



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 par Marco AGOSTINI

**CLEFS POUR UNE LECTURE
DU CORPUS DES ENTRETIENS
ET DES QUESTIONNAIRES**

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

OCTOBRE 2001

LES DEUX CIRCONSCRIPTIONS LONGOVICIENNES

CIRCONSCRIPTION DE LONGWY II



CIRCONSCRIPTION DE LONGWY I

SOMMAIRE

	Page
Chronologie de mon investigation	3
Deux éléments préparatoires au premier volet de l'investigation	6
Le premier guide d'entretien	22
Le deuxième guide d'entretien, incluant le premier questionnaire	58
La deuxième fiche de renseignements	78
Le troisième guide d'entretien	82
La troisième fiche de renseignements	92
Le quatrième guide d'entretien	93
Le second questionnaire	95
Correspondances avec le corpus des entretiens et des questionnaires	106

CHRONOLOGIE DE MON INVESTIGATION

I. ANNEE SCOLAIRE 1995-1996 (GROUPE PREMIER)

12 février	1 ^{ère} interview de G.P 1
13 février	1 ^{ère} interview de G.P 2 et de G.P 3
16 février	1 ^{ère} interview de G.P 4
19 mars	1 ^{ère} interview de G.P 5
21 mars	1 ^{ère} interview de G.P 6
22 mars	1 ^{ère} interview de G.P 7 et de G.P 8
6 mai	1 ^{ère} interview de G.P 9
11 mai	1 ^{ère} interview de G.P 10
13 mai	1 ^{ère} interview de G.P 11
24 mai	1 ^{ère} interview de G.P 12
28 mai	1 ^{ère} interview de G.P 13
30 mai	2 ^{ème} interview de G.P 1
31 mai	2 ^{ème} interview de G.P 6
3 juin	2 ^{ème} interview de G.P 4
4 juin	1 ^{ère} interview de G.P 14
10 juin	2 ^{ème} interview de G.P 2 et de G.P 3
13 juin	2 ^{ème} interview de G.P 9
17 juin	2 ^{ème} interview de G.P 11
20 juin	2 ^{ème} interview de G.P 12
21 juin	2 ^{ème} interview de G.P 7 et de G.P 8
25 juin	2 ^{ème} interview de G.P 13
27 juin	2 ^{ème} interview de G.P 14
28 juin	2 ^{ème} interview de G.P 5
5 juillet	2 ^{ème} interview de G.P 10

II. ANNEE SCOLAIRE 1996-1997 (GROUPE PREMIER ET GROUPE INTERMEDIAIRE)

3 février	1 ^{ère} interview de G.I 1
6 février	1 ^{ère} interview de G.I 2
13 février	1 ^{ère} interview de G.I 3
14 février	1 ^{ère} interview de G.I 4 et de G.I 5
16 février	1 ^{ère} interview de G.I 6
7 mars	1 ^{ère} interview de G.I 7
10 mars	1 ^{ère} interview de G.I 8
1er avril	1 ^{ère} interview de G.I 9
10 avril	1 ^{ère} interview de G.I 10
28 avril	1 ^{ère} interview de G.I 11
29 avril	1 ^{ère} interview de G.I 12

2 mai	1 ^{ère} interview de G.I 13
20 mai	3 ^{ème} entretien avec G.P 2
21 mai	3 ^{ème} entretien avec G.P 6, G.P 11 et G.P 12
22 mai	3 ^{ème} entretien avec G.P 13
28 mai	3 ^{ème} entretien avec G.P 4, G.P 8 et G.P 9
29 mai	3 ^{ème} entretien avec G.P 5
2 juin	2 ^{ème} interview de G.I 1
3 juin	2 ^{ème} interview de G.I 6
4 juin	2 ^{ème} interview de G.P 7
5 juin	2 ^{ème} interview de G.I 9
6 juin	3 ^{ème} entretien avec G.P 14
10 juin	2 ^{ème} interview de G.I 7 et de G.I 10
12 juin	2 ^{ème} interview de G.I 4 et de G.I 5
13 juin	2 ^{ème} interview de G.I 11
16 juin	2 ^{ème} interview de G.I 8
17 juin	2 ^{ème} interview de G.I 12
19 juin	2 ^{ème} interview de G.I 3
20 juin	2 ^{ème} interview de G.I 2
26 juin	3 ^{ème} entretien avec G.P 1
27 juin	2 ^{ème} interview de G.I 13
3 juillet	3 ^{ème} entretien avec G.P 10

III. ANNEE SCOLAIRE 1997-1998 (GROUPE PREMIER, GROUPE INTERMEDIAIRE, GROUPE FINAL)

19 septembre	3 ^{ème} entretien avec G.P 1
3 octobre	3 ^{ème} entretien avec G.P 10
6 mars	1 ^{ère} interview de G.F 1 et de G.F 2
12 mars	1 ^{ère} interview de G.F 3
13 mars	1 ^{ère} interview de G.F 4
16 mars	1 ^{ère} interview de G.F 5
19 mars	1 ^{ère} interview de G.F 6 et G.F 7
26 mars	1 ^{ère} interview de G.F 8 et G.F 9
30 mars	1 ^{ère} interview de G.F 10
16 avril	1 ^{ère} interview de G.F 11, de G.F 12 et de G.F 13
20 avril	4 ^{ème} entretien avec G.P 1
21 avril	4 ^{ème} entretien avec G.P 14
6 mai	4 ^{ème} entretien avec G.P 6 et G.P 9
11 mai	3 ^{ème} entretien avec G.I 6
13 mai	4 ^{ème} entretien avec G.P 4 et G.P 11
14 mai	3 ^{ème} entretien avec G.I 11
27 mai	4 ^{ème} entretien avec G.P 8 et G.P 7, 3 ^{ème} entretien avec G.I 4 et G.I 5
8 juin	second entretien avec G.F 5
10 juin	3 ^{ème} entretien avec G.I 1 et G.I 13
12 juin	second entretien avec G.F 3
15 juin	Second entretien avec G.F 11 et G.F 12

16 juin	3 ^{ème} entretien avec G.I 3
18 juin	Second entretien avec G. F 1 et G.F 2
19 juin	second entretien avec G.F 4
22 juin	Second entretien avec G.F 8 et G.F 9
23 juin	3 ^{ème} entretien avec G.I 7
25 juin	Second entretien avec G.F 6 et G. F 7

IV. ANNEE SCOLAIRE 1998-1999 (dernières rencontres)

9 et 30 novembre	3 ^{ème} entretien avec G.I 12
10 novembre	4 ^{ème} entretien avec G.P 13
16 novembre	3 ^{ème} entretien avec G.I 3
9 décembre	3 ^{ème} entretien avec G.I 8 et G.I 9
19 janvier	4 ^{ème} entretien avec G.P 2

**DEUX ELEMENTS PREPARATOIRES
AU PREMIER VOLET DE L'INVESTIGATION**

Au-delà de l'intérêt sociologique qu'elle offre pour la recherche stricto sensu, toute la phase de montée en puissance de la communication durant laquelle les individus sont incités à se présenter, puis à se raconter - c'est-à-dire en quelque sorte à *se mettre en scène*¹, selon l'expression d'Erving GOFFMAN² - m'apparaît extrêmement profitable sur un plan strictement humain.

Je projette d'abord de parvenir à un résultat *intéressant* par l'intermédiaire d'une proposition de complètement d'un document dactylographié préétabli que mon *informateur* remplira immédiatement, en ma présence.

Je l'inciterai ensuite à revenir sur son parcours personnel, en le guidant distinctement vers cinq directions principales : parcours universitaire, admission à l'IUFM, formation professionnelle, prise de poste, projections sur l'avenir .

I. La fiche de renseignements

Le choix de cet imprimé ne relève évidemment pas du hasard.

Il a déjà été testé précédemment³, sous une forme légèrement transformée ; et j'avais déjà trouvé, à cette époque, que son exploitation se révélait fort instructive.

D'autre part, la restitution de cette première pièce par l'intéressé ne constitue pas non plus, à mon sens, un acte anodin.

Une fois cette fiche renseignée, sa réinjection probable en cours d'entretien offre, à mes yeux, quatre avantages principaux :

1) En premier lieu, elle assurera une sorte de *transition symbolique*.

En effet, ce passage se situe entre :

- **une prise de contact initiale, accompagnée par une demande verbale (généralement effectuée pendant le temps de travail, sur le lieu d'exercice) émise par un pair a priori inconnu (ou épisodiquement rencontré dans un cadre professionnel) et,**
- **la fourniture d'une production *engagée* (sollicitée en dehors des horaires scolaires) à un chercheur agissant dans une optique universitaire.**

2) Elle permettra ensuite un embrayage *véridique* et *efficace* de la discussion.

¹ Dans les documents relatifs à cette étude (corps de la thèse, journal de bord, clefs pour une lecture des entretiens et des questionnaires), l'usage de caractères italiques indiquera que les mots et expressions concernés me sont propres ou expriment une opinion personnelle.

² Cf. GOFFMAN (Erving), *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 : La présentation de soi*, Paris : Editions de Minuit, 1973.

L'auteur y assimile le monde à la scène d'un théâtre, dans lequel les individus sont des << acteurs >> qui tiennent des << rôles >>.

Il voit aussi les relations sociales comme des << représentations >> soumises à des règles précises.

³ Cf. mon année de maîtrise.

Elle a indiscutablement pour but d'affermir le sentiment de confiance naissant, issu de la divulgation et du partage d'indications plus précises sur le compte d'un interviewé que je désigne clairement sous l'angle d'un enseignant ; mais aussi comme un individu particularisé.

De cette manière, je désire faciliter l'enregistrement sur la bande magnétique.

3) Elle servira également de point d'appui à l'histoire de vie professionnelle.

Effectivement, lors de chaque entretien, je recours à cette méthode immédiatement après la délivrance des renseignements.

Or, ladite fiche sera constamment gardée sous mes yeux ou à portée de main jusqu'à la fin de l'échange, à l'instar d'une référence légitime.

Puisqu'elle contient des informations très personnelles, elle a donc pour fonction d'accréditer mes attitudes de consultation lorsque la nécessité s'en fera sentir.

4) Plus tard, elle se révélera extrêmement précieuse en tant que moyen de compréhension des discours reçus.

Elle cherchera alors à mieux resituer chaque interlocuteur dans un contexte social qui tiendra à la fois :

- du singulier, à travers les caractéristiques originales répertoriées, et
- d'une globalité, lorsqu'il s'agira de l'insérer au sein de l'une des promotions de professeurs des écoles étudiées ou dans l'ensemble des trois *groupes* retenus.

Le document que je soumetts à mes interlocuteurs est le suivant :

A. Etat-civil

Nom, prénom, sexe, âge, situation familiale, nombre d'enfants (s'il y a lieu), lieu de résidence (domicile légal), profession du père, profession de la mère, profession du conjoint.

B. Fonctions exercées

Lieu d'exercice (résidence administrative), directeur (trice) ou adjoint (e), secteur (préélémentaire, élémentaire, autre), classe (niveau), nombre total d'élèves, répartition des élèves selon l'âge, nombre de classes dans l'école, cadre (citadin, semi-rural, rural), poste demandé à la sortie de l'UFRM (oui ou non).

C. Cours universitaire

Diplômes possédés à partir du baccalauréat (*liste fournie : DEUG, DUT, licence, maîtrise, DEA, DESS, doctorat, autres*).

D. Parcours professionnel

S'il y a lieu.

La fiche se compose donc de quatre rubriques majeures.

A l'intérieur de celles-ci, le nombre élevé de variables manifeste de ma part une volonté de me rapprocher au maximum d'une sorte de *saturation informationnelle*.

En l'occurrence, mon principal objectif est de parvenir à l'entretien proprement dit dans les *meilleures conditions possibles*.

Examinons plus précisément les intentions qui m'animent pour chacun des points développés (état-civil, fonctions, cursus universitaire, parcours professionnel antérieur).

I.1. Une partie dénommée *état-civil*

Outre les informations de base habituelles portant sur le nom, le prénom, le sexe et l'âge des intéressés, je m'intéresse aussi à leur situation familiale.

Nous regarderons cette dernière sous un angle conjugal que je qualifierais de *traditionnel*, par le biais d'une utilisation *classique* des termes suivants : célibataire, marié, divorcé ou veuf.

Mais je prends toutefois bien soin de laisser, dès à présent, une certaine ouverture en leur adjoignant la mention très évasive *autre*.

En tant que chercheur en sciences sociales, je suis en effet suffisamment averti des évolutions sociétales survenues au cours des dernières décennies pour considérer que la notion de concubinage trouve entièrement sa place, quelque part entre le célibat et le mariage.

Je suis du reste persuadé qu'elle risque certainement, au regard de leur âge, de connaître la plus grande fréquence parmi les participants.

Je formule aussi l'hypothèse que, pour la plupart d'entre eux, une entrée récente dans le salariat n'a guère dû favoriser une stabilisation maritale lorsque celle-ci était bien entendu désirée.

Dans mon étude, je n'ai par contre pas pris en compte la nouveauté introduite dans la législation française par le Pacs⁴, à travers la Loi n° 99-944 du 15 novembre 1999, dans la mesure où elle est survenue à l'issue de mon investigation.

Cependant, dans cette phase de prospection, il m'a semblé important de ne pas chercher à imposer ce concept de concubinage ; dans la mesure où il comporte, à mon sens, une connotation beaucoup plus intime que les autres désignations proposées.

Par contre, si elle se fait jour pendant la discussion, cette réalité *maritale* prendra toute sa dimension lorsque nous irons dans une direction essentiellement *privée*.

Plus exactement, nous pourrions la mettre en relation avec deux particularités essentielles dans le cadre de ma recherche :

- la forme administrative *impossible* du département de la Meurthe-et-Moselle,
- le prélèvement important opéré sur les enseignants débutants du Premier Degré par le secteur du << Pays-Haut >>⁵ et, à l'intérieur de celui-ci, par la zone de Longwy⁶.

⁴ Pacs : Pacte civil de solidarité.

Dans la fiche de renseignements, le signalement du nombre éventuel d'enfants ne me paraît pas non plus constituer une incongruité en l'espèce, même si je possède par ailleurs des informations en provenance de l'IUFM de Lorraine⁷ - relayées par diverses enquêtes nationales⁸ - qui nous montrent que les professeurs des écoles sortants bénéficiaient majoritairement d'un statut d'étudiant avant leur accès à la formation initiale et que la plupart d'entre eux viennent tout juste de pénétrer *réellement* dans la vie active.

N'oublions pas en l'occurrence que nous nous adressons à des individus adultes dont l'âge moyen tourne autour de vingt-cinq ans, voire approche de la trentaine pour quelques-uns d'entre eux !

Nous nous dirigeons ensuite vers un signalement du lieu de résidence, que je désigne aussi (en référence à la législation existante) sous l'appellation de *domicile légal*.

A l'origine, par le biais de mes rencontres antérieures avec de jeunes collègues, je suis assurément au courant du fait que la nomination des débutants à distance signifie souvent pour les intéressés l'apparition d'une obligation concomitante de conserver un double foyer et je sais que cette situation singulière s'applique très majoritairement aux individus extérieurs à la région longovicienne⁹;

Mais je n'ignore pas non plus qu'elle devient de plus en plus fréquemment le lot des néophytes originaires de la zone qui l'ont ensuite quittée pour poursuivre leur parcours universitaire puis professionnel dans une grande métropole (le plus couramment, à Nancy).

Nous tenterons aussi de prendre en compte cet élément de réflexion tout en sachant pertinemment qu'il peut recouvrir des réalités diverses :

1) Tout d'abord, un certain nombre de ces jeunes gens *montés* du sud du département peuvent malgré tout continuer à être logés à titre gratuit dans leur habitation originelle.

Je présume qu'ils proviennent vraisemblablement de milieux aisés et j'estime au départ qu'ils sont très minoritaires au sein de chaque promotion examinée.

2) D'autres sont propriétaires de leur logement.

A mon sens, ces individus (encore peu nombreux) sont vraisemblablement déjà installés dans une vie conjugale en bonne et due forme.

3) D'après tous les renseignements dont je dispose, une très forte proportion de débutants conserve cependant un statut résidentiel de locataire à l'extérieur de la région de Longwy.

Je présume par conséquent que ces personnes versent effectivement, pour tout ou partie de leur résidence, un loyer plus ou moins élevé.

Au surplus des dépenses engendrées par les déplacements qu'occasionne leur envoi dans le nord du département, je conjecture donc implicitement que ces frais d'hébergement

⁵ Les guillemets à la française, sous la forme de doubles crochets anguleux (<< et >>) désigneront ici des mots, expressions ou appellations qui sont utilisés de manière officielle.

⁶ Suivant les données fournies par diverses sources.

⁷ Cf. les études statistiques qui ont fait l'objet d'une publication annuelle par cet organisme de formation au cours de la dernière décennie.

⁸ Cf. la revue *Education et formations* et diverses parutions du Ministère de l'Education Nationale.

⁹ Par extension, la région longovicienne comprendra dans la cas présent l'ensemble administratif constitué par les circonscriptions de Longwy I et de Longwy II.

occasionnent une ponction financière supplémentaire relativement conséquente dans leur budget.

Nous rechercherons enfin des renseignements qui visent plus exactement à cerner *l'origine sociale*.

Je suppose effectivement qu'elle est susceptible de révéler une certaine vision qui s'exprimera à travers les affirmations énoncées et que ces informations m'aideront subséquemment à mieux comprendre les propos diffusés.

Afin d'éclaircir plus précisément ce point, je sollicite des données qui s'appliquent successivement à la profession du père et à celle de la mère.

Nous les classerons ensuite en utilisant la nomenclature des catégories socioprofessionnelles établie par l'INSEE.

Bien que je sois parfaitement conscient du fait que l'étude des représentations par les catégories socioprofessionnelles a du sens ; j'exclus toutefois - tout comme pour les réponses qui compléteront le point suivant – de me servir des éléments recueillis et des comparaisons (limitées) effectuées à cette occasion pour essayer de me livrer à une étude sociologique plus poussée dans ce domaine, dans la mesure où telle n'est pas ici ma préoccupation principale.

Nous compléterons cette subdivision par l'examen de la profession du conjoint, en nous plaçant cette fois exclusivement d'un point de vue matrimonial.

Effectivement, à ce point de l'étude, je ne peux pas prendre en considération le concubinage en tant que situation solidement *fixée*, même lorsque je suis amené à constater que ce phénomène s'inscrit, pour certaines circonstances spécifiques, dans une continuité avérée sur le plan de la durée.

Par contre, je devine la répercussion indubitable que l'existence d'un compagnon pourra avoir sur certains aspects privés et elle entrera, par conséquent, ponctuellement en ligne de compte tout au long des entretiens.

I.2. Les fonctions exercées au moment de la rencontre

Je sépare les différents matériaux examinés en deux assemblages distincts.

Ces données serviront ensuite à nuancer et à recouper les réponses, à les relativiser.

I.2.1. Des questions d'ordre général

1) Il s'agit d'abord du lieu d'exercice

Je l'appelle aussi *résidence administrative*.

Si l'intéressé est appelé à intervenir dans plusieurs établissements, nous prendrons arbitrairement en compte son centre de rattachement.

2) Nous regarderons ensuite le niveau de responsabilité administrative attribué d'office par l'institution.

Dans la plupart des situations, à l'instar de leurs prédécesseurs et aînés, je sais que les nouveaux arrivants se retrouvent tout simplement sur un poste d'adjoint au directeur ou à la directrice de leur école.

Mais, par l'intermédiaire de ma propre présence sur le terrain, je n'ignore pas que des charges supplémentaires leur échoient systématiquement sous la forme d'une direction d'école.

Ce phénomène extra-ordinaire se produit habituellement en présence d'un des deux concours de circonstances suivants :

- une nomination dans un endroit bien localisé, le plus souvent situé en secteur rural ou semi-rural,
- sous le coup de la nécessité lorsque, par exemple, le débutant se trouvera devant la constatation d'une vacance ou face à la défaillance du titulaire pressenti pour assumer cette charge.

Par conséquent, puisqu'ils ne l'auront généralement pas demandée, cette obligation d'accepter de facto une responsabilité fréquemment liée au poste lui-même se surajoute à des tâches d'enseignement que je perçois comme déjà lourdes au départ.

3) Nous prendrons également en considération le secteur de l'enseignement primaire dans lequel l'intervention a quotidiennement lieu.

A ce propos, j'introduis d'ores et déjà trois modalités séparées qui me paraissent bien couvrir le champ : préélémentaire, élémentaire et *autre*.

Ce dernier terme vise, dans mon esprit, des emplois plus *pointus* tels qu'ils existent dans les deux circonscriptions de Longwy.

Pour commencer, j'y inclus les structures spécialisées présentes dans la zone.

J'ai une compréhension suffisante des textes officiels pour spécifier que certaines d'entre elles demandent, en temps ordinaire, la détention d'un diplôme professionnel qui s'appelle le CAPSAIS¹⁰.

Mais mon expérience de praticien m'apprend néanmoins que ces classes sont largement susceptibles d'échoir aux débutants.

Je fais ici explicitement référence :

- aux CLIS¹¹ des écoles élémentaires,

¹⁰ CAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires.

Il comprend sept options : A (enseignement des enfants et adolescents handicapés auditifs) B (enseignement des enfants et adolescents handicapés visuels ou aveugles) C (enseignement des enfants et adolescents malades somatiques, déficients physiques, handicapés moteurs), D (enseignement des enfants et adolescents présentant des troubles importants à dominante psychologique), E (enseignement et aide psychologique auprès des enfants en difficulté à l'école préélémentaire et élémentaire), F (enseignement et aide pédagogique auprès des adolescents ou des jeunes en difficulté) et G (chargés de rééducations).

Deux conditions doivent être réunies pour pouvoir se présenter à l'examen :

- posséder un diplôme d'instituteur ou de professeur des écoles et
- avoir exercé pendant quatre ans ou effectuer le stage de préparation à l'examen.

¹¹ CLIS : Classe d'Intégration Scolaire.

Par la circulaire n°91-304 du 18.11.1991, elles ont officiellement remplacé les classes de perfectionnement. Seul un instituteur ou un professeur des écoles titulaire d'un CAPSAIS option E (déficients intellectuels) peut normalement y enseigner.

- aux SES¹² (devenues des SEGPA¹³ en 1996) installées dans les collèges d'enseignement secondaire,
- aux EPA¹⁴.

Je pointe aussi les différentes formules qui rassemblent divers postes de remplacement¹⁵.

Nous avons respectivement affaire :

- aux diverses ZIL (<< Zones d'Intervention Localisée >>)¹⁶,
- à la << brigade >> Nord¹⁷ (AAZ et FC)¹⁸,
- aux décharges de direction¹⁹, d'IMF²⁰ ou syndicales.

Je n'oublie pas non plus les diverses entités administratives qui englobent les actions de soutien en direction d'élèves en difficulté scolaire.

Elles rassemblent pour leur part :

- les classes << d'adaptation >>, qu'elles soient fermées ou qu'elles jouissent d'une forme d'ouverture variable selon les établissements,
- les << moyens ZEP >>²¹ spécialement attribués aux écoles situées dans une << Zone d'Education Prioritaire >>.

¹² SES : Section d'Education Spécialisée.

Créées en 1967, les SES avaient pour vocation de scolariser les adolescents déficients intellectuels légers, le plus souvent issus des classes de perfectionnement. Partie intégrante d'un collège, exceptionnellement d'un Lycée d'Enseignement Professionnel (LEP), elles poursuivaient une formation générale, en apportant à partir de l'âge de quatorze ans des éléments de formation pré-professionnelle et professionnelle.

¹³ SEGPA : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.

Des textes de 1989 (décret n° 89-826 du 9 novembre 1989) et de 1990 (circulaire n°90-340 du 14 décembre 1990) ont organisé la transformation des SES en SEGPA, en prévoyant la mise en place d'une véritable formation professionnelle qualifiante de niveau V (CAP).

La circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996 tempère cette orientation en ne prévoyant qu'un début de formation professionnelle, avec entrée à seize ans dans une structure type lycée professionnel ou CFA (Centre de Formation pour Adultes) pour l'accès au CAP.

Ces structures en cours de rénovation ont pour finalité de renforcer l'intégration des élèves qui y sont accueillis au sein du collège et de leur permettre d'atteindre l'objectif de qualification pour tous au niveau V fixé par la loi d'orientation de 1989.

¹⁴ EPA : Ecole de Plein-Air.

Les EPA accueillait, à l'origine, des enfants d'âge scolaire souffrant de déficience physique ou de problèmes médicaux et pour qui il y avait indication de vie au grand air.

Elles reçoivent aujourd'hui des élèves de 6 à 12 ans qui souffrent, selon les établissements, de problèmes médicaux lourds, de polyhandicaps ou de problèmes divers plutôt à dominante médicale, justifiant d'une scolarité adaptée et d'aides particulières.

L'orientation des élèves relève de Commissions de l'Education Spéciale (CES).

¹⁵ La distribution des emplois de remplacement se fonde sur une distinction entre les congés plus longs - davantage réservés à la brigade - et les petits congés, généralement couverts par les ZIL.

¹⁶ Une << Zone d'Intervention Localisée >> comprend, en principe, un groupe agrégé de vingt-cinq classes attribué à un enseignant remplaçant ; mais ce nombre peut toutefois être modulé en fonction des situations locales, entre des limites fixées de quinze à trente-cinq classes.

Les remplacements concernent : les absences pour participer aux séances des organismes consultatifs du service, les congés de maladie et accidents supérieurs à trois jours, les stages de courte durée, les autres absences et en particulier les congés de maternité et de longue maladie lorsque la brigade ne peut y faire face.

¹⁷ Une brigade est mise en place à l'échelon départemental ; mais, selon la configuration du département, l'autorité académique départementale peut la répartir entre plusieurs implantations géographiques.

Les remplacements visent respectivement : les décharges de service réglementaire, les stages de formation annuels, stages de formation continue, les congés de maternité ou d'adoption, les congés de longue maladie, l'aide au personnel des ZIL.

¹⁸ AAZ : Aide Aux ZIL. FC : Formation Continue.

¹⁹ Selon différentes modalités, dont les deux plus courantes sont : quatre-quarts, deux-quarts et une demie.

²⁰ IMF : Instituteurs Maîtres-Formateurs.

I.2.2. Un deuxième ensemble composé de six traits caractéristiques

1) J'observe déjà une image globale de la classe elle-même.

Je l'apprécie en fonction d'un niveau d'enseignement - à travers différentes appellations qui vont de la « toute-petite section » de maternelle au « cours moyen deuxième année » - et je le décline donc de manière *classique*, dans le langage usuel des enseignants du primaire.

Nous passons aussi par les différents intitulés utilisés dans les classes spécialisées.

Cependant, je laisse toute liberté à une orientation linguistique qui utiliserait le vocabulaire plus officiel des cycles²².

2) Je désire ensuite disposer d'un aperçu sur le *poids numérique* représenté par les effectifs.

Par le biais de ma propre pratique professionnelle, je vois la prise en compte de cet aspect quantitatif comme incontournable.

3) J'examine aussi la répartition des élèves du groupe-classe en fonction de leur âge.

Ce caractère me semble particulièrement important dans le cas de cours multiples - doubles, triples, quadruples, voire classe unique – et dans les unités spécialisées.

4) Je porte également une attention singulière au nombre de classes dans l'école.

Cet élément me permettra d'emblée de mesurer l'envergure matérielle de l'établissement, car mon expérience de praticien m'indique qu'elle peut être source de perceptions différentes au niveau relationnel.

5) Puis, je demande un jugement subjectif sur le cadre environnemental.

Sans les définir au préalable, j'avance simplement à ce sujet trois modalités différentes (« citadin », « semi-rural », « rural »).

Par conséquent, je les livre *brutes* à l'appréciation des interviewés.

Je pense qu'elles m'aideront, par la suite, à mieux discerner la réception de l'entourage professionnel immédiat.

6) Enfin, le dernier point concerne la sollicitation effective du poste à la sortie de l'IUFM.

Au-delà d'une réponse succincte (sous une forme positive ou négative), chacun de mes informateurs est invité à me fournir une précision chiffrée, en termes de position de la demande au sein des différents vœux exprimés.

Elle devrait nous donner une idée plus précise du degré de volontariat exprimé par rapport à l'emploi concerné.

²¹ ZEP : Zone d'Education Prioritaire.

²² Trois cycles successifs ont été déterminés et délimités par l'Institution :

- Cycle I ou cycle des apprentissages premiers : toute petite section, petite et moyenne section de maternelle ;
- Cycle II ou cycle des apprentissages fondamentaux : grande section de maternelle, cours préparatoire, cours élémentaire première année ;
- Cycle III ou cycle des approfondissements : cours élémentaire deuxième année, cours moyen première et deuxième année.

I.3. Un dévoilement du cursus universitaire parcouru.

A cet effet, j'énumère de façon exhaustive une liste de diplômes a priori susceptibles d'être possédés par l'intéressé.

Je commence au baccalauréat et je fournis les intitulés suivants :

- DEUG,
- DUT,
- licence,
- maîtrise,
- DEA,
- DESS,
- doctorat,

Je n'oublie pas, comme à l'accoutumée, la mention de la catégorie << autres >>, propre à réunir les cas particuliers que je n'aurais pas envisagés.

I.4. Un aperçu sur le parcours professionnel antérieur à l'entrée dans l'enseignement primaire.

J'accepte les expériences obtenues sous les régimes les plus divers, qu'elles se situent dans l'économie privée ou dans le secteur public.

Je fais ici référence aux CDI²³, aux CDD²⁴, aux temps partiels, à l'intérim, au travail indépendant, voire aux stages rémunérés de longue durée.

J'insère bien évidemment l'Education Nationale en tant qu'employeur dans cette rubrique, dans la mesure où elle offre elle-même des contrats provisoires à plus ou moins long terme (surveillants d'internat ou d'externat, maîtres-auxiliaires...).

Je n'ai cependant pas pris en considération les emplois d'aide-éducateurs lors de la création de la fiche de renseignements, pour la raison essentielle qu'ils ne sont apparus que dans la dernière étape de l'investigation, c'est-à-dire lorsque la troisième et dernière promotion de professeurs des écoles examinée est arrivée sur le terrain.

Dans cette phase de l'étude, je ne collecte pas non plus les passages fugaces ou répétés effectués dans les centres et/ou colonies de vacances.

J'exclus aussi les stages de formation - tels qu'ils sont par exemple proposés par l'ANPE²⁵ - des acquis d'ordre professionnel.

Librement laissées à l'appréciation des informateurs, ces deux dernières catégories de pratiques ne seront toutefois nullement passées sous silence lors de l'entretien proprement dit.

²³ CDI : Contrat à Durée Indéterminée.

²⁴ CDD : Contrat à Durée Déterminée.

²⁵ ANPE : Agence Nationale Pour l'Emploi.

II. L'histoire de vie sociale (comprise sous un angle scolaire et professionnel)

Grosso modo, trois des sujets retenus dans ce cadre s'appliquent directement au *passé* des individus, en remontant progressivement des moments les plus éloignés aux plus proches :

- 1) Le premier point concerne ainsi le cursus universitaire, tel qu'il a été éprouvé avant l'arrivée à l'IUFM.
- 2) Dans un deuxième temps, nous irons vers la manière dont l'entrée au sein de cet organisme de formation s'est passée.
- 3) Je briguerai ensuite une évaluation concise mais rapide sur la formation initiale reçue et sur les formateurs qui l'ont dispensée.

Le quatrième questionnement est plutôt rattaché au *présent*.

Je me tourne vers l'expression d'un vécu appliqué à la prise de poste, portant sur la période écoulée depuis la rentrée du mois de septembre.

Le dernier tend vers une *expectative*.

Nous recevrons les projections que les débutants sont capables d'effectuer, à l'heure actuelle, à la fois dans le temps et dans l'espace.

Je concentre par conséquent cet essai d'approche biographique sur les cinq volets distincts énoncés ci-après :

Consigne générale : je vais vous demander de me raconter votre histoire, d'un point de vue social, autour de cinq thèmes (*énumérés l'un après l'autre*).

A. Parcours suivi avant l'entrée en IUFM

Vous avez obtenu un bac... , que vouliez-vous en faire ?
Aviez-vous un projet professionnel ?

B. Entrée proprement dite à l'IUFM

Comment votre entrée à l'IUFM s'est-elle passée ?
Dans quel établissement êtes-vous allé (e) ?
Étiez-vous allocataire ?

C. Appréciation portée sur la formation et les formateurs

Pourriez-vous porter une appréciation, sans trop entrer dans les détails, sur chacune des deux années que vous avez passées à l'IUFM ? Comment les avez-vous vécues ?

Centrons-nous à la fois sur la formation et sur les formateurs.

La première année ?

Pour la deuxième année, reprenons l'un après l'autre, les trois éléments principaux sur lesquels vous avez évalué (e) : les cours, les stages et le mémoire.

Commençons par les cours.

Aviez-vous les mêmes formateurs ?

Les stages ? Le mémoire ?

Pourriez-vous me donner une appréciation globale sur la formation ?

D. La prise de poste

Depuis septembre, comment cela se passe-t-il ?
Globalement, êtes-vous satisfait (e) ?

E. Visions de l'avenir

Comment voyez-vous votre avenir ?
Voulez-vous rester professeur des écoles ?

Pour ce qui concerne la procédure utilisée, je prends tout d'abord bien soin d'énoncer une première fois l'ensemble des titres retenus, l'un après l'autre, de manière globale, en m'efforçant de parler calmement et distinctement et en insistant lourdement sur la formulation de chacun d'eux.

J'essaie ainsi de bien montrer que je suis guidé par un ordre chronologique précis, dont j'ai déterminé les étapes à l'avance, afin de laisser apparaître mon désir de maintien d'une unité du récit.

Puis, je décline de nouveau chaque sujet consécutivement.

Bien entendu, à l'intérieur de chaque passage, je laisse entière liberté pour relater les faits.

Je n'interviens que de façon minimale, uniquement lorsque je juge que le besoin s'en fait sentir, c'est-à-dire en vue de compléter une information ou pour passer outre à un blocage passager.

Je n'aborde subséquemment le point suivant que lorsqu'un silence prolongé m'avertit que nous avons apparemment épuisé le développement attendu.

Bien qu'il puisse apparaître a priori comme quelque peu rigide et contraignant, j'assigne comme principal objectif au choix d'un cadre préformé comme celui-ci une facilitation de la prise de parole.

Je tente de procurer à l'interviewé un schéma possible et vraisemblable, à la fois *parlant* pour lui et *pertinent* pour moi, et je désire surtout octroyer une ligne directrice sur laquelle une explication pourra ensuite être assise, c'est-à-dire construire une sorte de *squelette* apte à soutenir l'argumentation.

Dans mon esprit, cette démarche est censée permettre le dépassement de l'appréhension inévitable liée originellement à la distance préexistante entre les deux parties ; même si par ailleurs, généralement dans un cadre professionnel, certaines personnes me connaissent déjà.

En effet, je suppose que cette inquiétude reste toujours opérante, à la manière d'un halo qui envelopperait ce moment encore flou qu'insère l'amorce de la communication verbale.

Dans la situation présente, j'ai parfaitement conscience que je vais inévitablement demander à mon interlocuteur de passer, d'un seul coup, à une étape *supérieure*.

Je pressens que cette transition plus ou moins brutale nécessitera certainement le dépassement simultané d'une certaine projection plaquée sur mon propre personnage.

Effectivement, je conçois qu'une forme de représentation restera malgré tout omniprésente et sous-jacente.

C'est celle du praticien, du pair, en dépit de la différence institutionnelle de statut (instituteur/professeur des écoles) qui existe entre nous.

Mais je sais aussi que je demande désormais à l'informateur d'accéder à une préoccupation et à une logique de type universitaire.

C'est celle du chercheur.

Tout au long de l'investigation, je m'efforcerai par conséquent au maximum d'échapper à un *mélange des genres*.

II.1. Le parcours suivi avant l'entrée en IUFM

A mon sens, l'exploration de ce premier sujet représente une entrée en matière d'autant plus précieuse que je l'ai déjà expérimentée auparavant²⁶.

J'ai alors eu l'occasion de relever que, lorsqu'elle s'accompagne d'une réelle attitude emphatique manifestée d'emblée par le chercheur, elle se révèle singulièrement porteuse non seulement pour le lancement de la discussion, mais également sur le plan de la qualité de son déroulement ultérieur.

Il s'agit donc pour moi de ne pas *manquer* cette phase délicate de l'échange, bien au contraire !

Autant que faire se peut, il me faut nécessairement veiller à ce qu'elle se passe bien dès l'abord, afin d'éviter de me retrouver dans la position de devoir la rattraper postérieurement.

Pour entamer cette nouvelle section, j'introduis volontairement la référence au baccalauréat comme point de départ souhaitable du cursus de formation, en m'appuyant ouvertement sur les indications qui figurent dans la fiche de renseignements.

Sur le plan scolaire, ce diplôme m'apparaît effectivement comme le plus probant dans la situation présente, dans la mesure où il correspondrait à un point de référence central dans le cursus des professeurs des écoles.

Effectivement, nous savons qu'il est tout à la fois *terme et sanction* de l'enseignement secondaire et *inauguration* d'un cycle universitaire.

D'autre part, ma propre expérience universitaire et professionnelle m'incite à penser qu'il est placé à une époque charnière dans la bifurcation vers la vie active.

A ce titre, j'ai déjà eu l'opportunité de constater que cette phase est généralement perçue comme déterminante, en termes d'opportunités de carrière, par nombre d'individus.

²⁶ Cf. mon année de maîtrise.

Pourtant, dans le cas présent, la période qui nous intéressera le plus fortement se situe essentiellement après le baccalauréat.

Par conséquent, j'estime qu'il est inutile de remonter sur-le-champ à une phase beaucoup plus éloignée dans le temps, en direction de l'adolescence ou même de l'enfance, puisqu'elle demanderait certainement un effort de mémoire substantiel qui pourrait se révéler inapproprié, voire inutile, en ce qui concerne la majorité de mes interlocuteurs.

Mais mon intention manifeste est de m'adapter à chaque personnalité dans son individualité propre, et à chaque histoire dans ce qu'elle offre de plus singulier.

C'est la raison pour laquelle je me hâte de préciser que le choix autoritaire de cette première certification (au niveau baccalauréat) ne dresse nullement une borne stricte et indépassable.

Bien sûr, j'accepterai tout renvoi à une période antérieure, à la convenance de chacun, lorsqu'elle présentera une valeur explicative pour la recherche.

J'axe clairement la narration autour de la notion de projet professionnel.

Outre, évidemment, les renseignements plus pointus qu'elle nous apporte sur l'originalité de la biographie de chaque informateur - les informations recueillies viennent, de ce point de vue, avantageusement compléter celles qui sont dispensées par la fiche de renseignements – je crois que cette auto-présentation relative aux intentions et espérances professionnelles initiales est incontestablement susceptible de consolider une mise en confiance réciproque.

En effet, j'ai déjà eu le loisir de constater qu'un retour vers le passé comme celui-ci se révèle généralement apte à provoquer un retentissement psychologique que je vois plonger ses racines dans un registre émotionnel profond.

Et, après coup, je préjuge que chaque personnalité le reconstruit et le dévoile à sa manière, selon les effets qu'elle ressent à l'occasion de cette plongée vers certaines de ses racines.

II.2. L'entrée proprement dite à l'IUFM

Ce deuxième point ouvre une autre porte d'accès sur la formation.

Cette fois-ci, elle sera appréhendée sous un angle encore plus professionnel.

Puisque les témoignages récoltés s'appliquent successivement aux années 1993, 1994, 1995 et 1996, cette subdivision nous donne par ailleurs un éclairage tout à fait intéressant sur des modalités d'admission concrètes à l'IUFM de Lorraine ; à une époque encore marquée par une montée en puissance de la nouvelle direction adoptée par ces établissements et, en conséquence, par une relative incertitude quant aux questions d'identité²⁷.

²⁷ Cf. l'analyse qui en est faite dans le projet d'établissement.

Or, par l'intermédiaire de diverses sources²⁸, nous savons pertinemment qu'à l'heure actuelle, les préoccupations ont évolué²⁹.

D'après les données disponibles, nous ne sommes ainsi clairement plus dans un souci d'attirance des étudiants titulaires d'une licence, dans la mesure où le mouvement des candidatures vers le concours du CAPE³⁰ paraît aujourd'hui suffisamment fourni et conséquent.

La demande sur le lieu géographique siège de la formation effectuée en première année n'est pas non plus inopportune.

J'émet au départ l'hypothèse que l'affectation dans l'un ou l'autre des sites lorrains³¹ entraîne par elle-même une perception différente quant à cette période de préparation au concours.

De plus, nous avons l'occasion de nous référer à une question qui ne se pose certes plus actuellement mais dont nous n'ignorons pas qu'elle a été source de récriminations et de malentendus depuis la création des IUFM, en 1991.

A travers ce questionnaire sur l'entrée dans l'organisme de formation nous abordons effectivement une facette qui peut certainement être contemplée comme périphérique en ce qui touche à un examen de la formation *pure*.

Elle me semble pourtant complémentaire et indissociable de celle-ci pour l'ensemble des trois promotions de professeurs des écoles respectivement arrivées sur le terrain à la rentrée des années scolaires 1995/1996, 1996/1997 et 1997/1998.

Il s'agit des différentes aides étatiques mises en place par les autorités gouvernementales en vue d'inciter les jeunes, étudiants pour la plupart, à embrasser la carrière enseignante.

Pour ce qui concerne la présente étude, nous nous limiterons simplement à évoquer l'allocation d'année préparatoire³² et l'allocation de première année d'I.U.F.M.³³.

Je suis informé du fait que ces gratifications n'ont été supprimées qu'après le passage, dans l'organisme de formation, des débutants que j'ai rencontrés³⁴ et qu'ils ont donc été totalement concernés par leur distribution.

²⁸ Par une lecture régulière de revues spécialisées mais aussi de la presse *grand public*.

²⁹ Le projet d'établissement élaboré, à l'instar des autres IUFM pour la période 1995/1999 (puis étendu à l'année 2000) commence à poser le problème de la gestion des flux d'étudiants sous l'angle de priorités s'exprimant en termes d'un programme d'actions prioritaires sur l'information et l'orientation et sur la création de motivations positives pour l'enseignement.

Pour la pré-inscription de l'année scolaire 1999-2000, le guide Minitel édité par l'IUFM indique d'ailleurs la nécessité pour les candidats de passer un test en mathématiques et en français dès le mois d'avril.

³⁰ CAPE : Certificat d'Aptitude au Professorat des Ecoles.

Créé en 1991, il a remplacé l'ancien concours de recrutement des instituteurs.

³¹ Il s'agit respectivement de Bar-le-Duc, d'Epinal, de Nancy-Maxéville, de Metz et de Montigny-les-Metz.

³² Instaurée dans le but d'aider à la préparation d'une licence ou d'un diplôme de niveau équivalent nécessaire pour se présenter au concours, elle représentait une somme de 50 000 F par an.

³³ D'un montant de 70 000 F à l'origine, elle concernait surtout les régions où les besoins de recrutement étaient importants, c'est-à-dire essentiellement les zones déficitaires situées au nord de la Loire. Ce chiffre est passé à 60 000 F pour la rentrée 1996.

³⁴ Lors du vote du budget 1997.

Et j'imagine que cela risque vraisemblablement d'orienter au moins une partie de la discussion, selon qu'ils ont bénéficié ou pas de ce soutien financier, à plus forte raison s'il a été franchement relié à l'idée de *mérite*.

J'envisage des situations dans lesquelles une attribution réellement perçue pourra être susceptible de corroborer, de manière directe ou indirecte, un discours marqué du sceau de la motivation.

Il sera également intéressant d'observer si les propos font intervenir la notion de vocation, puisque cette dernière me semble décalée par rapport à celle de mérite.

II.3. Une appréciation rapportée à la formation et aux formateurs

Elle constitue, à mon sens, l'un des deux nœuds centraux de la narration.

Je demande un jugement qui se voudra sans restriction, à partir de trois parties récurrentes que j'énonce successivement :

1) Une estimation générale est pilotée en direction de la première année.

Elle est tout autant orientée vers les cours théoriques reçus au sein de l'organisme de formation que vers des modalités plus globales d'appréhension de la vie professionnelle mises en place par l'IUFM.

En outre, nous pointons la question de la préparation au concours de professeur des écoles, dans la mesure où cette épreuve représente un *sésame* pour le passage à l'étape supérieure (représentée par la stagiarisation).

2) Je sollicite un discernement encore plus détaillé pour la deuxième année.

Effectivement, nous savons que cette étape a été accomplie en qualité de professeur des écoles stagiaire.

Je conçois qu'elle devrait, en principe, être saisie comme plus professionnelle que la première.

Nous nous dirigeons alternativement vers les trois éléments principaux qui apparaissent déterminants pour la réussite et la certification *finales* :

- les cours théoriques,
- les stages (plus singulièrement les stages en responsabilité) et,
- le mémoire professionnel.

3) Je réclame une évaluation globale sur l'ensemble des deux années.

Nous porterons une attention toute particulière aux propos de ceux que l'Institution nomme << néo-PE2 >>, c'est-à-dire à ces enseignants qui ont été admis au concours sans passer préalablement par l'IUFM et qui n'ont ainsi accompli qu'une seule année de formation professionnelle.

II.4. La prise de poste

C'est indubitablement pour moi l'autre grand centre de gravité du récit.

La prise de poste est certainement rattachée au passé d'un point de vue historique, mais je la considère plutôt ici comme un épisode résonnant, actualisé.

Je requiers donc une première prise de position sur l'entrée dans la carrière sous une forme *totalisante*.

Elle me permet de préparer la suite de l'entretien qui approfondira, pour sa part, cette interrogation.

La réaction enregistrée à cette occasion nous fournira d'ores et déjà un indice global de satisfaction ou d'insatisfaction par rapport au poste lui-même.

Je pense qu'elle nous autorise aussi à distinguer grossièrement une série d'indices qui nous indiqueront si nous avons affaire à une simple prise de poste ou si, nous sommes en mesure de discerner une esquisse de prise de fonction (s).

Dans mon optique, la différence entre ces deux modalités se situe essentiellement dans le degré d'engagement que le professeur des écoles manifestera dans ses propos vis-à-vis du poste qu'il occupe au moment de l'entretien.

II.5. Les visions de l'avenir

Pour clore cette partie relative à son histoire de vie sociale, je partage l'existence du narrateur en deux phases distinctes.

Jusqu'à présent, nous n'avons enregistré que des événements déjà advenus dans un passé plus ou moins proche et je propose maintenant de produire une projection rapide dans le futur.

Ce transport mental devrait déjà permettre de grossièrement mesurer un degré d'identification professionnelle préalable.

Il vérifiera aussi la présence effective d'informations appliquées aux possibilités de promotion attendues et/ou de reconversion éventuelles, et il notera leur degré de réalisme (ou a contrario leur grossissement) dans les discours.

Ce cinquième et dernier point clôture la partie *histoire de vie* et il me permet d'autre part d'assurer la transition avec le guide du premier entretien.

LE PREMIER GUIDE D'ENTRETIEN

Ce procédé d'investigation nous emmène successivement dans trois directions que je présente sous un même fil conducteur exprimé en termes génériques de « besoins ».

Nous distinguerons successivement des besoins *affectifs*, des besoins *opératoires* et des besoins *personnels*.

Nous nous livrons avant tout à une sorte de balayage horizontal concentré sur le vécu des premiers mois d'exercice, à partir d'un certain nombre de postulats que je considère comme *basiques*.

Je les ai préalablement déterminés en m'appuyant sur des lectures théoriques diversifiées, puisqu'elles proviennent à la fois d'ouvrages, d'articles ou de rapports officiels³⁵.

Les deux premières orientations sont en correspondance étroite avec l'exercice *direct* du métier d'enseignant du Premier Degré :

- L'une concerne diverses entrées que j'ai placées sur un plan que je qualifie d'*affectif*.
- L'autre se dirige plus *classiquement* vers un champ que je localise comme plus *opératoire*.

Les éléments que nous testerons plus singulièrement dans ces deux premières divisions du guide d'entretien ont pour visée principale d'explorer le concept global de « besoins de formation », tout en essayant de l'adapter aux conditions présentes.

Nous saisissons d'abord la notion théorique de « besoins de formation » sous la configuration a priori minimale d'un décalage, d'un intervalle, d'une différence entre un certain nombre de compétences virtuelles telles qu'elles sont déterminées par l'Institution et les compétences véritables qui apparaissent disponibles à cet instant de la carrière.

Ces grandes lignes de compétences ont été choisies et prédéterminées à partir de deux sources essentielles :

1) Les indications fournies par l'Institution elle-même.

Elles se situent dans la continuité des trois axes dégagés par le rapport DE PERETTI³⁶ et des sept domaines globaux de compétences autour des trois grandes catégories de savoirs (mobilisation de connaissances relatives aux identités disciplinaires, à la gestion des apprentissages, au système éducatif) établis par le recteur BANCEL³⁷.

³⁵ Cf. les auteurs déjà cités.

³⁶ Homogénéisation, décloisonnement, universitarisation cf. DE PERETTI (André), *La formation des personnels de L'Education Nationale*, Paris : La Documentation Française, 1982.

³⁷ BANCEL (Daniel), *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris : M.E.N.J.S, 1989. Pour mémoire, rappelons que ces domaines recouvrent l'organisation d'un plan d'action pédagogique, la préparation et la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage, la régulation du déroulement d'une situation d'apprentissage et son évaluation, la gestion des phénomènes relationnels, la fourniture d'une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel, favoriser l'émergence de projets professionnels positifs et le travail avec des partenaires.

Elles me semblent avoir été largement reprises et détaillées dans le « Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles »³⁸ et ce document occupera donc une place essentielle pour le développement de ma réflexion.

2) Les résultats approvisionnés par des travaux de recherche récents relatifs à la « prise de fonction (s) »³⁹.

Qui plus est, avec la notion globale de besoin, nous introduisons une abstraction dans des contextes formels et les répercussions de cette inoculation presque expérimentale seront ensuite restituées par l'intermédiaire d'un discours.

Toutefois, je suis capable de resituer les propos émis dans leur environnement propre puisqu'ils proviennent de professeurs des écoles débutants insérés individuellement et collectivement dans un espace administratif prédéfini qui ne m'est pas inconnu au préalable, dans la mesure où je continue moi-même à m'y mouvoir.

Ce domaine recouvrira des étendues géographiques différentes :

- 1) Dans la majorité des cas, il s'agira de l'une des deux circonscriptions longoviciennes.
- 2) Pour certaines situations, nous aurons les deux circonscriptions à la fois.
- 3) Dans une minorité de circonstances, l'ensemble des quatre circonscriptions du Pays-Haut meurthe-et-mosellan (Longwy I, Longwy II, Briey I, Briey II) seront concernées.

La troisième et dernière direction tente d'explorer une sphère ressortant d'exigences que je catalogue comme *privées*

De prime abord, il est sans doute indéniable que cette dimension n'entre pas stricto sensu dans la définition des « besoins de formation » que j'ai donnée antérieurement.

Je présume pourtant que le vécu et le ressenti qui s'exprimeront à l'occasion de l'investigation feront ressortir une influence plus ou moins prononcée des préoccupations plus intimes sur les besoins d'ordre professionnel.

Cette hypothèse de travail s'appuie préférentiellement sur Ada ABRAHAM⁴⁰.

³⁸ Ce référentiel a été créé en 1994.

³⁹ Signalons en particulier les ouvrages suivants :

- BAILLAUQUES (Simone), BREUSE (Edouard), *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris : E.S.F éditeur, 1993.
- 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.
- LOUVET (Andrée), BAILLAUQUES (Simone) et alii, *La prise de fonction des instituteurs*, Collection « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation », Paris : I.N.R.P, 1992.

Retenons aussi les articles suivants sur les enseignants débutants parus dans *Recherche et formation* n° 3 :

- *Une recherche sur les instituteurs débutants en France* (Andrée LOUVET) 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

Ainsi que le numéro 290 de janvier 1991 des *Cahiers Pédagogiques* : *Débuter dans le métier d'enseignant* ou encore le recueil publié à l'initiative du C.R.D.P de Montpellier, du C.R.A.P Cahiers Pédagogiques et de la M.A.F.P.E.N (4ème trimestre 1991) : *Débuter dans le métier d'enseignant*.

⁴⁰ ABRAHAM (Ada) (sous la direction de), *L'enseignant est une personne*, Paris : ESF Editeur, 1984.

Nous savons effectivement qu'elle prend en compte la dimension personnelle de l'enseignement en en faisant un objet d'étude étayé par un ensemble d'observations et d'expériences.

Elle essaie aussi d'évaluer son impact sur les pratiques didactiques, sur les apprentissages des élèves ou sur le versant affectif dans la classe, en tant que dimension parmi tant d'autres enchevêtrée dans le « processus éducatif ».

J'adopte pour ma part largement cette « problématique psychologique » de l'enseignant.

En référence à la notion d'implication utilisée en psychologie, j'admets également le point de vue selon lequel celle-ci « connote le fait d'une confusion dans les situations humaines (...) plus précisément un brouillage dans les démarcations posées initialement au sein d'un dispositif qui a pour fonction la captation des faits. La confusion, le brouillage constituent un obstacle dont on doit prendre conscience, afin de les neutraliser et de mieux les utiliser dans le sens d'un plus grand engagement dans la situation »⁴¹.

En l'occurrence, je crois qu'il s'agira probablement de saisir une action indirecte, mais j'entrevois cependant la possibilité d'appréhender certains de ses effets à travers une mise en avant par les interviewés eux-mêmes au cours de la discussion.

Voyons maintenant de manière plus détaillée le plan et les consignes qui ont été proposés aux débutants :

A. Aspects affectifs des besoins

1) Relations avec les partenaires

1.a) le groupe-classe

- les problèmes de discipline, d'ordre ;
- la distance, le positionnement symbolique.

1.b) les collègues

- le contexte hérité du poste ;
- l'accueil ;
- la disponibilité du directeur ;
- le sentiment d'isolement éventuel.

1.c) les parents

1.d) l'équipe de circonscription (conseillers pédagogiques et inspecteur)

1.e) l'extérieur

2) Relations intra-psychiques

2.a) Notions de responsabilité et de changement

2.b) Crise initiale

B. Aspects opératoires

1) Lacunes de la formation initiale

- maîtrise des contenus ;
- préparation à l'aspect humain.

⁴¹ REVAULT D'ALLONNES (Claude) et alii, *La démarche clinique en sciences humaines. Documents, méthodes, problèmes*, Paris : Dunod, 1989, p 143.

2) Articulation théorie-pratique

2.a) Dans la démarche individuelle

- organisation du temps et de l'espace ;
- gestion du travail de préparation et de correction ;
- évaluation des actes pédagogiques.

2.b) Dans l'efficacité

- captation de l'attention ;
- prise en compte des difficultés et besoins individuels et collectifs ;
- appréciation des apprentissages.

C. Aspects privés

1) Influence du milieu local

2) Contraintes

Examinons maintenant les trois grands *types de besoins* que j'ai préalablement déterminés.

I. Aspects affectifs des besoins

Je fractionne d'emblée cette catégorie en deux groupes principaux qui, sans prétendre à l'exhaustivité, me paraissent recouvrir le plus largement mes préoccupations dans cette direction.

I.1. La première série de thèmes est centrée autour du concept global de << partenariat >>

J'insère à dessein de manière tout à fait générale - c'est-à-dire sans l'expliquer au préalable à nos interlocuteurs - la notion complexe, multiréférentielle et polysémique de <<partenaire >>.

En choisissant cette façon de procéder, je mets donc explicitement cette conception à l'épreuve et je laisse tout de suite à mon interlocuteur le loisir de l'accepter ou de la refuser.

S'il la garde, avec ou sans réserves, j'escompte qu'il prendra ensuite le soin d'imaginer et d'enrichir l'idée implicitement suggérée *d'association* qu'elle me semble porter en elle.

J'aspire aussi à ce que l'énonciation de ce concept se fasse en des termes qui iront dans le sens de la rencontre, de l'ouverture, de l'échange, de la coopération, peut-être d'une idée d'équipe, de contrat... ou bien, en contrepartie, qui se dirigeront plutôt vers une vision suggérant la confrontation, le conflit, probablement la négociation...

Je limite l'application de l'acception << partenariat >> exclusivement aux relations susceptibles d'être nouées avec l'environnement professionnel immédiat.

Les formes que je retiens sont celles qui sont *habituellement* contractées avec cinq grandes catégories d'interlocuteurs bien spécifiés : le groupe-classe, les collègues, les parents, l'équipe de circonscription et *l'extérieur*.

Je les ai choisis, puis volontairement hiérarchisés, en fonction de la proximité spatiale et relationnelle qu'ils me paraissent présenter avec l'enseignant.

I.1.1. Le groupe-classe

Je place bien entendu le groupe-classe en première position.

Il me semble que nous ne pouvons faire moins que le considérer comme le plus important des cinq partenaires désignés.

Je le conçois même comme essentiel, puisqu'il représente à la fois l'objet et la raison d'être de l'intervention professionnelle du professeur des écoles.

Pour des raisons pratiques, je considère au départ l'assemblage d'individus constitué par le groupe-classe comme un ensemble unique, formé par des élèves que j'invite donc à contempler indépendamment de leur personnalité propre.

Mais nous accepterons ensuite sans restrictions que certains enfants soient particularisés au cours de l'entretien.

J'opte d'emblée pour une focalisation sur les deux aspects qui m'apparaissent comme les plus saillants et les plus significatifs lors de la prise de poste :

- les affaires *disciplinaires* au sein de la collectivité écolière,
- un positionnement *symbolique*.

J'ai conscience que ces versants concernent des zones a priori subjectives et indéterminées⁴².

Par le biais de ma demande d'estimation, je tente de déterminer méthodiquement la durée de la période qui s'est avérée indispensable pour parvenir à une solution saisie comme acceptable par les professeurs des écoles, en vue de remédier aux éventuelles difficultés rencontrées.

I.1.1.1. Les problèmes de discipline, d'ordre

De manière théorique, nous nous appuyons alternativement sur différentes études⁴³ qui nous disent *logiquement* que << les débuts de carrière se passent mieux lorsque les problèmes disciplinaires sont atténués >> et sur ma propre expérience passée et présente de praticien toujours en activité.

Au commencement de cette étude et en accord avec les conclusions auxquelles je suis moi-même déjà parvenu à travers ma pratique professionnelle, je postule conséquemment que les relations qui s'établissent progressivement entre les élèves et l'enseignant ne seront que meilleures lorsqu'elles s'exerceront dans un contexte que le maître pourra considérer comme << positif >> sur un plan disciplinaire.

⁴² Cf. supra.

⁴³ Cf. en particulier les travaux déjà cités de Simone BAILLAUQUES, D'Edouard BREUSE ou d'Andrée LOUVET.

Ce caractère *constructif* des échanges sera essentiellement mesuré par le biais d'un moindre degré de conflit et de << violence >> dans la classe, atténuant de la sorte la force du sentiment de << peur >>⁴⁴.

Par mon expérience de praticien, je n'ignore pas qu'une période de test se révèle inévitable lors de la prise de poste.

J'essaie en particulier d'entrevoir les stratégies mises en œuvre par le néophyte pour réussir à la surmonter ainsi que les modes de règlement des désaccords.

La question centrale que j'explore est celle de la gestion enseignante de l'application de la notion d'autorité à un groupe d'enfants initialement inconnu.

L'expérience que j'ai accumulée en tant qu'instituteur en activité m'a en effet persuadé que l'imposition d'une forme de pouvoir nécessitant l'acceptation d'un certain nombre de contraintes par les élèves est absolument obligatoire dans l'enseignement primaire et peut-être d'ailleurs, dans une perspective plus élargie, cette exigence est-elle aussi plus apparente dans le domaine de l'éducation que dans tout autre contexte professionnel.

Toutefois, je sais que ces contraintes sont généralement comprises par les maîtres comme des ouvertures de possibles et non pas comme des procédés arbitraires.

En demandant immédiatement une définition liée à l'expérience dont les professeurs des écoles disposent - dans les limites propres à l'apprentissage en cours de leur métier, puisqu'ils sont encore débutants - je désire vérifier le degré d'adhésion qu'ils manifestent face aux concepts d'ordre et de discipline que je leur livre volontairement sous une forme *inachevée*.

Je suis pleinement conscient que la nouvelle position d'autorité qu'ils sont désormais censés assumer contient une ambivalence⁴⁵ et qu'elle suscite inmanquablement chez ces nouveaux maîtres une hésitation entre << des méthodes anciennes jugées trop rigides et des procédures plus démocratiques mais qui peuvent se révéler inadaptées dans un contexte bien déterminé >>.

A contrario, nous pointerons donc à cette occasion les résistances plus ou moins larvées qui sont attachées à ce statut, car je pense qu'elles relèvent de la personnalité et des idées philosophiques de chacun⁴⁶.

Je suis également averti du fait qu'au-delà de l'acquisition d'expériences diverses, engrangées l'année précédente lors des stages professionnels en deuxième année d'IUFM – chacun d'eux couvre habituellement une durée d'une ou de deux semaines - ou de l'accomplissement de travaux saisonniers estivaux au contact d'enfants ou d'adolescents, la première prise de poste véritable ne peut que réactiver l'histoire singulière de l'enseignant.

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Cf. LOUVET (Andrée), BAILLAUQUES (Simone) et alii, op. déjà cité.

⁴⁶ Ces résistances peuvent aller de la négation de l'aspect contraignant ou répressif du métier à une évacuation des difficultés sur l'extérieur, en passant par la manifestation d'une *déception*.

J'adhère à l'idée qu'elle fait resurgir chez lui un état en principe dépassé depuis longtemps, mais qu'en fait, celui-ci est profondément enfoui et toujours présent.

J'admets que cette sorte de *secret* se rapporte à l'enfant et à l'écolier que le professeur des écoles a lui-même été.

D'ailleurs, la technique de *l'histoire de vie* introduite juste auparavant aura peut-être déjà pu faire remonter cet aspect intérieur à la *surface*.

Je considère aussi que les représentations qui accompagnent cette vision renouvelée prennent la forme de modèles d'autorité⁴⁷.

Nous prospecterons ensuite les formes du rendu verbal en tenant compte de la complexité des situations de travail

J'examine attentivement cette production, en m'adossant largement à la fiche de renseignements qui a été remplie antérieurement.

En reprenant cinq traits caractéristiques du poste lui-même, ce document nous autorisera à insérer les propos tenus dans les contextes les plus diversifiés :

1) Le lieu d'exercice.

A partir de ma propre activité professionnelle, j'accepte l'idée selon laquelle certains secteurs géographiques présentent des difficultés spécifiques du point de vue de la question disciplinaire, que ces lieux soient d'ailleurs ouvertement reconnus comme tels sur un plan institutionnel (en donnant lieu au versement d'indemnités globales) ou qu'ils ne le soient pas.

C'est, par exemple la lecture de l'appellation ZEP (ou « Zone d'Education Prioritaire ») qui nous interpellera et ma compréhension du *terrain* me donnera des indications que j'essaierai de les faire ressortir au mieux dans le journal de bord que je tiens en parallèle.

Ma connaissance du milieu enseignant longovicien (élargi) m'aidera également à repérer plus particulièrement certains secteurs ruraux ou des quartiers bien délimités, usuellement regardés comme plus problématiques.

Je localise pour ma part les endroits qui sont communément dévalorisés dans l'imaginaire collectif de l'enseignement primaire local.

Par le biais de ma pratique, je m'attacherai pareillement à différencier des groupes-classes pourtant logés, en règle générale, dans des établissements auxquels aucune étiquette négative tranchée n'est ordinairement accolée.

En parallèle, d'un point de vue tout à fait personnel, ce sera aussi pour moi l'occasion d'aller vérifier les représentations que je reçois à propos d'une certaine *réalité* le plus souvent d'une manière détournée (essentiellement par ouï-dire).

J'utilise maintenant le regard *neuf* du néo-arrivant pour tenter de mieux la cerner grâce à l'émission de ce point de vue *différent*.

2) Le secteur d'enseignement nommément désigné (préélémentaire, élémentaire, spécialisé).

⁴⁷ Simone BAILLAUQUES a déjà mis en évidence le rôle des modèles dans la construction de l'identité professionnelle des instituteurs (cf. en particulier son important article : *La question du modèle dans les discours des instituteurs* in *Recherche et formation*, n° 4, octobre 1988, pages 23 à 35.

Malgré des apparences et des évidences visiblement trompeuses auxquelles pourrait donner foi un non-enseignant, je suis personnellement arrivé au résultat que l'âge des élèves n'est pas en lui-même synonyme de facilités ou de difficultés spécifiques au regard de l'imposition des règles communes que sous-tend l'idée même de discipline⁴⁸.

Ainsi, sur un plan strictement disciplinaire, je suis parfaitement convaincu que la conduite de certaines classes de maternelle peut se révéler beaucoup moins aisée que celle d'une unité composée d'élèves plus *matures*, en dépit de la différence d'âge plus large observée par rapport à l'enseignant mais aussi du fait que ces enfants plus jeunes puissent être regardés comme plus *malléables*.

D'un point de vue privé, je suis de même fréquemment tenté de croire que les élèves placés dans l'une ou l'autre des structures spécialisées existantes (CLIS, SEGPA, EPA...) sont d'ordinaire moins perméables de ce point de vue :

- dans la mesure où ils cumulent difficultés purement scolaires et troubles relationnels,
- parce qu'ils apparaissent fréquemment livrés à eux-mêmes ou, pour le moins, en déficit de réglementation et de suivi de la part de la cellule familiale (perçue sous un angle restreint).

Or, je suis également forcé d'admettre que nous trouvons pareillement des exemples concrets qui montrent que certaines structures scolaires placées dans une catégorie ressentie comme stigmatisante par l'environnement (entendu au sens large) présentent de moindres obstacles disciplinaires que des classes élémentaires ou préélémentaires qualifiées de normales.

3) L'effectif de la classe

Au départ, l'hypothèse que je privilégie est la suivante : plus le groupe-classe sera étendu d'un point de vue numérique et plus la question de la discipline se posera avec acuité au débutant.

Je juge en effet que le facteur constitué par le nombre d'élèves physiquement présents dans la classe est en lui-même source de nuisances sonores, et subséquemment de troubles potentiels pouvant déboucher sur des conflits d'autorité.

4) La répartition entre les différents niveaux d'enseignement au sein d'un même groupe-classe

Parallèlement à la prise en considération de l'effectif numérique, je postule également qu'a priori un cours simple sera plus facile à diriger que des cours multiples.

Effectivement, je conviens que ces dernières configurations supposent *forcément* la nécessité d'allers-retours incessants d'un groupe à l'autre et je n'ignore pas que ce va-et-vient continu est générateur de temps *morts* entre chaque intervention spécifique de l'enseignant.

⁴⁸ Rappelons que le mot discipline vient du latin disciplina et que s'il signifie organisation intellectuelle en tant que doctrine et enseignement (deux sens qui pourront apparaître indirectement dans les propos), il est également synonyme d'assujettissement, d'autorité, d'ordre et d'organisation matérielle, de règle, de règlement et de soumission.

Nous pouvons d'ailleurs relever les définitions suivantes dans le dictionnaire Larousse :

- Ensemble de lois, de règlements qui régissent une collectivité et en garantissent le bon ordre.
- Soumission aux règles que s'est données le groupe auquel on appartient ; aptitude à accepter la soumission aux lois, règlements ou règles ; qualité de la personne qui obéit sans discuter à son devoir, aux ordres reçus, aux règles imposées.

Mais c'est aussi un instrument de pénitence ou une maîtrise de soi.

Suite à un maniement plus incertain du fait de l'inexpérience initiale, je pense que la présence de désœuvirements plus ou moins prononcés et prolongés entre deux séquences d'enseignement ne peut que laisser le champ libre à des déviations potentiellement perturbatrices et, par voie de conséquence, sources de tiraillements entre les élèves et le professeur des écoles sortant.

Je considère également que l'exemple de la classe unique est symptomatique des efforts considérables que le maître doit nécessairement mettre en œuvre, dès son arrivée, afin de trouver un *modus vivendi* qui s'avèrera à la fois satisfaisant pour la communauté des élèves et bénéfique pour chaque individu pris séparément.

Nous trouvons toutefois des contre-exemples issus de l'activité quotidienne qui montrent que certains cours multiples possèdent un cadre disciplinaire tout à fait constructif pour le maître.

5) Le statut proprement dit

Lorsque le néophyte occupe un poste de direction, le restant de *prestige* attaché à cette fonction autrefois très valorisée - simultanément par les élèves, les parents, les collègues... – peut, de temps à autre, lui permettre de trouver un écho favorable au sein du groupe-classe qu'il prend en charge et faciliter la question disciplinaire.

Mais il me semble que cette assertion relative en quelque sorte à une autorité administrative, si elle aurait autrefois été acceptée sans réticence notable, est à l'heure actuelle beaucoup plus sujette à caution.

Elle demanderait, en tous cas, à être largement nuancée.

I.1.1.2. La distance, le positionnement symbolique.

Dans ce chapitre consacré aux relations qui s'établissent avec le groupe-classe, le second point important me semble reposer sur l'idée que le débutant doit nécessairement acquérir un « positionnement symbolique ».

Si je pars du principe qu'établir un intervalle relationnel par rapport aux élèves est un acte indispensable, en vue d'assumer un (des) nouveau (x) rôle (s) et d'assigner le (s) sien (s) à l'élève, j'admets aussi que la notion de distance à assurer vis-à-vis des enfants repose essentiellement sur une intuition pour le nouvel enseignant et que cette posture marque pour celui-ci un dépassement⁴⁹.

De fait, à l'instar de Simone BAILLAUQUES et d'Edouard BREUSE⁵⁰, je pense qu'elle signifie certainement l'acceptation d'un ralliement sur sa personne de sentiments aussi divers, puissants et parfois contradictoires que l'amour, le respect, la crainte ou l'admiration.

Cette partie de l'entretien visera d'abord à faire émerger une représentation à propos d'une proposition que j'expose là encore sous une forme *rudimentaire* à mon informateur et que nous mettrons ultérieurement en parallèle avec l'entendement manifesté par l'intéressé à propos de l'idée de discipline.

⁴⁹ Cf. BAILLAUQUES (Simone) et BREUSE (Edouard), op. déjà cité.

⁵⁰ Ibidem.

Nous chercherons également la présence effective d'un état de *conscience* et d'*adhésion* à l'égard de cette acception.

I.1.2. Les collègues

Dans cette deuxième *famille* de partenaires, nous inclurons déjà et de manière entendue la totalité des pairs, qu'ils soient *généralistes* ou plus spécialisés⁵¹.

Puisque cette catégorie d'enseignants reste majoritaire dans le Premier Degré et parce que le type de travail qu'elle effectue ne diffère en principe pas (dans ses grandes lignes) de celui de nos interlocuteurs, nous mettrons implicitement sur le même plan le grade d'instituteur et celui de professeur des écoles.

Nous recueillerons toutefois toute réaction critique qui contredirait cette indifférenciation primitive.

Que cet obstacle soit le fait de l'entourage ou qu'il provienne de notre informateur, je suppose qu'il pourrait alors être interprété comme la persistance d'une barrière mentale entre les deux statuts.

Sous l'appellation de collègue, nous entendrons également l'ensemble du personnel qui gravite habituellement autour du néo-arrivant, en tant que partenaires autant voire plus privilégiés.

A ce titre, nous prendrons en considération les relations que le professeur des écoles est conduit à nouer avec plusieurs intervenants *familiers* :

1) Dans les classes préélémentaires et les sections enfantines, des liaisons sont généralement établies avec les ASEM⁵² et les ATSEM⁵³.

Ces types de postes ne constituent cependant pas une généralité dans les établissements préscolaires, puisque leur création n'est pas systématique.

Effectivement, nous savons que l'affectation d'une ou de plusieurs aide-maternelles à un établissement préscolaire dépend obligatoirement d'une décision du conseil municipal concerné, et donc de fonds communaux.

2) Des contacts peuvent en outre s'installer avec les personnes en CES⁵⁴ ou avec d'autres agents bénéficiaires emplois << aidés >> présents dans l'école.

Notons que ces personnels interviennent surtout dans l'enseignement préélémentaire.

3) En dernier lieu et comme j'ai déjà eu l'opportunité de le signaler, les aides éducateurs sont venus se surajouter aux autres catégories au cours de la troisième année d'investigation.

Nous sommes informés qu'ils agissent dans le cadre de la mise en place progressive du dispositif << emplois-jeunes >>⁵⁵.

⁵¹ Dans les établissements ordinaires, des enseignants spécialisés gravitent occasionnellement ou journalièrement autour du maître. Ce sont par exemple les rééducateurs ou les psychologues scolaires.

⁵² ASEM : Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles.

⁵³ ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

⁵⁴ CES : Contrat Emploi Solidarité

Pour l'analyse, nous allons par conséquent dans les quatre directions principales qui me paraissent receler les besoins les plus considérables sur le plan *affectif* : le contexte, l'accueil, la disponibilité du directeur et le sentiment d'isolement éventuel.

I.1.2.1. Le contexte hérité du poste

Par contexte, nous entendons un ensemble de conditions conjoncturelles qui se sont agglomérées antérieurement à la nomination et qui ont convergé pour permettre la prise en mains d'un poste déterminé par le débutant.

Evidemment, nous connaissons les deux postulats de base officiels de l'enseignement primaire, selon lesquels :

- le mouvement du personnel est fondé sur la nécessité de pourvoir les postes vacants tout en répondant aux souhaits exprimés par les enseignants d'exercer dans une école pour des raisons pédagogiques et/ou personnelles.
- les mutations sont prononcées par l'Inspecteur d'Académie, après avis de la Commission Administrative Paritaire Départementale (CAPD).

Nous n'ignorons pas non plus que ce mouvement relatif aux *migrations enseignantes* du Premier Degré est surtout régi par des règles départementales.

Dans le cas des maîtres titulaires, nous savons en outre que la CAPD fait application d'un barème, variable selon les départements, qui s'appuie généralement sur trois sortes de critères :

- l'ancienneté globale des services,
- la note pédagogique,
- la prise en considération éventuelle d'éléments familiaux, sociaux ou médicaux.

Par ailleurs, en ce qui concerne les professeurs des écoles débutants, nous sommes informés du fait qu'un classement est établi à l'issue de leur deuxième année d'IUFM et qu'il constitue, jusqu'à un certain point, un instrument de sélection pour leur affectation sur un poste donné.

La fiche de renseignements - à laquelle je peux constamment me référer tout au long de l'entretien, puisque je continue à la garder à portée de main - me fournit sur ce point une information appréciable en me renseignant sur la position du poste actuellement occupé par rapport aux vœux qui ont été émis par l'intéressé, alors qu'il était encore stagiaire à l'IUFM.

1) En accord avec cette pièce, nous allons d'abord tenter d'examiner l'influence principale que la nomination a eue sur la perception du contexte proprement dit.

Nous irons donc en direction de l'éventail des choix géographiques dont chacun de nos interlocuteurs a paru bénéficier par rapport à ses propres desiderata.

Pour la Meurthe-et-Moselle, à l'instar d'autres départements français, une réalité indéniable me semble résider dans l'existence de zones privilégiées dans les demandes des enseignants.

⁵⁵ Il est régi par la loi n° 97-940 du 16 octobre 1997, le décret n° 97-954 du 17 octobre 1997 et la circulaire n° 97-263 du 16 décembre 1997.

Trois sources de réflexion principales ont conjointement contribué à me convaincre que le facteur géographique vient en première ligne pour ce qui regarde la prise de décision à la sortie de l'IUFM de Lorraine.

Je les trouve respectivement dans les éléments suivants :

- une enquête antérieure menée récemment dans une optique universitaire⁵⁶,
- une connaissance relativement approfondie des circonscriptions du Pays-Haut,
- des discussions informelles répétées avec plusieurs responsables placés à divers emplacements du système éducatif sur le plan départemental.

A l'échelle du département, je suppose alors qu'une affectation intervenue au << deuxième mouvement >> du personnel a, en principe, davantage permis de profiter d'opportunités d'accès à des endroits habituellement plus convoités par les titulaires que n'a pu le faire ultérieurement la troisième phase.

Effectivement, cette dernière ne répertorie plus que les emplois restant toujours inoccupés *en fin de course*, au terme du parcours des nominations.

Je subodore également que les lieux considérés comme les plus *attirants* - en termes de réputation de l'établissement, d'attraction de la zone, voire d'éléments souvent véhiculés par la rumeur et l'imaginaire collectif - ont généralement été demandés en priorité par des enseignants plus chevronnés.

Diverses sources nous indiquent qu'ils sont rapidement occupés lors de la première étape du << mouvement >>, laquelle est exclusivement réservée aux enseignants titulaires.

Néanmoins, chaque année, nous sommes conduits à remarquer qu'à chaque épisode du *feuilleton* des mutations annuelles, certains emplois se libèrent tout à fait par surprise.

Pour les raisons les plus diverses - dans lesquelles nous n'entrerons pas ici, car tel n'est pas mon propos - les personnes qui les délaissent n'ont quelquefois même pas daigné avertir leurs collègues les plus proches de leur décision.

Par conséquent, je suis en mesure d'affirmer qu'une empreinte caractéristique, largement marquée par le sceau du hasard, accompagne constamment les phénomènes liés aux changements d'établissement et qu'une sorte d'auréole quelque peu magique survole les fluctuations enregistrées.

De fait, les vacances de postes prévisibles sont pour la plupart d'entre elles connues et dûment répertoriées par l'Institution au niveau du << mouvement >> puisqu'elles concernent par exemple, les départs à la retraite, les congés de formation ou les démissions.

Or, tel n'est sûrement pas le cas pour les autres situations qui restent pourtant si nettement majoritaires qu'elles en arrivent à former une masse écrasante par rapport au total général des affectations existantes.

D'autre part, nous savons que dans l'opuscule qu'elle édite chaque année, l'Inspection Académique désigne les emplois théoriquement pourvus sous l'appellation suivante : << susceptibles d'être vacants >>.

⁵⁶ Cf. mon mémoire de maîtrise.

Dans la mesure où les décisions de permutation sont interdépendantes et réversibles, les postes qui entrent dans le giron de cette seconde vague de déplacements ne peuvent y figurer que de manière exhaustive puisqu'ils sont étroitement reliés les uns aux autres et au moment où l'envoi du document est effectué, il est strictement impossible de répertorier avec précision les libérations de postes qui interviendront postérieurement.

En ayant connaissance de ce déroulement et de sa logique intrinsèque, je suis conduit à avancer un autre postulat qui se déclinerait de la manière suivante : puisque nous sommes dans un parcours à fort caractère sélectif, les deux premières phases du << mouvement >> recèleront certainement des possibilités de choix bien plus élevées que la dernière⁵⁷.

Dès lors, une nomination tardive peut très bien n'apparaître que sous l'angle d'une relégation aux yeux de ceux qui n'auront pas pu (ou pas su) accéder, de leur point de vue, à une meilleure opportunité de choix territorial.

2) J'estime que si le premier rang de prédilection est d'ordre géographique, le deuxième échelon concerne plus certainement *l'assise pédagogique* du poste lui-même.

En utilisant cette notion qui renvoie explicitement à une idée *de base, de fondation, de soubassement*, nous viserons indiscutablement à envisager les conditions d'appropriation offertes à l'entrée dans la carrière en compagnie des interviewés.

Lorsque le débutant se retrouve sur un emploi qui ne comporte pas de définition précise et bien établie des tâches à accomplir, ou bien encore lorsqu'il évolue dans un cadre flou et indéterminé – ce qui suppose, par exemple, la pratique d'une mobilité incessante et/ou l'absence d'un local attitré – je présume que la prise de poste, puis la prise de fonction (s) seront rendues plus difficiles que lorsqu'une fixité temporelle et spatiale est d'emblée mise en place pour une année scolaire toute entière.

En la matière, nous aurions en quelque sorte affaire à l'idée d'un *argus qualitatif*.

Ainsi, nombre de postes auxquels sont accolées les appellations << de décharge >>, << de remplacement >> ou << de soutien >>... ne me paraissent pas a priori présenter de perspectives clairement identifiées sur le plan d'une consolidation d'ordre pédagogique.

En effet, leur intitulé même suppose déjà que la nature et la qualité des occupations confiées au néo-arrivant dépendront largement des relations qui seront susceptibles de s'instituer avec les collègues concernés.

⁵⁷ Un retour sur le mouvement 1999/2000 (cf. CFDT écoles n°141 de mars 2 000) permet ainsi de constater que 1 176 personnes ont participé à la première phase informatique au mois de mai :

- 623 ont obtenu satisfaction,
- 203 ont été maintenues sur leur poste.

La deuxième phase (manuelle) qui s'est tenue en juin a vu 350 titulaires se représenter auxquels se sont ajoutés 128 professeurs des écoles sortants : il y a eu 268 nominations parmi les premiers et 70 pour les deuxièmes.

Pour la troisième phase (manuelle), fin août, restaient en lice 82 titulaires (auxquels s'ajoutaient quelques intégrations d'autres départements) et 58 débutants : 67 et 22 d'entre eux ont respectivement été nommés.

Un ajustement a enfin été nécessaire le jour de la rentrée pour les 15 titulaires et 36 néo-arrivants qui restaient toujours en attente (auxquels s'ajoute la révision de la troisième phase).

Nous remarquons donc que près de 55 % des débutants connaissaient leur affectation dès le deuxième mouvement.

Et l'intérêt des activités laissées par le titulaire paraît fortement tributaire du type de négociation qui s'établira dès la rentrée de septembre et qui se maintiendra ensuite jusqu'à la fin du mois de juin.

Dans le pire des cas de figure, comme nous pouvons particulièrement le vérifier pour les décharges de direction, les rapports professionnels se résument parfois à un simple bon vouloir du *détenteur* de la classe, par exemple pour effectuer une répartition des matières à enseigner.

En ce qui concerne les actions de soutien, les maîtres chargés des groupes-classes pourront aussi *jouer* sur la fixation du profil des élèves en difficulté et sur le nombre d'enfants qui seront régulièrement envoyés *en consolidation* auprès du jeune collègue.

J'estime que cette dépendance constitue au départ un deuxième écueil sérieux par rapport à la situation de prise en mains intégrale et prolongée d'une classe.

Si cette espèce de subordination venait à être mal vécue par l'intéressé, elle risquerait de déboucher sur un véritable sentiment de déconsidération.

3) La troisième direction que nous assignerons à l'explicitation de la notion de contexte est représentée par le domaine d'enseignement.

Au cours des stages qu'il a effectués lors de son passage au sein de l'organisme de formation et/ou lors d'expériences diversifiées – pouvant certes avoir été accomplies dans un cadre professionnel, mais précédemment à l'arrivée en IUFM – et en fonction de la connaissance qu'il possède de ses aptitudes personnelles et de ses *penchants* ; le débutant a déjà pu remarquer chez lui la présence d'éléments de prédilection plus ou moins explicites.

Il sait ainsi, par exemple, qu'il est préférentiellement attiré :

- par une tranche d'âge plutôt que par une autre,
- par un type de public enfantin bien déterminé (les élèves en grande difficulté scolaire, par exemple) ou
- par une catégorie d'actes professionnels plus ciblée, dans des disciplines scolaires telles que les langues vivantes, l'éducation physique et sportive, les arts plastiques, l'éducation musicale ou les nouvelles technologies...

Bien que la nécessité de garantir une polyvalence - accompagnée d'une obligation de l'assurer réellement et journallement - apparaisse comme une donnée essentielle et incontournable pour la caractérisation du métier ; je crois à la persistance de pôles d'attraction plus ou moins prononcés, en fonction de la personnalité et des représentations de chacun.

Ainsi, il est de notoriété publique qu'à l'échelle de l'ensemble des souhaits recensés à la sortie de l'IUFM, une minorité importante (ou une majorité relative) des postulants compte se diriger vers la maternelle.

Or, sur le terrain, les classes logées dans cette branche du système éducatif sont numériquement beaucoup moins abondantes que dans l'enseignement élémentaire, d'où nécessairement de moindres possibilités résultant de départs de collègues ou de créations de classes supplémentaires.

Par contre, nous constatons que seule une part très faible des sortants désire aller dans l'enseignement spécialisé ; alors que ce secteur est relativement sur-représenté dans les disponibilités présentes aux trois stades successifs du << mouvement >>.

Non seulement, ce dernier segment de l'enseignement du Premier Degré est très présent au niveau des désirs de changement d'affectation manifestés, mais il prend une importance encore accrue au fur et à mesure que les comblements de postes se réalisent au cours de la première, puis de la deuxième phase du << mouvement >> du personnel.

Au démarrage de mon enquête, j'imagine que le cumul de deux ou trois de ces conditions vraisemblablement reçues comme défavorables par les débutants – *déracinement, parachutage sur un plan géographique et/ou intrus, bouche-trous, reconversion de force* dans l'enseignement spécialisé – soit capable d'engendrer une dévalorisation primitive source d'incertitude élargie et d'inquiétude étendue pour les malheureux postulants qui se retrouvent placés dans ces situations.

Lorsque la perception sera vraiment très contrariée, je suppose qu'elle ne favorisera nullement une prise en charge *positive* de l'univers professionnel et qu'elle accentuera même un sentiment plus ou moins latent *d'incompétence* préexistant.

I.1.2.2. L'accueil

Lorsque le débutant n'est pas seul dans son école et qu'il est donc amené à travailler avec un ou plusieurs pairs, j'ai également conscience qu'un deuxième obstacle de taille peut résider dans une admission vécue par l'intéressé comme infériorisée lors de l'arrivée au sein de l'établissement.

Nous savons par diverses études⁵⁸ que le débutant peut faire l'objet d'une mise à l'écart volontaire, d'un ostracisme, voire d'un mépris en provenance d'un ou de collègues généralement plus âgés.

En accord avec certains auteurs, je conviens cependant que cette attitude doit fréquemment trouver sa source dans une incompréhension qu'ils nomment << angoisse de l'accueillant >>⁵⁹.

Dans certaines circonstances cependant limitées en nombre, la sensation de relégation éprouvée par le nouvel arrivant peut provenir de l'existence parfois presque palpable d'une atmosphère détestable au sein de l'équipe éducative et être aggravée par le maintien de ce dysfonctionnement.

Quelquefois, cette équipe n'hésiterait pas à lui attribuer délibérément les plus mauvaises conditions de travail.

Néanmoins, en m'appuyant sur ma propre connaissance du milieu enseignant du Premier Degré en activité dans le << Pays-Haut >>, j'estime que ce cas de figure est peu répandu.

Je pense personnellement que, lorsque cette volonté de mise en difficulté *préméditée* se déploie avec une telle intensité, elle correspond dans les faits à une situation de crise relationnelle ancienne et difficilement gérable et qu'elle risque (à terme) d'entraîner un éclatement, éventuellement sous le coup d'une intervention extérieure, suivi d'une recomposition de la communauté enseignante locale.

⁵⁸ Cf. BAILLAUQUES (Simone) et BREUSE (Edouard), op. déjà cité.

⁵⁹ Cf. LOUVET (Andrée), BAILLAUQUES (Simone) et alii, *La prise de fonction des instituteurs*, Collection << Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation >>, Paris : I.N.R.P, 1992, p 53.

En contrepartie, j'ai déjà eu le loisir de constater que des maîtres chevronnés se plaignent quelquefois de comportements condescendants (ou interprétés comme tels) de la part des néo-arrivants.

Dans certaines circonstances, je crois que cette attitude peut assurément résulter d'une déception du néophyte, dans la mesure où les collègues présents ne correspondent pas à l'idée qu'il se faisait de la notion d'équipe pédagogique lorsqu'il était stagiaire à l'IUFM, avant la prise de poste.

De ce point de vue, j'ai le sentiment qu'une nomination intervenue au troisième mouvement ne peut que lui réserver un accroissement des risques de *mauvaise surprise*, puisqu'il n'aura fréquemment choisi ni le lieu d'exercice, ni le (s) niveau (x) d'enseignement.

Dans d'autres conjonctures, le problème relationnel tient plutôt à une mise à distance des collègues plus âgés, qui se sentent de fait infériorisés.

Je constate communément que ce comportement conflictuel trouve son origine dans la mise en avant d'une différence de parcours universitaire et formatif puisque, comparativement aux anciens, le cursus sur lequel s'appuie le nouveau-venu est généralement plus étoffé.

Cependant, je considère que ces tentatives de dévalorisation des prédécesseurs sont largement marginales et qu'une continuité et une filiation indiscutables sont plutôt désirées à l'égard des aînés.

Mon expérience du terrain sur lequel j'évolue continuellement me montre par contre qu'une entrave à la fois inédite et plus significative provient de la décision de classement des professeurs des écoles dans la catégorie A de la fonction publique.

En effet, la connaissance des écarts financiers qui résultent de cette résolution – en considérant les traitements versés aux instituteurs et au regard de la similitude de la charge de travail quotidienne - peut être à l'origine de remarques plus ou moins larvées qui entraîneront ensuite des tensions implicites ou explicites.

Rappelons que le statut de professeur des écoles remplace graduellement celui des instituteurs - dont le corps a été placé en voie d'extinction – et se trouve maintenant aligné sur celui des professeurs certifiés de l'enseignement secondaire.

Les nouveaux maîtres auxquels il a été octroyé ont fréquemment le sentiment d'avoir bénéficié d'une certaine revalorisation.

Or, nous savons que ce relèvement d'ordre pécuniaire ne s'applique que progressivement aux instituteurs toujours en place.

Il varie en fonction de l'ancienneté acquise ou il dépend de la réussite à des concours internes, voire aux concours externes, qui ont été instaurés dès l'arrivée de la première promotion du nouveau corps.

Beaucoup d'enseignants du Premier degré n'en profitent pas ou ils ne bénéficieront que d'une partie de l'augmentation de traitement qui est sous-tendue par les nouvelles dispositions, puisqu'ils n'auront pas la possibilité d'atteindre l'échelon terminal.

La gêne ressentie lors de comparaisons établies sur des bases amplement salariales⁶⁰ sera susceptible - sans aller généralement jusqu'à une hostilité déclarée -

⁶⁰ Notons qu'en contrepartie, les professeurs des écoles perdent le droit au logement et ne peuvent prendre leur retraite qu'à soixante ans au lieu de cinquante-cinq.

d'intensifier un malaise qui serait provoqué par une ambiance localisée peut-être déjà saisie comme *recroquevillée* ou *conservatrice* par le professeur des écoles sortant.

Mais en me fondant sur ma connaissance pratique des deux circonscriptions longoviciennes, je présuppose à tort ou à raison que la plupart des équipes accueillantes se montrent plutôt compréhensives et constructives de ce point de vue.

I.1.2.3. La disponibilité du directeur

Nous n'ignorons pas que dans le système français, le directeur d'école ne possède aucun pouvoir d'ordre hiérarchique vis-à-vis de ses collègues.

Le plus fréquemment – sauf à disposer d'une décharge totale en école maternelle ou élémentaire⁶¹ ou en école annexe et d'application⁶² – il est d'ailleurs présent dans sa propre classe, tout comme la majorité des maîtres en exercice.

Cela signifie donc clairement qu'il n'est pas détenteur de prérogatives sur ses adjoints, ni d'ailleurs sur les autres membres des différentes catégories de personnels qui l'entourent dans l'établissement scolaire qu'il dirige administrativement.

Par-dessus le marché – sauf peut-être à se trouver dans une école d'application ! – notons qu'il ne dispose en général pas, dans son emploi du temps, d'une quelconque période de décharge institutionnalisée qu'il pourrait consacrer à octroyer une aide pédagogique en bonne et due forme au nouveau venu.

Lorsqu'il existe, le soutien pédagogique apporté au débutant – ainsi que l'aide matérielle et morale – représente par conséquent une preuve indiscutable de son altruisme et de sa conscience professionnelle, car il sera alors dispensé à titre strictement individuel par l'intéressé et nullement sous le coup d'obligations d'ordre légal ou réglementaire.

Mon expérience propre m'a cependant persuadé que cette démarche d'épaulement du néophyte – qu'elle vienne de la direction de l'école mais aussi, de manière conjointe, du reste de l'entourage professionnel considéré dans sa globalité (c'est-à-dire en comprenant les non-enseignants) – représente très nettement l'attitude la plus répandue dans les établissements du Premier Degré appartenant aux deux circonscriptions considérées.

Il m'apparaît personnellement que l'absence d'obligation de *tutelle* du responsable légal de l'établissement envers l'apprenti-enseignant pourtant entraîne une conséquence de taille pour ce dernier.

Elle réside dans la dépendance plus ou moins prononcée dans laquelle il se trouve installé de fait par rapport à ses pairs lors son entrée dans la carrière, qu'il peut apprécier différemment selon que le contexte lui conviendra ou, a contrario, sera perçu sur un versant négatif.

Nous sommes aussi avertis du fait que le conseiller pédagogique, censé en principe lui apporter un accompagnement lors de la prise de poste⁶³, est souvent chargé d'une foule

⁶¹ Pour plus de douze classes maternelles ou plus de treize classes élémentaires.

⁶² Si elle compte au moins cinq classes.

⁶³ La note de service n° 96-107 du 2 mai 1996 a redéfini les << fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription.

Elle précise qu'il << a principalement une mission d'ordre pédagogique (...) qui ne doit en aucun cas être contrariée par la multiplication des tâches administratives. (...) Ses compétences en font un formateur particulièrement efficace auprès des nouveaux nommés >>.

Il lui revient donc d'assurer sa fonction essentielle d'aide et de conseil et d'apporter le regard extérieur objectif, confiant d'un maître expérimenté.

d'autres tâches qu'il mène de front avec ses activités spécifiques de conseil et qui se déroulent souvent au détriment de ces dernières.

Surtout en début d'année scolaire - une période au cours de laquelle ils en auraient pourtant le plus besoin – je relève fréquemment qu'il n'est à la disposition des jeunes collègues arrivant dans sa circonscription qu'en fonction du temps qui reste disponible après l'exécution de ses autres tâches.

Dans tous les cas, nous observons qu'il n'est pas présent en permanence à proximité immédiate de l'établissement d'affectation de la plupart des débutants.

Je constate souvent que la responsabilité d'une première tentative d'aide au pilotage de la classe, plus ou moins normalisée et improvisée, retombe par conséquent directement sur la personne du directeur.

Or, nous savons parfaitement que ce rôle de guidage se place pour celui-ci dans une phase délicate de remise en route, à la fois du côté pédagogique et sur un plan administratif, qui s'applique à son propre travail.

Et ce moment paraît comporter pour lui un risque de débordement temporel et intellectuel, un danger de *trop-plein* qui ne sera certainement pas propice à l'apport efficace et conséquent d'un soutien au jeune collègue qui *débarque* dans son établissement.

Dès lors, je pressens que celui-ci doit fréquemment se retrouver livré à lui-même, sous l'effet de ce manque compréhensible de disponibilité.

A plus forte raison lorsque aucun moment de décharge ne sera accordé au principal responsable administratif de l'école, comme cela est le cas dans la plupart des structures scolaires existantes.

Nous tenterons pour lors d'examiner la perception du personnage du directeur qui se dégage du vécu de ce laps de temps si particulier (représenté par les premiers jours et les premières semaines de classe).

J'ai effectivement présentes à notre esprit certaines données à propos des groupes scolaires qui forment en quelque sorte les *cellules* des deux circonscriptions étudiées :

a) Concernant Longwy I :

- deux écoles sur 49 sont composées d'une seule classe,
- moins de 20 % ont deux classes,
- près de la moitié sont des écoles de une à trois classes,
- près des trois-quarts des écoles en possèdent cinq ou moins et,
- 95 % moins de dix.

Seuls deux établissements sur quarante-neuf comptent plus de dix classes.

b) Pour Longwy II, secteur plus rural, les chiffres respectifs sont les suivants :

- 15 % contiennent une classe,
- 40 % en recensent deux
- les deux-tiers ont trois classes ou moins et,
- les trois-quarts moins de cinq.

La totalité des cinquante-six unités administratives a moins de dix classes.

Au niveau national, les chiffres disponibles en 1995 montraient d'ailleurs que la très grande majorité des groupes scolaires rassemblaient moins de cinq classes⁶⁴.

Or, ce dernier chiffre représentait généralement un seuil pour l'attribution d'allègements de service⁶⁵.

Je postule cependant que le désagrément est sûrement encore plus intense lorsque le débutant doit lui-même, outre son travail à part entière d'enseignant, se charger de la direction de l'école :

- par la force des choses (s'il est isolé),
- par un véritable *coup du sort* s'il se trouve uniquement en compagnie d'autres sortants de l'IUFM et qu'il est indispensable de désigner un directeur parmi eux,
- sous l'effet d'un refus d'assumer cette responsabilité par des collègues plus expérimentés.

Dans ces éventualités, l'idée même d'une disponibilité du directeur envers sa personne se réduit naturellement à néant.

Non seulement le débutant n'apparaît plus aidé qu'au coup par coup par son entourage ; mais paradoxalement, c'est maintenant à lui que l'organisation institutionnelle demande de se libérer des moments temporels dans la journée afin d'assurer des actions supplémentaires (au-delà du cadre strict de l'enseignement).

A priori, j'estime que ce n'est assurément pas un gage de facilité pour les individus qui se retrouvent dans cette situation.

I.1.2.4. Le sentiment d'isolement éventuel

Nous vérifierons la réalité de son existence à travers deux pistes générales :

1) Le lieu géographique dans lequel le débutant a été envoyé.

En première instance, il me paraît primordial d'examiner l'emplacement au sein duquel se déploie l'activité professionnelle.

S'il est nommé dans l'unique classe d'une école sise dans un recoin de la circonscription considérée - en particulier dans l'une de ces zones rurales retirées telles que Longwy II peut, par exemple, en receler⁶⁶ - nous pouvons imaginer que les échanges avec les collègues les plus proches d'un point de vue spatial seront forcément et fréquemment réduits à une expression simplifiée.

Mon analyse primitive me conduit également à penser que les visites du conseiller pédagogique - qui devraient en principe avoir lieu ponctuellement - seront loin de compenser l'inconfort qui résulte de cette situation ; quelles que soient par ailleurs la qualité des prestations fournies et les aides dispensées par ce professionnel.

⁶⁴ Portant sur les 55447 écoles existantes, ils fournissaient les indications suivantes :

- 8172 (comportant une seule classe) et 32029 (comptant entre deux et cinq classes) n'avaient aucune décharge soit 72,5 % du total,
- 10472 directions d'école (de 6 à 9 classes) bénéficiaient d'un quart de décharge,
- 3808 (entre 10 et 13 classes) disposaient d'une demie-décharge et,
- 966 (14 classes et plus) jouissaient d'une décharge totale.

⁶⁵ Notons que le département de Meurthe-et-Moselle se distingue, de ce point de vue, par une situation plutôt favorable.

⁶⁶ Les écoles à une ou deux classes y représentent plus de 40 % de l'ensemble des établissements recensés.

Et je présuppose que cette situation de *manque* risque fort d'être source d'inconfort et de désenchantement pour l'arrivant, voire de troubles présentant un caractère psychologique plus prononcé.

Mais même lorsque l'intéressé exerce dans un établissement qui comprend plusieurs classes et qu'il n'est conséquemment pas isolé sur un plan physique, nous devons contrôler la confirmation (ou l'absence) de ce sentiment d'isolement, en relation avec les points explicités antérieurement.

2) Un examen du *statut* attribué aux fonctions éducatives assurées et, en particulier, les questions liées à l'existence de décharges et/ou de remplacements.

Au départ, je juge qu'un état de mobilité réelle et répétée est susceptible de provoquer ce sentiment d'isolement.

Ce serait le cas pour les suppléances régulières exercées pour l'intégralité de l'année scolaire dans le cadre, par exemple, des décharges de direction.

A plus forte raison, cette supposition me semble pareillement valable pour tout ce qui concerne les remplacements difficilement prévisibles à l'avance par les secrétariats des circonscriptions et, de ce fait, moins aisément gérables par les intéressés.

Je fais à la fois allusion à l'emploi spécifique des ziliens⁶⁷, lesquels interviennent sur une succession de périodes prétendument courtes et à celui des brigadiers, pour des passages ordinairement plus amples d'un point de vue temporel⁶⁸.

Nous nous proposerons donc de rechercher la justesse d'un état décrit par des résultats de recherche antécédents qui portaient sur les débuts des jeunes instituteurs⁶⁹ et selon lesquels « les maîtres qui débutaient sur ce type de poste apparaissaient comme moins impliqués et moins responsabilisés que leurs collègues nommés sur des places fixes » parce que leur déception était, semble-t-il, plus intense.

Dans le cas de la brigade Nord, il me semble toutefois que la perception d'une situation jadis ressentie comme dévalorisante et répulsive s'est complètement retournée en l'espace de quelques années.

Au-delà du fait que les maîtres chevronnés occupent de plus en plus fréquemment cette catégorie d'emplois mobiles⁷⁰ pour les raisons les plus diverses – sur lesquelles nous

⁶⁷ C'est à dire, dans le jargon en usage dans les circonscriptions de l'Education Nationale, les personnes nommées sur une ZIL (Zone d'Intervention Localisée).

⁶⁸ Les brigadiers interviennent pour leur part, ainsi que nous l'avons déjà signalé, au sein de la brigade « Aide Aux ZIL » ou « Formation Continué ».

⁶⁹ Voir les auteurs déjà cités : BAILLAUQUES, BREUSE, LOUVET...

⁷⁰ Une étude a été réalisée par le syndicat SGEN-CFDT du Premier Degré de Meurthe-et-Moselle.

Nous pouvons en tirer des éléments qui se rapportent aux cinq dernières années scolaires.

Hormis pour les zones de Longwy et de Briey parce que « ces secteurs voient depuis plusieurs années beaucoup de postes fermer et ont par suite une forte proportion de personnes prioritaires ou "protégées" » et, nous dit-on « les mouvements concernant la première phase sont peu indicatifs pour les principales villes de ces secteurs », nous avons ainsi des indications sur les barèmes moyens du premier mouvement pour l'ensemble du département en ce qui concerne les classes maternelles et élémentaires.

Au niveau des brigades départementales, de manière plus spécifique, elle montre clairement l'élévation continue des barèmes au fil du temps.

Ainsi, de 1995/1996 à 1999/2000, en formation continue, la note moyenne passe :

- de 36,7 à 39,2 pour la zone de Nancy,
- de 35,4 à 39,5 pour Toul,
- de 27,8 à 38,4 à Lunéville,

ne nous étendrons pas ici - et qu'ils les laissent par conséquent en moindre proportion aux prenant-fonction ; j'é mets l'hypothèse que les débutants sont majoritairement mieux épaulés que leurs prédécesseurs à la fois par leurs collègues remplaçants plus âgés et par les pairs qui les reçoivent dans les écoles.

Je pense que tout se passe comme si leurs aînés se sentaient plus concernés par leur *bien-être* de ces jeunes suppléants désormais présents en proportion moindre sur le terrain et s'efforçaient de leur faciliter une tâche qu'ils jaugent eux-mêmes plus ardue.

Je constate par conséquent, de manière certes très subjective, l'apparition d'un phénomène que je qualifierais de *maternage* et qui me paraît encore davantage accentué lorsque d'autres remplaçants plus âgés sont nommés en même temps qu'eux dans l'école.

Pour mon étude, j'envisage donc de relever dans les propos si ces comportements relativement nouveaux en direction des débutants se traduisent, en parallèle, par une atténuation du sentiment d'isolement.

I.1.3. Les parents

Je choisis d'utiliser le terme générique de *parent* plutôt que celui de *famille*.

Cette dernière locution me semble en effet plus connotée d'un point de vue idéologique⁷¹, car je réalise parfaitement qu'elle s'applique préférentiellement aux foyers *populaires* et que ce sont par ailleurs les relations avec ceux-ci qui se montrent sous un jour plus problématique aux yeux des enseignants.

Mais même lorsque les élèves vivent apparemment dans un milieu familial jugé favorable, nous n'ignorons pas à quel point les échanges avec les parents sont constamment marqués du sceau de l'ambivalence et de l'ambiguïté.

Et je pense que cette affirmation reste toujours globalement vérifiée, en dépit de l'ancienneté professionnelle de l'enseignant qui lui fournit pourtant une batterie supplémentaire d'instruments d'explicitation et de justification de sa pratique professionnelle.

Les études auxquelles je m'adosse⁷² ont déterminé qu'autant les contacts peuvent être redoutés en début de carrière - du fait avant tout de la jeunesse du titulaire du poste et de l'inexpérience qui l'accompagne, ainsi que du danger de déstabilisation provoqué par de possibles remises en question - autant leur absence ou leur faiblesse continue risquent

- de 32,8 à 38,5 à Longwy.

En 1999/2000, il est remarquable d'observer que ces quatre échelons respectifs dépassent très largement la cote moyenne nécessaire pour obtenir une classe préélémentaire à Nancy (26,1), à proximité de Nancy (29,2) et à Lunéville (27,2) et qu'ils sont toujours supérieurs à ce qui est relevé en moyenne pour Pont-à-Mousson (38,25) ou Toul (24,9).

Ces niveaux sont également beaucoup plus relevés que ce qui est nécessaire, en moyenne, pour aller dans l'élémentaire à Nancy (28,3) à proximité de Nancy (25,8) à Lunéville (19) à proximité de Lunéville (22,7), à Pont-à-Mousson (18,1), à proximité de Pont-à-Mousson (20) à Toul (22,4) ou à proximité de Toul (27,5).

⁷¹ Cf. CHAUVEAU (Gérard) et ROGOVAS-CHAUVEAU (Eliane), *Relations école/familles populaires et réussite au CP pp 5-18 et GLASMAN(Dominique) << Parents >> ou << familles >> : critiques d'un vocabulaire générique* in *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, juillet-août-septembre 1992, pp 19-33.

⁷² Cf. BAILLAUQUES, BREUSE, LOUVET... op. cités.

d'être interprétées par le débutant comme le signe d'un manque de confiance manifeste ou comme une attitude de *démission familiale*.

Je dois par conséquent aller dans cette direction essentielle que représentent pour moi les contacts parents-enseignant en examinant sans doute plus attentivement, comme de coutume, le cas des remplaçants et des personnes placées sur des décharges ou sur des postes de soutien.

Je suppose effectivement qu'en fonction de l'image de leur intervention régulière (ou simplement passagère) que différents canaux leur renvoient, ces derniers courent le péril de se voir encore plus dévalorisés par rapport aux autres sortants de leur promotion d'IUFM.

Je sais effectivement, par ma propre expérience de praticien, que ce renvoi se fait généralement de manière critique car il porte communément sur les points qui posent problème avec un enfant particulier ou avec l'ensemble du groupe-classe.

Il n'est pas non plus toujours bien attentionné, puisqu'il s'applique en l'occurrence à la constatation parentale d'une inexpérience.

I.1.4. L'équipe de circonscription (les conseillers pédagogiques et l'inspecteur)

Nous allons maintenant du côté de responsables locaux, à propos desquels nous voyons a priori s'exprimer des représentations afférentes à la notion de *hiérarchie*.

Sur le plan administratif, dans les circonscriptions de l'Education Nationale, la notion de << rapport hiérarchique >> correspond indiscutablement à une réalité ; pour le moins en ce qui concerne le personnage spécifique de l'IEN⁷³.

Les résultats d'études diverses nous ont déjà montré combien son image, considérée sous l'angle d'une vision unitaire du corps des inspecteurs, pouvait être stéréotypée⁷⁴ ; mais je crois cependant qu'elle peut aussi se moduler positivement sur le terrain, en fonction de sa personnalité propre.

Dans tous les cas, nous constatons combien cette figure est source d'ambivalence, puisque c'est tour à tour le portrait du *censeur*, du *notateur*, du *conseiller* ou du *tuteur*... qui est mis en avant sur le terrain.

D'autres recherches nous apprennent pourtant que les pratiques des équipes de circonscription, appréhendées de manière globale, ne seraient pas monolithiques mais au contraire très diversifiées à la fois dans leurs dimensions administratives, relationnelles et pédagogiques⁷⁵.

A des degrés divers, les représentations plaquées sur les inspecteurs par les praticiens semblent se confondre avec celles qui sont dévolues aux conseillers pédagogiques, alors que ceux-ci ne jouissent pourtant d'aucun pouvoir de sanction et/ou de notation sur l'enseignant.

⁷³ IEN : Inspecteur de l'Education Nationale.

⁷⁴ GILLIG-AMOROS (Laure), *L'inspecteur et son image, Etude d'un stéréotype*, collection << Pédagogie d'aujourd'hui >>, Paris : P.U.F, 1986.

⁷⁵ Cf. par exemple 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.

Lors du travail d'enquête que j'ai moi-même réalisé en maîtrise, j'ai déjà eu l'occasion de découvrir à quel point le rôle du conseil pédagogique apparaissait controversé et ambigu, à travers la confusion et le manque de lisibilité qui se dégagent des différentes fonctions qu'il remplit⁷⁶.

La gêne ressentie par les jeunes professeurs des écoles provenait alors d'un ressenti de type confusionnel face à la mobilisation conjuguée de dispositions relevant à la fois du jugement, du conseil et du contrôle.

Comme précédemment, le cas du suivi des personnels mobiles ou des maîtres nommés sur des postes quelque peu périphériques par rapport à la norme toujours en vigueur⁷⁷ nous occupera ici particulièrement dans une optique plus nettement affirmée d'un accompagnement du débutant.

Dans un autre registre, il me paraît également légitime d'examiner les solutions apportées aux problèmes spécifiques rencontrés dans l'enseignement spécialisé par des conseillers pédagogiques et des inspecteurs qui ne sont généralement pas détenteurs du CAPSAIS⁷⁸.

Par conséquent, nous vérifierons ces aspects distincts dans la perspective d'une expression des besoins, mais nous verrons aussi parallèlement les réponses fournies par les principaux mandataires de l'Institution sur le terrain.

I.1.5. L'extérieur

Dans ce cadre, nous entreverrons essentiellement l'établissement des relations entre le prenant-fonction potentiel et le monde qui l'entoure, donc son environnement proche, sans que celui-ci se place obligatoirement dans un cadre éducatif strict.

Je vise donc plusieurs catégories d'intervenants individuels ou de personnes morales qui gravitent ordinairement autour du système éducatif.

Je suis ainsi informé du fait que les langues anglaise, allemande, italienne et arabe sont enseignées dans certains établissements de la région et que, selon les zones, l'un ou l'autre de ces langages est davantage privilégié.

Dans une optique qui reste encore largement scolaire, des professeurs de langues vivantes agissent régulièrement, dans une seule école ou à plusieurs endroits différents, le plus souvent en parallèle avec l'enseignant titulaire de la classe.

Cependant les intervenants extérieurs les plus communément représentés, surtout dans les communes un tant soit peu importantes du point de vue de la population et/ou des ressources fiscales restent les moniteurs municipaux d'éducation physique et les maîtres-nageurs sauveteurs⁷⁹.

Ils disposent d'un quota horaire prédéterminé qu'ils devront obligatoirement consacrer aux *scolaires* et ils mettent dès lors en œuvre, dans leur emploi du temps, un

⁷⁶ Cf. la thèse de doctorat de Claude LEBLAN, *Le conseiller pédagogique de l'enseignement du premier degré*, soutenue à l'université de Nancy II le 15 janvier 1996.

⁷⁷ Elle consiste à occuper un poste fixe en ayant la responsabilité d'une classe pour une année complète.

⁷⁸ Rappelons que Le CAPSAIS ou Certificat d'Aptitude aux actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaire est un diplôme professionnel qui comporte trois unités de spécialisation (U.S) indépendantes les unes des autres et qui atteste la réussite à un cursus de formation de deux ou trois ans qui alterne périodes d'enseignement et périodes de mise en situation.

⁷⁹ Les MNS sont devenus depuis peu des éducateurs territoriaux (ETAPS).

ensemble d'activités d'ordre pédagogique qui sont financièrement prises en charge par les mairies (parfois par les écoles elles-mêmes).

D'autres *protagonistes*, choisis en dehors des établissements d'enseignement en fonction des compétences singulières qu'ils ont acquises dans les domaines artistiques et culturels, dispensent épisodiquement ou assidûment leur contribution aux élèves ; souvent sous une forme bénévole, mais en bénéficiant aussi parfois d'une rémunération.

Hors champ scolaire proprement dit, nous trouvons par conséquent une action plus ou moins prononcée et prolongée des communes, puisque nous avons connaissance du fait que l'article 14 (modifié par la loi n° 90-587 du 4 juillet 1990) de la loi du 30 octobre 1886 fixe leurs obligations en matière d'enseignement du Premier Degré⁸⁰.

Nous nous intéresserons surtout aux liaisons qui sont susceptibles d'être nouées entre les maires (et/ou leurs adjoints, et éventuellement les conseillers municipaux) et les débutants directeurs d'une école, parce qu'ils apparaissent comme les plus concernés par ce type de contacts à l'extérieur de l'école.

Les associations sportives et culturelles (parfois originaires d'un tout autre secteur géographique) ne seront cependant pas non plus oubliées, lorsqu'elles mèneront de manière directe des actions en direction des écoliers et qu'elles seront mentionnées par les interviewés eux-mêmes.

I.2. La seconde catégorie de sujets se dirige vers une espèce de *circulation professionnelle interne*, un univers propre à chacun.

Nous poserons ici le problème en termes de relations << intra-psychiques⁸¹ >>.

A ce niveau psychologique, j'essaie de vérifier l'esquisse d'un dépassement de la prise de poste sous la forme d'un début de prise de fonction (s)⁸².

Nous ferons d'abord appel à deux concepts que je considère comme centraux (la *responsabilité* et le *changement*), puis nous compléterons le discours obtenu par une

⁸⁰ Outre l'établissement d'école (s) primaire (s) élémentaire (s) proprement dit, sont également des dépenses obligatoires :

- le logement de chacun des instituteurs attachés à ces écoles,
- l'entretien et la location des bâtiments ou de leurs dépendances,
- l'acquisition et l'entretien du mobilier scolaire,
- le chauffage et l'éclairage des classes et la rémunération des gens de service, s'il y a lieu.

Ces obligations ont elles-mêmes été redéfinies par l'article 4 de la loi du 19 juillet 1889 (modifié ensuite par la loi de finances du 28 décembre 1908 et par la loi n° 47-2347 du 20 décembre 1947).

⁸¹ Selon l'expression de Nicole MOSCONI reprise par Simone BAILLAUQUES et Edouard BREUSE in *La première classe*, p 142.

⁸² Au sens d'Andrée LOUVET et de Simone BAILLAUQUES : << entreprise dynamique, complexe, ouverte et renouvelée d'appropriation consciente et critique de sa place et de son rôle professionnel dans la société, de sa façon d'être et de se conduire, et d'avancer : dans et par sa place et ce rôle >> in *La prise de fonction des instituteurs*, page 61.

Ou bien encore, comme l'ajoutent Simone BAILLAUQUES et Edouard BREUSE : << c'est apprendre à perdre : ses espérances premières (d'être tout-puissant, tout-sachant, tout aimé), ses images d'élèves (faciles apprenants), la croyance en ses savoirs immédiats (disciplinaires, didactiques, relationnels). (...) assumer la gestion au jour le jour de l'insécurisante créativité du changement. (...) le maître est un passeur. Sa prise de fonction est une dynamique renouvelée, adaptative, toujours en cours >> in *La première classe*, page 139.

échappée en direction de l'apparition d'une éventuelle << crise initiale >>⁸³ lors des premiers mois d'exercice.

I.2.1. Notions de responsabilité et de changement

Nous vérifierons en premier lieu la présence effective du concept de *responsabilité* chez le débutant et nous chercherons ensuite à cerner ce qu'il signifie pour celui-ci.

En appliquant cette démarche, nous aurons à l'esprit l'hypothèse soulevée par certains travaux de recherche, selon laquelle plus la formation initiale est complète et plus l'angoisse liée à la responsabilité professionnelle est elle-même accrue, au moment de l'entrée véritable dans la carrière⁸⁴.

De ce point de vue, j'estime que l'élévation de la certification universitaire demandée par l'Institution, alliée à l'expérience acquise ensuite dans le cadre de la formation initiale, sont susceptibles d'avoir des répercussions sur la responsabilisation⁸⁵ des futurs enseignants lorsqu'ils arrivent sur un poste donné.

Nous laisserons à chacun de nos interlocuteurs le soin de définir le terme même de responsabilité et de décliner les formes que celui-ci est capable de prendre concrètement dans son esprit, en lui octroyant une liberté totale dans cette direction.

En vue de mieux explorer ce concept, nous nous dirigerons avant tout vers le secteur d'intervention, selon les trois formules énoncées précédemment : préélémentaire, élémentaire, spécialisé.

Nous apprécierons en quelque sorte son *ancrage* dans l'environnement professionnel à l'intérieur d'un seul lieu d'exercice ou nous irons vers les différents sites dans lesquels le débutant s'est successivement ou alternativement rendu.

J'essaie aussi de voir si cette perception de la responsabilité se module de la même manière pour l'ensemble de mes interlocuteurs ou si, a contrario, un ou plusieurs aspects étaient plutôt privilégiés en fonction de chaque situation distinctive.

Au départ, nous relierons directement la notion de *changement* au vécu des stages qui ont été effectués dans le cadre de la formation initiale.

Je la présente par le biais des termes antinomiques de *similarités* et de *différences*, en relation avec les expériences déjà vécues précédemment.

Nous tenterons ainsi de vérifier l'expression d'une *réalité* par rapport au type de poste que l'intéressé occupe actuellement.

⁸³ Idem.

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ Au sens de Lionel BELLENGER : << processus par lequel un individu est amené à être auteur, cause volontaire et consciente de ses actes et doit, par-là même accepter d'en subir les conséquences >> in BELLENGER (Lionel), PIGALLET (Philippe) (édition établie par), *Dictionnaire de la formation et du développement personnel. 1500 définitions*, Collection << Formation permanente et sciences humaines >>, Paris : E.S.F éditeur, 1996, pages 263-264.

I.2.2. Crise initiale

Nous sommes informés de l'existence de moments de détresse qui apparaissent lors de l'entrée dans le métier⁸⁶ et qui seraient provoqués, en particulier, par une méconnaissance du milieu dans lequel le débutant évolue désormais ou par son incapacité à résoudre des problèmes immédiats.

Mon expérience personnelle me confirme que toute prise en charge d'un groupe-classe s'effectue de manière solitaire pour l'enseignant, même lorsque des collègues l'entourent, et à plus forte raison s'il est réellement isolé dans une école.

J'imagine que le débutant devra donc se révéler apte, jusqu'à un certain point, à se blinder face au sentiment de *vide* initial qui ne manquera certainement pas de l'envahir à ce moment-là, devant la (les) forme (s) prise (s) par *l'Inconnu* qu'il se verra alors contraint d'affronter.

Au-delà des questions d'individualité, je veux vérifier jusqu'à quel point cette perturbation d'essence psychique et individuelle est ressentie collectivement par mes informateurs.

Sur ce point, nous nous tournerons plus spécialement vers les situations que je regarde a priori comme les plus difficiles, aux dires des maîtres chevronnés eux-mêmes et au regard de ma propre expérience – il s'agit de l'enseignement spécialisé, des zones dites << sensibles >> ou des cas de mobilité excessive – car j'estime qu'elles peuvent représenter autant d'épreuves capables de venir aggraver une situation psychique difficile en début de carrière.

Par contre, nous n'examinerons pas ces caractéristiques suivant le sexe de l'enseignant, ainsi que des chercheurs l'ont fait à propos des instituteurs⁸⁷, dans la mesure où je suis persuadé que nous serions difficilement en mesure de tirer des enseignements fiables sur ce plan, au regard de mes possibilités d'investigation.

Qui plus est, nous notons une féminisation accrue du corps des professeurs des écoles (plus de 80 % des promotions sortantes) et je suppose à titre personnel qu'elle nivellerait encore plus profondément que précédemment la représentativité de la fraction masculine des sortants dans les témoignages recueillis.

Pour des raisons similaires, nous ne mettrons pas non plus en relation le niveau de certification atteint, sous l'angle du diplôme, avec cette fameuse << perte des illusions >> qui a pu être constatée antérieurement dans les recherches⁸⁸, attendu que nous savons que cette dernière s'appliquait à des choix et à des bifurcations précoces vers le métier.

Dans le cas des professeurs des écoles, ces choix me semblent moins apparents eu égard à la moyenne d'âge constatée lors de la première affectation, puisque j'observe que les plus jeunes d'entre eux sortent approximativement de l'organisme de formation initiale vers l'âge de 22-23 ans.

⁸⁶ Cf. en particulier l'ouvrage de référence de Michaël HUBERMAN, *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, paru chez Delachaux et Niestlé en 1989, dans lequel il parle à la fois de << stade de survie et de découverte >>.

⁸⁷ Cf. par exemple Ida BERGER, Andrée LOUVET, Michaël HUBERMAN ou Jean-Michel CHAPOULIE.

⁸⁸ Cf. les différents travaux réalisés à propos des débuts de carrière des instituteurs.

Je suppose également que l'élévation du niveau requis à l'entrée de l'IUFM jusqu'à la licence universitaire possède la capacité de rendre moins sensibles les différences entre les membres d'une même promotion.

Le mouvement actuel me paraît aller à l'encontre des situations qui prévalaient auparavant entre les instituteurs et qui se traduisaient par des écarts parfois importants dans les parcours en fonction de leur ancienneté dans la carrière.

Avec toutes les réserves qui peuvent être émises, puisque cela ne fait pas présentement l'objet d'une étude plus approfondie de ma part, je suis toutefois convaincu que ces éléments d'homogénéisation sexuelle et universitaire jouent en faveur d'une uniformisation du corps des professeurs des écoles plus prononcée que cela n'était le cas pour les instituteurs.

II. Aspects opératoires des besoins

C'est la deuxième grande tendance générale de la présente recherche.

Parce qu'elle se présente sous un abord en apparence plus *objectif* que pour le domaine affectif, elle serait peut-être également la plus accessible.

Nous ferons graviter l'investigation autour de deux grands pivots.

Ils seront respectivement centrés sur :

- 1) La mise en exergue de déficiences non comblées par la formation à l'IUFM.
- 2) Des tentatives de découverte d'une charnière entre la théorie et la pratique dans l'exercice quotidien des tâches.

II.1. Lacunes de la formation initiale

Ainsi que j'ai déjà procédé antérieurement dans la première partie de mon étude à propos d'autres notions, je livre d'emblée le terme *lacune* à l'appréciation de mes interlocuteurs en l'état.

En avant-propos, je prends soin de préciser que j'admets sans difficulté la présence d'*insuffisances* tout en m'efforçant de nuancer et de relativiser l'impact d'une position qui pourrait d'emblée orienter un type de réponse dont je me doute qu'il se situerait vraisemblablement, en l'occurrence, dans un registre négatif.

En effet, je tente a priori de justifier l'idée selon laquelle je crois en l'impossibilité objective, dans chaque situation d'apprentissage - et quelle que soit la valeur intrinsèque de la formation délivrée par l'organisme de formation - d'assurer une couverture totale de l'ensemble des réalités de travail.

Toutefois, je réaffirme immédiatement que ce positionnement préalable nous fournit matière à discussion et je demande ensuite un catalogue succinct des déficits ressentis, en partant dans toutes les directions envisageables.

Nous nous placerons d'abord sur le plan des disciplines enseignées à l'IUFM, mais j'insiste pour montrer à mon informateur que je ne refuse aucune autre voie et que je le laisse libre d'aller à son gré.

Je sollicite aussitôt après un bilan plus global.

Par le biais de cette tentative de généralisation, je vise une piste suggérée par des travaux antérieurs qui consiste à mettre l'état des diverses critiques émises en direction de la formation initiale en correspondance avec deux éléments :

- la durée plus ample des études supérieures et,
- le désir et/ou le degré d'intégration manifesté à l'égard du métier.

Sous la notion de « formation initiale », nous engloberons clairement non seulement les cours proprement dits, mais aussi l'ensemble des stages effectués dans les écoles en tant qu'étudiant la première année, puis en qualité de stagiaire.

Par contre, dans la mesure où il ne se montre pas directement sous une apparence opératoire, le travail de recherche et de création réalisé lors de la confection du mémoire professionnel ne sera évoqué que s'il est volontairement intégré par l'intéressé dans cette dimension formative.

Au départ, je ne cherche pas à imposer d'office ce troisième aspect de la formation initiale dans la discussion et je le laisse plutôt venir librement, en relation avec ce qui en aura été dit dans la partie *histoire de vie*.

Nous porterons assurément, une nouvelle fois, une attention plus soutenue aux individus qui expérimentent une mobilité permanente.

Effectivement, à mon sens, ils se trouvent quotidiennement face à une obligation particulière de mobilisation des ressources disponibles, s'ils veulent être aptes à affronter efficacement les exigences de tous ordres qui s'expriment à l'occasion de chaque remplacement.

II.1.1. La maîtrise des contenus

Nous n'ignorons pas qu'un dénigrement de la formation initiale et des formateurs a constamment lieu chez les débutants lors de la prise de poste⁸⁹.

Nous reconnaissons que plusieurs aspects sont généralement dénoncés par les débutants, tels qu'une abstraction trop poussée, une insuffisante préparation sur le plan pédagogique ou des modalités infantilisantes d'évaluation...

Nous sommes également au courant qu'un phénomène de « lessivage » de ce même mode d'apprentissage professionnel semble se produire après la prise de poste, lors du processus qui conduit à la prise de fonction (s)⁹⁰.

Le débutant en arriverait, en quelque sorte, à gommer l'ensemble de la réflexion théorique à laquelle il s'est frotté au sein de l'IUFM, au profit d'actions plus concrètes menées sur le terrain.

En utilisant la notion de « contenu », je fais implicitement appel aux cours reçus dans l'ensemble des disciplines sur les deux années que dure (pour la plupart des interviewés) le passage au sein de l'institut universitaire.

Mais j'accepte bien entendu une extension vers d'autres éléments de réflexion auxquels mes interlocuteurs pourraient se référer au cours de l'entretien.

⁸⁹ Cf. les études sur la prise de fonction (s) des instituteurs déjà signalées et confortées par mon mémoire de maîtrise pour la région de Longwy.

⁹⁰ Ibidem.

Puisque nous examinons une dimension que j'intitule *maîtrise* – et que je place par ailleurs à l'intérieur d'une rubrique qui se dirige vers des *lacunes* – j'ai conscience de solliciter sciemment une réponse en termes de *manques*.

J'espère qu'elle suscitera dès lors l'émergence de besoins concrets spécifiques, tels qu'ils se font jour dans les matières purement scolaires que le néophyte enseigne quotidiennement, et qu'elle se traduira également par une première appréciation portée par l'intéressé sur son opérationnalité propre.

II.1.2. La préparation à *l'aspect humain du métier*

En abordant maintenant les questions relatives à une perspective *humaniste* de la formation, nous nous dirigeons maintenant vers une orientation plus *subjective*.

Cette ouverture me paraît effectivement moins prise en compte et donc moins approfondie lors de la formation initiale, parce qu'elle est sans doute moins palpable, moins normée et par conséquent plus difficile à extérioriser dans le cadre d'un enseignement.

Je crois néanmoins que cet aspect a effectivement été abordé, par l'intermédiaire de cours théoriques, dans le cadre d'un enseignement spécifique à l'IUFM.

Nous nous déplaçons alors ouvertement vers la psychologie et/ou la philosophie, car ces deux branches nous paraissent les plus qualifiées pour le fouiller dans un cadre théorique, mais je souscris par ailleurs à l'idée que le versant humain du métier a également eu le loisir de transparaître avec force à l'occasion des divers départs en stage.

La prise en compte du mémoire professionnel s'avère quant à elle plus délicate, mais je juge toutefois qu'elle aurait tout à fait sa place à la fois dans chacun de ces deux points précédents et à la jointure de ceux-ci.

C'est la raison pour laquelle j'attends des interviewés l'expression d'un guidage spontané vers ce sujet, mais comme je l'ai déjà annoncé antérieurement je n'essaierai pas de forcer absolument une réminiscence qui ne viendrait pas à surgir spontanément.

II.2. Articulation théorie-pratique

Avec ce nouveau chapitre, nous entrons maintenant plus spécifiquement au cœur des problèmes posés par la prise de poste, puis par la prise de fonction (s).

Nous allons maintenant susciter des représentations en apparence plus concrètes et plus tournées vers l'opérateur, puisqu'elles se rattachent à des éléments de travail quotidiens et, par contre-coup, elles auront pour fonction de faciliter l'émergence et l'expression de besoins spécifiques, individuels et collectifs.

Je signale immédiatement aux interviewés ma conception d'une séparation préalable en deux grandes parties (sous les appellations respectives de *démarche individuelle* et d'*efficacité*) que je présente ensuite successivement.

II.2.1. Dans la *démarche individuelle*

J'induis d'abord chez mon informateur l'idée même de l'apparition d'une démarche individualisée postérieure à l'arrivée effective sur le poste, en requérant ensuite son avis sur ce qualificatif de « démarche individuelle » que j'applique intentionnellement à sa façon de mener les activités.

Je fais explicitement référence à l'époque où il n'intervenait que de manière épisodique, lors des stages mis en œuvre par l'organisme de formation, et plus significativement aux moments au cours desquels il a eu l'occasion de prendre en mains certaines classes « en responsabilité ».

Par l'intermédiaire de ce rappel, les propos restitués rejoindront et compléteront en partie le matériau recueilli lors du développement précédent.

Rappelons que celui-ci concerne les concepts de *responsabilité* et de *changement* que j'ai plutôt situés dans les aspects affectifs des besoins.

Je propose ensuite trois voies principales à notre réflexion (organisation du temps et de l'espace, gestion du travail de préparation et de correction, évaluation des actes pédagogiques) parce qu'elles me paraissent offrir de bonnes garanties de pertinence en direction de l'exploration de cette démarche.

Pour chacune d'elles, j'interroge également de manière systématique mon vis-à-vis sur le laps de temps approximatif qui lui paraît avoir été nécessaire pour arriver à un résultat *satisfaisant* avec le groupe-classe.

En relation avec ma propre expérience et les résultats des travaux antérieurs, je conjecture en effet que cette première estimation grossière me fournira des indications pertinentes pour déterminer la phase d'apparition d'une véritable prise de fonction (s).

Pour la cerner au plus près, je compte m'appuyer sur la diversité des situations examinées, ce qui aura pour but de faire surgir un faisceau général d'éléments *appropriés*.

II.2.1.1. L'organisation du temps et de l'espace ;

Nous concevons que le problème essentiel du débutant, lorsqu'il se trouve face à un groupe d'élèves, se manifestera sous la forme d'une sensation de *vide* face à la nécessité d'organiser conjointement le temps imparti pour son intervention professionnelle et l'espace dans lequel il est amené à évoluer.

Nous n'ignorons pas que le volume horaire hebdomadaire et annuel ne dépend pas de lui puisqu'il est fixé par voie légale et réglementaire⁹¹ et nous supposons que le professeur des écoles sortant se contentera, pour ainsi dire, de le respecter *naturellement*.

⁹¹ Les horaires sont certifiés par l'arrêté du 22 février 1995.

La durée hebdomadaire moyenne à l'école maternelle et élémentaire est de vingt-six heures en présence des élèves, auxquelles il faut ajouter une heure consacrée aux concertations et aux conférences pédagogiques ainsi que vingt minutes journalières réservées à l'accueil des élèves avant l'entrée des classes.

Bien évidemment, dans le cadre des 936 heures annuelles (36 semaines de 26 heures), les modifications liées à l'aménagement de la semaine scolaire ne peuvent avoir pour effet de modifier ni l'équilibre entre les champs disciplinaires, ni la durée totale annuelle des horaires d'enseignement.

Par contre, à l'intérieur de celui-ci, la place des différentes disciplines enseignées à l'école élémentaire, liées au principe de la polyvalence du maître, ne fait l'objet que d'indications ministérielles globales, sous la forme de fourchettes⁹².

Nous partons donc du principe que l'agencement temporel de ses actes professionnels, propre à son groupe-classe, est totalement du ressort⁹³ du néophyte et qu'il a toute latitude pour mettre en place comme bon lui semble ses séquences d'enseignement.

Les seules exceptions à cette règle générale se trouveraient dans les arrangements qui se révéleront indispensables en vue d'assurer une cohésion *acceptable* des divers participants et/ou en collaboration avec d'autres écoles.

Cette assertion vise explicitement certaines activités habituellement menées en commun ou en parallèle avec un certain nombre de *collaborateurs*, dans l'exercice d'activités sportives (la pratique de la natation, par exemple) ou culturelles.

Nous nous placerons également dans le cadre des échanges de service et du décroisement.

Nous savons ainsi que, dans les classes maternelles, des aménagements peuvent être trouvés au moment de la sieste des plus petits.

Des créneaux spécifiques peuvent aussi être réservés à des intervenants extérieurs dans certaines écoles, car ils prennent en charge les élèves en éducation physique et sportive, en éducation musicale, en arts plastiques ou pour la pratique des langues vivantes...

En outre, j'ai déjà eu l'occasion de signaler que les aides éducateurs sont apparus dans la dernière phase de mon investigation et je suis informé du fait que leur présence même implique pour l'équipe éducative une prévision préalable des moments de leur emploi, ce qui a forcément en retour une influence sur la gestion temporelle des séquences d'enseignement⁹⁴.

Je constate généralement que, si un débutant nommé sur un poste déterminé sait en principe quelles disciplines scolaires il doit enseigner et pendant combien de temps il est censé le faire, il ignore a priori à quel moment il doit le faire.

Au commencement, en fonction de l'ensemble des éléments en sa possession, sa tâche principale en ce domaine devrait dès lors consister à construire une armature suffisamment solide et *fonctionnelle* pour qu'il n'ait plus ensuite qu'à la *garnir* avec les matières d'enseignement.

⁹² Sous réserve de dispositions exceptionnelles, les horaires d'enseignement sont répartis en champs disciplinaires :

- 1) Le Français occupe ainsi une plage de neuf heures en cycle II (dont une heure de langues vivantes possible pour le CE 1) et en cycle III (dont une langue vivante, dans la limite d'une heure trente).
- 2) Les mathématiques prennent cinq heures en cycle II et cinq heures trente en cycle III.
- 3) Quatre heures sont réservées à la "découverte du monde et éducation civique" en cycle II devenue histoire, géographie, éducation civique, sciences et technologie en cycle III.
- 4) L'éducation artistique et l'EPS comptent pour six heures pleines en cycle II et pour cinq heures trente en cycle III.
- 5) Enfin, les études dirigées ont été introduites pour une durée de deux heures.

⁹³ La répartition des horaires par champs disciplinaires sur plusieurs semaines et selon des rythmes différents est possible, sous réserve que l'horaire global par champ disciplinaire soit respecté.

⁹⁴ Même s'ils dépassent ce cadre en étant plus fréquemment présents dans les locaux scolaires, ils sont aussi, en quelque sorte, des << intervenants extérieurs >> puisqu'ils ne peuvent avoir la responsabilité d'un groupe-classe tout entier.

Dans cette optique, j'essaie de vérifier sans détour l'existence même d'un principe << d'emploi du temps >> - que celui-ci soit réellement opérant ou qu'il n'existe qu'à l'état d'ébauche - voire la présence d'une programmation trimestrielle et/ou annuelle, bien que je suppose que certains débutants seraient certainement capables de se débrouiller sans ce support distinctif.

J'entreprends cette démarche bien que je sache pertinemment que, dans beaucoup de classes, ce document ne possède souvent qu'une portée indicative.

Pour faire jouer un rôle d'analyseur à l'emploi du temps, nous serons guidés par la conception de Lucien SEVE⁹⁵ qui voit dans celui-ci une infrastructure de la personnalité, c'est-à-dire << une structure d'activité, un système d'actes >>.

En accord avec cette vision, nous concevrons qu'une structure << médiatrice >> rende agissants les gènes biologiques, les caractères et les rapports sociaux, que celle-ci serait également << temporelle >> – en exprimant en fait la dialectique du développement de l'activité, puisque cette dernière se produit et se reproduit dans la durée – et que son << importance >> réside dans sa présence et dans sa fréquence quotidiennes.

Dans la perspective de l'auteur, le temps n'est donc plus une quantité homogène mais plutôt un ensemble de << construits qualitatifs >> qui peuvent s'opposer et il devient alors << le système temporel des rapports entre les grandes catégories d'activité, c'est-à-dire essentiellement l'activité personnelle concrète et l'activité sociale abstraite >>.

Pour comprendre la dynamique de cette infrastructure, << il faut donc la situer entre autres dans le contexte biologique et le contexte des rapports sociaux qui la forme et la transforme >>, car ces contextes l'intériorisent dans la personnalité.

Par l'intermédiaire de ma propre expérience professionnelle, je suis capable d'appréhender une réalité selon laquelle l'emploi du temps ne serait pas toujours respecté et j'imagine qu'une large souplesse transparaisse vraiment (et peut-être heureusement) par rapport à cet écrit formalisé, y compris et probablement surtout parmi les maîtres chevronnés.

Sur un autre plan, je saisis aussi l'aspect contraignant et la faiblesse des marges de manœuvre que peut véhiculer l'imposition à un débutant d'un emploi du temps généralement confectionné par un titulaire déjà opérationnel.

Pour ce qui concerne toutes les interventions sur des décharges de direction et au niveau des remplacements, je n'ignore pas que le jeune suppléant n'a souvent plus qu'à s'exécuter, puisqu'il s'agit d'assurer une continuité.

Ainsi en est-il aussi pour tous les postes de soutien ou d'adaptation, pour lesquels des créneaux précis sont dégagés à cet effet dans les classes.

Pour ce qui touche à l'espace, j'ai l'impression que le professeur des écoles sortant a moins de prise sur cet élément dans la mesure où il semble largement imposé par son environnement.

Je suis persuadé qu'en la matière les conditions matérielles priment, car les locaux ne sont pas modulables et transformables à volonté et j'imagine qu'il est fréquemment

⁹⁵ Cf. PINEAU (Gaston) et Marie-Michèle, *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Collection << théories et pratiques de l'éducation permanente >>, Montréal : Edilig, Editions Saint-Martin, 1983.

nécessaire de tenir compte d'éléments tels que la place disponible, la physionomie du matériel scolaire, la lourdeur du mobilier installé...

J'envisage donc tout simplement de percevoir un début de prise de position pour une modélisation, au moins virtuelle, de l'espace de vie scolaire en tant qu'instrument pédagogique à part entière.

Il sera aussi sans doute l'indicateur d'une forme de volonté de << contrôle >> sur les mouvements du groupe-classe⁹⁶.

II.2.1.2. La gestion du travail de préparation et de correction

Par le biais de mon activité propre, j'ai concrètement connaissance de la quantité énorme de travail qu'entraînent les activités de préparation, puis de correction.

Nous nous doutons en conséquence des difficultés de prévision et de planification qu'elles supposent pour le néophyte.

Par-dessus le marché, nous serons conscients que le meilleur ordonnancement possible et imaginable se heurtera toujours à l'éventualité d'une introduction *parasitaire* liée à l'imprévu.

Si cette survenue peut dans certains cas être considérée comme bénéfique - lorsqu'elle vient interpellé un maître confiné dans une forme de routine, par exemple - nous concevons aussi qu'elle soit susceptible de produire des effets hautement déstabilisateurs pour le débutant.

En utilisant délibérément le terme de *gestion*, je montre à mes informateurs que je suis à la recherche d'une esquisse d'organisation qui me paraît indispensable lors de la prise de fonction (s).

Je pense qu'il sera ensuite avantageux de relier en particulier cette ébauche d'agencement aux questions temporelles et de la moduler en fonction des différents types de situations rencontrées.

Je guette aussi tout particulièrement le moment où mon interlocuteur affirme être sorti de l'*urgence initiale* et la durée que cette phase de pression a occupée après la prise de poste.

II.2.1.3. L'évaluation des actes pédagogiques

De manière implicite, nous nous situerons ici autant au niveau des savoirs que le néophyte estime devoir faire passer qu'à celui de ses démarches et, par l'expression << acte pédagogique >>, nous entendrons une alliance de ces deux éléments.

En demandant une évaluation générale, je sollicite par conséquent une synthèse encore *grossière* sur la vérification de l'impact supposé d'une posture pédagogique, sur une constatation de résultats par rapport à une mise en œuvre.

J'essaie ainsi de discerner si l'intéressé se situe bien dans la perspective d'une méthode individualisée lui permettant de mettre en activité une pratique, en tenant

⁹⁶ En nous référant à Michel FOUCAULT, nous faisons ici allusion à un exercice du pouvoir disciplinaire par le biais d'une << invisibilité >>.

toutefois compte des contraintes imputables au (x) groupe (s)–classe (s) auxquels il s'adresse.

Il s'agira par conséquent de faire ressortir un constat par rapport à un cadre environnemental déterminé ou à des lieux spécifiques, en relation avec des élèves *concrets*, dans des conditions données, et avec une conscience de la possession de capacités propres.

II.3.2. Dans l'*efficacité*

Cette notion me semble suffisamment vaste pour que nous puissions employer le qualificatif de « mot-éponge » à son sujet.

En dépit d'une réalité selon laquelle chacun peut mettre son propre sens sous cette appellation, je la choisis avant tout parce qu'elle me paraît offrir l'avantage d'être a priori aisément compréhensible par la quasi-totalité des intéressés.

L'exploration risquant par la suite de prendre une foule de directions différentes, je propose cependant tout de suite de la recentrer sur trois points distincts (captation de l'attention, difficultés et besoins individuels et collectifs, apprentissages) qui me semblent les plus pertinents en matière de besoins.

II.3.2.1. La capacité à susciter une *captation* de l'attention

Afin d'acquérir une certaine *efficacité*, nous présumerons que le débutant doit mettre en œuvre une aptitude à attirer et à concentrer l'attention du groupe-classe, arriver à faire converger vers lui des attitudes d'écoute et de considération chez la plupart des individus qui composent celui-ci.

Nous pressentons que cette sorte d'*interception* se produit de manière tâtonnante et imparfaite et que le guidage proprement dit comportera un part importante de *jugeote*, dans la mesure où les savoirs théoriques du débutant peuvent souvent lui apparaître comme inaccessibles ou inexploitable sur le terrain et parce que l'expérience apportée par les stages apparaît limitée.

Je cherche donc à recenser les perceptions manifestées par chaque débutant sur cette question puis à discerner si un début d'engagement surgit face à un mouvement d'identification entre le maître et son savoir que je juge inévitable chez les élèves⁹⁷.

Je tente de différencier le ressenti du néophyte en fonction de divers éléments tels que l'âge des élèves (maternelle-élémentaire), la présence de cours multiples, la reconnaissance institutionnelle des difficultés scolaires – selon la zone où l'enseignant enseigne ou le degré de spécialisation qui est demandé au départ – ou la ponctualité des interventions...

II.3.2.2. La prise en compte des difficultés et besoins *individuels et collectifs*

A n'en pas douter, les tentatives d'adaptation de chaque séquence au rythme propre des élèves suscitent inévitablement des complications pour l'enseignant, mais nous

⁹⁷Cf. GILLY (Michel), *Maître-élève, Rôles institutionnels et représentations*, Collection « Pédagogie d'aujourd'hui », Paris : P.U.F, 1980.

saisirons aussi le fait qu'une inadaptation des séquences aux possibilités des individus soit capable de provoquer un surcroît de fatigue et d'énervement.

Nous concevrons parfaitement qu'un équilibre soit difficile à trouver lors des débuts de carrière car il demande indubitablement une analyse qui ne peut être effectuée sereinement dans une situation rendue plus difficile par l'urgence.

Nous tâcherons par conséquent de vérifier si une prise de conscience de l'existence d'obstacles est apparente chez le nouveau maître et quels effets elle peut susciter au niveau de la considération portée aux élèves sur le plan individuel, mais également sur un plan plus collectif.

Nous laisserons toutefois notre interlocuteur évoquer cette problématique de son plein gré, en relation avec la situation dans laquelle il se trouve et nous ne pourrions par ailleurs demander à l'intéressé que la fourniture d'une observation très générale, qu'un état des lieux globalisé, sans entrer bien entendu dans les détails pour chaque enfant de la classe.

II.3.2.3. L'appréciation des apprentissages

Tout en restant encore une fois à un niveau *commun*, je désire cependant solliciter des précisions supplémentaires quant aux moyens mis en branle sur un plan théorique, mais aussi et surtout pratique.

Nous nous dirigerons vers les éléments qui permettent d'opérer des choix *adéquats* en début de carrière, sous réserve malgré tout d'accepter une simplification.

Je suis à la recherche d'une manipulation d'outils, qu'ils soient utilisés individuellement par notre interlocuteur ou qu'ils donnent lieu, a contrario, à un maniement collectif par l'ensemble des partenaires d'un établissement donné.

Selon les cas et en évitant de manifester l'expression d'un quelconque jugement, je prendrai assurément en considération tous les instruments qui autorisent une appréciation des apprentissages enfantins par notre informateur, que ceux-ci résultent d'une création originale (personnelle ou issue d'un collectif de travail) ou qu'ils soient ouvertement transposés de documents fonctionnels existants sur le marché.

III. Aspects personnels des besoins

Après avoir examiné les deux grands types de besoins qui sont l'objet central de cette recherche (affectifs et opératoires), je tiens maintenant à donner toute sa place à un troisième chapitre qui peut certes, de prime abord, paraître quelque peu excentré par rapport aux précédents, mais sur lesquels je pense qu'il influe de manière non négligeable.

Dans un premier temps, nous nous situerons très largement à un échelon environnemental.

Qui plus est, je mets fortement à l'épreuve ma compréhension du cadre longovicien proprement dit et de ce qui fait apparemment sa spécificité.

Dans une deuxième partie, si nous continuons à rester centrés sur le milieu local tel qu'il apparaîtra à l'intéressé, nous nous efforcerons toutefois de l'élargir.

III.1. Influence du milieu local

Mon expérience propre alliée à l'investigation que j'ai préalablement menée⁹⁸ m'ont conduit à déterminer quatre catégories distinctes de débutants et, par ordre d'importance numérique, nous trouverons ainsi successivement les transmigrants, les exilés, les retour au pays et les transplantés.

Nous soumettrons d'emblée la notion d'*exil* au jugement de nos informateurs.

Je suis parfaitement conscient que ce concept peut paraître relativement brusque au départ, qu'il est fortement connoté sur un plan symbolique et qu'il aura, pour la plupart des individus, une résonance non négligeable sur leur affect.

Par l'usage de ce procédé direct, je vise ouvertement à faire émerger une position marquée par rapport aux particularités des circonscriptions longoviciennes.

Je m'applique en conséquence à différencier une impression qui devrait logiquement se trouver en accord avec les explorations antérieures :

- les informations de base préalables que nous donne la fiche de renseignements et,
- les éléments de vécu apparus, à ce sujet, au travers de la méthode de *l'histoire de vie*.

III.2. Contraintes

En utilisant de prime abord le terme lui aussi abrupt de << contraintes >>, nous abordons maintenant deux pistes distinctes, mais toujours en relation avec la prise de fonction (s) :

- 1) La première concerne plus spécialement l'intéressé en tant qu'individu.
- 2) La seconde nous conduit vers son entourage professionnel, saisi sous un angle que nous qualifierons de plus *privé*.

De manière générale, j'essaie dans un premier temps de discriminer un ressenti par rapport aux aspects administratifs inhérents au métier.

Je le fais en me rapportant sans détours aux principaux documents qui sont exigibles par l'institution et, en particulier, au << cahier-journal >> et aux << fiches de préparation >> et j'y ajoute la tenue des << livrets scolaires >> des élèves.

Puis, nous nous centrerons sur un problème que nous considérerons comme plus *intime* : le passage des élèves dans la classe *supérieure*, l'année suivante.

Ce faisant, j'ai conscience de mettre en jeu une réception globale du jugement professionnel susceptible d'être porté par les collègues les plus proches sur le travail que le débutant a effectué au cours de la présente année.

⁹⁸ Cf. le travail que j'ai réalisé en 1995 pour l'obtention de la maîtrise.

LE DEUXIEME GUIDE D'ENTRETIEN, INCLUANT LE PREMIER QUESTIONNAIRE

Rappelons que ce guide d'entretien a été mis en œuvre dans la deuxième phase de la première année d'investigation.

Les objectifs que je poursuis tendent toujours, à ce stade de l'investigation, à mieux cerner les besoins de formation ; mais ils s'attachent également à tenter d'explorer la voie d'un accompagnement que je saisis de prime abord comme *original*, car il se traduirait par la création d'un dispositif *distinct*, dans lequel évolueraient des personnes *appropriées*.

J'envisage par conséquent cette nouvelle structure sur un canevas parallèle aux modes d'intervention déjà présents dans l'Education Nationale :

- les différentes formes de conseil pédagogique (général ou plus spécialisé),
- l'accueil réservé par les collègues eux-mêmes,
- le réseau d'aide en cas de difficultés,
- les intervenants nommés par l'institution (dans le domaine des langues vivantes, par exemple) ou extérieurs (pour des actions multiformes).

Je souhaite le définir globalement, en commun avec les intéressés et en désirant indubitablement, en la matière, favoriser l'émergence d'une *co-construction*.

Je demande par conséquent à l'interviewé de m'aider à concevoir ce que je nomme *une structure d'accueil des professeurs débutants sur Longwy*.

Simultanément, je propose de lui attribuer des priorités en nous dirigeant vers trois grandes lignes directrices :

- 1) Un rôle d'*information* des nouveaux arrivants.
- 2) Un rôle de *médiation* dans les relations avec les différents *partenaires*.
- 3) L'apport d'une aide plus *opératoire*.

A l'intérieur du cadre dont je viens de poser les fondations, chaque point traité suscite donc au départ la production de toute une série de questions générales.

Je les libelle volontairement sous une forme normalisée, en vue de faciliter et de cadrer un traitement thématique ultérieur, mais au coup par coup et de manière certainement plus individualisée, je désire également et indiscutablement favoriser, par rapport à chacune d'elles, l'émission d'explications et d'éclaircissements supplémentaires qui laisseront la place à des échanges plus *libres*.

Voici les thèmes et les consignes utilisés :

EXPLICATIONS PREALABLES

Imaginons ensemble une structure d'accueil des professeurs débutants sur Longwy et attribuons-lui des priorités.

Je suis allé dans trois directions principales :

- **un rôle d'information des nouveaux arrivants ;**
- **un rôle de médiation dans les relations avec les différents partenaires ;**
- **et enfin, l'apport d'une aide plus opératoire.**

ENTRETIEN :

(questions générales normalisées et explications supplémentaires)

1) Information des nouveaux arrivants

1.1) Les lieux

Question : Avant votre arrivée, auriez-vous souhaité avoir davantage d'informations sur les lieux matériels d'exercice de votre activité professionnelle ? Et déjà, des informations sur votre environnement ? Il s'agit pour moi, respectivement, de la circonscription, de la commune, du quartier s'il y a lieu, et enfin de l'école.

a) L'environnement

- circonscription
- commune
- quartier
- école

b) Les possibilités de logement et de restauration

c) Les contraintes liées aux déplacements

1.2) Le poste lui-même

Question : Avant votre arrivée, auriez-vous souhaité recevoir des informations sur le poste proprement dit ?

a) Nature du poste

b) Les partenaires

c) Les difficultés particulières

2) Médiation dans les relations

Question : En cas de difficultés ou d'incompréhensions dues à votre situation de débutant (e), et en admettant donc que vous vous soyez senti (e) démun(e) face à un problème, auriez-vous souhaité pouvoir faire appel à une structure ou à un dispositif

de médiation, sous une forme qui reste à déterminer ? Ou à l'intervention d'un *médiateur*, qui reste lui aussi à définir ? Je pense notamment ici non seulement aux situations de conflit, mais aussi à celles qui voient la nécessité de fournitures d'explications supplémentaires de votre part. Reprenons successivement les différents partenaires mais voyons également par rapport à vous-même ?

- a) maître-élève
- b) maître-collègues
- c) maître-parents
- d) maître-équipe de circonscription
- e) maître-intervenants extérieurs
- f) maître-maître

3) Aide opératoire

Question : Examinons maintenant les formes d'aide que pourrait apporter une structure éventuelle dans ce domaine. J'ai retenu, pour ma part, trois pistes principales : les manques constatés, les difficultés organisationnelles rencontrées et les problèmes spécifiques liés à l'évaluation des élèves.

- a) Comblement de lacunes (cf. questionnaire)

Quetion : Je vous propose tout d'abord de reprendre chacune des réponses que vous m'avez fournies à travers ce questionnaire. Complétez-les, lorsque vous l'estimerez nécessaire, en réagissant sur le décalage entre la position que vous avez exprimée et les besoins que vous ressentez aujourd'hui face à celle-ci. Nous pourrions, à cette occasion, faire un rapide retour sur votre formation initiale à l'IUFM.

QUESTIONNAIRE

(proposé et rempli avant l'entretien, commentaires recueillis au cours de l'entretien)

1) Selon vous, les affirmations et termes soulignés caractérisent-ils bien les professeurs des écoles ?

Répondez en complétant les cases correspondantes des tableaux à l'aide d'une croix.

I. Définition

AFFIRMATION	OUI	NON	?
Le professeur d'école est un <u>fonctionnaire</u> porteur des <u>valeurs</u> de la République. Commentaire :			
Il connaît les <u>exigences</u> de la fonction enseignante et de la <u>responsabilité</u> qui s'y attache, Commentaire :			
et comprend l'importance d'une <u>éthique</u> professionnelle. Commentaire :			

II. Principes généraux

AFFIRMATION	OUI	NON	?
A. Le professeur d'école est un maître <u>polyvalent</u> capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire. Commentaire :			
B. Il a vocation à <u>instruire</u> et <u>éduquer</u> de la petite section de maternelle au CM2. Commentaire :			
C. Il exerce un métier en <u>constante</u> évolution. Commentaire :			

III. Conclusion

AFFIRMATION	OUI	NON	?
Quelles que soient les situations d'exercice du métier, il convient de :			
1) porter un regard <u>positif</u> sur l'enfant Commentaire :			
2) développer une attitude <u>réflexive</u> sur sa pratique Commentaire :			
3) donner une dimension <u>sociale</u> au métier d'enseignant Commentaire :			

2) **Modulez votre appréciation sur chaque compétence ou capacité théorique relevée en utilisant le code suivant :**

1 = très important. 2 = important. 3 = moyennement important (indécis).

4 = pas important. 5 = absolument pas important.

Remplissez également les cases appropriées à l'aide d'une croix.

I. LE PROFESSEUR D'ECOLE DOIT ETRE CAPABLE D'ENSEIGNER A TOUS LES ELEVES DE L'ECOLE PRIMAIRE.

COMPETENCE ou CAPACITE THEORIQUE RECENSEE	1	2	3	4	5
A. Il doit <u>posséder</u> une culture générale lui permettant de <u>maîtriser</u> : - les grands concepts relatifs aux disciplines enseignées (espace, temps, démarche scientifique, système de numération, fonctionnement de la langue ...) Commentaire :					
- clairement les connaissances de base des langages fondamentaux (orthographe, expression écrite, mécanismes opératoires, proportionnalité...) Commentaire :					

B. Il doit être capable <u>d'initier</u> ses élèves à une langue vivante, étrangère ou régionale. Commentaire :					
C. Il doit nécessairement <u>posséder</u> des connaissances et des outils d'enseignement relatifs à toutes les disciplines au programme des écoles (français, maths, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique, éducation physique et sportive) Commentaire :					
D. Il doit <u>mettre</u> au service de cet enseignement une connaissance du développement de l'enfant et des processus d'apprentissage : - <u>connaître</u> parfaitement les étapes du développement de l'enfant Commentaire : - <u>avoir</u> une bonne connaissance des principales théories et des modèles d'apprentissage : <u>être en mesure</u> de * <u>repérer</u> , * <u>analyser</u> les difficultés les plus courantes * et y <u>remédier</u> . Commentaire :					

II. LE PE DOIT ETRE CAPABLE D'ENSEIGNER DANS UNE CLASSE

COMPETENCE ou CAPACITE THEORIQUE RECENSEE	1	2	3	4	5
A. Il doit savoir <u>créer</u> une dynamique de classe et <u>l'exploiter</u> pour développer toutes les potentialités des élèves : - <u>faire</u> de l'élève un acteur des projets de classe Commentaire : - <u>développer</u> les aspects sociaux : entraide, coopération, écoute de l'autre. Commentaire :					
B. Il doit <u>évaluer et gérer</u> les apprentissages des élèves : - <u>utiliser</u> des techniques de classe Commentaire : - savoir <u>choisir un manuel</u> et <u>justifier</u> ce choix Commentaire : - <u>analyser</u> les besoins Commentaire : - <u>établir</u> une progression Commentaire : - <u>associer</u> l'élève à sa propre progression et <u>expliciter</u> avec lui les objectifs Commentaire : - <u>repérer</u> des difficultés et des compétences individuelles					

Commentaire : - <u>mesurer</u> des progrès Commentaire : - <u>proposer</u> un accompagnement méthodologique Commentaire : - <u>mesurer</u> l'efficacité de son enseignement. Commentaire :					
C. Il doit savoir <u>définir</u> des exigences pour tous les élèves et <u>s'adapter</u> à leur diversité, par l'élaboration de plans d'action pédagogique diversifiée, en tenant compte des performances et des capacités individuelles : - <u>définir</u> les objectifs à atteindre Commentaire : - <u>énoncer</u> sa propre stratégie Commentaire : - <u>prévoir</u> ses démarches et les supports de l'action Commentaire : - <u>estimer</u> la durée Commentaire : - <u>élaborer</u> les modalités d'évaluation de l'action Commentaire : - <u>communiquer</u> le bilan des opérations. Commentaire :					

III. LE PE DOIT ETRE CAPABLE D'ENSEIGNER DANS UNE ECOLE

COMPETENCE ou CAPACITE THEORIQUE RECENSEE	1	2	3	4	5
A. Il doit <u>assurer</u> la continuité et la cohérence des apprentissages, par un travail en équipe des maîtres, dans le cadre d'un projet d'école et d'un projet de cycle. Commentaire :					

B. Il doit <u>connaître</u> la place de l'école dans le système éducatif et dans la société : - famille et école : information des familles, place des parents dans l'école et leur participation à sa vie Commentaire : - quartier et école : santé, police, justice, sécurité, associations Commentaire : - collectivités locales et école : commune en priorité. Commentaire :					
C. Il doit <u>connaître</u> les relations entre l'école et son environnement social, économique et culturel, en vue d'<u>adapter</u> son enseignement à la diversité des classes et des écoles : - autres ordres d'enseignement et en priorité le collège Commentaire : - administration de l'Education Nationale : * et en priorité ce qui est relatif à l'école (programmes, horaires, instructions officielles, textes réglementaires...) Commentaire : * mais aussi à l'histoire, au fonctionnement du système. Commentaire :					

3) Exprimez, si vous en éprouvez le besoin, des remarques ou observations concernant :

- les différents points contenus dans ce questionnaire
- des éléments qui auraient été omis mais qui, d'après vous, sont partie intégrante du métier.

.....

.....

.....

.....

NOM

PRENOM

DATE

b) Organisation du travail (temps, espace, préparations, corrections, évaluation)

c) Evaluation des élèves

I. Le volet information

Je focalise volontairement cette partie de l'entretien sur les deux grands points qui me paraissent rassembler l'essentiel des difficultés et des insuffisances afférentes à la première année d'exercice :

Je m'attache d'abord à la recherche de renseignements généraux concernant la vision d'une insertion professionnelle accomplie sur un plan que je qualifie, en l'occurrence, de *strictement géographique*.

Je propose ensuite à l'interviewé de se diriger, de manière plus intrinsèque, vers des composantes informationnelles ciblées sur les caractéristiques du poste lui-même.

I.1. Les lieux

Je décline donc, au préalable, une question qui m'apparaît centrale et inductrice :

<< Avant votre arrivée, auriez-vous souhaité avoir davantage d'informations sur les lieux matériels d'exercice de votre activité professionnelle >> ?

Puis, je détaille différentes pistes que je présente comme susceptibles de contenir des éléments de réponse.

En fin de parcours, je n'oublie pas de laisser ouverte une perspective que je dénomme *autre* à laquelle j'attribue le rôle de regrouper tous les éléments que je pourrais avoir omis lors de la conception du guide d'entretien.

I.1.1. L'environnement

J'en détaille les traits qui me paraissent *saillants*, selon quatre modalités distinctes : la circonscription, la commune, le quartier (s'il y a lieu) et l'école.

A l'image des poupées gigognes, j'adopte donc un schéma *descendant* qui va de l'échelon spatial le plus large au plus restreint et je l'énonce en sens inverse d'un degré de valorisation que je suppose découler d'un *principe de proximité spatiale*, en commençant par une appréhension de l'espace *ample et abstraite*, par le biais de la circonscription.

Je prends bien soin d'explicitier à mes informateurs l'idée selon laquelle, à cette étape de l'étude, nous ne nous intéresserons pas encore aux personnes qui évoluent dans ces différents milieux.

Je souligne que je désire uniquement recenser les renseignements (ou types de renseignements) qui ont pu leur manquer à l'origine, avant même leur venue.

J'apporte également, par la suite, la précision selon laquelle nous nous placerons exclusivement dans un cadre territorial pour les trois premiers points (circonscription, commune, quartier) alors que nous serons plutôt sur un plan *matériel* – en termes de contenance et de mise à disposition d'éléments existants – pour le quatrième et dernier (l'établissement scolaire).

I.1.1.1. La circonscription

Les deux circonscriptions longoviciennes présentent des différences significatives quant à leurs particularités géographiques globales.

Par rapport à Longwy I, nous admettrons ainsi que Longwy II dégage un caractère rural plus accentué.

Sur un plan géographique, cette disposition impliquera par conséquent la présence d'une étendue élargie par rapport à Longwy I qui induira, par contrecoup, l'existence de distances plus considérables d'une limite de la circonscription à une autre.

Mais si les diversités entre les espaces relatifs aux deux circonscriptions paraissent significatives, je me dois ici de vérifier l'influence réelle de cet élément, car il ne me paraît pas constituer en lui-même un obstacle matériel insurmontable.

En effet, j'observe que les intervalles objectivement mesurables entre les lieux habités de chacun des deux territoires ne peuvent raisonnablement pas être considérés comme *démesurés*, surtout lorsque l'intéressé dispose d'un moyen de transport personnel ou collectif adéquat.

Je suis certes averti du fait que les voies de communication routières installées sur Longwy II – et, à une moindre échelle, les infrastructures ferroviaires - offrent de toute évidence une moindre facilité d'accès d'un point géographique à un autre qu'en ce qui concerne Longwy I et que cette disparité risque de paraître encore plus accentuée lorsque les comparaisons seront établies par rapport à des circonscriptions plus urbanisées, telles que nous en trouvons dans la région nancéienne ou à sa périphérie.

Je suppose ainsi qu'à la marge – c'est-à-dire pour une minorité d'enseignants non (encore) motorisés – cette réalité territoriale peut créer un certain nombre de difficultés concrètes.

Dans le cas de Longwy II, je vois également entrer en scène un éloignement plus accentué par rapport à la région nancéienne.

Effectivement, nous n'ignorons pas que cette circonscription est davantage excentrée que Longwy I de ce point de vue.

J'entreprends conséquemment de cerner la véritable influence de ce facteur dans l'imaginaire collectif des débutants⁹⁹, pour le moins sur un plan symbolique.

I.1.1.2. La commune

Nous examinerons ensuite plus distinctement, la place de l'implantation de la localité elle-même dans les besoins d'information.

De cette manière, j'ai la possibilité de faire remonter à la surface une meilleure intelligibilité des complications que cette situation peut présenter aux yeux de mes interlocuteurs, à plus forte raison lorsque ces embarras locaux viendront se superposer aux contrariétés déjà découvertes au niveau de la circonscription.

J'ai par ailleurs l'occasion de partir à la découverte de nouvelles entraves que ma propre perception spontanée, malgré ma vigilance, aurait probablement et machinalement laissées de côté.

Si d'autres adversités liées à la municipalité d'accueil apparaissent sur le plan de l'information, je présume pour ma part qu'elles risqueront fort (dans l'esprit des débutants) de se surajouter à celles que je saisis déjà à travers ma propre expérience de praticien.

⁹⁹ Cela assure d'ailleurs une continuité par rapport au travail que j'ai réalisé quelques années auparavant dans le cadre de la maîtrise.

Et ma pensée se dirige avant tout, en ce qui concerne la compréhension de cette dernière hypothèse, vers ces lieux campagnards isolés qui sont aussi, pour la plupart, situés dans la circonscription de Longwy II.

A priori, nous nous intéresserons également aux possibilités offertes par deux types d'installations :

- les équipements sportifs, et en particulier l'accès à une piscine municipale, puisque l'enseignement de la natation fait en principe partie des obligations dévolues aux enseignants du Premier Degré,
- les aménagements culturels (bibliothèque, cinéma, salle de spectacles, salle polyvalente...) observés sur le territoire de la commune elle-même ou à proximité du lieu d'exercice.

Dans un deuxième temps, nous aurons le souci d'apprécier la perception du débutant sur l'impact qu'il concède à la politique municipale.

Nous sommes en effet prévenus du fait qu'un certain nombre d'attributions concernant les locaux scolaires¹⁰⁰ sont confiées aux mairies, dans les domaines relatifs à la construction, à l'hygiène, à l'entretien et à la sécurité, aux surfaces et normes d'équipement, aux nuisances et, dans le cas des écoles maternelles, au personnel rétribué par la municipalité (ASEM, ATSEM, CES...).

I.1.1.3. Le quartier

J'essaie d'examiner les problèmes spécifiques à une zone déterminée.

En introduisant la notion de quartier, nous nous localiserons d'emblée dans les municipalités les plus importantes des deux circonscriptions puisqu'elle implique nécessairement, à mon sens, un déplacement de notre représentation spatiale vers des localités relativement plus peuplées que les villages¹⁰¹.

Mon critère principal, en ce domaine, sera a priori constitué par la présence de plusieurs écoles dans la même commune, car il m'apparaît que ce trait statistique, tout en restant simple à relever au départ, demeure aisément perceptible par chacun.

Nous nous dirigerons aussi vers des emplacements de l'enseignement primaire qui sont généralement regardés comme plus *sensibles*, car tout se passe comme s'ils dégageaient des caractéristiques environnementales communément repérables qui leur fourniraient leurs spécificités (sur un plan architectural, par exemple).

Je tâche de découvrir si une proximité manifestée par mes informateurs sur ce plan peut avoir un effet sur leurs besoins informatifs.

¹⁰⁰ Les lois du 30 octobre 1886 (article 14) et du 19 juillet 1889 (article 4) fixent leurs obligations.

Dans le cadre des lois de décentralisation, les circulaires du 21 février 1986 et 25 août 1989 (n°89-273) ont défini la mise en œuvre du transfert de compétences.

¹⁰¹ Rappelons que l'INSEE considère comme des villages les communes qui ont moins de 2 500 habitants.

Nous scruterons surtout, dans cette catégorie, les lieux situés dans les ZEP¹⁰² - puisque nous savons qu'il s'agit en l'occurrence d'une classification officielle et qu'elle peut aller, dans certains cas, jusqu'à une sorte de *stigmatisation*.

Rien ne nous interdit cependant de penser qu'ils pourraient se trouver *ailleurs*, même s'ils n'ont fait l'objet d'aucune attention gouvernementale particulière.

I.1.1.4. L'école

A travers un effet de *zoom* de plus en plus rapproché projeté sur le cadre environnemental, je désire opter pour une approche toujours plus fine en passant d'un groupement d'écoles (formant une circonscription d'enseignement) à un établissement déterminé.

Je termine donc par l'élément qui se révèle de loin comme le plus important, d'autant plus que, désormais, l'école ne sera plus regardée sous un angle géographique.

Au-delà des nécessités propres à chaque sorte d'emploi, par le biais d'un discours émis rétroactivement, je recherche maintenant l'émission d'une constance.

Elle vise à déceler ce qui a fait défaut, au démarrage, dans les tentatives d'obtention d'une information pertinente, propre à faciliter l'entrée dans la carrière.

Tout en laissant les personnes s'exprimer librement, je me réserve la faculté de suggérer plusieurs directions possibles :

- la taille de l'école (perçue sous l'angle de la répartition en classes) et le nombre d'élèves,
- le nombre de salles et leur affectation,
- le matériel informatique et audiovisuel existant,
- la présence de moyens de reproduction,
- l'existence d'une BCD et d'outils culturels.

I.1.2. Les possibilités de logement et de restauration

Nous allons présentement vers deux aspects qui ne sembleraient présenter qu'un intérêt tout à fait annexe par rapport aux besoins professionnels proprement dits.

Mais mon expérience propre sur le terrain¹⁰³ ainsi que ma connaissance de la situation immobilière locale¹⁰⁴ me conduisent cependant à affirmer qu'ils trouvent tout naturellement leur place dans cette facette informative des besoins car, préalablement à la mise en route du guide d'entretien, je m'appuie sur l'idée générale que l'ensemble de la zone couverte par les deux circonscriptions longoviciennes connaît de sérieuses difficultés dans le secteur du logement et peut-être, à un degré moindre, dans celui de la restauration.

Je suis donc clairement persuadé qu'à leur arrivée, l'ensemble de mes informateurs – ou, au moins, la majorité d'entre eux – a connu des difficultés

¹⁰² Longwy I compte deux collèges d'enseignement secondaire classés en ZEP (Longwy "Vauban" et Mont-Saint-Martin "Anatole France") ainsi que Longwy II (Longlaville "Trois frontières" et Longuyon "Albert Lebrun").

¹⁰³ Je me réfère également ici aux résultats que j'ai moi-même obtenus quelques années auparavant.

¹⁰⁴ Par l'intermédiaire d'articles de presse parus dans le quotidien régional "Le Républicain Lorrain" et d'études publiées notamment par l'INSEE.

Un article du "Républicain Lorrain" daté du 25 novembre 1999 indique pour les locations un chiffre de 45,50 F, voire 50 F le m² ; ce qui amène les loyers de l'agglomération longovicienne à un niveau quasiment identique à celui de l'agglomération nancéienne.

d'adaptation supplémentaires provoquées par les inconvénients liés à la recherche d'un lieu de résidence¹⁰⁵ et que ceux-ci ont peut-être encore été accentués par les tracas issus de l'obligation de se restaurer¹⁰⁶.

Je conjecture ainsi que cette situation viendra renforcer le côté négatif de la réalité environnementale à laquelle ils sont confrontés, à plus forte raison parce qu'ils n'auront vraisemblablement pas choisi leur contexte de travail.

Au-delà d'une simple récapitulation des doléances et des nécessités, je m'efforcerai subséquemment d'imaginer une forme de parade efficace en leur compagnie.

En fonction de la force des propos qui se manifestera à cette occasion, je compte d'ores et déjà soutenir le principe de la création d'un *dispositif centralisateur* dans ce domaine, sous une ou plusieurs formes qui resteront ensuite à déterminer.

S'il se mettait en place, ce montage devrait pour le moins procurer un ajustement lors des périodes placées sous le signe de l'urgence.

I.1.3. Les contraintes liées aux déplacements

Ce troisième point représente en quelque sorte une complémentation par rapport au précédent.

A l'origine, nous viserons plus particulièrement les débutants nommés sur un emploi fixe mais qui ne disposent pas d'un véhicule personnel.

Je me figure en effet que cette catégorie de sortants est celle qui éprouvera vraisemblablement les tracas les plus importants de ce point de vue.

Je prendrai aussi en compte tous les individus qui sont conduits à effectuer des trajets fréquents dans le cadre de leur activité professionnelle, comme cela peut être le cas sur les postes de remplacement ou de décharge.

Nous nous situerons bien entendu à la fois sur un plan :

1) Spatial

Nous envisagerons les parcours effectués entre le domicile (légal ou administratif) et l'établissement d'affectation ainsi que les difficultés rencontrées pour accéder à ce dernier depuis le lieu de résidence.

2) Temporel

Nous observerons les périodes passées sur la route et nous les rapporterons au temps de présence dans l'établissement.

Je n'exclus pourtant pas d'aborder d'autres aspects tels que les problèmes financiers liés à ce type de situation, par exemple.

¹⁰⁵ En dehors d'un certain nombre (limité) de chambres situées dans un hôtel administratif et de logements fournis par le CROUS (Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires), il existe très peu de studios ou de petits logements dans la zone. Les propriétaires qui en mettent sur le marché pratiquent souvent des tarifs élevés.

¹⁰⁶ Très peu de restaurants pratiquant un service rapide à des prix "abordables" sont présents et le nombre d'établissements secondaires susceptibles d'accueillir les enseignants du primaire est également réduit.

I.2. Le poste lui-même

Nous centrerons la deuxième partie de cette rubrique sur l'utilité d'une éventuelle possession de renseignements généraux qui s'avèreraient simultanément plus *techniques* et plus *humains* et qui graviteraient cette fois-ci autour de la prise de poste elle-même.

<< Avant votre arrivée, auriez-vous souhaité recevoir des informations sur le poste proprement dit ? >>

Nous nous porterons conséquemment vers les trois grandes parties qui me paraissent les plus pertinentes dans le sens d'un approfondissement de cette direction, tout en laissant comme de coutume la discussion ouverte par rapport à d'autres points qui auraient pu être omis ou minorés dans le plan annoncé.

Mon intention primordiale consiste à distinguer, parmi la masse des renseignements susceptibles de servir à nos interlocuteurs, des indications qui auraient pu leur manquer préalablement à la prise de poste car je pressens qu'elles auraient pu faire l'objet d'une espèce de *mutualisation* dans le cadre de la naissance d'un nouveau dispositif.

I.2.1. Nature du poste

Je fais ici un lien avec les données qui figurent sur la fiche de renseignements originelle.

Je reprends de manière singulière, pour chaque interviewé, la ou les caractéristiques majeures que je juge au départ aptes à fournir la *meilleure* définition du poste :

- présence d'un cours simple ou de niveaux d'enseignement multiples,
- évolution dans le secteur préélémentaire, élémentaire ou dans un cadre spécialisé, tout en sachant pertinemment que ceux-ci peuvent se trouver mêlés pour certains postes,
- notion de fixité dans l'emploi ou accomplissement a contrario de tâches de décharge, de remplacement ou de soutien...

Je tente par conséquent de mieux dégager les positions qui posent problème lors de la prise de poste et sur lesquelles il serait possible d'agir dans un cadre collectif et, avec mes interlocuteurs, nous déterminerons conjointement le ou les types d'informations essentielles capables de se détacher et de faire sens.

Ces renseignements seraient aussi ceux qui pourraient trouver un canal commun de divulgation par l'intermédiaire d'une *organisation* spécifique.

I.2.2. Les partenaires

A présent, nous nous portons plus spécifiquement en direction des personnes.

Nous reprendrons l'un après l'autre les cinq partenaires déjà différenciés lors du premier entretien : groupe-classe, collègues, parents, équipe de circonscription et, s'il y a lieu, les intervenants extérieurs.

I.2.2.1. Les élèves

Nous ne pouvons nous attacher qu'à des données éducatives ordinairement considérées comme courantes pour un enseignant :

- la taille du groupe pris en charge,
- le niveau général de la classe,
- l'âge des élèves,
- les modalités de suivi individuel mises en œuvre par les prédécesseurs d'une année sur l'autre et,
- avec toutes les précautions d'usage, des matériaux globaux sur les situations sociales et familiales...

I.2.2.2. Les pairs

Les demandes se transporteront essentiellement sur leur nombre, puis sur leur âge et sur leur ancienneté respective.

I.2.2.3. Les familles

Je suggère surtout de retenir les conditions d'existence générales qui méritent une attention dans la mesure où elles pourraient exercer une action sur les enfants :

- la profession exercée par les parents ou uniquement par l'un des deux,
- les formes d'habitat,
- les contextes conjugaux (mariage, concubinage, divorce, monoparentalité...).

I.2.2.4. L'inspecteur et ses collaborateurs directs

Comme dans le cas des interrogations relatives aux différents collègues de travail, nous nous fixons encore une fois préférentiellement sur les questions d'âge et d'ancienneté.

Peut-être pourrions-nous également évoquer leur parcours professionnel antérieur, lorsqu'il est connu...

I.2.2.5. Les autres intervenants

Nous nous limiterons à des informations courantes sur leur nombre, leur âge et le type d'intervention qu'ils sont appelés à effectuer...

I.2.3. Les difficultés particulières

Nous nous situons maintenant à l'échelon des spécificités de chaque poste et nous essaierons ensuite de les replacer dans leur contexte environnemental et d'identifier parmi ces particularités celles qu'il serait judicieux de porter à la connaissance du public enseignant avant chaque prise de poste.

Je désire donc mettre en lumière les éléments de complications spécifiques qui existent au niveau de chaque emploi.

La palette des appréciations que je suscite est ici très variée.

Elle va des exigences liées à une spécialisation dirigée vers les situations d'échec scolaire (au sens large) jusqu'aux impératifs provoqués par une adaptation à une population écolière très hétérogène, en passant par une obligation d'articulation des différentes séquences journalières, hebdomadaires, mensuelles, annuelle... lors de la prise en charge simultanée de groupes d'élèves distincts.

Mais la discussion pourra aussi se concentrer plus concrètement sur les moyens fournis à l'intervenant, dans la mesure où cette allocation matérielle dépend de la commune concernée.

Effectivement, dans certaines situations locales cependant minoritaires, j'ai moi-même été conduit à constater une quasi-absence de ressources adaptées aux impératifs demandés par l'Education Nationale.

Nous nous orienterons aussi vers le problème d'une *configuration adéquate* de l'espace scolaire, c'est-à-dire de la salle de classe et de ses alentours et nous accepterons pareillement une centration sur des types de réponses plus transversaux et moins spécifiés au cours de l'entretien.

II. Le chapitre sur la médiation

Concernant la notion de médiation proprement dite, parce qu'elle dévoile un questionnement sensiblement plus délicat que celui relatif au concept d'information, je juge tout d'abord indispensable de commencer par une présentation temporelle relativement plus étendue.

J'y attache d'autant plus d'importance que la piste de la médiation se révèle, à ce stade précoce de l'étude, particulièrement intéressante pour une esquisse de projet visant à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement des débutants - que nous pourrions d'ores et déjà désigner sous les termes de *formation initiale continuée* – et dont je m'efforcerai, par la suite, de définir les contours.

<< En cas de difficultés ou d'incompréhensions dues à votre situation de débutant (e), et en admettant donc que vous vous soyez senti (e) démun(e) face à un problème, auriez-vous souhaité pouvoir faire appel à une structure ou à un dispositif de médiation, sous une forme qui reste à déterminer >> ?

<< Ou à l'intervention d'un *médiateur*, qui reste lui aussi à définir >> ?

<< Je pense notamment ici non seulement aux situations de conflit, mais aussi à celles qui voient la nécessité de fournitures d'explications supplémentaires de votre part. Reprenons successivement les différents partenaires (cf. élèves, collègues, parents, équipe de circonscription, intervenants extérieurs) mais voyons également par rapport à vous-même >> ?

Je détaille ensuite à mes informateurs six situations qui reprennent (en grande partie) les grandes subdivisions précédentes :

- l'enseignant et l'élève,
- l'enseignant en liaison avec ses collègues,
- l'enseignant communiquant avec les parents,
- l'enseignant vis-à-vis de l'équipe de circonscription,

- l'enseignant en correspondance avec les intervenants extérieurs,
- l'enseignant confronté à lui-même.

Je les laisse ensuite s'exprimer *spontanément* sur tous ces points en leur communiquant toutefois la piste de l'éventualité d'une entremise extérieure, qui aurait cette fois pour objectif d'assurer un arbitrage effectif et efficient entre les *parties*.

III. La rubrique sur une coopération plus technique

C'est peut-être pour moi l'élément de réflexion le plus facile à offrir aux débutants.

Il vise à connaître les besoins qui pourraient être satisfaits par les apports d'une coopération et d'un soutien administrés dans le cadre d'une *organisation nouvelle* qui s'appliquerait dorénavant à un domaine plus spécifiquement opératoire.

Je demande donc aux interviewés de délibérer *franchement* sur << les formes d'aide que pourrait apporter une structure éventuelle dans ce domaine >>.

Je leur ouvre trois pistes principales :

- les manques constatés,
- les difficultés organisationnelles rencontrées,
- les problèmes spécifiques liés à l'évaluation des élèves.

III.1. le comblement de lacunes (en connexion directe avec le questionnaire)

Afin d'approfondir ce premier point, une évidence m'est rapidement apparue selon laquelle le << Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles >> reste incontournable en tant qu'outil de prospection.

Pour l'avoir par ailleurs déjà expérimenté avec un certain succès en maîtrise, j'estime qu'il est suffisamment porteur et pertinent.

Je le décline cependant sous l'aspect d'une présentation *brute* d'un questionnaire que je sou mets invariablement à chaque interviewé quelques jours avant l'entretien et il est donc rempli au préalable sous une configuration que j'entrevois comme la moins contraignante possible pour l'intéressé : de simples croix placées dans des cases.

Je m'évertue, de la sorte, à éviter tout phénomène de rejet d'un document certes riche d'enseignements à mes yeux, mais que je perçois tout compte fait comme assez abstrait et peut-être rébarbatif en l'état.

Lors de l'entretien, je demande maintenant d'examiner séparément et de porter un avis sur chacun des éléments contenus dans le << Référentiel >> et des commentaires parallèles (et complémentaires) seront recueillis en situation de face à face.

Nous tâcherons ainsi d'enrichir chaque réponse par l'intermédiaire d'un recueil verbal effectué par le biais du dictaphone, au même titre que les discours

précédents, ce qui aura pour finalité d'accompagner et de compléter chacun des arbitrages opérés par l'interviewé.

<< Je vous propose tout d'abord de reprendre chacune des réponses que vous m'avez fourni à travers ce questionnaire. Complétez-les, lorsque vous l'estimerez nécessaire, en réagissant sur le décalage entre la position que vous avez exprimée et les besoins que vous ressentez aujourd'hui face à celle-ci >>.

Chaque principe en rapport direct avec une compétence attendue par l'Institution fera l'objet d'un renvoi systématique à la période passée au sein de l'organisme de formation professionnelle.

<< Nous pourrons, à cette occasion, faire un rapide retour sur votre formation initiale à l'UFRM >>.

En ce qui concerne la première page du document, je cherche un degré d'adéquation vis-à-vis de chacune des déclarations.

Par conséquent, à partir d'un tableau que j'ai moi-même créé avec l'ensemble des points contenus dans le << Référentiel >>, je suggère de réagir à chaque assertion contenue dans les trois grandes parties dégagées par l'institution :

- une définition du professeur des écoles,
- un énoncé de principes généraux
- une conclusion globale.

J'ai ajouté trois colonnes distinctes :

- 1) Deux des intitulés appellent a priori une réponse catégorique, par l'usage du mode affirmatif ou, au contraire, par une configuration négative.
- 2) La troisième et dernière partie est, comme à notre habitude, plus ouverte et elle laisse une place à l'incertitude.

Afin de donner une allure plus structurée à cet écrit, j'ai souligné les termes qui m'ont paru les plus remarquables dans la caractérisation des professeurs des écoles par l'Institution :

- 1) Dans la définition, j'ai ainsi relevé plusieurs notions :

- << fonctionnaire >>,
- << valeurs (de la République) >>,
- << exigences >>,
- << responsabilité >> et,
- << éthique >>.

- 2) Au niveau des principes, j'ai distingué certains concepts :

- << polyvalence >>,
- << instruction >>,
- << éducation >> et
- << constance >> (à propos de l'évolution du métier).

- 3) Pour ce qui est de la conclusion, j'ai noté les idées suivantes :

- << positivité >> (du regard sur l'enfant),
- << réflexivité >> (de l'attitude sur une pratique) et

- << dimension sociale >> (du métier d'enseignant).

Pour ce qui regarde les trois pages suivantes, je requiers une appréciation ajustée (de *très important* à *absolument pas important*) à chaque compétence ou capacité théorique relevée dans ledit << Référentiel >>.

Nous nous centrerons identiquement sur certains mots-clés que nous prendrons ici essentiellement sous une forme verbale, se traduisant souvent par une action.

Ainsi, pour enseigner :

1) A tous les élèves de l'école primaire

Il conviendrait de : posséder (une culture générale) pour maîtriser (les grands concepts, les connaissances de base), initier (à une langue), posséder (des connaissances et des outils d'enseignement), mettre (au service de) en connaissant (pour repérer, analyser et remédier).

2) Dans une classe

L'enseignant devrait : créer et exploiter (une dynamique de classe), évaluer et gérer (les apprentissages), définir (des exigences) et s'adapter (à la diversité)

3) Dans une école

Il lui serait nécessaire de : assurer (la continuité et la cohérence), connaître (la place de l'école), connaître (les relations) en vue d'adapter (son enseignement)

En dernier lieu, en vue d'un élargissement ultérieur, je sollicite des remarques ou des observations complémentaires *libres*.

III.2. Organisation du travail (temps, espace, préparations, corrections, évaluation)

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons plus spécialement aux possibilités de soutien à certains concepts-clés qui nous paraissent recouvrir le plus grand nombre de besoins.

Nous chercherons également une continuité par rapport aux propos tenus dans une première phase de l'investigation.

Je m'applique par conséquent à lancer les échanges verbaux sur cinq sujets d'interrogation apparemment plus vérifiables *objectivement*.

III.2.1. Le facteur temporel

Nous savons qu'il est omniprésent dans le métier.

La gestion du temps scolaire a déjà été abordée en liaison avec la construction d'un << emploi du temps >> et nous nous permettrons, si le besoin s'en fait sentir, d'y faire référence.

Parallèlement se pose aussi la question des heures de travail assurées par l'enseignant en dehors de la présence des élèves.

III.2.2. L'arrangement de l'espace dans la salle de classe

Ce problème est bien entendu compris en fonction des possibilités offertes par les conditions locales et dont les intéressés ont généralement fait mention dans la partie *informations*.

III.2.3. Le travail de préparation des séquences d'enseignement

Comme précédemment, nous nous appuierons essentiellement sur les deux axes majeurs que j'ai déjà invoqués lors de la première rencontre :

- la confection de << fiches de préparation >> et,
- la tenue d'un << cahier-journal >>.

Et je m'octroie une nouvelle fois la possibilité de recourir aux discours déjà tenus à ce propos, à titre de rappel.

III.2.4. La charge des corrections des productions d'élèves

Je me réfère à l'organisation que mon interlocuteur m'a antérieurement déclaré avoir découverte, par des moyens individuels et en s'adaptant aux conditions du milieu spécifique dans lequel il évolue.

III.2.5. L'évaluation des interventions enseignantes

De prime abord et certainement avec une grande ampleur, ce sujet renvoie à une démarche interne de la personne que nous transférerons sur un terrain *public* et plus ouvert.

III.3. Evaluation des élèves

J'ai voulu séparer ce questionnement singulier de la partie antécédente car il mérite à mon avis une attention originale.

Je le mets en relation avec l'extension qu'a prise la notion d'évaluation dans l'ensemble des communications orales ou écrites en provenance du monde enseignant (saisi dans un sens large).

En correspondance avec le précédent discours que chaque informateur m'a octroyé sur son << efficacité propre >>, je choisis de donner une place originale à cette voie parce qu'elle m'apparaît sans doute comme la mieux objectivée.

Je dois toutefois signaler que j'ai abandonné l'exploitation du présent guide d'entretien après la deuxième année d'investigation.

Je ne l'ai donc pas soumis aux informateurs qui composent mon groupe final.

Je citerai deux raisons principales à l'appui de cette décision :

1) Les résultats recueillis auprès des vingt-sept premiers individus, pendant deux périodes scolaires complètes, n'ont pas été à la hauteur des espérances que j'avais investies dans ce document.

J'ai, en particulier, laissé choir la piste d'un accompagnement que j'aurais voulu mener en parallèle à mon étude¹⁰⁷.

2) Les éléments récoltés lors du second et dernier passage auprès du *groupe final* n'auraient de toute façon pas pu être utilisés l'année suivante, puisque cet ultime entretien marquait la fin de la phase d'investigation.

¹⁰⁷ Cf. *mon journal de bord*.

LA DEUXIEME FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Je la distribue au cours de la deuxième année d'investigation, en ouverture au troisième entretien.

Dans un premier temps, mon objectif sera de recenser de manière synthétique et fonctionnelle les principales caractéristiques des transformations intervenues d'une année d'exercice à l'autre.

Je dois rappeler que cette nouvelle fiche de renseignements ne concerne, pour des raisons pratiques¹⁰⁸, que les deux premières promotions de professeurs des écoles.

FICHE DE RENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRE ANNEE 2

Entretien n° 3 réalisé le.....

NOM :

PRENOM :

1) Des changements de situation "privée" se sont-ils produits cette année ? Si oui, lesquels ?

- situation familiale :

- nombre d'enfants :

- lieu de résidence :

- profession de l'époux :

2) Quel poste occupez-vous cette année ?

ANNEE SCOLAIRE	.....
- lieu d'exercice (nom de la commune)	.....
- cadre vu comme : citadin, semi-rural ou rural	.....
- poste demandé en priorité (fiche de vœux) : oui-non	.....
Sinon, en quelle position ?	.....
- si direction d'école : demandée ? oui-non	.....
- secteur (s) d'exercice : élémentaire, maternelle, spécialisé, autre (s)	.....
- classe (année et cycle)	.....
- nombre d'élèves et répartition (si cours multiple)	.....
- nombre de classes dans l'école	.....

POUR MEMOIRE

Poste (s) occupé (s) précédemment :

¹⁰⁸ Cf. les raisons de l'arrêt de la démarche d'enquête signalées dans mon *journal de bord*.

Nous allons donc successivement dans deux directions distinctes mais liées, en relevant non seulement les évolutions qui se sont certes produites au niveau professionnel stricto sensu, mais également celles qui concernent l'environnement immédiat.

I. Les modifications dans le domaine privé.

En prenant en considération certains de ces aspects que je tiens pour caractéristiques, je continue explicitement à supputer qu'ils peuvent avoir une influence sur le parcours professionnel des débutants.

Je suis néanmoins conscient du fait que, si cet effet existe, je ne serai cependant en mesure de l'évaluer que de manière indirecte, car je pense que sa portée véritable ne pourra pas réellement être cernée, sinon à travers la vigueur des propos qui seront émis, lorsque nous y reviendrons très rapidement dans le corps de l'entretien.

Nous examinerons successivement, dans ce cadre, les quatre éléments-clés que je trouve susceptibles de connaître des variations d'une année sur l'autre : la situation familiale, le nombre d'enfants, le lieu de résidence et (pour certains enseignants) la profession de l'époux.

I.1. La situation familiale

Si nous considérons l'âge moyen d'arrivée des débutants au sortir de la formation initiale – forcément plus avancé que celui des ex-normaliens, sous l'effet de l'élévation du niveau de certification – et si je me base sur mon expérience de praticien itinérant, je constate que la deuxième année d'exercice se traduit fréquemment par une sorte de basculement au niveau du statut matrimonial des jeunes enseignants.

Je remarque que ce mouvement a lieu dans le sens de la recherche d'une forme de *stabilisation affective* - par le biais traditionnel du mariage, par exemple, après l'existence d'une ou de plusieurs périodes successives de vie en concubinage - et que cette tendance ressort comme encore plus accentuée sous le coup de la féminisation croissante du corps des professeurs des écoles.

Je m'efforcerai de relever dans les discours l'importance que paraît receler ce facteur à compter de la deuxième année d'exercice.

I.2. Le nombre d'enfants

Même en dehors d'une volonté de régularisation de la situation familiale, j'ai été amené à observer qu'une consolidation enregistrée sur le plan professionnel au cours de cette deuxième période de la phase de décollage s'accompagne souvent, pour ce qui concerne le personnel féminin, de la mise en route rapide d'une grossesse.

Je suppose que cette aspiration à devenir mère était jusqu'alors largement inassouvie, dans la mesure où un sentiment d'instabilité semblait toujours régner dans la vie des intéressées.

En effet, après avoir le plus fréquemment été étudiantes – et dans la majorité des cas, à temps complet – nous savons qu’elles sont passées à un état (encore indéterminé sur un plan professionnel) de stagiaire à l'IUFM.

Lorsque les autres conditions nécessaires à la survenue de cet événement familial sont bien entendu également réunies, je suis pour ma part convaincu que, dans la population féminine active, les fonctionnaires restent pratiquement l'une des dernières catégories à pouvoir *planifier* la naissance de leur (s) enfant (s) et les enseignantes ne dérogeraient pas à cette règle.

A mon sens, cela est susceptible de provenir du fait qu'après la période (malgré tout) encore incertaine de la stagiarisation, puis de l'attente de l'évaluation chiffrée consécutive à l'inspection qui suit leur titularisation, elles jouissent ensuite sans arrière-pensées d'une sécurité pleine et entière dans leur emploi.

I.3. Le lieu de résidence

J'ai déjà eu l'occasion de signaler à quel point la notion de domicile (légal) est généralement capitale pour les professeurs des écoles débutants et, à plus forte raison, dans le cas du département de la Meurthe-et-Moselle puisqu'il présente une forme administrative si particulière.

Nous nous intéresserons ici préférentiellement aux personnes qui ont quitté la zone longovicienne, en examinant trois cas de figure distincts :

- 1) Mon informateur est resté dans une autre circonscription du Pays-Haut, à proximité de Longwy.
- 2) Son éloignement a abouti à un transfert dans (ou près) d'une des principales villes du département (Lunéville, Toul, Pont-à-Mousson) qui gravitent dans l'orbite de Nancy.
- 3) Le rapatriement a eu lieu vers la région nancéienne proprement dite.

Dans les propos, nous tenterons de mesurer si ce changement d'ordre privé a pu avoir des répercussions sur la poursuite de la vie professionnelle, en reliant cette dernière au nouveau contexte.

III.4. La profession de l'époux (s'il y a lieu)

Le mot « époux » doit ici être entendu et compris au sens large.

Dans le contexte actuel, je crois qu'il est certainement plus plausible d'évoquer la figure du « concubin », du « partenaire » ou du « compagnon » et ce sont des termes que j'accepterai formellement lorsqu'ils seront prononcés.

Effectivement, je sais que les enseignants débutants ne font pas exception à la règle qui prévaut dans les enquêtes statistiques et sociologiques qui portent sur la tranche d'âge dans laquelle ils se situent en plus grand nombre.

Nous identifions généralement une réalité de vie commune qui ne passe pas par l'étape du mariage.

Bien que je sache que ce sujet est tout de même périphérique pour l'objet de la recherche proprement dit, je crois toutefois qu'il a son importance sur un plan heuristique.

En effet, j'observe que mon public (en l'occurrence, mes interlocuteurs et leurs conjoints) se situent pour la plupart dans la catégorie des moins de trente ans.

Or, celle-ci fait de plus en plus fréquemment apparaître un début relatif de stabilisation dans l'emploi (très majoritairement sous une formule salariée), pour les jeunes gens qui la composent.

Je postule donc que des décisions de changement de poste ont également pu être provoquées par des considérations d'ordre privé relatives à la situation propre du conjoint.

LE TROISIEME GUIDE D'ENTRETIEN

Ce document trouve sa place au cours de la deuxième année d'investigation.

J'ai voulu construire cette pièce préparatoire à la communication verbale selon un modèle dialectique de type divergence/continuité.

Par son intermédiaire, nous projetterons maintenant de tester un certain nombre de points qui m'ont paru concluants lors des deux entretiens consécutifs de l'année précédente.

Les thèmes que j'ai retenus comme les plus pertinents, à partir des matériaux déjà disponibles, sont les suivants :

I. Retour sur la fiche de renseignements

II. Changements intervenus par rapport au poste précédent

A. Dans les aspects affectifs

1) Relations avec les partenaires

- 1.a) le groupe-classe
- 1.b) les collègues
- 1.c) les parents
- 1.d) l'équipe de circonscription (conseillers pédagogiques et inspecteur)
- 1.e) les intervenants extérieurs

2) Relations intra-psychiques

- 2.a) valeurs
- 2.b) exigences
- 2.c) responsabilité
- 2.d) éthique

3) Besoins de formation ressentis d'un point de vue relationnel (voir information, médiation)

B. Dans les aspects opératoires

1) Concernant la notion de polyvalence

- 1.a) Maîtrise des grands concepts et des connaissances de base
- 1.b) Initiation des élèves à une langue vivante
- 1.c) Possession des connaissances et des outils d'enseignement relatifs à toutes les disciplines
- 1.d) Connaissance du développement de l'enfant (étapes) et des processus d'apprentissage (théories et modèles)

2) Concernant la gestion de la classe

2.a) Création et exploitation d'une dynamique de classe
projets,
aspects sociaux

2.b) Evaluation et gestion des apprentissages
techniques de classe,
manuels,
analyse des besoins,
progressions,
explicitation des objectifs,
repérage des difficultés et des compétences,
mesure des progrès,
accompagnement méthodologique,
mesure de l'efficacité

2.c) Mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à la diversité des élèves
objectifs,
stratégie,
démarches et supports,
durée,
évaluation,
communication des bilans

3) Concernant la vie de l'école

3.a) Travail en équipe et projets
Travail en équipe,
Projets

3.b) Liaisons avec l'environnement

4) Besoins de formation ressentis dans le domaine opératoire (voir aide spécifique)

III. Permanence et renforcement des convictions initiales

IV. Bilan et projets envisagés pour l'année suivante

I. Retour sur la fiche de renseignements

Dans un premier temps, je recours succinctement à la fiche de renseignements qui vient d'être remplie.

Lorsque je les juge nécessaires à une bonne compréhension des propos qui vont suivre, je demande des éclaircissements complémentaires.

J'insiste bien entendu essentiellement sur la question du logement, puisque je mesure parfaitement la valeur qu'elle possède aux yeux de nombre de débutants et

lorsqu'il s'est opéré dans le sens d'un retour à temps complet au domicile légal, j'essaie de voir si le déplacement est perçu comme une source effective de bénéfices.

Dans ce cas, l'ampleur des bienfaits restera néanmoins à être spécifiée par l'intéressé.

Je cherche plus spécifiquement à examiner si la migration a correspondu aux attentes du jeune collègue, puisque contrairement à la première année où l'urgence prévalait souvent, elle a cette fois-ci souvent pu activement être préparée dès le mois de mai de l'année scolaire précédente (après le << premier mouvement >> du personnel).

II. Changements intervenus par rapport au poste précédent

Pour aborder cette section essentielle de l'entretien, j'étaie devant moi l'intégralité des textes composés à partir des deux premiers entretiens.

Je les ai remis suffisamment à l'avance aux interviewés, afin qu'ils puissent exercer une faculté de rectification et un pouvoir de contrôle.

Auparavant, j'ai pris soin de surligner sur mes propres exemplaires les extraits qui me paraissent le mieux refléter et synthétiser la pensée de la personne interrogée.

Pour des raisons de lisibilité, j'ai choisi de ne faire figurer aucune des questions que j'ai formulées dans les documents.

Les discours tenus dans le cadre du nouvel enregistrement viennent donc parachever la fiche de renseignements récemment complétée et je conserve cette dernière précieusement, à titre de support pour les nouveaux renseignements.

Les trois écrits élaborés à partir des enregistrements forment désormais un tout indissociable et ils en arrivent désormais à constituer une sorte de *dossier individuel* pour chacun de mes informateurs.

Je divulgue mon guide d'entretien à chaque interlocuteur, en installant les deux grands pivots qui forment la charpente de ma recherche : *l'Affectif* et *l'Opératoire*.

II.1. Les aspects affectifs

Nous examinerons en premier lieu les éléments de transformation qui me paraissent refléter le plus complètement le versant relationnel des compétences mises en œuvre, en renouant avec les deux voies principales (relations avec les partenaires et relations intra-psychiques) retenues lors du premier entretien.

Effectivement, après transcription, elles m'ont paru très pertinentes pour l'analyse.

J'ai toutefois la préoccupation de soumettre les questions sous une forme suffisamment ouverte, afin que la discussion puisse emprunter des directions que l'interviewé pourrait considérer comme importantes et que je crois capables de venir fructueusement compléter ma propre interrogation.

II.1.1. Relations avec les partenaires

La première piste que j'explore une nouvelle fois dans ce troisième guide d'entretien concerne les rapports que le débutant affirme établir avec les cinq *partenaires* que nous avons distingués ensemble dès le départ et qu'il a désormais acceptés.

II.1.1.1. Le groupe-classe

Je réédite les deux grands thèmes (discipline et distance) sur lesquels nous nous étions appuyés la première fois.

D'un point de vue *objectif*, la nouvelle fiche de renseignements me fournit une guidance indiscutable.

Effectivement, elle m'indique immédiatement les différents cas de figure qui peuvent se présenter :

- suivi du groupe-classe antérieur, à l'identique, au sein de l'établissement d'origine,
- prise en charge partielle (incluant des élèves déjà connus l'année précédente) ou totale d'une classe différente, tout en restant dans le même groupe scolaire que précédemment,
- maintien du ou de niveaux d'enseignement similaires (dans le secteur préscolaire, élémentaire ou spécialisé), cependant à l'intérieur d'une autre école,
- continuation partielle avec au moins un niveau commun à la première année, mais à un endroit différent,
- métamorphose complète portant à la fois sur le type de classe et sur le lieu d'exercice.

Par voie de conséquence, j'examine l'influence des modifications structurelles qui sont intervenues d'une année sur l'autre.

II.1.1.2. Les collègues

A priori, les variations peuvent toujours porter sur le nombre, l'âge et l'ancienneté des personnes.

J'estime aussi que la question relationnelle se pose avec plus de vigueur aux individus qui étaient précédemment isolés dans une école généralement campagnarde : c'est par exemple le cas de la classe unique *pure* ou considérée en tant que fraction d'un RPI¹⁰⁹.

Je me figure enfin qu'un éclairage original sera nécessaire lorsque les débutants n'auront pas eu affaire, au cours de leur prise de poste antécédente, à des collègues plus chevronnés.

Je fais référence à une situation dans laquelle ils se sont uniquement retrouvés *entre eux*, suite à des nominations collectives dans un établissement consécutives à la satisfaction de vœux *liés*.

Le problème de la collaboration et des échanges permis par le travail d'équipe sera par contre plus spécialement abordé dans la partie relative aux aspects opératoires.

¹⁰⁹ RPI : Regroupement Pédagogique Intercommunal.

Sous le coup d'une approbation quasi unanime sur cette question, nous continuerons à inclure dans les collègues l'ensemble des personnes non-enseignantes qui gravitent à temps complet autour du ou des groupes-classes :

1) Le personnel qui apporte une aide quotidienne en maternelle (sous l'appellation d'ASEM ou d'ATSEM).

Je reste toutefois lucide à propos de la différence de statut présent à la fois dans la réalité et dans l'esprit des interviewés.

Effectivement, je conçois que, bien que ces personnes participent activement à l'acte éducatif¹¹⁰ proprement dit et en dépit de l'existence de relations normalement susceptibles d'aboutir à une véritable collaboration professionnelle, les fonctions qu'elles remplissent ne se situent cependant pas sur le même plan que celles de l'enseignant.

2) Au cours de la troisième année d'investigation sont venus s'ajouter les aide-éducateurs.

L'arrivée durable et intensive des emplois-jeunes a créé un autre groupe d'intervenants qui contribuent à assurer les séquences d'enseignement quotidiennes d'une manière différente des aide-maternelles.

Rappelons ici qu'ils sont employés par l'Education Nationale sur un statut de droit privé.

Je présume que l'étude des discours relatifs aux rapports totalement originaux établis avec cette nouvelle catégorie de personnel sera digne d'un réel intérêt pour ma recherche.

3) Pour les classes spécialisées et pour les enfants qui présentent des *difficultés* de tous ordres, nous n'omettrons pas les diverses possibilités de coopération existantes.

Elles concernent principalement le réseau d'aide (psychologue et rééducateurs) et les maîtres plus spécialisés mandatés au sein de l'établissement dans le cadre du soutien (adaptation, moyen ZEP...).

4) Les enseignants chargés des langues vivantes, les îlotiers informatiques, voire d'autres protagonistes plus spécifiques (éducateurs dans les EREA, les maîtres d'ateliers dans les SEGPA...) seront alternativement regardés comme des collègues ou comme des intervenants extérieurs, au gré des interviewés.

II.1.1.3. Les parents

Deux cas de figure peuvent apparaître à l'entrée de la deuxième période d'exercice :

1) Pour la plupart, les parents ne sont nullement inconnus en début d'année scolaire, que ce soit dans le cadre strict de la classe ou (plus largement) à l'échelle de l'école.

2) Les liaisons instituées sont totalement nouvelles et inédites.

Je laisse là-aussi toute latitude aux interviewés pour s'exprimer sur cette question.

Je leur suggère simplement quelques pistes possibles pour la discussion, au coup par coup... telles que la tenue d'une réunion générale en début d'année ou l'institution de rapports complémentaires à l'occasion de la prise en charge d'une direction, par exemple... lorsque cela me semble propre à apporter un éclairage pertinent.

¹¹⁰ A tel point qu'elles ont pu être considérées comme des << piliers de l'école maternelle >>.

II.1.1.4. L'équipe de circonscription (conseillers pédagogiques et inspecteur)

Nous nous concentrons inévitablement sur les deux figures principales et incontournables de l'IEN¹¹¹ et du CPG¹¹².

Nous nous retrouvons également face à trois possibilités :

1) Mon interlocuteur connaît l'équipe de circonscription parce qu'elle est restée identique à la première année.

Le supérieur hiérarchique est venu en inspection et il l'a évalué à cette occasion.

Le conseiller pédagogique généraliste l'a suivi lors de ses premiers pas dans la carrière et, en principe, tout au long de l'année.

2) Un des personnages concernés a changé.

3) L'ensemble de l'équipe a été renouvelé.

L'interviewé peut aussi, dans ses propos, se focaliser sur les autres conseillers pédagogiques plus spécialisés (en EPS, en éducation musicale, en arts plastiques) et en faire spontanément mention.

C'est une attitude que j'accepte et que je prends bien entendu totalement en considération.

Dans cette rubrique, l'examen de la fréquence des relations élaborées avec la hiérarchie en l'absence de toute échéance, puisque la période d'inspection est désormais passée, devrait se révéler profitable.

Je mets plus spécialement l'accent sur les types de rapports échafaudés ainsi que sur les contextes qui les ont favorisés.

II. 1.1.5. Les intervenants extérieurs

Divers types de situation sont susceptibles d'émerger par rapport à l'année précédente :

1) Ces intervenants sont strictement les mêmes.

2) La nature de certaines interventions (ainsi que leur titulaire) a changé.

3) Le changement de poste a entraîné la reprise d'animations de même type, mais avec le concours d'autres individus.

4) Des actions nouvelles sont venues se surajouter.

5) Mon informateur n'a plus du tout ce type de relations avec des personnes externes à son école.

Au regard des variantes possibles, l'ouverture de cette orientation me semble a priori très étendue.

Je n'essaie donc pas de diriger la discussion vers une direction précise et préétablie.

¹¹¹ IEN : Inspecteur de l'Education Nationale.

¹¹² CPG : Conseiller Pédagogique Généraliste.

II.1.2. Relations intra-psychiques

Je conserve ce registre beaucoup plus personnel, mais en abandonnant cependant la piste première de la << crise initiale >> puisqu'elle n'a pas abouti à la vérification d'une *réalité pertinente*.

Nous savons que la question de la responsabilité est reprise, en particulier, dans le questionnaire relatif au << Référentiel >> par la définition du professeur des écoles.

Dans cette partie, nous nous concentrerons plus particulièrement sur quatre des grandes notions qui figuraient déjà dans le guide d'entretien présenté lors du deuxième passage car il m'est apparu, à l'examen des discours, que les concepts retenus (valeurs, exigences, responsabilité, éthique) se détachaient nettement dans les discours et qu'ils avaient une résonance certaine sur les interviewés.

Je formule donc l'hypothèse qu'ils peuvent constituer des mots-clés.

Je laisse chacun s'exprimer franchement sur ce sujet et je me contente simplement, lorsque le besoin s'en fait sentir, d'établir un parallèle rapide avec les propos précédemment tenus, en les rappelant à l'intéressé à partir du texte de l'entretien que j'ai sous les yeux.

Ce faisant, je ne cherche aucunement à renvoyer des contradictions éventuelles à mon informateur.

Je présuppose, en effet, que ses dires correspondront à la réitération d'une conviction et, dans cette optique, je désire plutôt lui donner l'opportunité de renouveler ses affirmations antérieures tout en les complétant ou en les nuancant, à partir d'une expérience maintenant plus étendue.

II.1.3. Besoins de formation ressentis d'un point de vue relationnel

Je laisse volontairement cette question très ouverte.

Elle devrait, selon moi, se situer dans la continuité de tout ce qui a été dit précédemment.

Ma visée essentielle consiste à tenter de recueillir un certain nombre de données qui m'autoriseront postérieurement à explorer des possibilités d'établissement de liaisons avec le guide du deuxième entretien.

Elles se dirigeront ainsi vers les domaines relatifs aux questionnements singuliers qui s'appliquent à << l'information des nouveaux arrivants >> et à la << médiation dans les relations avec les partenaires >>.

II.2. Les aspects opératoires

Dans cette seconde grande partie, nous nous appuierons très largement sur le questionnaire ainsi que sur les commentaires dont je dispose depuis le dépouillement du deuxième entretien.

La charpente de mon exploration repose amplement sur le << Référentiel >>, pour deux raisons fondamentales qui ont percé lors de la transcription des discours précédents :

1) Au fil de l'investigation, ce document créé par l'Education Nationale apparaît de plus en plus vigoureusement comme une base minimale de réflexion.

En outre, je vois un avantage appréciable résider dans le fait que ce support est commun à la fois au chercheur, aux autorités éducatives et à l'informateur.

2) Je constate qu'il est bien perçu par les interviewés.

Cette observation mainte fois renouvelée me laisse donc supposer qu'il représente assez fidèlement une certaine forme de réalité professionnelle et qu'à ce titre, il possède une résonance indéniable.

Afin qu'un état de confiance réciproque persiste, je prends toujours soin de jouer la carte de la transparence et, conséquemment, j'informe pleinement chacun des interviewés sur l'existence du << Référentiel >> qui est à la source de cet entretien.

Puisque je sais que ce dernier n'a pas été porté à la connaissance des intéressés au cours de leur formation initiale, j'ai eu le loisir de travailler sur ce texte sans avoir à justifier de liaisons avec l'Institution.

En procédant de cette manière, je pense avoir évité la manifestation d'une quelconque forme de retenue (voire de crainte) vis-à-vis d'une production officielle visant à régir théoriquement la carrière future.

D'un autre côté, je suppose que j'ai mieux cerné la formulation d'une adéquation par rapport à des besoins.

Par la même occasion, je vérifie le degré d'adhésion à l'existence suggérée de compétences et de capacités d'ordre *opératoire*, en sachant toutefois que cette expression reste malgré tout encore et toujours d'ordre théorique.

Pour les besoins de mon étude, j'ai cependant transformé le << Référentiel >> en le divisant, de manière arbitraire, selon les trois lignes directrices.

Je les intitule successivement : *polyvalence, gestion de la classe et vie de l'école*.

II.2.1. Concernant la notion de polyvalence

Nous la synthétiserons à partir de quatre éléments, en suivant les assertions institutionnelles sur les << compétences et capacités >> qui figuraient déjà à la deuxième page de mon premier questionnaire :

- 1) Maîtrise des grands concepts et des connaissances de base.
- 2) Initiation des élèves à une langue vivante.
- 3) Possession des connaissances et des outils d'enseignement relatifs à toutes les disciplines.
- 4) Connaissance du développement de l'enfant (étapes) et des processus d'apprentissage (théories et modèles).

II.2.2. Concernant la gestion de la classe

Je ressaisis volontairement sous une forme résumée et simplifiée les trois manifestations des << compétences et des capacités >> mentionnées à la troisième page du même questionnaire :

- 1) Création et exploitation d'une dynamique de classe (projets, aspects sociaux).

2) Evaluation et gestion des apprentissages (techniques de classe, manuels, analyse des besoins, progressions, explicitation des objectifs, repérage des difficultés et des compétences, mesure des progrès, accompagnement méthodologique, mesure de l'efficacité).

3) Mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à la diversité des élèves (objectifs, stratégie, démarches et supports, durée, évaluation, communication des bilans).

II.2.3. Concernant la vie de l'école

Je redonne, de manière plus fonctionnelle et plus ramassée, les deux derniers points qui se trouvent, sous une forme plus diluée, à la page numéro quatre du questionnaire :

- 1) Travail en équipe et projets.
- 2) Liaisons avec l'environnement.

II.2.4. Besoins de formation ressentis dans le domaine opératoire

Je réfère plus spécifiquement ces manques aux affirmations qui ont été énoncées par les débutants l'année précédente, de manière individuelle, au cours du deuxième entretien.

Mais le questionnement présent paraît cependant particulier, car son objectif est de faire écho à mon investigation primitive sur la détermination d'un faisceau possible de *besoins sur le plan affectif*.

III. Permanence et renforcement des convictions initiales

Contrairement à la section précédente, j'offre aux interviewés la possibilité de laisser remonter *librement* des éléments de constance, de stabilité.

Nous rechercherons donc la présence d'une continuité dans les certitudes avancées.

Je suis guidé en ce sens par l'hypothèse selon laquelle un fil conducteur existerait depuis la formation initiale (avant et à l'IUFM) jusqu'à l'entrée dans la carrière (appréciée sur les deux premières années), en me dirigeant en quelque sorte vers l'idée d'une adhésion du professeur des écoles à des *croyances éducatives*.

Je laisse par conséquent délibérément chacun de mes interlocuteurs aller vers une ou plusieurs orientations qu'il désirera privilégier :

- des aspects inter-relationnels,
- un versant davantage intérieur (intra-individuel),
- des côtés plutôt opératoires,
- des facteurs plus transversaux de réflexion.

A l'intérieur de chaque position qu'il avancera, mon informateur aura ensuite tout loisir pour désigner les notions qu'il choisira de placer en tête de ses inclinations et pour les développer autant qu'il le souhaitera.

IV. Bilan et projets envisagés pour l'année suivante

En vue d'amener l'entretien à son terme, la sollicitation d'une appréciation sur l'année scolaire qui vient de s'écouler me semble absolument primordiale.

Cette démarche présente pour moi une utilité certaine, dans la mesure où elle me permet de revenir rapidement sur les propos émis tout au long de l'interview mais aussi de rassembler un premier matériau global sous la forme d'une synthèse rapide.

Elle montre aussi ma volonté d'assurer une connexion entre la période de formation et la prise de poste (s).

Je présume que cette dernière se traduit désormais par divers degrés de pénétration dans une prise de fonction (s) plus franche et accentuée.

De même, dans cette perspective, mon appel à un transfert sur un lendemain proche devrait non seulement me dévoiler les espoirs engrangés, mais aussi les insatisfactions et les craintes immédiates.

En outre, cette invitation à effectuer une sorte de translation favorise, à mon sens, le maintien d'une ouverture pour ma propre recherche.

Ainsi, pour ce qui concerne les membres du *groupe premier*, il s'agit indirectement d'un appel à poursuivre, à prolonger l'investigation.

D'ailleurs, au terme de l'entretien, je ne déroge nullement à la règle qui consiste à leur poser ouvertement la question de sa perpétuation.

LA TROISIEME FICHE DE RENSEIGNEMENTS

Elle intervient dans le courant de la troisième année de recherche, en prélude au dernier entretien, et d'un point de vue matériel, elle se présente sous une forme pratiquement similaire à la deuxième fiche – seule la mention du numéro de l'année d'étude a changé - car je désire regrouper exactement les mêmes types de renseignements.

Je me place ainsi dans l'optique de m'ouvrir une possibilité ultérieure d'établir des liens et des comparaisons.

Le document soumis aux intéressés est reproduit ci-dessous :

FICHE DE RENSEIGNEMENTS COMPLEMENTAIRE

ANNEE 3

Entretien n° 4 réalisé le.....

NOM :

PRENOM :

1) Des changements de situation "privée" se sont-ils produits cette année ? Si oui, lesquels ?

- situation familiale :
- nombre d'enfants :
- lieu de résidence :
- profession de l'époux :

2) Quel poste occupez-vous cette année ?

ANNEE SCOLAIRE	.....
- lieu d'exercice (nom de la commune)	.....
- cadre vu comme : citadin, semi-rural ou rural	.....
- poste demandé en priorité (fiche de vœux) : oui-non	.....
Sinon, en quelle position ?	.....
- si direction d'école : demandée ? oui-non	.....
- secteur (s) d'exercice : élémentaire, maternelle, spécialisé, autre (s)	.....
- classe (année et cycle)	.....
- nombre d'élèves et répartition (si cours multiple)	.....
- nombre de classes dans l'école	.....

POUR MEMOIRE

Poste (s) occupé (s) précédemment :

La seule et unique différence entre les deux pièces réside dans le fait que cette troisième fiche de renseignements ne s'applique en réalité qu'à la première promotion interrogée (c'est-à-dire au *groupe premier*).

LE QUATRIEME GUIDE D'ENTRETIEN

Cet instrument de travail concerne la troisième année d'investigation et reprend exactement la même trame que nous avons déjà suivi pour le troisième guide d'entretien. Par conséquent, nous ne nous étendrons pas plus longuement sur ce point.

Je reprends ci-après les thèmes conservés :

I. Retour sur la fiche de renseignements (et en particulier les aspects privés)

II. Changements intervenus par rapport au poste précédent

A. Dans les aspects affectifs

1) Relations avec les partenaires

- 1.a) le groupe-classe
- 1.b) les collègues
- 1.c) les parents
- 1.d) l'équipe de circonscription (conseillers pédagogiques et inspecteur)
- 1.e) les intervenants extérieurs

2) Relations intra-psychiques

- 2.a) valeurs
- 2.b) exigences
- 2.c) responsabilité
- 2.d) éthique

3) Besoins de formation ressentis d'un point de vue relationnel (voir information, médiation)

B. Dans les aspects opératoires

1) Concernant la notion de polyvalence

- 1.a) Maîtrise des grands concepts et des connaissances de base
- 1.b) Initiation des élèves à une langue vivante
- 1.c) Possession des connaissances et des outils d'enseignement relatifs à toutes les disciplines
- 1.d) Connaissance du développement de l'enfant (étapes) et des processus d'apprentissage (théories et modèles)

2) Concernant la gestion de la classe

- 2.a) Création et exploitation d'une dynamique de classe
projets,
aspects sociaux
- 2.b) Evaluation et gestion des apprentissages
techniques de classe,
manuels,

analyse des besoins,
 progressions,
 explicitation des objectifs,
 repérage des difficultés et des compétences,
 mesure des progrès,
 accompagnement méthodologique,
 mesure de l'efficacité

2.c) Mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à la diversité des élèves
 objectifs,
 stratégie,
 démarches et supports,
 durée,
 évaluation,
 communication des bilans

3) Concernant la vie de l'école

3.a) Travail en équipe et projets
 Travail en équipe,
 Projets

3.b) Liaisons avec l'environnement

4) Besoins de formation ressentis dans le domaine opératoire (voir aide spécifique)

III. Permanence et renforcement des convictions initiales

IV. Bilan et projets envisagés pour l'année suivante

Notons cependant qu'il ne s'adresse qu'aux membres de la première promotion de professeurs des écoles interrogée puisqu'il arrive, d'un point de vue chronologique, à la fin de l'investigation.

LE SECOND QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a été proposé à compter du mois d'avril 1998, c'est-à-dire à l'achèvement de la troisième année de recherche.

Je l'ai cette fois destiné aux membres des trois groupes d'informateurs qui me sont toujours restés présents et fidèles jusqu'à cette phase ultime de l'enquête et je l'ai façonné à l'aide de la totalité des matériaux qu'ils ont daigné m'apporter sans interruption depuis trois ans.

Conséquemment, je conçois cet écrit *final*¹¹³ comme un moyen de reprise et de synthèse de l'essentiel des discours, sur des objets que j'ai perçus comme émergents et que j'ai mis à l'épreuve l'un après l'autre.

I. Méthode de l'idéal-type

En cette fin de parcours, je m'efforce d'appréhender le questionnement sur les compétences professionnelles de l'enseignant du Premier degré grâce à un outil que j'assimile à un « idéal-type weberien ».

Nous le définirons en termes de « modèle de construction intellectuelle qui permet de retirer de la réalité empirique certains traits caractéristiques » et nous verrons en celui-ci « un outil qui permet d'utiliser des concepts simples pour pouvoir appréhender une réalité sociale complexe et multiforme »¹¹⁴.

Mes interlocuteurs et moi-même essaierons par conséquent de construire un modèle *pur* à partir de *valeurs* que j'ai sélectionnées pour la *fécondité* qu'elles m'ont semblé présenter pour la compréhension des phénomènes observés.

Cette espèce de prototype nous servira donc de référence pour la description d'un objet réel, dans la mesure où ce dernier offrira une proximité plus ou moins grande par rapport au plan initial, ce qui nous permettra ensuite d'en définir la *nature*.

Afin de saisir la complexité et la multiformité de la *réalité* à laquelle nous sommes confrontés, de tenter de la rendre *intelligible*, je m'évertue cependant à simplifier autant que faire se peut les concepts utilisés dans le questionnaire.

Je les ajuste progressivement, au fur et à mesure du déroulement des derniers entretiens, en leur adjoignant les extensions nécessaires si le besoin de le faire apparaît en cours de route.

Afin de préciser et d'éclairer au maximum les réponses fournies par les interviewés aux items proposés, je prends soin à chaque fois de solliciter un complément par le biais d'un commentaire qu'ils me délivreront oralement sur chaque point.

¹¹³ Nous considérons ce document comme *final* autant au sens d'un achèvement que d'une finalité.

¹¹⁴ Cf. *Sciences Humaines* n° 78, décembre 1997, p 46.

J'enregistre cette interprétation additionnelle sur bande magnétique, ainsi que je l'ai déjà fait pour les explications verbales qu'ils m'ont précédemment octroyées, lors des différents passages, qu'elles aient été utilisées avec ou sans support écrit.

Les mots que je place entre guillemets (") dans le texte sont destinés, dans mon esprit, à constituer autant d'inducteurs capables d'ouvrir la voie à une discussion plus large.

II. Consignes et thèmes

Dispensés dans cette ultime phase de l'investigation, je les ai testés et affinés tout au long de la passation des entretiens avec chacun des informateurs restants :

CONSIGNES PREALABLES :

Aujourd'hui, nous allons rechercher ce qu'en sociologie l'on nomme un "idéal-type" c'est-à-dire "quelque chose" qui n'existe pas, mais qui permet d'expliquer une certaine réalité.

En nous plaçant sur le terrain des principes, nous allons donc essayer de dégager ensemble un "modèle" du professeur des écoles.

Je vous demanderai déjà de bien vouloir remplir le présent questionnaire à l'aide de croix. Ce qui m'intéresse, c'est aussi chaque réaction que vous pourrez émettre par rapport à l'affirmation énoncée, lorsqu'elle sera susceptible de compléter la réponse que vous m'aurez fournie.

PREMIERE SERIE THEMATIQUE :

A. Définition générale

<u>AFFIRMATION</u>	OUI	NON	?
Le professeur d'école est un enseignant généraliste (polyvalent, pluridisciplinaire), Commentaire :	.	.	.
détenteur au minimum d'une licence universitaire, Commentaire :	.	.	.
et qui a suivi une formation initiale d'une ou de deux années au sein d'un IUFM. Commentaire :	.	.	.
Il prend annuellement en charge un ou des groupe-classes (cas des remplaçants), et/ou des sous-groupes d'élèves (cas des classes d'adaptation). Commentaire :	.	.	.

Il est susceptible d'intervenir dans des écoles maternelles (de la petite à la grande section) et dans des écoles élémentaires (du CP au CM2), Commentaire :	.	.	.
ainsi que dans l'enseignement spécialisé, implanté dans des établissements élémentaires (cas des CLIS) ou dans des locaux du secondaire (cas des SES ou EREA). Commentaire :	.	.	.

B. Principes généraux

<u>AFFIRMATION</u>	OUI	NON	?
Dans sa pratique quotidienne, il intervient dans deux registres principaux : Commentaire :	.	.	.
1) <u>Un univers affectif</u> , créé de toutes pièces au cours de chaque année scolaire mais "non-borné", dans lequel un "équilibre" est recherché par les diverses parties en interrelation. Commentaire :	.	.	.
2) <u>Un versant opératoire</u> , basé sur des compétences professionnelles a priori déterminées par l'Institution (par exemple dans un référentiel de métier), "fini" à un moment donné mais "évolutif" à plus long terme. Commentaire :	.	.	.
Ces deux champs sont ici étroitement interconnectés et solidaires. Commentaire :	.	.	.

C. Corollaires

<u>AFFIRMATION</u>	OUI	NON	?
1) Son statut de fonctionnaire d'état lui confère des possibilités de mobilité géographique par lesquelles il peut progressivement choisir son (ses) lieu (x) d'exercice et donc apprécier "l'environnement" comme un élément de décision à part entière. Commentaire :	.	.	.
2) Il dispose également d'un degré de liberté pédagogique qui permet d'atténuer les "contraintes" initiales (en particulier sur un plan administratif). Commentaire :	.	.	.

Nous voyons qu'à l'instar du << Référentiel des compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles >> maintenant publiquement connu et reconnu par nos informateurs, je sépare le questionnaire en trois faisceaux distincts.

A. Caractérisation du professeur des écoles

Comme pour le premier questionnaire, je laisse deux possibilités de réponse concises et sommaires par rapport à chaque proposition :

- une adhésion explicite,
- une négation.

Je continue à autoriser le maintien d'une incertitude, d'une indécision, en utilisant le signe : << ? >>.

La première partie de cette rubrique a l'ambition de circonscrire une sorte d'image *universelle* du professeur des écoles avec laquelle je désire vérifier une concordance, par le truchement de trois grandes segmentations : une *définition à tiroirs*, des *principes* et une rubrique intitulée *corollaires*.

A.1. Définition générale

Nous reviendrons d'abord sur un attribut que les professeurs des écoles revendiquent unanimement, comme s'il s'agissait d'un représentant de la spécificité primordiale de l'enseignant primaire : le concept de polyvalence.

Puis, à l'intérieur de celui-ci, je trace une délimitation qui suit deux contours principaux :

1) Le premier se rapporte à la formation nécessaire pour exercer le métier d'enseignant du Premier Degré

Nous explorerons successivement deux pistes :

- la détention minimale d'une licence universitaire,
- l'*apprentissage* professionnel initial en IUFM.

2) Le second concerne la détermination collective de ses tâches

Je la vois s'opérer en fonction :

- d'élèves (groupe-classe(s), sous-groupes d'écopiers) et,
- de secteurs d'enseignement (maternelle, élémentaire, spécialisé).

A.2. Principes communs

En premier lieu, je reprends le discernement - que nous jugeons collectivement *constitutif, fondamental* - de l'existence des deux registres sur lesquels nous avons concentré toute notre analyse tout au long de la recherche : l'Affectif et l'Opératoire.

Nous détaillerons ensuite chacun de ces répertoires.

A.2.1. L'univers affectif

J'avance trois conceptions, selon lesquelles nous aurions affaire à :

- une *fabrication annuelle*,
- présentant un caractère de *flexibilité*,
- modelé par une *instabilité de l'équilibre* entre les diverses parties *en interrelation*.

A.2.2. Le versant opératoire

J'affirme qu'il est basé sur des compétences professionnelles a priori formalisées par l'Institution, en m'appuyant sur l'idée d'un « référentiel de métier » dont je sais qu'elle a été très majoritairement acceptée lorsque j'ai communiqué le premier questionnaire.

Je nuance ce schéma qui pourrait a priori paraître figé, par l'introduction de deux notions :

- une *limitation* (à une période donnée).
- une *évolution* (à plus longue échéance).

Je termine en transmettant les concepts liés d'*interconnexion* et de *solidarité* des champs.

A.3. Deux corollaires

A.3.1. Les possibilités de mobilité géographique

Je les relie de fait au statut de fonctionnaire d'état.

De plus, j'introduis l'*environnement* comme élément de décision, en relation avec les discours tenus antérieurement dans le domaine privé.

A.3.2. Le degré de liberté pédagogique

Je rattache cet échelon à l'idée de *contraintes* que nous avons déjà examinée et que nous situons, en particulier, sur un plan administratif.

DEUXIEME SERIE THEMATIQUE

Modulez votre appréciation sur chaque compétence ou capacité théorique relevée

**1 = très important. 2 = important. 3 = moyennement important (indécis).
4 = pas important. 5 = absolument pas important.**

B.LE PE INTEGRE DES ASPECTS AFFECTIFS DANS SA PRISE DE FONCTION

<u>COMPETENCE ou CAPACITE THEORIQUE RECENSEE</u>	1	2	3	4	5
A. II "CONSTRUIT" LES RELATIONS AVEC SES "PARTENAIRES"					
1. <u>Avec le groupe-classe</u> : - d'un point de vue disciplinaire, il met en place un système de règles "explicites" qu'il s'efforce de faire respecter quotidiennement, Commentaire :	.	.	.	.	.
- dans les échanges, il instaure des limites mais plus "implicites". Commentaire :	.	.	.	.	.

2. <u>Par rapport à ses collègues</u> : il établit les rapports de travail "minimaux" imposés par l'Institution (par les concertations, les projets d'école et de cycle...), qu'il a ensuite toute latitude d'élargir en fonction de ses affinités personnelles. Commentaire :	.	.	.	.	.
3. <u>Par rapport aux parents</u> : il connaît leur "place" et, conséquemment, il fonde et protège un "domaine réservé". Commentaire :	.	.	.	.	.
4. <u>Par rapport à l'équipe de circonscription</u> : en dehors des rapports d'autorité (cas de l'inspection), il élargit progressivement son "autonomie". Commentaire :	.	.	.	.	.
5. <u>Par rapport à des intervenants extérieurs et à l'environnement proche</u> : il institue une séparation "nette" entre les "attributions" de chaque partie. Commentaire :	.	.	.	.	.
B. IL "ASSUME" SES PROPRES RELATIONS INTRA-PSYCHIQUES					
1 Relevant de sa responsabilité individuelle et de sa conscience professionnelle, il voit apparaître et intériorise une double "implication" envers les élèves : - un souci sécuritaire, quotidien, en vue de sauvegarder leur intégrité physique, Commentaire :	.	.	.	.	.
- une obligation morale, sur l'année scolaire, d'obtention d'acquis "spécifiés". Commentaire :	.	.	.	.	.
2. Il fonde incessamment son action sur un système de "valeurs" propres, qui suscite l'apparition "d'exigences" débouchant sur une "éthique professionnelle". Commentaire :	.	.	.	.	.
C IL "GERE" LES SITUATIONS DE DOUTE ET DE CONFLIT LIEES AUX RAPPORTS ENTRETENUS AVEC SES "PARTENAIRES"					
Il privilégie les relations "directes" et, en cas d'insuccès, il peut ensuite se diriger successivement vers : - les structures "internes" à son établissement (collègues...), - les dispositifs "existants" prévus par l'éducation nationale (RASED...) et, - en dernier recours, "l'extérieur". Commentaire :	.	.	.	.	.

B. Aspects affectifs de la prise de fonction (s)

J'invite présentement chaque informateur à porter une appréciation sur chacune des compétences (ou capacités théoriques) que je lui présente.

L'échelle de modulation que je lui propose d'employer va de 1 (correspondant à *très important*) à 5 (pour *absolument pas important*).

B.1. Construction des relations avec les *partenaires*

B.1.1. Avec le groupe-classe

Je mets maintenant à l'épreuve deux hypothèses globales :

1) Sur le plan disciplinaire

J'entrevois la nécessité d'une mise en œuvre d'un système de règles *explicites*.

2) Dans les échanges

De manière générale, je comprends l'instauration de limites plus *implicites*.

B.1.2. Avec les collègues

Je souligne les représentations en provenance de l'Institution et qui préconisent l'établissement de rapports de travail *minimaux* par l'intermédiaire de plusieurs moyens (concertations, projets, décloisonnement...).

En me plaçant maintenant à un échelon individuel, j'insiste également sur la *latitude* du professeur des écoles de les élargir par la suite.

B.1.3. Avec les parents

Je livre à la réflexion le terme de *place* respective des uns et des autres.

J'injecte ensuite à dessein l'idée d'un *domaine réservé*, en référence à la notion de << liberté pédagogique >> déjà explorée précédemment.

B.1.4. Avec l'équipe de circonscription

Je mets en avant un concept d'*autonomie progressive*, en faisant allusion à la perception d'une certaine << indépendance >> de l'enseignant dans l'accomplissement de son labeur quotidien.

B.1.5. Avec les intervenants extérieurs et l'environnement proche

Je présume une séparation *nette* entre les *attributions* de chacun.

B.2. Les relations intra-psychiques

Nous nous dirigeons vers deux thèmes essentiels :

1) L'apparition d'une double *implication* relevant de la responsabilité individuelle et de la conscience professionnelle (*souci sécuritaire* quotidien, *obligation morale* d'obtention d'*acquis spécifiés* sur l'année scolaire).

2) La création d'un système de *valeurs* propres (allant de pair avec des *exigences* et une *éthique professionnelle*).

B. 3. Gestion des situations de doute et de conflit

Je défends la supposition d'une primauté des relations *directes* (se manifestant dans des structures *internes* à l'établissement) sur les dispositifs *existants* dans l'éducation nationale ainsi que sur *l'extérieur*.

TROISIEME SERIE THEMATIQUE

C. LE PE MET EN OEUVRE DES SAVOIRS ET DES SAVOIR-FAIRE

COMPETENCE ou CAPACITE THEORIQUE RECENSEE	1	2	3	4	5
A. IL "EXPLOITE" LE PRINCIPE DE "POLYVALENCE" Commentaire :					
1. Il comble progressivement ses "lacunes" disciplinaires, tout en se réservant la possibilité de les compléter, dans des domaines plus "pointus", en faisant appel à des "spécialistes". Commentaire :	.	.	.	.	.
2. Il maîtrise graduellement les "concepts essentiels" relatifs aux disciplines enseignées (espace, temps, démarche scientifique, fonctionnement de la langue...) ainsi que les connaissances de base des "langages fondamentaux" (orthographe, expression écrite, mécanismes opératoires, proportionnalité...), et il les "adapte à "son public". Commentaire :	.	.	.	.	.
3. Il acquiert peu à peu les connaissances et les outils d'enseignement relatifs à toutes les disciplines (français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique, éducation physique et sportive), puis il les dispense en ayant une "vision globale" des compétences "attendues" et en recherchant un "éventail" de pistes de travail, Commentaire :	.	.	.	.	.
4. Il vise à une connaissance du développement de l'enfant et des processus d'apprentissage qui débouche sur des "diagnostics" dans le repérage et l'analyse des difficultés, en vue de mettre en place des "remédiations". Commentaire :	.	.	.	.	.
B. IL ANIME ET GERE LA CLASSE Commentaire :					
1. Il suscite (et tire parti d') une dynamique reliée à :					
- des projets "propres" à la classe (et/ ou l'établissement), Commentaire :	.	.	.	.	.
- des aspects "sociaux" (entraide, coopération, écoute...) inséparables de ses "valeurs", Commentaire :	.	.	.	.	.

en vue d'aboutir à une "conscience" du statut d'élève. Commentaire :	.	.	.	.	.
2. Il articule théorie et pratique :					
2.1. <i>Il organise son travail,</i> Commentaire :					
- dans sa démarche individuelle : Commentaire :	.	.	.	.	.
* aménagement des activités dans le temps, Commentaire :	.	.	.	.	.
* attribution de "place (s)" aux élèves dans la classe, Commentaire :	.	.	.	.	.
* conception des séquences sur une (des) période (s) donnée (s), en les adaptant au contexte Commentaire :	.	.	.	.	.
et en conciliation avec sa vie privée, Commentaire :	.	.	.	.	.
* saisie des comportements (implicites ou explicites) qui vérifient le "succès" d'une séquence. Commentaire :	.	.	.	.	.
- dans son efficacité :					
* recherche de la meilleure "réceptivité" accessible, Commentaire :	.	.	.	.	.
* évaluation et gestion des apprentissages : Commentaire :	.	.	.	.	.
+ par l'utilisation "raisonnée" de techniques de classe (travail en groupe, BCD...) Commentaire :	.	.	.	.	.
+ par le choix "critérié" des manuels et documents employés, Commentaire :	.	.	.	.	.
+ par une "reconnaissance" et une "analyse" des besoins individuels et collectifs, Commentaire :	.	.	.	.	.
+ par l'établissement de progressions, Commentaire :	.	.	.	.	.
+ par une explicitation éventuelle des objectifs à atteindre et une association de l'élève à sa propre progression, Commentaire :	.	.	.	.	.
+ par un "repérage" des difficultés et des compétences des élèves, Commentaire :	.	.	.	.	.
+ par une "délimitation" des progrès réalisés, Commentaire :	.	.	.	.	.
+ par une "fourniture" de méthodes de travail, Commentaire :	.	.	.	.	.
+ par une "vérification" de son "efficience" personnelle. Commentaire :	.	.	.	.	.
2.2. <i>Il développe sa pédagogie propre :</i> Commentaire :	.	.	.	.	.
* "hiérarchisation" des objectifs à atteindre, Commentaire :	.	.	.	.	.

* "accommodation" de la (des) stratégie (s) pédagogique (s), Commentaire :	.	.	.	.	.
* "sélection" de démarches et de supports "adéquats", Commentaire :	.	.	.	.	.
* "conformation" ponctuelle des durées aux "possibilités" d'exécution, Commentaire :	.	.	.	.	.
* évaluation "pertinente" des travaux réalisés par les élèves, Commentaire :	.	.	.	.	.
* communication de "bilans" aux élèves, Commentaire :	.	.	.	.	.
puis aux parents et éventuellement aux autres "partenaires". Commentaire :	.	.	.	.	.

C. Savoirs et savoir-faire

Nous nous proposons d'examiner plus attentivement deux voies distinctes.

C.1. Une *exploitation* du principe de *polyvalence*

Nous présumons un comblement progressif des *lacunes* disciplinaires.

Néanmoins, nous n'excluons pas l'alternative d'un recours, dans des domaines plus *pointus*, à des acteurs que nous désignons comme des *spécialistes*.

Nous envisageons une maîtrise graduelle des *concepts essentiels*

Nous les mettons en correspondance, comme précédemment, avec les disciplines enseignées (espace, temps, démarche scientifique, fonctionnement de la langue...) ainsi qu'avec les connaissances de base des << langages fondamentaux >> (orthographe, expression écrite, mécanismes opératoires, proportionnalité...).

Nous prévoyons une acquisition progressive des connaissances et des outils d'enseignement.

Rappelons que, dans le << Référentiel >>, ces connaissances et outils se réfèrent à toutes les disciplines : français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation artistique, éducation physique et sportive.

Toutefois, nous y adjoindrons le développement d'une *vision globale* des compétences enfantines *attendues* et la recherche d'un *éventail* de pistes de travail pour l'enseignant.

Nous visons une connaissance du développement de l'enfant et des processus d'apprentissage par l'enseignant.

Nous la prolongerons par l'utilisation de *diagnostics* tendant à un repérage et à une analyse des difficultés, en vue de mettre en œuvre des << remédiations >>.

C.2. Une *animation* et une *gestion* de la classe

Nous reprenons le concept institutionnel de << dynamique de classe >>

Cependant, nous élargirons ensuite les notions qui nous sont préalablement fournies par le << Référentiel >> sous les appellations suivantes :

a) << projets >>.

Nous les définirons comme *propres* à la classe (et/ ou à l'établissement) et,

b) << aspects sociaux >> (entraide, coopération, écoute...).

Nous supposerons qu'ils sont inséparables des *valeurs* de l'enseignant et qu'ils viseront, qui plus est, à aboutir à une *conscience* du statut d'élève.

Nous admettrons une articulation entre la théorie et la pratique dans :

a) L'organisation du travail.

Nous escompterons d'une part que la liaison se manifestera dans une démarche que nous qualifierons d'*individuelle* et qui se déclinera selon quatre facteurs indicatifs.

Elle se traduira pour nous par une *efficacité* qui se modulera en fonction de deux facteurs généraux.

b) Le développement d'une *pédagogie personnalisée*.

Nous détaillerons un certain nombre de facteurs susceptibles de concourir à la consolidation de celle-ci.

Ainsi que je l'ai déjà indiqué antérieurement, tous ces éléments de réflexion seront considérés comme autant de pistes donnant lieu à discussion à travers les mots-clés employés et que nous demanderons de définir et de préciser.

**CORRESPONDANCES AVEC
LE CORPUS DES ENTRETIENS ET DES QUESTIONNAIRES**

Chacun des trois tableaux suivants est d'abord formé d'un certain nombre de lignes qui correspondent aux années scolaires pendant lesquelles s'est déroulée l'investigation : l'an 1 concerne 1995/1996, l'an 2 vise 1996/1997 et l'an 3 se concentre sur 1997/1998.

Chaque rangée comprend ensuite une, deux ou trois parties distinctes, suivant les instruments qui auront été utilisés.

Ainsi, les lettres "Iti" désignent la partie *itinéraire*. La lettre "E" suivie d'un numéro montre qu'il s'agit d'un *entretien*. Les lettres "EQ" indiquent qu'un *questionnaire* a été fourni en supplément (en relation avec le deuxième entretien). Les lettres "Idé" signifient *idéal-type*.

Les lettres "p" ou "pp" renvoient enfin aux pages de début (et de fin) respectivement occupées par chacun des documents de travail à l'intérieur du *corpus*.

I. Groupe premier

An 1	Iti pp 4- 5	Iti p 6	Iti pp 7- 8	Iti pp 9-10 10	Iti pp 11- 15	Iti pp 16- 19	Iti pp 20- 21	Iti pp 22- 23	Iti pp 24- 25	Iti pp 26- 27	Iti pp 28- 29	Iti pp 30- 31	Iti pp 32- 33	Iti pp 34- 35
	E1 pp 97- 104	E1 pp 105- 110	E1 pp 105- 110	E1 pp 111- 119	E1 pp 120- 128	E1 pp 129- 137	E1 pp 138- 145	E1 pp 138- 145	E1 pp 146- 152	E1 pp 153- 158	E1 pp 159- 164	E1 pp 165- 169	E1 pp 170- 176	E1 pp 177- 182
	EQ2 pp 344- 352	EQ2 pp 353- 367	EQ2 pp 353- 367	EQ2 pp 368- 378	EQ2 pp 379- 390	EQ2 pp 391- 403	EQ2 pp 404- 416	EQ2 pp 404- 416	EQ2 pp 417- 426	EQ2 pp 427- 435	EQ2 pp 436- 444	EQ2 pp 445- 453	EQ2 pp 454- 463	EQ2 pp 464- 472
An 2	E3 pp 611- 617	E3 pp 618- 625	E3 p 626	E3 pp 627- 637	E3 pp 638- 650	E3 pp 651- 661	E3 pp 662- 670	E3 pp 671- 680	E3 pp 681- 690	E3 p 691	E3 pp 692- 701	E3 pp 702- 709	E3 pp 710- 718	E3 pp 719- 728
An 3	E4 pp 817- 824	E4 pp 825- 833	E4 p 834	E4 pp 835- 843	E4 p 844	E4 pp 845- 857	E4 pp 858- 865	E4 pp 866- 874	E4 pp 875- 885	E4 p 886	E4 pp 887- 893	E4 p 894	E4 pp 865- 903	E4 pp 904- 911
	Idé pp 921- 925	Idé pp 926- 931		Idé pp 932- 938		Idé pp 939- 944	Idé pp 945- 949	Idé pp 950- 955	Idé pp 956- 962		Idé pp 963- 967		Idé pp 968- 973	Idé pp 974- 979
	GP 1	GP 2	GP 3	GP 4	GP 5	GP 6	GP 7	GP 8	GP 9	GP 10	GP 11	GP 12	GP 13	GP 14

II. Groupe intermédiaire

An 1	Iti pp 37- 38	Iti pp 39- 40	Iti pp 41- 42	Iti p 43	Iti pp 44- 45	Iti pp 46- 47	Iti pp 48- 49	Iti pp 50- 51	Iti pp 52- 53	Iti pp 54- 56	Iti pp 57- 58	Iti pp 59- 61	Iti pp 62- 63
	E1 pp 184- 191	E1 pp 192- 197	E1 pp 198- 202	E1 pp 203- 209	E1 pp 203- 209	E1 pp 210- 215	E1 pp 216- 221	E1 pp 222- 228	E1 pp 229- 233	E1 pp 234- 240	E1 pp 241- 245	E1 pp 246- 252	E1 pp 253- 259
	EQ2 pp 474- 484	EQ2 pp 485- 494	EQ2 pp 495- 504	EQ2 pp 505- 519	EQ2 pp 505- 519	EQ2 pp 520- 529	EQ2 pp 530- 539	EQ2 pp 540- 549	EQ2 pp 550- 559	EQ2 pp 560- 569	EQ2 pp 570- 581	EQ2 pp 582- 594	EQ2 pp 595- 605
An 2	E3 pp 730- 737	E3 pp 738- 744	E3 pp 7457 52	E3 pp 753- 766	E3 pp 753- 766	E3 pp 7677 75	E3 pp 776- 781				E3 pp 785- 791	E3 pp 792- 804	E3 pp 805- 812
	Idé pp 981- 986	Idé pp 987- 992	Idé pp 993- 998	Idé pp 999- 1003	Idé pp 1004 1009	Idé pp 1010 1015	Idé pp 1016 1020	Idé pp 1021 1025	Idé pp 1026 1030		Idé pp 1031 1036	Idé pp 1037 1045	Idé pp 1046 1051
	GI 1	GI 2	GI 3	GI 4	GI 5	GI 6	GI 7	GI 8	GI 9	GI 10	GI 11	GI 12	GI 13

III. Groupe final

An 1	Iti pp 65- 66	Iti pp 67- 68	Iti pp 69- 72	Iti pp 73- 74	Iti pp 75- 77	Iti pp 78- 79	Iti pp 80- 81	Iti pp 82- 83	Iti pp 84- 85	Iti pp 86- 89	Iti p 90	Iti p 91	Iti p 92
	E1 pp 261- 270	E1 pp 261- 270	E1 pp 271- 279	E1 pp 280- 286	E1 pp 287- 294	E1 pp 295- 305	E1 pp 295- 305	E1 pp 306- 315	E1 pp 306- 315	E1 pp 316- 323	E1 pp 324- 333	E1 pp 324- 333	E1 pp 324- 333
	Idé pp 1053 1057	Idé pp 1058 1063	Idé pp 1064 1072	Idé pp 1073 1078	Idé pp 1079 1086	Idé pp 1087 1092	Idé pp 1093 1098	Idé pp 1099 1103	Idé pp 1104 1109		Idé pp 1110 1115	Idé pp 1116 1120	
	GF 1	GF 2	GF 3	GF 4	GF 5	GF 6	GF 7	GF 8	GF 9	GF 10	GF 11	GF 12	GF 13