseignants novices ou l'autoconstruction professionnelle (Séraphin ALAVA) pp 79-93 - Pour une autoformation << permanente >> des adultes (Guy BONVAIN) pp 139-146 - Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences (Gaston PINEAU) pp 165-177 - La formation comme régime nocturne : raison narrative et formation (Michel FABRE) pp 179-189 - Autonomie et autoréférence en éducation : quelques points de repère (Georges LERBET) pp 191-200 - Paradoxale autoformation, merveilleuse et pourtant intelligible (Jean-Louis Le MOIGNE) pp 201-212 - L'autodirection en formation. Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation (Philippe CARRE) pp 221-232 - Action, praxéologie et autoformation (Alexandre LHOTELLIER) pp 233-242 - Aides à l'autoformation : un fait social aujourd'hui (Joffre DUMAZEDIER) pp 243-256 **Supplément Education nationale : Travail prescrit, travail réel et formation** - Un lieu, dans l'école, pour se représenter les transformations du travail enseignant (André SIROTA) pp 17-30 - Un référentiel, un métier, des jeunes à accueillir... Comment devenir tuteur ? (Jacqueline MAGNIER) pp 31-35 - Les écarts aux modèles, indices de formation (Gérard BARNIER) pp 37-45 - Le rapport qualité-prix fait son entrée en formation (Danièle SUC) pp 55-59

123 (1995-2)	**Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle** - Editorial (Daniel BOUTHIER, Pierre PASTRE, Renan SAMURCAY) pp 7-12 - La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences (Renan SAMURCAY, Pierre PASTRE) pp 13-17 dans 13-31 - Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences de travail (Pierre RABARDEL, Bénédicte SIX) pp 33-45 - Compétences de conception, conception des compétences : le pédagogue est un concepteur de tâches fictives (Jean-Charles LEBAHAR) pp 79- 90 - A propos des compétences incorporées (Jacques LEPLAT) pp 101-114 - La compétence en cours d'activité (Yves CLOT) pp 115- 123 - De la << qualification >> à la << compétence >> pp 125- 137 **Supplément Education nationale :** - Regarde comment tu enseignes et tu sauras, un peu, qui tu es (Jean-Pierre CHADUC) pp 41- 56 - Validation des acquis professionnels, premiers pas d'un dispositif (Maryse BOSSUET, Marc VERBRUGGHE) pp 57-71
128 (1996-3)	**Formation et dynamiques identitaires** - De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation (Jean-Marie BARBIER) pp 11-26 - Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité (Claude DUBAR) pp 37-43 - Analyse du discours et approche des identités (Olga GALATANU) pp 45-61 - L'identité comme processus, entre liaison et déliaison (Florence GIUST-DESPRAIRIES) pp 63-70 - Répétition et décalage. Le travail identitaire du langage (Marc GLADY) pp 71-83 -L'identité comme travail de l'écart (Jacqueline PALMADE) pp 85-99 - L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire (Marie-Laure CHAIX) pp 103-115 - Place du projet dans les dynamiques identitaires (Mokhtar KADDOURI) pp 135-151 - L'identité et les relations de travail (Renaud SAINSAULIEU) pp 187-206 **Supplément éducation nationale** - Un remède en ZEP, viser l'excellence (Philippe DERAMBURE) pp 17-21 - Des indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires (Roger CHUDEAU) pp 29-34

129 (1996-4)	**Formation des adultes : de l'utopie à la crise** - La formation accroît-elle aujourd'hui les inégalités ? (Claude DUBAR) pp 19-28 - Préparer l'avenir dans un monde incertain (Pierre LE GORREC) pp 29-42 - La formation contre l'emploi ou l'emploi contre la formation ? (Gérard MALGLAIVE) pp 57-62 - Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire (Vincent MERLE) pp 63-74 - Le travail requestionne les modes d'élaboration des savoirs (Yves SCHWARTZ) pp 85-98

Revue Française de Sociologie

NUMERO	TITRE DE L'ARTICLE
Octobre-décembre (1991-4)	Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire : analyse du fonctionnement et évaluation des effets (Alain MINGAT), pp 515-549
Octobre-décembre (1992-4)	**Organisations, firmes, réseaux** - Formes identitaires et socialisation professionnelle (Claude DUBAR), pp 505-529 - Les quatre dimensions de l'action organisée (Erhard FRIEDBERG), pp 531-557
Octobre-décembre (1995-4)	Un modèle de la structure des interactions dans les groupes (Linton C. FREEMAN) pp 743-757
Octobre-décembre (1996-4)	Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école (François DUBET, Danilo MARTUCCELLI), pp 511-535
Juillet-septembre 1998-3	L'efficacité de l'enseignement (Pierre MERLE) pp 565-589
Octobre-décembre 1998-4	- La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique (Anne BARRERE, Danilo MARTUCCELLI), pp 651-671

Education et Formations

NUMERO	TITRE DE L'ARTICLE
37 (mars 1994)	**N° spécial : connaissance des enseignants** - Les enseignants au début des années 1990 (Martine JELJOUL, Dominique LAFARGUE, Martine MIGEON) pp 7-15 - L'origine sociale des enseignants (Claude THELOT) pp 19-21 - Le recrutement des nouveaux enseignants du premier degré (Jean-Claude EMIN) pp 29-35 - Recrutement : des besoins en forte croissance (Lucienne DUTRIEZ, Laurence MASSOT) pp 37-41 - Carrières des enseignants du premier degré (Georges BERNEDE) pp 57-59 - Revalorisation de la fonction enseignante dans le second degré (Dominique FRUSTA-GISSLER, Michel LEGAGNEUX) pp 61-66 - Salaire et durée annuelle du travail des enseignants, des cadres, des professions intermédiaires (Claude THELOT) pp79-87 - Le nouvel enseignant face à sa classe (Stéphane ANTIGNY) pp 89-94 - La professionnalité enseignante vue par les enseignants (Marguerite ALTET) pp 95-98
41 (juin 1995)	- Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP (Agnès BRIZARD) pp 39-42 - La représentation du métier chez les instituteurs (Bruno MARESCA) pp 61-68
43 (octobre 1995)	**N° spécial : le système éducatif en milieu rural** - Données de cadrage pp 14,15,18-29,44,45 - Les trajectoires scolaires : cursus et orientation des élèves, attentes des familles (Alice DAVAILLON) pp 145-155
45 (mars 1996)	**N° spécial : formation professionnelle et enseignement technologique** - La formation professionnelle initiale : histoire, acteurs et enjeux (Michel-Henri GENSBITTEL) pp 11-20
51 (septembre 1997)	**Articles hors thème** - Les acquis des élèves en section d'éducation spécialisée et en section d'enseignement général et professionnel adapté (Suvani VUGDALIC) pp 77-81 - Les violences à l'école (Dominique FABRE-CORNALI) pp 101-109

Cahiers Pédagogiques

NUMERO	TITRE
290 (janvier 1991	**Débuter dans le métier d'enseignant**
303 (avril 1992)	**Contributions à propos des IUFM**
314-315 (mai-juin 1993)	**Nouveaux élèves, nouveaux maîtres**
330 (janvier 1995)	**Modes et dérives en pédagogie**
334 (mai 1995)	**Les sciences de l'éducation. Quel enjeu pour le praticien ?**
335 (juin 1995)	**La formation des enseignants** 1. Les enjeux
338 (novembre 1995)	**La formation des enseignants** 2. Les pratiques
339 (décembre 1995)	**Ecoles et familles : quel partenariat ?**
342-343 (mars-avril 1996)	**Des enseignants suffisamment solides**
350-351 (janvier-février 1997)	**Innover encore...**
354 (mai 1997)	**L'effet établissement**

TABLE DES MATIERES DUVOLUME 2

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (5)..... 197

3ème PARTIE : APPARITION ET CONSOLIDATION DE COMPETENCES D'ORDRE AFFECTIF..... 198

CHAPITRE 1 : UN BATISSEUR DE RELATIONS MULTILATERALES..... 199

I. Le professeur des écoles **maître d'œuvre** d'un système disciplinaire et **garant** d'un positionnement symbolique par rapport au groupe-classe..... 200

II. Le professeur des écoles **membre** effectif de collectifs professionnels.... 238

III. Le professeur des écoles **représentant** d'un espace protégé..... 258

IV. Le professeur des écoles **gardien** d'une autonomie professionnelle..... 273

V. Le professeur des écoles **régulateur** des attributions dévolues à l'intervention extérieure..... 292

CHAPITRE 2 : LE PROFESSEUR DES ECOLES RESPONSABLE DE SES ACTES PROFESSIONNELS..... 298

I. Une centration sur un **engagement** bidirectionnel..... 298

II. La création d'exigences, à partir d'un système de valeurs, et la mise en oeuvre d'une **éthique professionnelle**..... 310

III. Un principe de **primauté affective**..... 326

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (6)..... 337

4ème PARTIE : NAISSANCE ET CONFIRMATION DE COMPETENCES D'ORDRE OPERATOIRE LIEES AUX COMPETENCES AFFECTIVES..... 338

CHAPITRE 1 : L'EXPLOITANT DE LA POLYVALENCE..... 339

I. Le professeur des écoles **acquéreur** de connaissances interdisciplinaires.. 340

II. Le professeur des écoles **initiateur** de l'ouverture de la classe..... 366

III. Le professeur des écoles **maître** des concepts << essentiels >> et **adaptateur** des langages << fondamentaux >>..... 373

IV. Le professeur des écoles **ajusteur permanent** de ses compétences..... 381

V. Le professeur des écoles **émetteur** de diagnostics et **remédiateur**..... 387

CHAPITRE 2 : L'ANIMATEUR ET LE GESTIONNAIRE..... 394

I. Le professeur des écoles **initiateur** de projets et **organisateur** de la vie sociale..... 396

II. Le professeur des écoles **coordonnateur** de la théorie et de la pratique... 413

III. Le professeur des écoles **instigateur** d'une pédagogie personnalisée..... 475

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (7)..... 483

CONCLUSION GENERALE : PLAIDOYER POUR UN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS DES ECOLES DEBUTANTS..... 484

Renvois à mon parcours de thèse..... 494

Avancées de la recherche..... 490

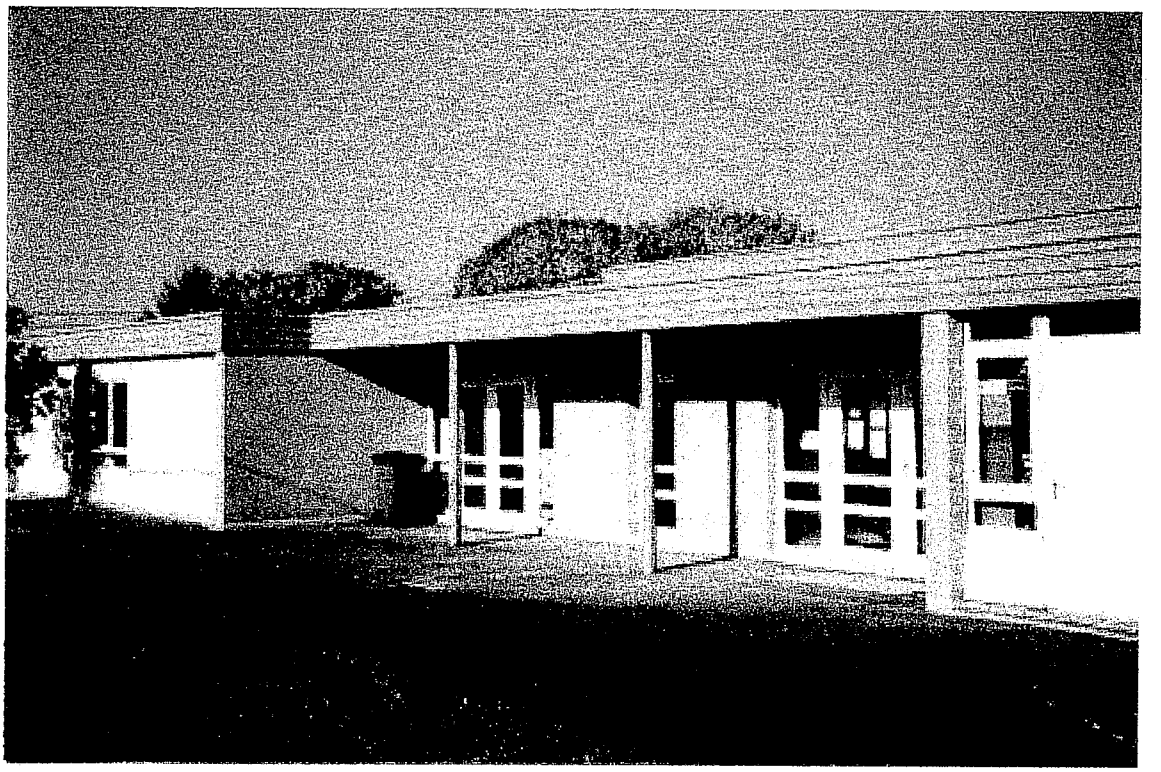
Pour une formation initiale continuée construite avec les débutants..... 494

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (8)..... 499

BIBLIOGRAPHIE..... 500

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (9)..... 543

Ecole maternelle PAUL FORT à Réhon (circonscription de Longwy II).





Groupe scolaire JEAN MACE à Lexy (circonscription de Longwy II).

TABLE DES MATIERES DU VOLUME 1 ET DU VOLUME 2

VOLUME 1

Page

ITINERAIRE DE LECTURE SUGGERE AU LECTEUR..... 4

ILLUSTRATIONS PHOTOGRAPHIQUES (1)..... 5

AVANT-PROPOS..... 6

Carte : perception du territoire meurthe-et-mosellan par les professeurs des écoles débutants..... 7

Une introduction à la portion longovicienne du << Pays-Haut >> meurthe et mosellan : Voyage au bout de l'A 31..... 8

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (2)..... 20

INTRODUCTION GENERALE :

Une évolution des compétences professionnelles depuis la fin des années cinquante. Le point de vue d'un Inspecteur de l'Education Nationale..... 21

Jusqu'au début des années soixante-dix, la plupart des instituteurs en poste dans le << Pays-Haut >> n'ont bénéficié d'aucune formation à l'Ecole Normale et ils se sont formés par eux-mêmes, sur le terrain.
Les compétences attendues par l'Institution paraissaient essentiellement centrées sur la réalisation des programmes et sur la confection de fiches de préparation.
Ensuite, la loi sur la formation continue aurait engagé une nouvelle vision et la réussite de l'élève aurait davantage été prise en compte.
Puis, le métier se serait complexifié en introduisant à la fois un nouveau rôle pour l'enseignant et pour l'inspecteur et en faisant conjointement évoluer la notion de compétence professionnelle.

INTRODUCTION SPECIFIQUE : GENESE DU PROJET, APPROCHE LOCALE, IMPLICATION ET RECHERCHE-ACTION 31

Une genèse de mon projet..... 32
Des discontinuités sont intervenues dans mon cursus professionnel.
A mes débuts dans l'enseignement, des lacunes dans ma formation 43
professionnelle m'ont progressivement amené à m'interroger sur les questions de formation initiale et continue.
Par la suite, ce questionnement a provoqué mon retour à l'Université. 57
L'apparition d'un nouveau paradigme institutionnel m'a conduit à vouloir le confronter au terrain.

Matériaux de réflexion procurés par le choix d'une approche locale.....
La zone de Longwy présente des caractéristiques communes avec les autres circonscriptions, mais aussi des particularités qui proviennent d'une évolution historique et socio-économique propre.
Ce secteur est fréquemment perçu, par les professeurs des écoles débutants, comme un lieu de passage dans lequel ils doivent trouver un équilibre entre leur vie publique et leur vie privée.

La place de mon implication et les enjeux d'une entrée par la recherche-action.....
Ma recherche s'est appuyée sur mon implication en tant que praticien en exercice et elle s'est orientée vers une démarche de recherche-action-formation.

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (3) 66

PREMIERE PARTIE : ELEMENTS DE COMPREHENSION D'UNE OPTION THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE ET CONSTRUCTION DE L'OBJET :..... 67

CHAPITRE 1 : Cadre théorique sollicité..... 70

I. Utilisation d'outils théoriques..... 70
Mes plus importantes références théoriques se situent dans le courant compréhensif, en puisant dans quatre grandes sources (phénoménologie, ethnométhodologie, interactionnisme symbolique et pragmatique).
Ma méthodologie de recherche a fait appel à trois outils privilégiés : l'entretien semi-directif, le questionnaire et l'histoire de vie.

II. Intégration de discussions sur le concept de compétence..... 82
Le concept de compétence est central dans mon étude et, pour le délimiter, je m'appuie sur les contributions de différents chercheurs.

III. Une prise de conscience à travers de nouvelles approches institutionnelles..... 88
J'intègre les nouvelles visions du travail de l'enseignant du Premier Degré grâce à deux supports : un concours des travaux de recherche et un examen du rôle des IUFM.

CHAPITRE 2 : Retours et mises au point méthodologiques..... 109

I. Le contrepoint représenté par le journal de bord..... 109
La tenue régulière d'un journal de bord a constitué un axe méthodologique primordial pour ma réflexion.

ANNEXE 1 : JOURNAL DE BORD (158 pages)

II. Contrat de parole et mise en scène..... 117
La mise en œuvre d'un contrat de parole avec mes interlocuteurs, tout en prenant en compte la notion de mise en scène dans le contexte spécifique de mon investigation a ouvert une autre voie méthodologique essentielle.

III. Le développement d'une logique de chercheur-participant..... 125
L'économie d'ensemble de ma recherche a clairement relevé de l'étude des limitations d'un terrain de recherche.

IV. Le choix et la mise en oeuvre d'une analyse de contenu..... 126
En m'intéressant aux affirmations, aux contenus idéels et à la façon dont ils sont posés, j'ai opté pour une analyse de contenu plutôt que pour une analyse de discours.

ANNEXE 2 : CORPUS DES ENTRETIENS ET DES QUESTIONNAIRES (1 124 pages)

ANNEXE 3 : CLEFS POUR UNE LECTURE DU CORPUS DES ENTRETIENS ET DES QUESTIONNAIRES (107 pages)

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (4)..... 129

DEUXIEME PARTIE : VERS UN MODELE AGREGE DE PROFESSEUR DES ECOLES..... 130

CHAPITRE 1 : Matériaux collectifs réunis pour une définition du concept de professeur des écoles..... 131
Le modèle de professeur des écoles que mes informateurs et moi-même avons cerné s'appuie sur trois piliers fondamentaux : la notion de polyvalence, la présence d'une formation universitaire et professionnelle et l'existence de compétences à la fois affectives et opératoires.

I. Prépondérance d'un principe de polyvalence..... 132
Un principe souple de pluridisciplinarité laisserait une place relative à des formes de travail plus diversifiées que dans la conception traditionnelle de l'enseignant isolé dans sa classe.

II. Nécessité d'une double formation : universitaire et professionnelle... 137
La formation s'appuie obligatoirement sur ces deux grandes composantes, mais il est indispensable qu'un réaménagement soit opéré afin qu'un nouvel équilibre s'établisse entre elles.

III. Déploiement approprié des compétences requises..... 162
Si les savoirs disciplinaires présentent un caractère transversal, chaque secteur de l'enseignement primaire (maternelle, élémentaire, spécialisé) possède ses spécificités propres en ce qui concerne leur transmission aux élèves et donc pour la mise en œuvre des compétences professionnelles.

CHAPITRE 2 : Eléments pour une élaboration de principes généraux.. 171
Le professeur des écoles fait appel à deux types d'états étroitement associés dans son activité quotidienne.

I. La prise en compte d'un univers affectif..... 172
Le registre affectif est tout à la fois illimité, marqué par un caractère de renouvellement annuel et placé sous les effets d'une précarité constante.

II. La place de l'opératoire..... 174
Le versant opératoire est plus aisément circonscrit, dans le cadre par exemple d'un référentiel de métier.

III. L'entremêlement des champs..... 176
Les deux registres précédents sont étroitement imbriqués lors de la mise en pratique de l'activité enseignante et ils se nourrissent l'un de l'autre.

CHAPITRE 3 : Adjonction de deux prolongements caractéristiques..... 177
Deux configurations distinctives complètent l'identité professionnelle du professeur des écoles : la sauvegarde de la liberté pédagogique et le choix de l'environnement professionnel.

I. Une assimilation du concept de liberté pédagogique..... 177
Si dans ses activités journalières, le professeur des écoles dispose effectivement d'une large autonomie, elle est cependant limitée par la présence d'un certain nombre de contraintes administratives avec lesquelles il doit composer.
La faculté (généralement acceptée) d'un contrôle de son travail par l'intermédiaire de l'inspection est aussi une donnée incontournable.

II. Une appréciation de l'environnement comme élément de choix professionnel et personnel..... 188
Grâce à l'existence d'un système de permutation, le professeur des écoles a progressivement la possibilité de sélectionner son environnement professionnel.

VOLUME 2

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (5)..... 197

TROISIEME PARTIE : APPARITION ET CONSOLIDATION DE COMPETENCES D'ORDRE AFFECTIF..... 198

CHAPITRE 1 : UN BATISSEUR DE RELATIONS MULTILATERALES..... 199

I. Le professeur des écoles maître d'œuvre d'un système disciplinaire et garant d'un positionnement symbolique par rapport au groupe-classe.. 200
Le professeur des écoles devrait être capable de mettre en place un système de règles et de sanctions explicites, tout en conservant une ambiance de travail positive et en permettant à l'élève de s'assimiler dans la classe.
En liaison avec son statut, le professeur des écoles devrait être capable d'instaurer des limites dans les échanges verbaux et dans les comportements enfantins, tout en veillant à ne pas décourager les marques affectives susceptibles d'être exprimées par les élèves.

II. Le professeur des écoles membre effectif de collectifs professionnels. 238
Le professeur des écoles devrait être capable d'établir un niveau plancher de relations avec ses pairs dans le cadre d'un travail d'équipe, le plafond étant par contre indéterminé.

III. Le professeur des écoles représentant d'un espace protégé..... 258
Le professeur des écoles devrait être capable de délimiter un domaine professionnel infranchissable par les parents d'élèves, tout en favorisant leurs manifestations de confiance, leurs attitudes de collaboration et l'apport d'une aide ponctuelle ou régulière.

IV. Le professeur des écoles gardien d'une autonomie professionnelle... 273
Sous le contrôle de l'IEN, le professeur des écoles devrait être capable de prendre intégralement en mains des groupes-classes tout en laissant un espace à l'équipe de circonscription pour la fourniture de conseils et d'aides le plus souvent pédagogiques.

V. Le professeur des écoles régulateur des attributions dévolues à l'intervention extérieure..... 292
Le professeur des écoles devrait être capable de codifier précisément les actions des intervenants extérieurs, tout en cherchant à établir une coopération réelle avec eux.

CHAPITRE 2 : LE PROFESSEUR DES ECOLES RESPONSABLE DE SES ACTES PROFESSIONNELS..... 298

I. Une centration sur un engagement bidirectionnel..... 298
Le professeur des écoles devrait être capable d'incorporer une double facette de la notion de responsabilité : assurer la sécurité physique de l'élève et se sentir redevable envers lui sur un plan moral.

II. La création d'exigences, à partir d'un système de valeurs, et la mise en oeuvre d'une éthique professionnelle..... 310
Le professeur des écoles devrait être capable de créer un dispositif dans lequel il pourrait formuler des exigences, en faisant s'exprimer des valeurs et en appliquant une éthique professionnelle mais tout en échappant à un certain conformisme.

326

III. Un principe de primauté affective.....
Le professeur des écoles devrait être capable de gérer personnellement ses difficultés avec trois types de partenaires (élèves, collègues, parents) tout en recourant éventuellement à son entourage professionnel dans trois autres types de situation (équipe de circonscription, intervenants extérieurs et par rapport à lui-même).

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (6)..... 337

4ème PARTIE : SURVENUE ET ELARGISSEMENT DE COMPETENCES D'ORDRE OPERATOIRE LIEES AUX COMPETENCES AFFECTIVES..... 338

CHAPITRE 1 : L'EXPLOITANT DE LA POLYVALENCE..... 339

I. Le professeur des écoles acquéreur de connaissances interdisciplinaires..... 340
Le professeur des écoles devrait être capable de pourvoir à ses insuffisances de connaissances disciplinaires à partir des ressources fournies par son environnement et par les possibilités de formation, en se mettant à la portée de son groupe-classe.

II. Le professeur des écoles initiateur de l'ouverture de la classe..... 366
Le professeur des écoles devrait être capable de coopérer avec des interlocuteurs plus spécialisés pour mettre en œuvre des enseignements spécifiques.

III. Le professeur des écoles maître des concepts << essentiels >> et adaptateur des langages << fondamentaux >>..... 373
Le professeur des écoles devrait être capable d'adapter les concepts aux élèves et de leur approprier les outils langagiers dont il dispose.

IV. Le professeur des écoles ajusteur permanent de ses compétences... 381
Le professeur des écoles devrait être capable de mettre en place une métacompétence qui lui permettrait de corriger ses propres compétences, grâce à une observation des capacités des élèves, à un guidage sur des pistes des recherche et à un octroi de connaissances et de méthodes de travail.

V. Le professeur des écoles émetteur de diagnostics et remédiateur..... 387
Le professeur des écoles devrait être capable de confectionner des diagnostics par l'établissement de liaisons entre la théorie et de la pratique, par une analyse des difficultés des élèves et par la création de formules de remédiation.

CHAPITRE 2 : L'ANIMATEUR ET LE GESTIONNAIRE..... 394

I. Le professeur des écoles initiateur de projets et organisateur de la vie sociale..... 396
Le professeur des écoles devrait être capable de guider des projets du groupe-classe jusqu'à leur terme et d'aménager une vie sociale en faisant vivre un certain nombre de préceptes communautaires.

II. Le professeur des écoles coordonnateur de la théorie et de la pratique..... 413
Le professeur des écoles devrait être capable de concevoir un dispositif d'évaluation et de gestion des apprentissages des élèves en y incluant divers éléments : techniques de classes, tri des documents, remédiations, progressions, association de l'élève à son parcours, aides personnalisées, délimitations des progrès, méthodes de travail, évaluation externe.

III. Le professeur des écoles instigateur d'une pédagogie personnalisée. 475
Le professeur des écoles devrait être capable d'individualiser sa pédagogie dans plusieurs directions : objectifs, stratégies, accompagnement des séquences, conformation des durées, évaluations, retours aux élèves.

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (7)..... 483

CONCLUSION : PLAIDOYER POUR UN ACCOMPAGNEMENT DES PROFESSEURS DES ECOLES DEBUTANTS..... 484

Renvois à mon parcours de recherche..... 485
La fidélisation des groupes de débutants a correspondu à l'expression de besoins dans le domaine de la formation.

Avancées de la recherche..... 490
Nous distinguons des résultats de recherche généraux relevant d'un *modèle* de professeur des écoles et des résultats spécifiques qui concernent les diverses compétences définies sur un plan opératoire mais aussi, dans une égale mesure, sur un versant affectif.

Pour une formation initiale continuée construite avec les débutants..... 494
Nos propositions visent tout autant certains aspects de la formation initiale qu'un accompagnement des débutants dans la *phase de décollage*.

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (8)..... 499

BIBLIOGRAPHIE..... 500

ILLUSTRATION S PHOTOGRAPHIQUES (9)..... 543

SCD NANCY 2
46 av. de la Libération
B.U. LETTRES

Résumé :
Quelles que soient les situations de travail rencontrées, la prise de fonction (s) – étudiée ici sur une période de trois années scolaires, que nous baptisons "phase de décollage" – ressort comme un moment incontournable et déterminant pour l'appropriation effective d'une base de compétences professionnelles par les professeurs des écoles sortants de l'IUFM. En intervenant sur l'articulation entre l'intériorisation d'une théorie et la mise en application d'une pratique balbutiante, le terrain joue un rôle non négligeable dans cette adaptation. Lorsqu'il est imposé, au cours de la première année d'exercice, le passage par le Pays-Haut meurthe-et-mosellan sert de révélateur de la recherche d'un équilibre que les débutants tentent d'établir entre leur vie publique et leur vie privée et qu'ils essaieront ensuite de préserver sur un mode approprié.
Les compétences dégagées par le biais de discours librement consentis, tenus en particulier en dehors de toute pression hiérarchique, dépassent le domaine d'une professionnalité technique stricto sensu telle qu'elle peut transparaître dans le référentiel de métier établi par l'Education Nationale. En les insérant dans un modèle professionnel construit grâce à une méthode idéal-typique, nous faisons pleinement relever ces compétences de deux grandes composantes que nous percevons ici comme étroitement reliées, alors qu'elles nous paraissent ordinairement regardées comme distinctes dans un cadre professionnel. Nous associons ainsi un registre affectif que nous dépeignons comme illimité à un versant opératoire que nous saisissons comme beaucoup plus codifié.
Par voie de conséquence, en considérant que cette période de "formation initiale continuée" revêt une importance primordiale dans la carrière de l'enseignant du Premier Degré, nous nous situerons dans la logique d'un accompagnement qui serait préalablement négocié avec les intéressés.

ANALYSIS OF NEEDS FOR FORMATION AT THE TIME OF THE TAKING OF THROUGH THE FOLLOW-UP OF BEGINNING "PROFESSEURS DES ECOLES". STUDY HELD IN THE "PAYS-HAUT" (MEURTHE-AND-MOSELLE). Emergence and D-development of professional competences along the speeches relating to the taking of (s).

Abstract
Whatever the situations of work met, the taking of (s) - studied here over a three school years period, which we baptize "phase of takeoff " - arises like a moment impossible to circumvent and determining for the effective appropriation of a base of professional competences by the beginning "professeurs des écoles" getting out of the "IUFM"s. While intervening on the articulation between the interiorization of a theory and the implementation of a stammering practice, the professional environment plays a considerable role in this adaptation. When it is imposed, during the first working year, the passage by the "Pays-Haut" (Meurthe-and-Moselle) serves as revealing of the search of a balance which the beginners try to establish between their public life and their private life and which they will then try to preserve on a suitable mode.
The competences released by the means of freely-given speeches, particularly when held apart from any hierarchical pressure, exceed the field of a technical professionnality strictly speaking such as it can show through in the reference frame of trade established by the "Education Nationale". While inserting them in a professional model built thanks to a ideal-typical method, we fully make raise these competences of two large components which we perceive here like narrowly connected, whereas they usually appear to us as distinct within a professional framework. We thus associate an emotional register which we depict as unlimited with an operational slope that we seize like much more codified. Consequently, by considering that this period of "formation initiale continuée" has a paramount importance in the career of the primary schoolteacher, we will be located in the logic of an accompaniment which would be negotiated beforehand with the interested parties.

SCIENCES DE L'EDUCATION

Mots-clés : professeurs des écoles, compétences professionnelles, formation professionnelle, professionnalité, référentiel, prise de fonction (s), recherche-action, idéal-type, Pays- Haut.

Key words : "professeurs des écoles", professional competences, vocational training, professionnality, reference frame, taking-of function (s), search-action, ideal-type, Pays-Haut.

Université de Nancy II
UFR Connaissance de l'Homme
23, boulevard Albert-1er
54000 NANCY